

## ESTRATÉGIAS DE ESCRITA, GÊNEROS LITERÁRIOS E ESCRITA CRIATIVA

### WRITING STRATEGIES, LITERARY GENRES AND CREATIVE WRITING

Irando Alves Martins Neto  
Renata Junqueira de Souza

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir acerca da necessidade do ensino da escrita de gêneros textuais que propiciem aos alunos questionar as “verdades” do mundo onde vivem, transformando-as e compreendendo a si mesmos. Assim, propõe-se um trabalho planejado cuja centralidade seja a produção de textos literários. Para tanto, sugere-se uma ampliação das sequências didáticas (SD) elaboradas principalmente por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), de modo a sistematizar o ensino de estratégias de escrita, para que os educandos tenham consciência do pensar do produtor textual, podendo controlar as ações escritoras.

Palavras-chave: Gêneros escritos. Ensino. Criatividade.

Abstract: This paper aims to reflect on the need in teaching speech genres which provide students to question the truths established by others, changing them and comprehending themselves. Thus, it suggests a planned work whose centrality is the production of literary texts. Hence, this paper points to an extension of the didactic sequence elaborate especially by Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as to systematize the instruction of writing strategies, so that students be aware of the writer's thoughts, being able to control their actions when writing.

Keywords: Written genres. Teaching. Creativity.

#### Introdução

Desde que o termo adentrou ao Brasil, na década de 80, são vários os estudos voltados para o letramento. Se o processo de ensinar e aprender a ler e a escrever, até então, era resumido à codificação e à decodificação de signos linguísticos, a partir daí, sugere-se que o ensino da língua seja vinculado às práticas sociais, isto é, que ocorra, necessariamente, por meio de gêneros textuais produzidos em situações concretas de uso.

A escolha dos gêneros a serem trabalhados na escola (tanto os orais quanto os escritos) está estritamente relacionada, e isto não é surpreendente, às finalidades da educação brasileira, que se resumem a “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2010, p. 20). Ou seja: não se trata de formar cidadãos capazes de transformar a realidade em que vivem, de revolucionar e de fazer história, mas significa adequar os alunos ao sistema capitalista excludente, sem que se deem conta que são escravos dele. Assim, a escola geralmente limita-se a ensinar gêneros discursivos do cotidiano, alegando terem eles caráter utilitário nas diversas instâncias sociais.

Percebe-se, ainda, que nesses mais de trinta anos da chegada do conceito de letramento ao Brasil as pesquisas sobre o tema parecem dedicar-se muito mais ao ensino do ato de ler do que ao de escrever. Muito embora a leitura e a escrita exijam habilidades diferentes, e escolher uma em

detrimento de outra, como objeto de estudo, depende dos objetivos que se almejam, é importante considerar que o sujeito letrado é aquele que tem ambas as habilidades.

Na escola, o quadro é similar. A leitura é privilegiada e a escrita, em geral, abrevia-se às respostas às perguntas formuladas pelos livros didáticos para promover a compreensão (ou avaliação?) textual. Mesmo testes como o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil, ainda que sirvam para medir o desempenho dos estudantes na área de Língua Portuguesa (e também de Matemática, o que não é importante aqui), consideram apenas a compreensão leitora, ignorando a escrita.

A impressão que dá é a de que não somente a escola, mas também os pesquisadores da área da Educação e da Linguística Aplicada não acreditam mais ser possível formar escritores revolucionários (ou teriam eles mesmos desistido de revolucionar?), pois os estudos de letramento, além de privilegiar a leitura, limitam-se ao estudo de gêneros escritos do cotidiano, os quais não são tão propícios a estimular o desenvolvimento do senso crítico, servindo principalmente para agir em sociedade e não para transformá-la.

Por outro lado, e em uma perspectiva bastante otimista, fala-se em formação de cidadãos autônomos. Usa-se, muitas vezes, o termo “autonomia” como sinônimo de “independência” ou “criticidade”, sem também deixar claro o sentido dessas palavras. Como seria possível ser sujeito autônomo (mesmo que momentaneamente) se a todo tempo as pessoas vivem interações com o “outro” e isso pressupõe dependência de uma atitude responsiva do interlocutor? Como ser independente em um país “pseudodemocrático” (e ainda se referindo ao Brasil) se os cidadãos seguem dogmas estabelecidos por uma minoria? Se os gêneros textuais ensinados na escola – e também a forma como são ensinados - não servem para mudar essa realidade?

Por essas razões, este trabalho dedica-se a refletir acerca da necessidade do ensino da escrita de gêneros discursivos que propiciem aos educandos questionar as “verdades” do mundo onde vivem, transformando-as e compreendendo a si mesmos. Sendo assim, torna-se indispensável discorrer sobre gêneros escritos e seu ensino bem como sobre uma metodologia que torne possível a concretização de o que aqui se propõe.

## 1 Gêneros escritos na escola

As vertentes atuais da Linguística incluem a explicação da língua como processo de interação, uma vez que a construção de sentidos é resultado do trabalho mútuo dos interlocutores de dada situação comunicativa. Tal inclusão abre a possibilidade de compreender, ainda, o diálogo como característica essencial da linguagem, não apenas porque toda e qualquer enunciação é produzida por alguém para outro alguém, mas também pelo fato de o sujeito da compreensão ter sempre uma atitude responsiva em relação ao enunciador, o qual dialoga, consciente ou inconscientemente, com outros discursos.

Quanto ao emprego da língua, Bakhtin (2011, p. 262), considerando que os diferentes campos da atividade humana estão vinculados ao uso da linguagem, postula que ele “efetua-se em

forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo”. Continua Bakhtin (2011, p. 263): “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”. São esses enunciados que o pensador russo nomeia de “gêneros do discurso”, os quais se compõem, necessariamente, por seu “conteúdo temático”, seu “estilo de linguagem” e sua “construção composicional”.

Dada a variedade dos campos da atividade humana e, assim, a infinitude dos gêneros, entende-se a complexidade das atividades de produzir e compreender textos específicos a cada propósito e situação. Em se tratando de textos escritos, então, há maior exigência aos interlocutores do diálogo, pois a produção de sentidos pode ser dificultada pelas distâncias temporal, espacial e cultural existentes entre escritor e leitor, sem mencionar a ausência de linguagens corporais facilitadoras da compreensão, da responsabilidade imediata do interlocutor e da entonação, características próprias da modalidade oral.

Uma vez que em textos escritos não são dadas muitas dicas explícitas para orientação na sua interpretação, há um grande risco de que haja falhas na comunicação. Felizmente, os “gêneros podem ajudar nessa confusão ao assinalar [...] a situação e a ação, projetando o contexto invisível. O leitor e o escritor precisam do gênero para criar um lugar de encontro comunicativo legível da própria forma e conteúdo do texto” (BAZERMAN, 2007, 23).

Bakhtin (2011) atenta para a importante diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Ao afirmar que não se trata de uma diferença funcional, o autor explica que os gêneros discursivos secundários (predominantemente os escritos: romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) nascem nas experiências culturais mais complexas e relativamente muito desenvolvidas e organizadas. Tais gêneros incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (formados nas condições da comunicação discursiva imediata, cotidiana) “e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades”, além do mais, “a própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia)” (BAKHTIN, 2011, p. 264).

Por isso mesmo, é perfeitamente compreensível o desafio de ensinar e aprender a leitura e a escrita. Como se sabe, é esse processo de aprender a ler e escrever diferentes gêneros textuais que é chamado de letramento. Nas palavras de Soares (2002, p. 18), letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. O conceito difere-se, então, de alfabetização, uma vez que letramento diz respeito ao uso da leitura e da escrita em práticas sociais, ou seja, vai além de puramente (de)codificar signos linguísticos, mas tem a ver com o uso que o sujeito faz da língua escrita em suas atividades.

Embora autores como Street (1993) e Lankshear (1987) defendam o letramento a partir de uma perspectiva política e ideológica radical, advertindo que as práticas de letramento são também aspectos das estruturas de poder em uma sociedade, o modelo que determina as práticas escolares é o que “[...] considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos” (KLEIMAN, 1995, p. 44). Em outras palavras, o sistema educacional preocupa-se em formar cidadãos que saibam utilizar a leitura e a escrita apenas para responder às exigências das práticas sociais (em especial as voltadas ao mercado de trabalho) e não para transformar a sociedade em que se vive.

Portanto, a definição de Jantsch (1996, p. 46) de que “ensinar a escrever é ensinar a pensar e a criar; é ensinar a conceituar, de modo a se poder apropriar-se da realidade, interpretando-a e produzindo-a” não parece ser contemplada pela escola brasileira. O ensino da escrita (enquanto ensino do saber) no Brasil não garante, assim, a formação de alunos críticos, compreendendo que crítica “é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; a crítica será a arte da não-servidão voluntária, da indocilidade refletida”. (FOUCAULT, 2000, p. 173).

Ainda de acordo com Foucault (2000), saber e poder<sup>1</sup> são interdependentes. Quais saberes, então, podem levar os alunos ao poder? Considerando os gêneros que os educandos aprendem a produzir na escola, quais são os saberes socializados? Como são ensinados? Por que um saber (nesse caso, um gênero) em detrimento de outro? A educação estaria, de fato, considerando a formação crítica dos alunos, tal como propõem os documentos que a regem? Estaria ensinando os estudantes a produzir verdades<sup>2</sup>? Como já dizia Bakhtin (2009, p. 48), ao evidenciar a *dialética interna* do signo ideológico, “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das conferências de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.” Tende, em outros termos, a estabilizar significados, na tentativa de ignorar a vivacidade e dinamicidade dos signos e, assim, estabelecer dogmas.

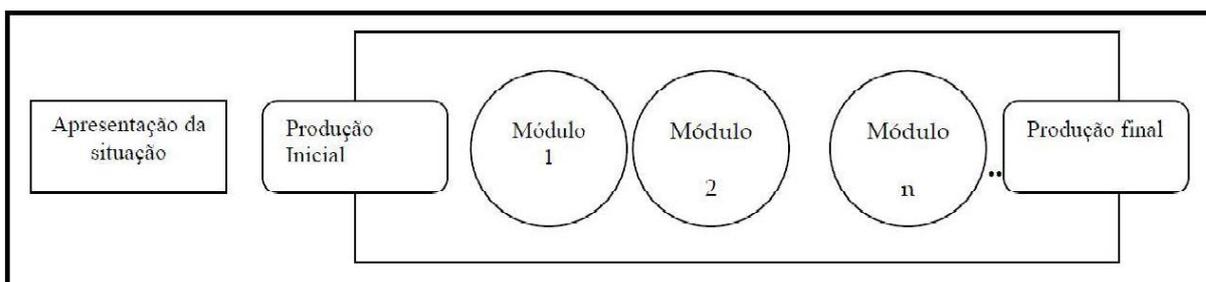
Portanto, a proposta aqui é apresentar reflexões acerca de uma possibilidade de trabalho de produção de gêneros secundários (mais especificamente de gêneros literários) na escola, com o intuito de promover maneiras de formar alunos que não somente ajam *no* mundo onde vivem, mas *sobre* ele. Emprestando as palavras de Janstch (1996, p. 46), “escrever [...] é romper, criar, produzir. Não é ler o instituído, o dado; não é apenas descrever. É superar (a partir do objeto dado, pensar o não-objeto de um novo objeto), conceituando”. Escrever é, portanto, questionar. É encontrar nesse espaço (mundo) formas de (re)agir, de (re)elaborar.

## 2 Sequência didática e estratégias de leitura

<sup>1</sup> “Poder”, aqui, não tem o sentido apenas negativo, comparado com opressão. Trata-se, na verdade, da ideia foucaultiana de governo inevitável sobre si e sobre o outro, próprio de grupos que vivem em sociedade (e qual é que não vive?).

<sup>2</sup> O termo “verdade”, neste trabalho, também diz respeito às ideias de Foucault (2000).

A fim de ajudar o aluno a dominar determinado gênero textual, de desenvolver no educando uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem e construir nele uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam uma estratégia de ensino a qual denominam *sequência didática* (SD). Para sua realização, os pesquisadores da Universidade de Genebra dividem essa sequência em quatro etapas, a saber: 1) apresentação da situação; 2) produção inicial; 3) módulos; e 4) produção final:



QUADRO 1 – Esquema da Sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A *apresentação inicial* é o momento em que o professor descreve detalhadamente a tarefa que os alunos farão, a saber, um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final. Esta apresentação inicial serve não somente para “apresentar um problema de comunicação bem definido” (p. 84), mas também para “preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos” (p. 85).

Assim, cabe ao professor explicitar o gênero a ser produzido, o público-alvo a que se destina, o suporte no qual será veiculado, os participantes da produção. É preciso, ainda, que os alunos saibam quais conteúdos serão trabalhados e percebam sua importância na elaboração do gênero textual estudado.

A *produção inicial* diz respeito à elaboração, a partir das orientações dadas pelo docente, da primeira versão do texto pelos alunos, revelando, assim, para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Portanto, essa etapa serve de base para o docente “ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (p. 84). Por não se tratar do produto final, “a produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício” (p. 86).

Os *módulos* (tantos quanto o professor julgar necessário) são constituídos por atividades e exercícios que devam proporcionar os instrumentos necessários para o domínio do gênero trabalhado. Assim, “a atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos” (p. 87). Nesta etapa, o professor precisa trabalhar com os alunos os problemas evidenciados na produção inicial, levando em conta diferentes níveis: *representação da situação de comunicação* (trata-se da avaliação social, do propósito comunicacional e, conseqüentemente, do gênero visado), *elaboração dos conteúdos*

(reconhecimento das técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos de acordo com o gênero trabalhado), *planejamento do texto* (considerando a finalidade do texto e o público-alvo) e *realização do texto* (tratam-se das escolhas lexicais e verbais mais adequadas à situação, organizadores textuais etc.).

Para tanto, os autores sugerem que as atividades e exercícios dos módulos sejam variados, “dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (p. 89). Assim, apresentam três grandes categorias: 1) *as atividades simplificadas de observação e de análise de textos* - “podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto, elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou gêneros diferentes etc.” (p. 89); 2) *as tarefas simplificadas de produção de textos* - “o aluno pode [...] concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto [...]: reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos” etc. (p. 89); e 3) *a elaboração de uma linguagem comum* - “para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem” (p. 89).

Ainda sobre os módulos, os pesquisadores supracitados destacam a importância de *capitalizar as aquisições*, de modo que “os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros” (p. 89). Essa estratégia favorece, então, uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento, das próprias habilidades de escrita.

A *produção final* “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa” (p. 90). Essa etapa trata da elaboração do texto real, o que significa que deve ser socialmente veiculado, de acordo com o destinatário definido na apresentação da situação. A produção final serve, ainda, “de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita” (p. 90).

Nota-se que a estratégia de ensino elaborada pelos autores supracitados propõe uma aprendizagem que propicia a reflexão, pois, ao revisar seu próprio texto, o aluno torna-se consciente de o que sabe e dos procedimentos utilizados para realização da escrita. Além disso, os autores apontam para a necessidade de trabalhar pontos que não estão diretamente ligados aos “problemas” cometidos pelos alunos na produção inicial, mas que são essenciais para a qualidade da escrita do gênero selecionado. Assim, consideram importante o trabalho desde uma perspectiva textual até questões de gramática, sintaxe e ortografia.

Embora a estratégia de ensino contemple, em geral, a aprendizagem em si mesma, em que o aluno aprende a partir de suas próprias produções, há, ainda, a possibilidade de analisar a produção de seu igual (corrigindo o texto de seu colega de classe, por exemplo) ou observar textos de especialistas como referência.

A metodologia de ensino elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) mostra-se de grande importância para o ensino de habilidades escritoras, uma vez que a escola, em geral, apenas *avalia* o texto do aluno, mas não o ensina a escrever. Isso porque propõe a tarefa a ser executada, mas não acompanha o estudante durante o processo, não o ensina a planejar, a fazer uma avaliação social da situação de produção. No entanto, acredita-se que para o trabalho com gêneros secundários seja preciso um trabalho que considere o ensino do *processo* da produção de textos de maneira mais ampla.

No processo de escrita, o enunciador utiliza-se de estratégias para, a partir da avaliação social, atingir seus objetivos. Assim, bons escritores não apenas planejam seus textos, considerando seus destinatários, suas finalidades e suas posições como autores, mas também relacionam seus escritos a outros anteriormente ditos, mesclam o novo com o já conhecido, deixando lacunas para que seus interlocutores possam questionar, inferir, surpreender-se. Bons escritores revisam seus textos não somente no final da produção, mas está sempre o retomando, a fim de desmembrar parágrafos, substituir itens lexicais repetidos por sinônimos, procurar descentrar-se, colocando-se no lugar do “outro” etc.

Ao pensar sobre os limites de seus interlocutores, os autores parafraseiam o já dito com sintagmas como “ou seja”, “isto é”, “em outros termos” etc., a fim de esclarecer quaisquer dificuldades que seus leitores possam encontrar. Bons escritores sabem ser relativamente breves ou prolixos, de acordo com seus objetivos, com o gênero e com o que o leitor “quer saber”. Utilizam exemplos (pessoais, fictícios ou populares) para ilustrar a tese defendida, para aproximar o leitor do texto etc. Compreende-se que essas e outras estratégias precisam ser investigadas, elencadas, nomeadas, teorizadas e ensinadas, pois nem todos os escritores fazem uso (ou têm consciência) de procedimentos que possam tornar seus textos excelentes.

Assim sendo, julga-se necessária uma ampliação da sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em que seja contemplado o ensino de estratégias de escrita, isto é, de procedimentos utilizados para consecução de uma meta. Trata-se, então, de ensinar aos alunos um conjunto de ações que bons escritores utilizam, consciente ou inconscientemente, para auxiliá-los na produção de textos.

Por que gêneros literários?

Ao discorrer sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (2011) destaca a diferença (e não se trata de uma diferença funcional) entre os gêneros primários e secundários. Para o pensador russo, os gêneros literários são considerados secundários, haja vista sua complexidade. Uma das diferenças entre os gêneros simples e complexos está na estilística. Embora todo estilo esteja “indissolivelmente ligado ao enunciado e as formas típicas de enunciação, ou seja, aos gêneros do discurso [,] todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2011, p. 265). E continua o autor:

Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis [são os] da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um de seus objetivos principais (contudo, no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade).

Assim, o ensino dos gêneros primários pouco pode contribuir para a promoção da criatividade e da autenticidade, pois “na imensa maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artístico-literários) o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar” (BAKHTIN, 2011, 265-266). Considerando os gêneros que os alunos aprendem a produzir, é cabível afirmar que os textos que eles escrevem na escola exigem, em geral, apenas o estilo geral<sup>3</sup> de determinado gênero e não o individual. Não se pretende assegurar, com isso, o privilégio dos gêneros literários em relação aos demais no que concerne à promoção da autenticidade e criatividade, mas defender maior recorrência de seu ensino a partir de uma metodologia em que o educando produtor de textos tenha consciência dos processos de escrita.

Levando em conta as noções bakhtinianas de língua e estilo, compreende-se que toda e qualquer enunciação é histórica e social e, portanto, ideológica. Nesse sentido, a linguagem é polifônica e, conseqüentemente, intersubjetiva, sendo que essa “intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação dos interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores de textos” (BARROS, 2011, p. 29). Mesmo quando a palavra do outro se torna anônima, quando ela se “monologiza”, ainda assim “o discurso do indivíduo nunca deixa de estar impregnado das vozes de que foi originariamente constituído” (GARCEZ, 1998, p. 53). Ao discorrer sobre algumas semelhanças entre os estudos de Bakhtin e Vygotsky, Garcez (1998, p. 52) explica:

Vygotsky identifica uma fase temporária, transitória de uma para outra, que seria o pensamento verbalizado ou a fala egocêntrica, a qual permite a apropriação da fala social. Essa fala interna ainda preservaria parcelas na natureza da fala interpessoal e indicaria o processo de interiorização. Assim, o diálogo precede a fala monologizada, ou seja, a fala externa, comunicativa, *para o outro*, é a matriz de significações da fala *para si*, a qual está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente e permite o desenvolvimento da imaginação, organização, memória, vontade.

A escrita criativa depende, com certeza, dessa monologização, dessa subjetividade relativa que Bakhtin trata ou dessa internalização vygotskiana. Escrever criativamente, então, é mostrar-se, é

<sup>3</sup> Em seu texto “Os gêneros do discurso”, Bakhtin utiliza os termos “estilo geral” e “estilo da língua” para se referir ao estilo relativamente estável que cada gênero específico tem, dependendo não apenas da especificidade do campo da atividade humana, como também da questão da língua nacional na linguagem individual, ou seja, dos fenômenos linguísticos experimentados e validados em situações reais de uso. De outro lado, nomeia “estilo individual” aquele que não seja requisito dos padrões de determinado gênero, aquele que não tem a ver diretamente com a estrutura do enunciado, aquele que seja, de certa forma, subjetivo.

denunciar-se, é realizar a escrita de si. Para ir além da descrição, é preciso passar por esse processo de internalização. É preciso ter estilos individuais, o que significa ser diferenciado, autêntico.

Não somente pela razão estilística, mas sobretudo porque a literatura tem a “função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2011, p. 17) é que ela é aqui considerada a melhor forma que o escritor tem de criar, de revelar ao mundo o próprio mundo e a si mesmo. Para Candido (1995), a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, pois ela é capaz de organizar o sujeito, de libertá-lo do caos, de humanizá-lo.

Em geral, além de os textos literários serem utilizados como pretexto para outras finalidades que não as de tornar o mundo compreensível, de humanizar, a escola tende a trabalhar a literatura apenas nas atividades de leitura, ou seja, os alunos não escrevem literatura, não são literariamente letrados.

#### Considerações finais

Considerando que os alunos não são ensinados a produzir verdades, mas a aceitar dogmas estabelecidos por minorias poderosas, este texto defendeu, sobretudo, o ensino da escrita de gêneros literários como uma possibilidade de melhor compreender e mudar os modos de vida. Assim, há de se entender que “escrita criativa”, tal como indica o título, tem muito a ver com autenticidade, liberdade, transformação, e não tão-somente com inventividade. Tem a ver, em última instância, com a capacidade de aprender a como legitimar verdades, fazendo-o.

O sujeito que não é dogmático está mais aberto a novas experiências, pois quanto mais se submete, menos pode ser diferente, mais se anula sua liberdade, sua subjetividade, sua criatividade. Mas como provocar angústia e reflexão nos alunos? Como incomodar os educandos a respeito de o que está imposto como verdade absoluta? Como conscientizá-los da necessidade de transformação? Como formá-los críticos se também os próprios professores parecem estar cegamente submetidos a estratégias de poder e a estruturas injustas?

Viu-se que a escrita literária é capaz de levar o sujeito a denunciar o mundo, a refletir sobre aspectos da vida e, portanto, de fazer com que ele conheça a si mesmo, repensando seu papel na história, questionando as verdades existentes e produzindo as suas próprias. No entanto, conhecer a si mesmo é saber do seu próprio limite. E isso não deve causar desespero, mas causar justa e simplesmente a capacidade de lidar com as próprias restrições. Para conhecer-se a si próprio, então, é preciso ter coragem de assumir o que se é, de reconhecer suas limitações. E esse deveria ser outro desafio da escola.

Foi dito, ainda, que o ensino da escrita geralmente tem a ver com avaliação, uma vez que a escola não ensina os atos de escrever, os procedimentos que levam ao resultado. No lugar disso, corrige o texto dos alunos a partir das instruções do docente, mas não ensina as estratégias que levam ao produto final. Quanto a isso, foram sugeridos a teorização e o ensino dessas estratégias

para que os alunos tomem consciência do próprio saber, nesse caso, dos próprios procedimentos que utilizam em suas produções textuais.

No entanto, é estranho querer ensinar os estudantes a pensar se eles não têm a oportunidade de presenciar o professor em atividade cognitiva. É ingênuo querer ensiná-los os procedimentos de escrita se o professor não demonstra como os faz. Então, além de elencar, nomear, teorizar e ensinar as estratégias de escrita, é necessária uma sistematização de aprendizagem, isto é, a elaboração de uma metodologia em que o professor dê conta de explicitar como pensa e age ao escrever. Defende-se, aqui, que esta sistematização seja uma ampliação da metodologia proposta sobretudo por Dolz, Noverraz e Schneuwly, as *sequências didáticas*.

Em suma, este trabalho procurou relacionar a escrita de textos literários com a produção de verdades e a compreensão de si, de modo a denunciar os dogmas estabelecidos pelas minorias dominantes e refletir sobre os próprios modos de vida. É utópico supor, no entanto, que a proposta aqui apresentada seja suficiente para formar escritores revolucionários. Nas condições em que a escola se encontra hoje, fica difícil imaginar por onde se deve começar. Além disso, depositar toda essa responsabilidade ao professor de língua materna seria ignorar a própria noção de linguagem enquanto objeto histórico e cultural. Para terminar, é importante considerar que nem todos os alunos seriam capazes de escrever para fazer história, mas a escola deveria, no mínimo, conscientizá-los de tal possibilidade.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yaran Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Editora Hicitec, 2009.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. 2. ed. Campinas, Sp: Editora da Unicamp, 2011.

BAZERMAN, C. Escrita, gênero e interação social. São Paulo: Cortez, 2007.

CANDIDO, A. Vários Escritos. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. (et. al.). Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo & Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

FOUCAULT, M. O que é crítica (CRÍTICA E AUFKLÄRUNG). Tradução de Antônio C. Galdino. In: BIROLI, F. & ALVAREZ, M. (Org.). Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília, v. 09, n. 1, 2000. (p. 169-189).

GARCEZ, L. H. A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção *Letramento, educação e sociedade*).

JANTSCH, A. P. Concepção dialética de escrita-leitura: um ensaio. In: BIANCHETTI, L. (Org.). Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa.

LANKSHEAR, C. Literacy, schooling and revolution. New York: The Falmer Press, 1987.

STREET, B.V. Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.