

Um novo final para *O Sofá Estampado*: a formação de alunos-autores

*Elisa Maria Dalla-Bona*¹

*Simone Luciano Vargas*²

*Bianca Lutt e Silva*³

RESUMO

A formação do aluno-autor, no ensino fundamental, é um desafio permanente para os professores. Neste artigo, relata-se uma experiência de escrita de natureza literária por alunos, com idade entre 12 e 16 anos, de uma escola pública situada na região metropolitana de Curitiba, extremamente reticentes para se lançarem na escrita. A estratégia adotada pela professora de Língua Portuguesa para encorajá-los foi ler o primeiro capítulo do livro *O Sofá Estampado*, de Lygia Bojunga. No entanto, a última frase não foi revelada, o que criou um suspense sobre o seu desfecho, fator motivante para os alunos, aos quais coube escrever a continuidade da história. A produção escrita desses alunos-autores foi analisada considerando aspectos como: personagens, verossimilhança, intertextualidade, ponto de vista, figuras de linguagem, coesão, coerência, enredo e sequência. Conclui-se que as estratégias adotadas pela professora propiciaram o desenvolvimento da autonomia do aluno-autor, da sua capacidade de estabelecer relações do texto literário com seu mundo, formular suas próprias ideias, adquirir confiança e ser criativo, enfim, assumir um papel ativo nas atividades de escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infanto-juvenil. Escrita Literária. Ensino Fundamental.

¹Doutora em Educação. Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Brasil. E-mail: elisabona2@gmail.com.

²Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil. E-mail: simonevargas@gmail.com.

³Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná. Brasil. E-mail: bianca.lutt@hotmail.com.

A new ending for O Sofá Estampado (The Printed Sofa): formation of student-authors

ABSTRACT

Forming student-authors in elementary school is an ongoing challenge to teachers. We report an experience of literary writing by students aged from 12 to 16 years old, who were extremely resistant to writing at a public school in the metropolitan area of Curitiba, Brazil. The Portuguese language teacher encouraged students by reading chapter one from Lygia Bojunga's book, *O Sofá Estampado (The Printed Sofa)*. The last sentence was not revealed, creating a thrilling aura for its conclusion, stimulating students to continue the story. The written text of these student-authors was analyzed considering characters, figures of speech, verisimilitude, intertextuality, point of view, cohesion, coherence, plot and sequence. It is concluded that the strategies adopted by the teacher induced the development of an autonomous student-author, capable of establishing relations between the text and the real world, constructing one's own ideas, acquiring confidence and being creative. These students acquired an active role in written activities.

KEYWORDS: Juvenile literature. Literary writing. Elementary school.

Introdução

Este artigo relata parte de um trabalho de pesquisa sobre a formação do aluno-autor, desenvolvido em uma escola estadual da região metropolitana de Curitiba, em turmas do 7º ano, com idade entre 12 e 16 anos. A investigação teve início em 2013, sendo que a atividade aqui relatada ocorreu no segundo semestre de 2014.

Durante o processo investigativo, verificou-se a dificuldade dos alunos com a leitura literária. Para superá-la, uma série de atividades foram propostas, as quais obtiveram um razoável sucesso. Entretanto, quando se

tratava da escrita de um texto, mesmo de pequena extensão, evidenciava-se o pouco interesse e as limitações dos alunos.

Com base nessas constatações, adotaram-se estratégias com potencial de envolver os alunos na escrita literária. Uma delas diz respeito ao livro *O Sofá Estampado*, de Lygia Bojunga, que foi escolhido por permitir forte identificação dos jovens leitores, porque mostra situações típicas da adolescência, como paixão platônica, vaidade, TV como principal passatempo e vigilância de adultos. Tudo isso dentro de casa, que é um espaço onde a maioria dos adolescentes fica grande parte do tempo.

Escola, atores e percurso metodológico da pesquisa

O Colégio Estadual João Gueno se localiza no município de Colombo, cerca de 17 quilômetros da capital paranaense, com aproximadamente 440 alunos que, segundo o projeto pedagógico da escola, são de nível socioeconômico médio-baixo. Dentre as suas 12 turmas, há duas de 7º ano, nas quais foi desenvolvido o trabalho ora relatado.

Esses alunos, quando avaliados, em 2013, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), apresentaram um nível baixo de leitura: 62% dos alunos da escola não atingiram um nível adequado, sendo que 15,9% ficaram abaixo do nível básico, 46% foram classificados como nível básico, 34,9% como nível adequado e 3,2% com nível avançado. Conseqüentemente, eles também apresentaram problemas na escrita. Quando lhes era solicitado que escrevessem pequenas frases, cometiam muitos erros gramaticais e eram extremamente sintéticos ao se expressar. Nas aulas de Língua Portuguesa, quando sugerida a escrita literária, era marcante a falta de criatividade dos alunos, bem como o seu desconhecimento da arquitetura ou o modo de construção dos textos literários.

Diante da situação apresentada, a professora de Língua Portuguesa da escola teve a iniciativa de buscar apoio na Universidade Federal do

Paraná (UFPR). Desse modo, constituiu-se um grupo de pesquisa para atender a essa demanda. Logo nos primeiros contatos com a escola, foi possível perceber o potencial para o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza etnográfica (ANDRÉ, 1995), a qual permitiria mergulhar em uma realidade para a compreensão do que se passa no seu cotidiano.

De acordo com a etnografia, o contato com o campo de pesquisa foi direto e com uma longa duração: iniciado em fevereiro de 2013 e ainda em vigor. A professora da escola teve um papel de destaque como investigadora, coletando dados, fazendo anotações em campo e, posteriormente, compartilhando o seu cotidiano ao fazer uma descrição minuciosa para o grupo de pesquisa, o que Moreira (2002) define como “relato etnográfico”.

A professora/pesquisadora e a bolsista de iniciação científica tiveram um papel central na produção dos dados etnográficos, na medida em que faziam a observação do participante e registravam as principais ocorrências, compilavam os textos produzidos pelos alunos e se reportavam ao grupo de pesquisa com essas informações. O grupo se debruçava sobre as ocorrências, replanejava as ações e analisava os textos dos alunos.

Adotou-se um plano de trabalho aberto e flexível (ANDRÉ, 1995) em que os focos de investigação foram constantemente revistos, as técnicas reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos aprofundados. A ênfase incidu sobre o processo, a o que estava acontecendo, e não ao produto. Sendo assim, o olhar da investigação se concentrou nos detalhes de uma prática pedagógica singular e para a compreensão do modo como ela evoluiu. Concomitantemente, agiu-se sobre o campo pesquisado, modificando-o e construindo as respostas para o problema de pesquisa formulado ou para a formação do aluno-autor.

A atividade

O livro *O Sofá Estampado* conta a história de um tatu tímido, chamado Vitor, e de uma gata que gosta de ver televisão, chamada Dalva, ambos passam os dias no sofá estampado em frente à TV. O tatu quer atrair a

atenção da gata para si, mas ela somente presta atenção à programação da TV. Na obra, está presente o realismo fantástico, porque o tatu e a gata apresentam comportamentos, emoções e atitudes humanas, como participar de um concurso para ver quem fica mais tempo diante da TV, viajar em busca de aventura e conhecimento e participar de programas de televisão. A dificuldade de se relacionar com os outros, o autoisolamento, a timidez excessiva e o medo são temas tratados na obra. Pelo fragmento, pode-se conhecer o tom da narrativa e como o texto induz o leitor a crer que os personagens Dalva e Vitor são adolescentes:

E aí passaram um tempão sem falar. A Dona-da-casa às vezes espia da porta pra ver se os dois estão vendo tevê. Estão. Ela vai embora. Mas não estão. Quer dizer, a Dalva está, o Vitor, não: ele não tira o olho da Dalva, mas ela nem repara: o olho grudado na televisão. (BOJUNGA, 1997, p. 9-11)

A estratégia da professora foi distribuir para cada aluno a fotocópia do primeiro capítulo do livro excluindo a última frase, com o intuito de omitir a informação de que os personagens são animais. O objetivo, ao sonegar essa informação, foi instigar a imaginação dos alunos, que deveriam dar continuidade à história.

A mediação inicial foi a leitura em voz alta do capítulo, seguida de leitura individual e após a interpretação oral coletiva, em que a professora fazia perguntas que davam ênfase a diversos aspectos do texto de Bojunga, como: recursos linguísticos, caracterização dos personagens (Dalva sabia que era linda; quem seria a Dona-da-casa?), situações (você dialogaria de maneira tão fria e breve com o teu namorado? Por que Vitor não tirava os olhos de Dalva? E Dalva da televisão?) e ambiente (qual o motivo da descrição detalhada do sofá?) para a construção de efeitos de sentido do texto.

Grande parte dos alunos teve dificuldade em criar hipóteses interpretativas, embora alguns tenham se arriscado a responder, ainda que timidamente. Entretanto, a professora usou como estratégia não dar as respostas prontas para instigar a imaginação e estimular a percepção dos recursos linguísticos presentes no texto. Criou-se uma expectativa e curiosidade sobre o enredo capaz de motivá-los a se lançarem na escrita. A todo o momento, perguntavam sobre a história original e se tinham “acertado” na sua criação, o que mostra um condicionamento escolar a dar a resposta certa, mesmo sendo essa situação um convite à criação ficcional.

Na mesma aula, iniciaram a escrita da continuidade da história. Os que terminavam a atividade traziam-na para a professora, que os instigava sobre as eventuais incoerências do texto e os problemas gramaticais. A reescrita se iniciava imediatamente após essa intervenção e foi concluída nas aulas seguintes. Alguns alunos, que demonstraram mais dificuldades quanto à percepção e ao uso de recursos linguísticos na leitura e escrita do texto, completaram a produção textual na biblioteca, com o auxílio de uma bolsista do grupo de pesquisa. A duração total da atividade foi de aproximadamente três aulas.

Após todos terem entregado o texto definitivo, a professora leu a frase que tinha sido omitida inicialmente: “O Vítor é um Tatu e a Dalva é uma gata angorá.” (BOJUNGA, 1997, p. 9-11). A reação dos alunos foi de indignação, raiva e frustração porque eles haviam criado algo muito diferente do texto original, o que mostra o forte envolvimento emocional que tiveram com a história. Eles acharam decepcionante o fato dos personagens serem animais, inclusive os desmotivando inicialmente a conhecer o restante da obra. Porém, com a leitura da continuidade da história pela professora, eles se acalmaram e se mostraram curiosos para ouvir a versão original.

A arquitetura dos textos literários

Dos textos produzidos pelos alunos-autores, 25 foram selecionados para análise por se destacarem no seu modo de construção, o que Poslaniec e Houyel (2000) chamam de “arquitetura do texto literário”. Os aspectos mais marcantes dessa arquitetura que foram analisados são: personagem, verossimilhança, intertextualidade, ponto de vista, figuras de linguagem, coesão, coerência, enredo e sequência.

Personagem

O personagem é um dos elementos mais importantes no texto literário, porque por meio dele se organizam as histórias, ocorrem as ações e, principalmente, os leitores se identificam. Para Reuter (2014, p. 4.) “toda história é história de personagens”.

É importante que o aluno-autor conheça como, geralmente, são classificados os personagens. Giasson (2000) cita três categorias: personagem principal (é o protagonista e pode se tratar de um ser humano, de um animal ou mesmo de um objeto); personagem secundário (chamado de “auxiliar” ou de “oponente”); personagem acessório (situa-se nos bastidores da história e desempenha um papel pontual). Todos são importantes para a narrativa, pois pertencem a um sistema em que cada um se compreende nas relações com os outros.

Poslaniec e Houyel (2000) afirmam que, primeiramente, o aluno-autor deve entender que o personagem não é uma pessoa, mas deve dar a ilusão de ser. É fundamental que o leitor seja conduzido a acreditar na existência do personagem, sinta empatia, enfim, seja envolvido pela narrativa. Para criar um personagem, o aluno-autor deve inventar a sua biografia e criar uma coerência entre os diversos elementos que o caracterizam: suas emoções, sentimentos dominantes, sensações mais frequentes, gostos, vestimentas, lazer, profissão, histórias de amor, tristezas, desesperos etc.

A descrição dos personagens pode variar, conforme a sua importância ou relevância. Giasson (2000) trata de três possibilidades: uma descrição detalhada

que dá ao leitor a impressão de conhecê-lo bem; a esboçada, que seria mais superficial; e a estereotipada, que atribui fortemente ao personagem as características de uma classe.

Verossimilhança

O texto literário é ficcional e está baseado na imaginação do seu autor. Esse autor pode inventar tudo o que sua criatividade permitir e também pode criar com base em dados reais. Nesse sentido, a verossimilhança é um aliado do autor para provocar efeitos, porque o leitor é atraído de tal maneira que tenha a sensação de que aquilo realmente aconteceu, “quando houver algo ilógico ou irracional, a realidade fingida deve ser de modo tal que assim poderia ser naquelas circunstâncias” (ATAÍDE, 1974, p. 26).

Para provocar o efeito da verossimilhança, o aluno-autor pode recorrer a algumas técnicas, como as sugeridas por Foucault et alli (1993): em vez de apresentar resumidamente um acontecimento, ele deve fazê-lo detalhadamente, como descrever ambientes e atitudes dos personagens. Os autores sugerem ainda que recorrer à documentação, como mapas, cartas etc., provocam interessantes efeitos de verossimilhança.

Reuter (2014) afirma que a verossimilhança repousa, em sua maior parte, na construção de personagens como pessoas “normalmente possíveis” (e não heroicas). Também na descrição das situações que vivenciam e fazem parte do cotidiano, como a referência a questões da atualidade – tecnologia, eventos históricos etc. –, além da impressão de previsibilidade, ou seja, na antecipação pelo leitor de acontecimentos futuros.

Intertextualidade

Conceitualmente, a intertextualidade pode ser entendida como a “relação de co-presença entre dois ou vários textos”, que se concretiza, mais frequentemente, pela ‘presença efetiva de um texto em outro’” (GENETTE *apud* REUTER, 2014, p. 168). Nesse sentido, é importante considerar o que

dizem Poslaniec e Houyel (2000), ao afirmarem que a literatura é um vasto conjunto solidário em que cada obra se relaciona com as outras.

As referências intertextuais são dependentes do que Reuter (2014) chama de cultura do leitor ou repertório, que o instrumentaliza para identificar os intertextos e se divertir com eles ao identificá-los referenciados de forma explícita ou implícita em outro texto.

No começo da escolaridade, é comum predominar a reprodução na escrita daquilo que se leu ou viveu, quase como uma simples cópia. Segundo Lecuyer (1992), não se trata de plágio, pois os textos dos autores servem como referência para a criação, em um processo de construção e de desconstrução.

Ponto de vista ou foco narrativo

O ponto de vista, ou foco narrativo, é o primeiro elemento a ser identificado na narrativa, pois cria “no leitor ou ouvinte ‘a ilusão’, para estimular a sua imaginação, para ajudá-lo a figurar mentalmente o ocorrido.” (DEFINA, 1975, p. 32). Nos textos dos alunos-autores, atrelados ao texto de Bojunga, o narrador está em terceira pessoa e é do tipo observador.

Se o narrador não atua como personagem na narrativa, mas “assume o papel de um deus que tudo sabe, capaz de analisar as ações e os pensamentos de suas criaturas” (DEFINA, 1975, p. 32), então, estamos diante de um narrador onisciente. Esse narrador é identificado pela terceira pessoa e, segundo Friedman (2002), pode ser neutro (apresenta as ações, sem fazer nenhum tipo de juízo de valor sobre as personagens e suas ações) ou seletivo (assume a consciência de um ou mais personagens, trazendo seus pensamentos e opiniões ao conhecimento do leitor). Ainda segundo Defina (1975, p. 32), há o narrador observador, “que observa o objetivável, o mundo físico em que se movem seus personagens; ouve-os e escuta; vê-os atuar,

contudo não pode antecipar o que se passa por suas mentes; não pode seguir o fluxo de seus psiquismos”.

Figuras de linguagem

As figuras de linguagem, também conhecidas por figuras de estilo, permitem que os sentidos convencionados de palavras ou expressões sejam modificados, ampliando as possibilidades expressivas. No que se refere ao exercício com *O Sofá Estampado*, verificamos a presença de três tipos: ironia, sinestesia e comparação.

A ironia, segundo Kayser (1985), produz-se com base na ambiguidade e no contraditório dos significados com o auxílio do contexto. A ironia não está em uma palavra do texto, mas na situação comunicativa. Na linguagem escrita, a formulação do efeito irônico exige mais do autor, principalmente, porque é necessário que o leitor reconheça a ironia presente na situação. Na maioria das vezes, a finalidade da ironia nos textos é provocar o riso ou fazer uma crítica.

A sinestesia tem íntima relação com os cinco sentidos, pois o autor, para expressar suas impressões por meio da linguagem, combina termos que fazem referência às sensações olfativas, visuais, auditivas, palatais e do tato. Expressões como “perfume doce” e “voz macia” são exemplos de sinestesia.

A comparação, ou símile, ocorre quando aproximamos palavras ou expressões por sua similaridade de sentidos, ligadas pelos conectivos “como”, “tal como”, “igual a” etc., fazendo com que a comparação seja explícita. O ditado popular “tal pai, tal filho” é um exemplo de comparação.

Coesão

A conexão existente entre os enunciados de um texto permite que o leitor não se perca na leitura. A essa conexão interna se dá o nome de “coesão” (FIORIN; SAVIOLI, 2003). O uso apropriado de alguns

organizadores textuais, que interligam um enunciado a outro de forma que o leitor consiga produzir sentidos, pode indicar se o texto está bem construído ou não.

Uma das formas mais conhecidas de coesão é a referenciação. Trata-se de algumas estratégias para não repetirmos termos, por exemplo, fazer uso de pronomes ou de sinônimos para retomar um termo já mencionado. Em relação aos textos dos alunos, alguns apresentaram deficiência na retomada do referente, repetindo o mesmo termo várias vezes, o que torna a leitura cansativa.

Coerência

Segundo Koch e Elias (2011), não basta ter um texto bem escrito gramaticalmente para que ele seja coerente. A coerência se dá no processo da leitura, com base em elementos textuais e extratextuais que permitem ao texto ter sentido para o leitor e, assim, ser coerente ou não. Nesse sentido, o conhecimento de mundo partilhado entre o leitor e o autor auxiliam no entendimento do texto, por isso, “é preciso que o leitor ative conhecimentos previamente constituídos e armazenados na memória” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 187).

Para que um texto seja coerente em suas ideias, ele não deve conter nenhum tipo de contradição. Dessa forma, nos textos dos alunos, não pode haver nenhum tipo de incoerência em relação aos eventos e às ações dos personagens. No entanto, o fato de em determinado trecho haver uma contradição não invalida o texto todo.

Enredo

O enredo é a estrutura que sustenta a história, podendo assumir um tom trágico, dramático ou cômico (DEFINA, 1975). Não basta uma sequência ordenada para compor o enredo, ele é uma ação completa com início, meio e fim.

“O enredo clássico típico desenvolve-se conforme o seguinte esquema estrutural: apresentação ou exposição; involução ou complicação; clímax;

solução, conclusão ou desenlace.” (CASTAGNINO, 1971, p. 756). A exposição acontece quando os personagens e ambientes são apresentados ao leitor, o que pode ocorrer logo no início ou ao longo da narrativa. A complicação é um conflito, geralmente entre o protagonista e o antagonista, que causa perturbações na vida dos personagens. O clímax é o momento próximo de se encontrar uma solução, é o instante de maior suspense e tensão da narrativa. O desenlace ocorre quando as soluções são apresentadas e a história chega ao final, comumente com os mistérios revelados.

Castagnino (1971) ressalta ainda que é possível coexistirem vários enredos dentro de uma mesma história, sendo eles de natureza secundária ou não. Nos textos analisados, percebemos que a lógica “clássica” de desenvolvimento do enredo foi mantida e a grande maioria optou por utilizar o tom cômico em suas criações.

Sequência

Um texto literário pode conter diferentes tipos de sequência: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, injuntiva e dialogal. A ordem em que essas sequências aparecem no texto pode gerar diferentes efeitos de sentido no leitor e essa alternância constitui uma forma de prender a atenção, dando ou retardando informações, difundindo saberes e dispondo indícios sobre o desfecho.

Reuter (2002) afirma que as várias sequências dentro da narrativa contribuem para a interpretação do leitor, guiando sua percepção, gerando diferentes atmosferas, instigando sentidos estéticos e até gerando cumplicidade do leitor com o narrador.

Nos textos dos alunos-autores, as sequências mais utilizadas são a narrativa e a dialogal. Por meio delas, é possível fazer o leitor ver ou sentir algo, acelerar o ritmo da história e gerar efeitos de surpresa.

Análise dos textos dos alunos-autores

Com base nesses aspectos, observou-se nos textos dos alunos-autores a predominância das seguintes limitações: criação de situações isoladas que fragmentam o texto e não apresentam resolução; escritas repetitivas, sem sair da situação inicial proposta baseada no livro *O Sofá Estampado*; falta de clímax ou elemento surpresa; papel estereotipado da mulher (faxina, supermercado, cuidadora da casa e dos filhos); conflitos insignificantes com soluções abruptas; falta de criatividade e predominância do discurso direto, quase sem a presença de um narrador, com diálogos pobres e repetitivos que não cumprem o seu papel de trazer dinamicidade ao texto. Observou-se ainda a presença do final feliz, o que pode denotar imaturidade do leitor, ainda apegado a soluções simplistas e previsíveis, com uma formação pobre de referências literárias diferenciadas. Seguem alguns exemplos dessas limitações:

No texto do aluno MI⁴, observa-se o uso excessivo da conjunção aditiva “e” para separar orações simples:

E o Vitor sai triste e quase chorando e a Dalva sai correndo atras e fala: - Espera amor! Me desculpa! (...)

E o Vitor não aguentou ficar sem falar com ela e ele foi até a casa dela e ela não estava, ela tava no shopping e o vitor achou que ela não queria mais ele... ⁵

Nota-se a presença de organizadores textuais continuadores típicos da fala, mas se tratando de um aluno do 7º ano, esse tipo de limitação já deveria ter sido superada e substituída por sinais de pontuação, como a vírgula e o ponto final. Também se verifica no texto problemas de coesão referencial em razão do uso excessivo dos pronomes pessoais ela/ele/dela, que poderiam ser suprimidos ou substituídos.

⁴ Optou-se por se referir ao nome dos alunos por meio das iniciais para preservar as suas identidades.

⁵ Os trechos dos textos dos alunos estão transcritos conforme o original, sem correção gramatical.

Quanto a esse desfecho, é interessante, por um lado, a quebra do estigma do final feliz. Por outro, o uso de reticências pode significar que faltou ao aluno-autor imaginação, repertório e argumentação para dar continuidade à história.

O aluno LF utilizou desnecessariamente, por três vezes, o organizador textual “então”, fato que torna o texto cansativo e mostra falta de domínio do uso da linguagem escrita:

Então Vitor resolve (...). Então finalmente Dalva sai (...). Então eles terminam de comer (...). A mesma limitação aparece no texto do aluno KD: “Então Dalva percebe que Vitor está olhando para ela fixamente (...). Então Dalva olha para a TV de novo, o Vitor pergunta: (...) Então o que você acha de nois sairmos? (...) Então Vitor fica todo feliz!

O aluno MP começou sua história de forma original, criando para o leitor uma imagem do comportamento do personagem: “Vitor ainda acha que tem esperança e continua com os olhos focados em Dalva por um momento”. Contudo, na sequência da narrativa, o que se lê são clichês de um adulto repressor, situações cotidianas em casa e provavelmente autorreferenciadas, sem um elemento complicador que possa provocar o leitor. Além disso, apresenta uma incoerência nas atitudes do personagem Vitor, que quando finalmente consegue a tão esperada atenção de Dalva, sai para a cozinha.

O texto de BM tem as mesmas limitações dos de MP – situações cotidianas e sem um elemento complicador. Incoerentemente e de forma abrupta, Dalva resolve contemplar o jardim, o que quebra uma possível relação de empatia do leitor com a personagem, que se transforma em “boazinha”, afirmando gostar de estudar e de contemplar a natureza, sem que novos acontecimentos justifiquem tal mudança de comportamento, desconstruindo a personagem Dalva, tornando-a inverossímil. Vitor também deixa de existir aos olhos do leitor e perde sua empatia, porque ele – que

inicialmente a contrariava, era mais incisivo e tentava se impor –, sem qualquer justificativa, rende-se à Dalva ao se deparar com a sua doçura inesperada.

Não obstante às limitações observadas, há aspectos positivos na criação de vários alunos-autores, que serão destacados na sequência.

O aluno RP produziu um texto pouco atraente, sem clímax, sem conseguir sair da situação inicial proposta e não deu um encaminhamento instigante para a narrativa. Entretanto, estabeleceu uma aproximação com o leitor por meio da utilização de comentários do narrador, como se observa nos destaques em negrito do excerto:

- Vamos passear? – disse Vitor reunindo toda coragem possível.
- Hã? – foi tudo o que Dalva disse.
- Eu disse vamos passear? – disse novamente Vitor, agora tão vermelho quanto um pimentão (...)
- Pode ser – disse Dalva, ainda um tanto desatenta...

A voz narrativa pode tratar os fatos com certo distanciamento ou pode tomar partido e tentar convencer o leitor. No trecho citado, o aluno introduz um narrador onisciente que intensifica explicitamente os sentimentos.

A intertextualidade com a obra *A Culpa é das Estrelas* é notada no texto de ET. Ele utilizou o mesmo recurso linguístico utilizado no livro: “– Okay? – Okay. – Okay.”, assim como coincide o apelido “Gus” para os personagens que fazem par romântico com as protagonistas.

A descrição detalhada de situações vividas pelos personagens cria condições que permitem ao leitor acreditar na existência deles, como no caso do texto de BM, que deu intensidade a Dalva. As características dos personagens extrapolam criativamente as do texto de referência, que descreve Dalva como vaidosa e egocêntrica, acrescentando à personagem a ironia, já que Dalva não atende ao pedido do adulto e ainda o satiriza: “(...) Comportem-se garotos! – diz a dona-da-casa. – Garotos?! – resmunga

Dalva”; a arrogância, pois responde de forma ríspida a Vitor, que ao retirar o controle remoto das mãos de Dalva e desligar a TV, escuta: “– Ei, ta pensando o que? Não viu que eu já estava levantando!!!”; e a grosseria, ao receber um elogio de Vitor: “Nossa, você é única – se emociona o Vitor. – Eu sei, não precisa dizer!”.

Ainda no texto de BM, há um elemento diferencial ao quebrar a premissa social da autoridade do adulto, em que a Dona-da-casa pede para Dalva comprar um suco e ela se nega porque é hora da novela. O adulto acata passivamente essa atitude e sai para fazer a compra.

O aluno ET utilizou os recursos da coesão textual para criar lacunas na fala de Vitor: “– Faz tempo que eu queria te falar, mas você não para de olhar pra televisão, aí fica meio difícil de dizer que... Dalva parou de assistir e pensou: ‘Uhul, ele finalmente vai me pedir em casamento’”. Nota-se a importância do uso das reticências, pois, nesse caso, elas criam expectativa tanto para a personagem Dalva quanto para o leitor. A revelação inesperada é a de que ele teria sido pago para namorá-la e para que ela saísse da frente da TV, mas é surpreendido ao apaixonar-se e, por isso, não quer largá-la.

Além da retomada de elementos presentes na narrativa de Bojunga, como a descrição do ambiente onde está o sofá, o decorrer de situações que dão consistência aos personagens também é notado no texto de ET: após a revelação de que Vitor foi pago para namorar Dalva, ela se revolta e termina o namoro de forma violenta, jogando um vaso na parede e o controle da TV no espelho. Diante dessa atitude, Vitor se revela violento, transformando Joana – Dona-da-casa, tia da protagonista –, em sua refém para ameaçar Dalva. Em socorro à ameaçada, introduziu-se um novo personagem, Augusto. Ele entra na casa e luta com Vitor, que tropeça no portão e cai na calçada. Augusto aproveita o momento e fecha o portão. Então, entra na casa para acalmar as mulheres, sendo apresentado pelo narrador como o melhor amigo, vizinho e apaixonado por Dalva. O aluno-autor, sutilmente, mostra o ardil do personagem Augusto quando não explicita se ele bateu ou foi violento, aproveitando-se do momento em que Vitor está caído para

entrar na casa, sozinho. De forma oportunista, já que o namorado de Dalva se mostra violento, ele se declara apaixonado há muito tempo: “Dalva, eu sei que não é o momento, mas eu estou apaixonado por você”. O aluno ET, então, caracteriza uma passagem longa de tempo e a continuidade do namoro entre Dalva e Augusto, até o dia em que eles reencontram Vitor, que passa de moto e atira neles. O casal não é atingido, mas Vitor bate a moto e morre. Como desfecho da narrativa, eles se casam, constituem família e vão morar ao lado de Joana (a Dona-da-casa). Vitor se mantém violento, Augusto se mantém “mocinho”.

Há menção, ainda no texto de ET, a um jardineiro que se casa com Joana. Esse fato remete à cena do início da narrativa, aparentemente sem função, ao descrever um jardim florido, que sendo retomada ao final assegura a coerência textual.

No texto de AN, observa-se a sinestesia como recurso expressivo de linguagem ao situar, logo no primeiro parágrafo, o que cada personagem está fazendo: Vitor não tira o olho de Dalva que, por sua vez, não tira o olho da TV, enquanto a Dona-da-casa prepara um bolo cheiroso. A menção ao bolo, que não consta na história, é um elemento criativo que gera um efeito complementar e diferenciado do texto original. O aluno-autor usa de recursos para envolver o leitor pelas sensações olfativas do “cheirinho maravilhoso” do bolo, recriando um ambiente que não é explicado, mas capaz de fazer o leitor se inserir na cena vivida pelos personagens, com potencial inclusive de despertar sensações, remetendo o leitor a vivências de situações familiares afetivas. Esses sentimentos criam uma atmosfera para introduzir a narrativa, que é retomada ao final e assegura a coerência textual: “(...) sua tia que até lhe ensinou a fazer aquele delicioso bolo de fubá de cheirinho gostoso”.

Ao fazer a relação com questões da atualidade, observou-se que os alunos-autores provocam um efeito de atualização do texto, concomitantemente ao efeito de verossimilhança. Por exemplo, AN, em vez de expor uma alternativa mais simples como a Dona-da-casa desligar a TV

para que Dalva dê atenção a Vitor, optou por uma contextualização mais próxima do cotidiano dos adolescentes de hoje, pelo cancelamento da TV a cabo como uma solução para afastar Dalva da frente do aparelho. Outra atualização desse texto é a menção ao Facebook como uma segunda alternativa de lazer, na qual Dalva encontra respostas para seus conflitos por meio de um grupo, “Atormentados pela TV”. Para provocar o efeito da verossimilhança, o aluno-autor citou um nome criativo para um grupo da rede social que não existe no mundo real.

Outros elementos de atualização estão presentes no texto de EF: a Dona-da-casa havia desligado o disjuntor de luz, o que provoca a saída de Dalva e Vitor para o jardim, criando nele a expectativa de ter a atenção de sua namorada, o que não se confirma: “Mas ele estava enganado, quando olha para o lado perdeu a esperança a Dalva já tinha uma ocupação bem pior que a TV. O maldito ‘celular’”.

A contextualização da época também apareceu em alguns textos como uma referência às notícias midiáticas. Por exemplo, no texto do aluno-autor JS: “(...) tinham morrido, por mais um motorista irresponsável que dirigia alcoolizado. Esse foi um dos vários acidentes no trânsito por alcoolismo!”. Essa temática tem sido muito presente na mídia em geral e também pode significar que o aluno-autor encontrou uma forma de se autorreferenciar, extravasando uma experiência trágica relacionada à sua vida pessoal.

Essa atualização é observada no texto de ET, já que no momento de produção, a imprensa noticiou a morte de um casal de idosos nas mesmas condições descritas na narrativa: “Dalva e Gus morreram aos 80 anos com tataranetos. Eles morreram juntos dormindo de mãos dadas”. O aluno-autor ainda aproveita essa situação fazendo uma alusão ao texto de Lygia Bojunga, ao falar sobre o sofá e a sala que foi redecorada por Dalva, na frase final: “O Sofá ficou de herança para as novas gerações”. Nota-se, ao grafar a palavra “Sofá” com letra maiúscula, a utilização de recurso enfático a um elemento essencial na obra de referência.

O aluno GC fez uso de recursos expressivos da linguagem, como a ironia, uma sofisticação que torna o texto interessante ao leitor: “(...) de tardezinha Vitor foi embora: – tchau. – tchau. **Era um diálogo contagiante.** Isso se repetia todo dia, toda semana, era impossível Dalva sair de frente a TV. Vitor um dia se cançou e não foi mais na casa de Dalva” (grifo nosso). Essa ironia inicial propõe o desenvolvimento da narrativa e um desfecho: Vitor não retorna e Dalva para de assistir TV. Na frase de desfecho: “O sofá, bem o sofá foi jogado fora (...)”, nota-se a utilização de recursos criativos, como o humor, o diálogo com o leitor e a coerência – jogar fora o sofá que perdeu a importância com o rompimento de Dalva e Vitor.

No que se refere à elaboração da sequência narrativa, observou-se a inclusão de uma complicação ou elemento-surpresa no texto de JS ao descrever a ocorrência de um acidente, que provocou a morte de dois personagens (Dalva e Vitor) e o desfecho com a informação de que Dalva estava grávida, o que surpreende e instiga o leitor.

No texto do aluno KD, predomina a sequência dialogal, que nesse caso confere graça e dinamicidade à narrativa: “– O que você está olhando? – você é tão bonita que eu não me canso de olhar! – Eu sei obrigada. – Mas mesmo assim eu gostaria de lembrar. (...) – Porque você não dá atenção para mim? – Porque esse programa é inédito”.

O aluno-autor CS colocou um elemento desestabilizador, uma complicação, que não foi causado pelas ações dos personagens, tornando o texto interessante: a luz acaba. O aluno EF também usa a falta de luz como elemento complicador e introduz uma atmosfera insinuando uma possível cena romântica no escuro: “A Dona-da-casa ouve barulhos em cima do sofá, mais que depressa pegou uma lanterna e foi correndo até a sala. Ela vê o Vitor agarrado com a Dalva...”. A possibilidade de ocorrer um conflito entre o casal e a Dona-da-casa não se confirma, provocando uma interessante quebra de expectativa que gera um efeito intencional de humor. Vitor estava agarrado a Dalva, mas por medo do escuro:

Dalva empurra o Vitor e disse: – sai prá lá seu froucho, nunca vi homem tão medroso. Vitor fica tão envergonhado que pede desculpas e vai embora chorando por perder a Dalva. Mas a dona-da-casa aconselha a Dalva a voltar com o Vitor.

Dalva vai atrás dele e o encontra no meio fio, acabando-se em lágrimas. Esse aluno-autor faz transgressões de papéis sociais que divertem o leitor, por um lado, trazendo o estereótipo, em geral, ligado à figura feminina (chorar, ter medo de escuro) para o personagem masculino; e, por outro, trazendo o estereótipo ligado à figura masculina para a personagem feminina, com a firmeza com que Dalva critica Vitor.

No texto criado por KS, há uma transgressão do papel do adulto, que nesse caso não é repressor, provocando uma interessante quebra de expectativa: “A dona-da-casa achou melhor deixar Dalva e Vitor sozinhos para que eles ficassem mais a vontade. (...) voltou e encontrou os dois abraçados, sorriu e disse: – Meu Deus, eles formam um casal tão lindo!”. O mesmo ocorre no texto de EF, quando a dona-da-casa sai para deixar o casal a sós.

Feitas essas análises, pode-se concluir que, para esses alunos, a preocupação principal não se restringiu às questões gramaticais, mas à construção de textos de natureza literária. Os alunos-autores trabalharam para completar uma parte do texto, sem perder de vista a necessidade de preservar a sua literariedade, enfim, suas obscuridades, ambivalências e ambiguidades.

Conclusão

Um aspecto fundamental para o envolvimento dos alunos com a atividade foi a escolha do livro *O Sofá Estampado*, o que possibilitou a sua identificação com as situações vividas pelos personagens. Há várias maneiras de selecionar as obras literárias que serão trabalhadas em sala de

aula: alguns professores optam pelos cânones, pois, mesmo que os considerem inadequados para a escola ou faixa etária, sentem-se incapazes de questionar os grandes autores. A outra possibilidade foi a escolhida pela professora, que optou por uma obra contemporânea, de linguagem acessível aos seus alunos e tema próprio do seu universo, portanto, com maior potencial de aproximar leitores em formação. Essa forma tem sido eficiente para envolver até os alunos mais avessos à leitura, pois a torna democrática dentro da escola, já que reflete os princípios da sociedade em que está inserida (COSSON, 2006).

Destaca-se dessa experiência o fato de a ênfase não ter sido colocada em exercícios gramaticais e questionários simplistas e empobrecidos, que não exploram as potencialidades de utilização criativa da língua e a natureza simbólica do texto (SOUZA; AZEVEDO, 2005). A estratégia de omissão da frase final do primeiro capítulo do livro gerou uma expectativa dos alunos sobre os personagens; pois, à medida que eram caracterizados com atitudes humanas, os alunos eram levados a crer que se tratavam de adolescentes enamorados. Dessa forma, o trabalho foi direcionado para o preenchimento dos brancos do texto, o estabelecimento de relações, a busca da literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem (SOARES, 1999). A escrita esteve a serviço da elaboração do pensamento, da troca de opiniões, da interrogação do texto literário para atingir um processo interpretativo. Após a divulgação da real identidade dos personagens, o descontentamento demonstrado pelos alunos, por verem suas expectativas frustradas, longe de ser um ponto negativo, foi revelador do envolvimento deles com a leitura do texto e da participação ativa na tarefa.

Merecem destaque alguns aspectos da atividade. Um deles foi a leitura em voz alta pela professora, com efeito sensibilizador e capaz de inserir os alunos na especificidade do texto literário. Vieira e Fernandes (2010, p. 119) destacam que “ler em voz alta, com expressividade, colocando entonação nas palavras não é só para que os alunos fiquem atentos, mas também para indicar elementos textuais (como a ironia, a ambiguidade, a ênfase etc.)”. O

desafio de escrever o final para uma narrativa provocou a superação da frequente passividade dos alunos na escola e uma espontânea e produtiva interação entre eles, ao trocarem ideias sobre os rumos que cada um estava dando para a sua criação.

A tendência de um trabalho que procura desenvolver a autonomia do aluno-autor, como o aqui relatado, é que aos poucos se percebe o desenvolvimento da sua capacidade de estabelecer relações do texto com seu mundo, formular suas próprias ideias, adquirir confiança e ser criativo, enfim, assumir um papel ativo nas atividades de escrita.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ATAÍDE, V. *A narrativa de ficção*. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1974.
- BOJUNGA, L. *O Sofá Estampado*. São Paulo: Editora Jose Olympio, 1997.
- CASTAGNINO, R. H. *Análise Literária*. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1971.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DEFINA, G. *Teoria e prática de análise literária: síntese de princípios de análise literária*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- FOUCAULT, J.; HOUYEL, C.; POSLANIEC, C.; VERDUN, N. *Les coulisses de l'écriture: faire écrire les jeunes et les publier*. Amiens: Éditions Corps Puce, 1993.
- FRIEDMAN, N. *O ponto de vista na ficção: desenvolvimento de um conceito crítico*. Revista USP. São Paulo, n. 53, p. 166-182, março/maio. 2002.
- GIASSON, J. *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville, Québec: G. Morin, 2000.
- GREEN, John. *A Culpa é das Estrelas*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- KAYSER, W. *Análise e interpretação da obra literária*. 7. ed. Coimbra: Editora Armênio Amado, 1985.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- LECUYER, C. Écrire et lire à l'école élémentaire. In: ORIOL-BOYER, C. (sous la direction de). *Ateliers d'écriture*. Grenoble: L'Atelier du Texte, p. 169-180, 1992.
- MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

POSLANIEC, C.; HOUYEL, C. *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris: Hachette éducation, 2000.

REUTER, Y. *A Análise da Narrativa*. O Texto, a Ficção e a Narração. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

SOUZA, Renata Junqueira de; AZEVEDO, Fernanda Fraga de. Le traitement méthodologique de la poésie enfantine dans le livre scolaire brésilien et portugais. *REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle*. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 13, p. 93-113, 2005.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et alli. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 1999.

VIEIRA, A. S.; FERNANDES, C. R. D. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coords.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 107-126, 2010. (Coleção Explorando o Ensino).

Recebido em maio de 2016.

Aprovado em agosto de 2016.