



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E PRÁTICAS  
SOCIAIS - POSLIT

***EM MEIO À TRAVESSIA... A ESCRITA***

**LEITURA, AUTORIA E CRONOTOPIAS EM NARRATIVAS  
ESTUDANTIS DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA ESCRREVENDO O FUTURO**

Gleiser Mateus Ferreira Valério

Orientador: Prof. Dr. Anderson Luís Nunes da Mata

Brasília, dezembro de 2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E PRÁTICAS  
SOCIAIS - POSLIT

***EM MEIO À TRAVESSIA... A ESCRITA***  
**LEITURA, AUTORIA E CRONOTOPIAS EM NARRATIVAS**  
**ESTUDANTIS DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA**  
**PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Práticas Sociais do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor em Literatura.

Área de Concentração: Representação na Literatura Contemporânea.

Orientador: Professor Doutor Anderson Luís Nunes da Mata – (UnB-TEL)

Brasília, dezembro de 2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VV164m Valério, Gleiser Mateus Ferreira  
Em meio à travessia... a escrita: leitura, autoria e  
cronotopias em narrativas estudantis da Olimpíada de Língua  
Portuguesa Escrevendo o Futuro / Gleiser Mateus Ferreira  
Valério; orientador Anderson Luís Nunes da Mata. --  
Brasília, 2023.  
301 p.

Tese (Doutorado em Literatura) -- Universidade de  
Brasília, 2023.

1. Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.  
2. Sequência didática. 3. Leitura Literária. 4. Autoria  
Estudantil. 5. Lugar. I. da Mata, Anderson Luís Nunes ,  
orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E PRÁTICAS  
SOCIAIS – POSLIT

Tese de doutorado intitulada **EM MEIO À TRAVESSIA... A ESCRITA: LEITURA, AUTORIA E CRONOTOPIAS EM NARRATIVAS ESTUDANTIS DA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCREVENDO O FUTURO** de autoria de Gleiser Mateus Ferreira Valério, para defesa sob julgamento de banca constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Anderson Luís Nunes da Mata (POSLIT/UnB)  
(Presidente da Banca – Orientador)

---

Profa. Dra. Anna Helena de Almeida Pires Altenfelder Silva (CENPEC)  
(Membro Externo)

---

Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros (Universidade Estadual do  
Norte do Paraná- PR)  
(Membro Externo)

---

Profa. Dra. Patrícia Trindade Nakagome (POSLIT/UnB)  
(Membro Interno)

---

Prof. Dr. Doutor Anderson de Figueiredo Matias (IFB)  
(Membro Suplente Externo)

*À Maria  
Ao meu avô  
Aos que não estão mais presentes devido à pandemia*

## Agradecimentos

*Gostaria de expressar minha gratidão a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho. A todos o meu sincero: Obrigado!*

Ao amigo, professor e orientador Anderson da Mata por sua paciência, por sua condução dessa tese e por acreditar em mim nos momentos em que mesmo eu tinha dúvida. Sou eternamente grato por ter sido esse ser humano que, mesmo nas piores adversidades, compreende que o carinho é a melhor forma de auxiliar alguém que está perdido.

Às professoras Anna Helena de Almeida Pires Altenfelder Silva, Eliana Merlin Deganutti de Barros e ao professor Anderson Figueiredo Matias, não apenas pelo auxílio teórico, mas por sua participação em minha defesa, pela disposição na leitura, por me mostrar que precisamos ser presença, mesmo quando a vida está marcada por ausências.

Aos professores do Poslit, pela grande contribuição à minha formação, em especial, às professoras Patrícia Trindade Nakagome, Maria da Glória Magalhães dos Reis e Fabrícia Wallace Rodrigues por serem os novos rostos que o departamento de literatura me apresentou nesse novo estágio de minha vida. Graças às suas leituras, de mundo, teóricas e literárias, ressignificaram a pesquisa para mim, mostraram novos caminhos e retomaram uma confiança que havia se perdido no decorrer do tempo. À professora Regina Dalcastgnè, por me receber de volta à pós-graduação com a mesma presteza de tempos passados, mas tão presentes.

Aos amigos Ana Carolina Nunes Aguiar e Rodrigo Coelho de Bragança por me mostrarem, continuamente, que desistir não é parte da pessoa que sou. Amizade é sobre reciprocidade, logo minha vida está conectada às suas eternamente.

Aos amigos que a pós-graduação trouxe para me encher de alegria, esperança e crença na formação continuada: Pedro Ivo, Lúcia Tomim e Bruna.

Aos amigos que foram a força necessária para a superação dos obstáculos: Fernando, Marisa, André, Ianne, Hugo de Carvalho, Gabriela, Anelise e Ana Angélica.

Aos meus pais Vanilda e Juarez por resumirem, com suas existências, o significado da palavra amor. Tudo que sou, hoje e sempre, deve-se à sua criação, cercada de carinho, respeito, compreensão, força e dignidade.

Aos meus irmãos que se tornaram uma força extra nas dificuldades: Daniela, Juarez Júnior e Katlen. Ao meu padrasto Luís, mesmo não gostando desse termo para se referir a alguém que tanto amo, por ser um companheiro por tantos anos, tanto que nossas vidas se misturam.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, representada pelo Setor de Afastamento Remunerado para Estudos e da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, pelo apoio dado durante todo o processo de doutoramento, através de meu Afastamento. A importância de valorização docente e da formação continuada.

Após os tenebrosos anos vividos a partir de 2016, reforço meu agradecimento à Educação Pública Brasileira. Por mais difícil que tenha sido presenciar o sucateamento de todas as atividades voltadas ao ensino, mostrou-se uma força a mais para o enfrentamento do pensamento retrógrado que se esgueira pelos cantos, em busca de atrapalhar o avanço. Reforçou-se a necessidade de se educar para a vida e para a cidadania, para que tempos sombrios como esse não se repitam. As esperanças de novos momentos para a nação, em que a aprendizagem assuma a posição que lhe deve como base de formação de uma sociedade.

Às entidades e meus guias por permitirem que eu chegasse até aqui.

## RESUMO

A presente tese tem como finalidade analisar de que maneira os processos de aprendizagem (leitura literária e escrita), promovidos pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), resultam na autoria e na composição de textos literários (narrativas e poemas) estudantis. Para tal, partimos da ideia de protagonismo do professor e do estudante, elemento tão caro ao ensino e já preconizado por teóricos como Paulo Freire. Apesar de se tratar de um concurso bienal, a OLPEF é parte de um projeto ainda maior, Escrevendo o Futuro, desenvolvido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. A proposta da tese surgiu de experiências pessoais, relacionadas ao desenvolvimento de atividades da OLPEF durante os anos de docência e das reflexões acerca da capacidade do trabalho com o texto literário, em sala de aula, de gerar escritas que se mostraram originais e autorais. Com isso, o *corpus* da pesquisa é composto pelos Cadernos dos Professores, pelas Coletâneas dos gêneros poema, memória literária e crônica e pelas Coletâneas de Textos Finalistas (entre os anos de 2008 e 2019). Os debates propostos se baseiam na análise de conteúdo, por meio da leitura teórica e analítica da parte didático-pedagógica, e na discussão, com base na teoria literária, dos poemas, das memórias e das crônicas dos estudantes. A princípio, o foco foi as atividades encontradas nos Cadernos do Professor, organizadas em consonância com o conceito de Sequência Didática, proposta desenvolvida pelos autores Dolz e Schneuwly e pelo grupo de estudos da Universidade de Genebra. Com o ensejo de resultar em produções finais, tais Cadernos do professor buscam levar o estudante a criar textos pessoais nos gêneros propostos e no tema: O lugar onde vivo. Dando continuidade, o encontro entre o jovem, em ambiente escolar, e o literário, por meio das coletâneas de autores, resultarão em reverberações que refletem o poder do texto em promover uma resposta que não se limitará a uma mera cópia, mas, sim, em um processo dialógico, intertextual e polifônico, como define Bakhtin. A leitura literária, realizada nas salas de aula, gera interpretações que incentivam o desenvolvimento do imaginário do aluno, levando-o a entrar no jogo promovido pelo texto e tornando-o escritor de si e do outro por meio de suas narrativas, tal como definem teóricos como Rouxel, Petit, Zilberman, Lajolo e Iser. A infância, observada como elemento importante para a percepção do mundo, tem uma capacidade transformadora, capaz de gerar reflexões instigantes sobre a relação com o espaço e o tempo. Pensar o estudante envolve um trabalho árduo e um percurso que permeia desde as questões do pensamento às relações com a realidade. Por essa razão, as teorias de Vigotski (2018), tais como a elaboração criadora e a vivência, mostram-se essenciais para perceber como o acúmulo de experiências é essencial para o desenvolvimento da percepção de si e do outro, bem como de sua relação com o meio. A imaginação está presente em todos os âmbitos de nossas vidas, desde as brincadeiras de criança até a fase adulta, da mesma maneira que está nossa aptidão em combinar seus elementos com os da realidade, reelaborando, de maneira criadora, nosso contato com a sociedade. Bakhtin (2018) também questiona essa relação a partir da enunciação, num processo dialógico e cronotópico, de modo que construímos e nos reconstruímos em nossa experimentação da vida por intermédio das construções espaço-temporais. Trazer a voz da criança e do adolescente é valorizar suas perspectivas e colocá-los como agentes da história, não como meros espectadores. Eles estão presentes e agem em todos os espaços existentes, com suas trajetórias e suas concepções, ainda que silenciados por uma realidade adultocêntrica, compreendidos como excluídos de todos os territórios discursivos. Conceitos como os de sequência didática, leitura subjetiva, autoria, espacialidades e trajetórias, meio, vivência e elaboração criadora, cronotopia e Geografia das Infâncias, debatidos nos capítulos da tese, são fundamentais para compreender o processo pedagógico e literário presente nas várias etapas da OLPEF, percurso capaz de resultar em práticas protagonistas docente e discente.

**Palavras-chave:** Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Sequência didática. Leitura literária. Autoria estudantil. Lugar.

## ABSTRACT

This thesis's purpose is to analyze how the learning processes (literary reading and writing), promoted by the Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), result in the authorship and composition of student literary texts (narratives and poems). To achieve this, we start from the idea of the protagonism of the teacher and the student, an element so dear to teaching and already advocated by theorists such as Paulo Freire. Despite being a biennial competition, OLPEF is part of an even larger project, Writing the Future, developed by the Center for Studies and Research in Education, Culture and Community Action – CENPEC. The thesis proposal arose from personal experiences, related to the development of OLPEF activities during the years of teaching and reflections on the capacity of working with literary texts, in the classroom, to generate writings that proved to be original and authorial. Therefore, the research corpus is composed of the Teachers' Notebooks, Collections of poems, literary memory, and chronicle genres, and the Collections of Finalist Texts (between the years 2008 and 2019). The proposed debates are based on content analysis, through theoretical and analytical reading of the didactic-pedagogical part and discussion, based on literary theory, of the students' poems, memories, and chronicles. Initially the focus was the activities found in the Teacher's Notebooks, organized in line with the concept of Didactic Sequence, a proposal developed by the authors Dolz and Schneuwly and the study group at the University of Geneva. With the opportunity to result in final productions, these Teacher's Notebooks seek to encourage the student to create personal texts in the proposed genres and on the theme: The place where I live. Then, the encounter between the young, in a school environment, and the literary, through collections of authors, will result in reverberations that reflect the power of the text in promoting a response that will not be limited to a mere copy, but rather, in a dialogical, intertextual and polyphonic process, as defined by Bakhtin. Literary reading, carried out in classrooms, generates interpretations that encourage the development of the student's imagination, leading them to enter the game promoted by the text and making them writers of themselves and others through their narratives, as defined by theorists such as Rouxel, Petit, Zilberman, Lajolo and Iser. Childhood, observed as an important element in the perception of the world, has a transformative capacity, capable of generating thought-provoking reflections on the relationship with space and time. Thinking as a student involves hard work and a journey that goes from questions of thought to relationships with reality. For this reason, Vygotski's theories (2018), such as creative elaboration and experience, are essential to understand how the accumulation of experiences is essential for the development of the perception of self and others, as well as their relationship with the middle. Imagination is present in all areas of our lives, from childhood play to adulthood, in the same way as our ability to combine its elements with those of reality, reworking, in a creative way, our contact with society. Bakhtin (2018) also questions this relationship based on enunciation, in a dialogical and chronotopic process, so that we construct and rebuild ourselves in our experience of life through space-time constructions. Bringing the voice of children and adolescents is valuing their perspectives and placing them as agents of the story, not as mere spectators. They are present and act in all existing spaces, with their trajectories and conceptions, even if silenced by an adult-centric reality, understood as excluded from all discursive territories. Concepts such as didactic sequence, subjective reading, authorship, spatialities and trajectories, environment, experience and creative elaboration, chronotopy and Geography of Childhood, discussed in the chapters of the thesis, are fundamental to understanding the pedagogical and literary process present in the various stages of OLPEF, a path capable of resulting in leading teaching and student practices.

Keywords: Olimpíada de Língua Portuguesa. Didactic Sequences. Literary reading. Student authorship. Place.

## RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo analizar de qué manera los procesos de aprendizaje (lectura literaria y escritura), promovidos por la Olimpiada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, se traducen en la autoría y composición de textos literarios (narrativas y poemas) estudiantiles. Con este objetivo, partimos de la idea de protagonismo del profesor y del estudiante, elemento fundamental en el proceso de enseñanza y ya preconizado por teóricos como Paulo Freire. Aunque sea un concurso bianual, la OLPEF es parte de un proyecto más amplio, Escrevendo o futuro, desarrollado por el Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. La propuesta de la tesis surgió de experiencias personales relacionadas con el desarrollo de actividades de la OLPEF, durante los años de docencia, y de reflexiones sobre la capacidad del trabajo con el texto literario en el aula de generar textos/producciones escritas que resultaron ser originales y auténticos. Por lo tanto, el corpus de la investigación está compuesto por los Cuadernos de los Profesores, las Colecciones de los géneros poema, memoria literaria y crónica, y las Colecciones de Textos Finalistas (entre los años 2008 y 2019). Los debates propuestos se basan en el análisis de contenido, a través de la lectura teórica y analítica de la parte didáctico-pedagógica, y en la discusión, basada en la teoría literaria, de los poemas, las memorias y las crónicas de los estudiantes. Inicialmente el foco fue las actividades que componen los Cuadernos del Profesor, organizadas en consonancia con el concepto de Secuencia Didáctica, propuesta desarrollada por los autores Dolz y Schneuwly y por el grupo de estudios de la Universidad de Ginebra. Con el objetivo de generar producciones al final del proceso, estos Cuadernos del profesor buscan guiar al estudiante para crear textos personales en los géneros propuestos y en el tema: El lugar donde vivo. Dando continuidad, el encuentro entre el joven, en el entorno escolar, y lo literario, a través de las colecciones de autores, van a resultar en reverberaciones que reflejan el poder del texto para promover una respuesta que no se limitará a una copia, sino a un proceso dialógico, intertextual y polifónico, según la definición de Bakhtin. La lectura literaria, realizada en las aulas, genera interpretaciones que fomentan el desarrollo del imaginario del alumno, llevándolo a hacer parte del juego promovido por el texto y convirtiéndolo en escritor de sí mismo y de los demás a través de sus narrativas, como lo definen teóricos como Rouxel, Petit, Zilberman, Lajolo e Iser. La infancia, observada como un elemento importante en la percepción del mundo, tiene una capacidad transformadora, capaz de generar reflexiones sugerentes sobre la relación con el espacio y el tiempo. Pensar como estudiante implica un arduo trabajo y un recorrido que va desde las cuestiones del pensamiento hasta las relaciones con la realidad. Por ello, las teorías de Vygotski (2018), como la elaboración creativa y la experiencia, son fundamentales para comprender cómo la acumulación de experiencias es fundamental para el desarrollo de la percepción de uno mismo y de los demás, así como su relación con el medio. La imaginación está presente en todos los ámbitos de nuestra vida, desde el juego infantil hasta la edad adulta, del mismo modo que nuestra capacidad de combinar sus elementos con los de la realidad, reelaborando, de forma creativa, nuestro contacto con la sociedad. Bakhtin (2018) también cuestiona esta relación basada en la enunciación, en un proceso dialógico y cronotópico, para que nos construyamos y reconstruyamos en nuestra experiencia de vida a través de construcciones espacio-temporales. Llevar la voz de niños, niñas y adolescentes es valorar sus perspectivas y ubicarlos como agentes de la historia, no como meros espectadores. Están presentes y actúan en todos los espacios existentes, con sus trayectorias y concepciones, aunque silenciadas por una realidad adultocéntrica, entendida como excluida de todo territorio discursivo. Conceptos como secuencia didáctica, lectura subjetiva, autoría, espacialidades y trayectorias, entorno, experiencia y elaboración creativa, cronotopía y Geografía de la Infancia, discutidos en los capítulos de la tesis, son fundamentales para comprender el proceso pedagógico y literario presente en las distintas etapas de OLPEF, un camino capaz de resultar en prácticas docentes y estudiantiles protagonistas.

Palabras clave: Olimpiada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF). Secuencia didáctica. Lectura literaria. Autoría estudiantil. Lugar.

## RESUMÉ

Le but de cette thèse est d'analyser comment les processus d'apprentissage (lecture et écriture littéraire), promus par l'Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), aboutissent à la création et à la composition de textes littéraires des étudiants (des récits et poèmes). Pour y parvenir, on part de l'idée du protagonisme de l'enseignant et de l'élève, élément si cher à l'enseignement et déjà préconisé par des théoriciens comme Paulo Freire. Bien qu'il s'agisse d'un concours biennal, l'OLPEF fait partie d'un projet encore plus vaste, Escrevendo o Futuro, développé par le Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. La proposition de la thèse est née des expériences personnelles, liées au développement des activités de l'OLPEF au cours des années d'enseignement et des réflexions sur la capacité de travailler avec des textes littéraires, en classe, de générer des écrits qui se révèlent originaux et créatifs. Ainsi, le corpus de recherche est composé des Cahiers du Professeur, des Recueils des genres poème, mémoire littéraire et chronique et des Recueils de Textes Finalistes (entre les années 2008 et 2019). Les débats proposés sont basés sur l'analyse de contenu, à travers la lecture théorique et analytique de la partie didactique-pédagogique, sur la discussion, selon la théorie littéraire, des poèmes, souvenirs et chroniques des étudiants. Au départ, l'objectif était les activités des Cahiers du professeur, organisées d'après le concept de Séquence Didactique, une proposition développée par les auteurs Dolz et Schneuwly et le groupe d'étude de l'Université de Genève. Pouvant donner lieu à des productions finales, ces Cahiers du Professeur cherchent à inciter l'élève à créer des textes personnels dans les genres proposés et sur le thème : Le lieu où je vis. Tout de suite, la rencontre entre les jeunes, en milieu scolaire, et le littéraire, à travers des recueils d'auteurs, donneront lieu à des réverbérations qui reflètent le pouvoir du texte dans la promotion d'une réponse qui ne se limitera pas à une simple copie, mais plutôt dans un processus dialogique, intertextuel et polyphonique, tel que défini par Bakhtin. La lecture littéraire, réalisée en classe, génère des interprétations qui favorisent le développement de l'imagination de l'élève, l'amenant à entrer dans le jeu promu par le texte et faisant de lui écrivain de lui-même et d'autrui à travers leur récits, comme l'ont défini des théoriciens tels que Rouxel, Petit, Zilberman, Lajolo et Iser. L'enfance, considérée comme un élément important dans la perception du monde, a une capacité de transformation, capable de générer des réflexions stimulantes sur le rapport à l'espace et au temps. Penser en tant qu'étudiant implique un travail acharné et un parcours qui va des questions de pensée aux relations avec la réalité. Pour cette raison, les théories de Vygotski (2018), telles que l'élaboration créative et l'expérience, sont essentielles pour comprendre comment l'accumulation d'expériences est essentielle au développement de la perception de soi et des autres, ainsi que de leur relation avec le milieu. L'imagination est présente dans tous les domaines de notre vie, du jeu de l'enfance à l'âge adulte, au même titre que notre capacité à combiner ses éléments avec ceux de la réalité, en retravaillant, de manière créative, notre contact avec la société. Bakhtin (2018) interroge également cette relation basée sur l'énonciation, dans une démarche dialogique et chronotopique, pour que nous nous construisions et nous reconstruisions dans notre expérience de la vie à travers des constructions spatio-temporelles. Faire entendre la voix des enfants et des adolescents, c'est valoriser leurs points de vue et les placer comme agents de l'histoire, et non comme simples spectateurs. Ils sont présents et s'agissent dans tous les espaces existants, avec leurs trajectoires et leurs conceptions, même si réduits au silence par une réalité centrée sur l'adulte, comprise comme exclue de tout territoire discursif. Des concepts tels que la séquence didactique, la lecture subjective, le devenir-auteur des étudiants, les spatialités et trajectoires, le lieu, l'expérience et l'élaboration créative, la chronotopie et la géographie de l'enfance, abordés dans les chapitres de la thèse, sont fondamentaux pour comprendre le processus pédagogique et littéraire présent dans les différentes étapes de l'OLPEF, un parcours capable d'aboutir à des pratiques des professeurs et des étudiantes protagoniste.

Mots-clés: Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Séquence didactique. Lecture littéraire. Le devenir- auteur des étudiants. Lieu.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

OLPEF	Olimpíadas de Língua Portuguesa <i>Escrevendo o Futuro</i>
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
UnB	Universidade de Brasília
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programme for International Student Assessment e Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNE	Programa Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
CNE	Conselho Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
GPLEI	Gerência de Políticas de Leitura e Mídias Educacionais
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1	Organização didática do gênero poema	73
Quadro 2	Organização didática do gênero memórias	75
Quadro 3	Organização didática do gênero crônica	79
Quadro 4	Avaliação do gênero poema	89
Quadro 5	Avaliação do gênero memórias	90
Quadro 6	Avaliação do gênero crônica	91
Quadro 7	Coletânea de poemas	111
Quadro 8	Coletânea de Memórias Literárias	112
Quadro 9	Coletânea de crônicas	112
Quadro 10	Diferenças socioeconômicas do poema	239
Gráfico 1	Gênero dos autores e das autoras das narrativas e dos poemas	198
Gráfico 2	Estados em que habitam os autores e as autoras das narrativas e dos poemas	198
Gráfico 3	Região do Brasil em que habitam os autores e as autoras das narrativas e dos poemas	199

# Índice

**Resumo**

**Abstract**

**Resumen**

**Resumé**

**Lista de abreviaturas**

**Lista de quadros**

<b>Introdução.....</b>	<b>17</b>
O aluno como sujeito-autor e escritor de sua história.....	22
Objetivos.....	29
Análise Documental e os caminhos da pesquisa.....	30

## **Capítulo 01 – A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, suas origens e o uso da sequência didática como prática pedagógica..... 36**

1.0 O contexto escolar e a relação entre a leitura e a escrita: documentos oficiais e as raízes da criação/elaboração da Olimpíada de Língua Portuguesa.....	37
1.1 A Olimpíada da Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: histórico e seu desenvolvimento durante as edições.....	44
1.1.1 Alguns dados da OLPEF e análises dos textos dos alunos: caminhos para o desenvolvimento do projeto.....	48
1.1.2 O que já foi dito: a produção acadêmica durante as várias edições da OLPEF.....	55
1.1.2.1 A revista Na ponta do lápis e a formação continuada do programa Escrevendo o futuro.....	62
2.0 Sequência didática, ensino de língua e estudo de gêneros do discurso: elementos para a construção dos Cadernos do Professor.....	67
2.1 Análise das atividades e avaliações da proposta didática dos Cadernos do Professor.....	73

## **Capítulo 02 – A leitura e a escrita – o texto literário e sua capacidade criadora em sala de aula..... 96**

1.0 A OLPEF e o conceito de leitura em sala de aula.....	97
1.1 A apresentação dos cadernos do professor – caminhos para se compreender a leitura na OLPEF.....	98
1.2 A relação entre o leitor e a obra: as abordagens da OLPEF.....	105
1.3 Os gêneros literários e as coletâneas de autores: um olhar inicial.....	110
1.3.1 A leitura subjetiva e o leitor como base para a análise dos gêneros literários.....	115

2.0 Da leitura à escrita – a relação entre o imaginário do estudante e a leitura literária.....	133
<b>Capítulo 03 – A autoria e o “Lugar onde vivo” – compreendendo o processo de escrita estudantil.....</b>	<b>145</b>
1.0 A arte como experiência e recriação – a autoria nos Cadernos do Professor.....	146
1.1 A função-autor e o debate sobre a autoria – do conceito à OLPEF.....	150
2.0 O “Lugar onde vivo” - os caminhos para a análise da autoria estudantil.....	157
2.1 As representações do lugar e a perspectiva literária do espaço.....	162
2.1.1 A vida em cronotopos – relação espaço/tempo e a autoria em Bakhtin e seu Círculo de Estudos.....	171
2.2 A teoria de Vigotski (meio, vivência e elaboração criadora) e a Geografia das Infâncias - a criação do imaginário a partir do lugar.....	181
<b>Capítulo 04 – As coletâneas de narrativa e poemas estudantis – o que os textos literários dos jovens escritores têm a dizer.....</b>	<b>192</b>
1.0 O ato de escrita: as vozes que assumem existência por meio da autoria estudantil.....	193
1.1 As narrativas e poemas estudantis escolhidos e suas chaves de leitura.....	196
2.0 Poetas do cotidiano - a escrita no gênero poema e a intertextualidade.....	199
2.1 Se bem me lembro... - a narrativa mnemônica e a representação do outro.....	205
2.2 A ocasião faz o escritor – o olhar estudantil sobre o gênero crônica.....	213
3.0 O lugar e a escrita – as múltiplas representações do espaço nos textos finalistas.....	218
4.0 A crítica e a sociedade – o olhar do escritor estudante sobre as questões sociais.....	231
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>246</b>
<b>Referências.....</b>	<b>256</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>269</b>

Hoje tudo o que resta dessa magnífica história é uma casa em ruínas, acidentada pelo tempo, caindo aos pedaços, mas nada apagará da minha memória o vivido ali. Sei que logo esse lugar será transformado em uma moderna construção, porque a nossa cidade vive o progresso ao longo de sua história. A máquina de arroz não funciona mais, mas está lá, merecedora de transformar-se em uma valiosa peça de museu por tudo o que representou na vida de tantos brasilmenses!

(Trecho retirado da memória **A máquina de arroz**, finalista da edição de 2014 da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro)

## INTRODUÇÃO

Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que de couro. E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos eram paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom!<sup>1</sup>  
Manoel de Barros – O lavador de pedra

Quando penso em meu percurso acadêmico e as escolhas que fiz desde o momento em que iniciei a graduação em Letras, em meados de 2000, acredito que não previa os rumos que tomaria, as encruzilhadas que chegaria e muito menos as dúvidas que permeariam o caminho. Nunca esqueço as palavras de Riobaldo em **Grande Sertão Veredas** quando afirma que o real não se situa para nós nem na saída e nem na chegada, mas no meio da travessia. Ao percorrer por pesquisa e docência, encontrei o que posso considerar como o ponto crucial para relacionar a universidade e os anos de sala de aula. A presente pesquisa é parte dessa conexão, nem sempre tão simples, entre teoria e prática, pois acredito não conseguir mais conceber um sem o outro.

As doces palavras de Manoel de Barros, que servem de epígrafe para esse texto, é um epíteto das várias discussões que se sucederão. Para o escritor, tudo tem o dom de ser poesia. Várias vezes pude utilizar esses trechos em minhas aulas, observar como os jovens, que correm no arruado das frases de Barros, conseguiam gerar breves sorrisos coniventes em adolescentes de escolas da periferia de Brasília. Se no conto correm como se houvesse comido canela de cachorro, essas personagens juvenis são pontos de proximidade com os vários meninos e as várias meninas que lançam suas bolas pelas ruas da capital federal, bem como dos vários espaços de um país chamado Brasil.

Esse trecho é retirado da coletânea de memórias presente no material fornecido pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF) e que, por anos, tem sido um instrumento pedagógico para levar propostas de atividades de leitura e escrita, bem como de literatura, para estudantes dos mais diversos estados do país. Trata-se de um projeto desenvolvido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

---

<sup>1</sup> CENPEC. **Coletânea de memórias literárias**. São Paulo: CENPEC, 2014b.

- CENPEC<sup>2</sup> e outras agências de fomento ao ensino, dentre eles o Ministério da Educação, e realizado a partir do ano de 2002 até atualmente<sup>3</sup>. A cada dois anos, professores desenvolvem as oficinas do projeto em um concurso no qual narrativas estudantis são selecionadas e enviadas para sua participação. De etapas locais, estaduais, regionais e nacional, temos, em cada período bienal, a premiação destas produções e sua divulgação em coletâneas disponibilizadas na página do programa.

Realizei atividades promovidas pelas Olimpíadas em todo o período de sua existência até o ano de 2016, derradeiro antes de meu afastamento para os estudos do doutorado. Percebi a força que o trabalho em sala tem de promover processos de formação do leitor, contato com o texto literário e a capacidade de gerar narrativas que considero criativas e autorais por parte dos jovens participantes. A experiência em comunidades que vivem em situação de alta vulnerabilidade financeira despertou o olhar pesquisador sobre a importância de realizar oficinas e promover o contato entre leitor e obra, auxiliado por projetos como a OLPEF. Outro ponto é a capacidade criativa de despertar o imaginário observada nas narrativas dos estudantes e como estas merecem um olhar cuidadoso por parte da pesquisa universitária. São mais de 500 memórias, poesias e crônicas (gêneros literários utilizados) disponíveis e publicizadas e que carecem de uma pesquisa que as questione, problematize e analise as várias possibilidades de representações presentes, em especial o lugar, mesmo porque esse é o tema que é sempre retomado: “O lugar onde vivo”. Na descrição dos materiais pedagógicos, já encontramos alguns caminhos para nosso estudo:

O tema para a produção de texto é “O lugar onde vivo”. O ponto de partida são as entrevistas e conversas com a comunidade, experiências que desenvolvem o sentimento de pertença e favorecem o reconhecimento de saberes e problemas locais; além disso leituras, pesquisas e estudos que constroem um novo olhar acerca da realidade e abrem perspectivas de transformação social (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p. 03).

O desejo de utilizar tal projeto como base para uma pesquisa acadêmica surge entre os anos de 2010 e 2014. O encontro com as narrativas dos jovens, que eram parte de meu

---

<sup>2</sup> Agência de pesquisa voltada para a formação continuada, parceira e idealizadora do projeto Escrevendo o Futuro, posteriormente das Olimpíadas de língua Portuguesa.

<sup>3</sup> Cabe destacar que, no ano de 2023, não haverá o concurso. Segundo a página da OLPEF, esse período será destinado a “Novas formações e cursos on-line, reestruturação do Portal, a criação de um podcast e de uma nova seção para dialogar diretamente com professoras e professores de Língua Portuguesa”. Porém, já foi confirmada a nova edição que ocorrerá no ano de 2024.

cotidiano docente, sempre gerou inquietações, dúvidas e muitas perguntas para as quais não conseguia respostas. Não era apenas um concurso que estava em minhas mãos, não era a busca de um prêmio para que meus alunos fossem valorizados nacionalmente, muito menos um material pedagógico de apoio o qual seguia de maneira incondicional e sem uma condução pessoal, como o próprio livro didático sempre o foi. As oficinas não são capazes de atingir seus objetivos caso se limitem ao que está escrito no material disponível, mesmo porque são criadas por um grupo de pesquisadores que estão distantes de uma sala de aula, num local específico do país. Cada docente se apropria dos recursos disponibilizados de modo a oferecer sua faceta individual enquanto experiência, mas coletiva enquanto relação com os estudantes e a comunidade, e que, realmente, atinja os jovens e os façam confiar de maneira tal que sejam capazes de se expor intimamente por meios dos relatos de si.

A convite do CENPEC, em 2010, participei de formação com professores, coordenadores, supervisores do Distrito Federal e formadores de outros estados com o intuito de compreender como se organizava a OLPEF, e, posteriormente, ser multiplicador do projeto. A experiência foi transformadora no sentido de encontrar com demais professores que também já haviam realizado as atividades, dentre eles, duas docentes premiadas nas categorias poema e crônica da edição anterior. Foi o primeiro contato com a escrita de estudantes diferentes dos que conhecia na escola em que trabalhava. Perceber a forma com que cada professora foi capaz de adaptar sua prática à proposta do concurso, sem perder sua característica particular e ainda obter tal resultado me deixou inquieto, não só pela qualidade, como pela capacidade de expressão artística desses alunos, provocando, em mim, um efeito estético que apenas tinha percebido com a literatura produzida por escritores que analisei durante a formação acadêmica.

Essa experiência aproximava-se muito da que tive durante a realização das atividades da edição de 2012 do concurso. Não era regente de turmas em que ocorreram as oficinas, e, sim, coordenador pedagógico da escola e me propus a ser auxiliar dos professores que as realizaram. Optamos, na época, por criar um concurso literário que produziria um pequeno livro constando os textos enviados pelos professores para a etapa de seleção institucional. A leitura de tais textos foi um pouco além de minhas expectativas iniciais. Percebi o engajamento tanto dos professores, quanto dos alunos em compor poemas, memórias e crônicas que descreviam, de maneira muito pessoal, a comunidade da qual era parte como

docente. A emoção de alguns avaliadores era visível ao perceber como esses jovens escritores conseguiam relatar as duras experiências de uma vida em um país desigual, a construção do lugar representada por seus habitantes e as belezas encontradas nos detalhes cotidianos dos arredores da escola.

Posteriormente, retornei à sala de aula como regente de classe e decidi que atividades, como as propostas pela OLPEF, seriam parte de minha prática. Ser professor de língua e literatura portuguesa e brasileira, na realidade do ensino público nacional, é muito mais que uma experiência pedagógica, dadas as dificuldades que encontramos, tais como a falta de recursos, investimentos, infraestrutura, desrespeito à figura do professor<sup>4</sup> e a desvalorização do trabalho docente. Decidi tornar a voz dos estudantes parte fundamental das aulas, bem como da necessidade do contato com o texto literário nos seus mais variados gêneros, para auxiliar a prática pedagógica, de forma que os jovens escolham para criar suas próprias narrativas. A melhor maneira que encontrei, para que tal proposta se efetivasse, foi o uso dos Cadernos do Professor, em diálogo com a experiência do local e dos indivíduos que o compõem, de modo a potencializar a aprendizagem e a formação do aluno não como um reproduzidor de conteúdo, mas um indivíduo em sua complexidade e que compreenda a realidade da qual é parte.

Destaco uma situação em particular que motivou meu interesse por expandir meu conhecimento sobre o concurso e sobre os caminhos que ele pode tomar, para além de suas oficinas. Durante a etapa de seleção, deparei-me com uma crônica e uma temática muito peculiar e que fugia às que já havia lido em outras experiências com a OLPEF – o cotidiano escolar. Perceber como o jovem foi capaz de metaforizar a aula de língua portuguesa, transformar a si em personagem e a mim como o outro com o qual estabelece contato, e o anúncio de um carro de som como motivador foi esclarecedor e provocador. Algo banal, a propaganda que, todo dia, no mesmo horário, atrapalhava minha explicação, provocando risos na turma deixou de ser um mero incômodo diário para se converter em mote para uma experiência estética. Mais que apenas um relato corriqueiro, a narrativa era capaz de

---

<sup>4</sup> Sem um discurso que procure culpados pela indisciplina estudantil, muito menos julgar como incapazes e inferiores, como ainda encontramos cotidianamente nas escolas. É necessário um debate intenso sobre as reais causas de tal situação, principalmente quando lidamos com jovens provenientes de uma comunidade de alta vulnerabilidade social, expostos às piores experiências provenientes de uma sociedade estruturada no capitalismo desigual e que relega a maior parte de sua população à precariedade.

sensibilizar sobre nossa vida centrada no consumismo e como os anúncios nos tomam completamente, perdendo até mesmo nosso olhar poético sobre a realidade. Ao criticar a perda da poesia cotidiana, ele foi capaz de se tornar poema.

Agradeço a esse estudante por me provocar tanto que retornei aos outros textos que tinha guardado. Aos poucos, essa capacidade autoral de causar efeitos que estão muito além de uma mera leitura avaliativa da produção escrita, repetiu-se em outros. Decidi ler mais sobre o programa Escrevendo o Futuro e conhecer sua página, composta por materiais diversos<sup>5</sup> e que me auxiliaram em repensar muitas das práticas que exercia em minhas aulas. Nesse contato, encontrei as coletâneas dos textos finalistas das edições ocorridas em anos anteriores. A partir desse momento, comecei a utilizá-las como parte das aulas, em conjunto com as coletâneas literárias do concurso e outras obras que sempre citava e lia em sala. A cada releitura, novas interpretações e debates surgiam e não deixavam que esses textos exaurissem em sua própria escrita o debate, visto se reconstruírem a cada nova turma, novo aluno, novo contato. Esses lugares construídos narrativamente por estudantes dialogavam com o vivido cotidianamente por outros de um espaço e tempo completamente diferentes, aproximando-os e distanciando-os.

De tal maneira, minha experiência pessoal se conectava com o objetivo proposto pela temática da OLPEF, que é gerar um sentimento de pertencimento ao local de onde se fala. O que não ocorre apenas pela experiência real de vivência, mas também pelo contato com o texto literário e outros lugares que ele nos oferece. Nessa premissa, como o professor de base freiriana que sou, penso na máxima do teórico do ensino que é o de valorizar as múltiplas percepções do outro e do mundo pelo ato de ler, tal como afirma: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2011, p. 30). Projetos como a OLPEF podem ser mais que apenas interesseiras propostas governamentais, ainda mais se encontrar um professor que faz de sua prática uma atividade crítica, reflexiva e propositiva em relação à realidade. Todavia, isso só ocorre caso se leve em consideração a relação entre a leitura do texto literário e a leitura de mundo do estudante, de modo que nenhuma seja desmerecida no processo.

---

<sup>5</sup> Dentre eles, destaco o material teórico disponibilizado por meio das revistas “Na ponta do Lápis”, da biblioteca com artigos, teses e dissertações sobre a OLPEF, o espaço de dúvidas “Pergunte à Olímpia”, dos textos literários extra disponibilizados, entre outros.

## **O aluno como sujeito-autor e escritor de sua história**

Marín (2013), em seu estudo sobre memória coletiva, volta-se para os anos 60 de modo a buscar alguns teóricos que iniciaram discussões que culminassem em uma perspectiva do conhecimento que vai para além da eurocêntrica. Dentre eles, temos o destaque para o brasileiro Paulo Freire e sua proposta pedagógica que repensava as estruturas didáticas, partindo para uma conscientização do sujeito, de modo a sair da opressão em que a sociedade oferece. A base de seu pensamento se dá pela pedagogia libertadora que parte da leitura do contexto histórico e cultural do qual os sujeitos fazem parte, de modo que a desumanização, causada pela injustiça e desigualdade, deve se opor ao caráter humanista. Assim, o conhecimento, advindo do contexto dos indivíduos, modifica um formato de educação tradicional e autoritário.

De maneira semelhante, Walsh (2013) também ressalta a importância de Freire para a mudança de uma prática pedagógica conservadora e opressora, para uma que leve o indivíduo a se constituir enquanto membro ativo da sociedade e, acima de tudo, que seja amparada na resistência. Desse modo, Marín (2013) e Walsh analisam a pedagogia de maneira que se valorize aquelas em que as lutas sociais se fazem presentes dentro da prática escolar e na qual professor e estudante devem agir de modo a questionar a realidade e serem agentes críticos da história. Para a autora, “as pedagogias, nesse sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e na oposição, como na insurgência, o quilombismo, a afirmação, a re-existência e a re-humanização<sup>6</sup> (WALSH, 2013, p. 29).

Por mais que a OLPEF e o projeto Escrevendo o futuro não sejam, em sua essência, uma mudança de paradigma pedagógico, acabam por procurar uma prática pedagógica voltada para o protagonismo docente e discente. Podemos questionar o fato de a estrutura, em formato de oficinas, ser uma estratégia didática que pode levar o professor a somente repeti-las de maneira acrítica, todavia é necessária uma postura questionadora do docente, de modo a entender que se trata de um recurso, não o único, para auxiliar seu trabalho. O cotidiano da comunidade deve ser o ponto chave para que tenhamos resultados que sejam

---

<sup>6</sup> “las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización”.

significativos e que realmente reflitam sobre o lugar vivido. Ao ler as coletâneas de autoria dos estudantes, observamos um grande trunfo do projeto - dar voz a alguns dos membros mais silenciados da sociedade, ou seja, as crianças e os adolescentes, partes constitutivas e essenciais da educação pública.

Paulo Freire (2014a) problematiza o fato de a educação, fundamentalmente, voltar-se para transformar o sujeito-objeto em sujeito-autor. Mais que simplesmente reproduzir o *status quo* vigente, repetir e memorizar fórmulas, mas educar para a vida. O autor é um grande crítico da prática docente desvinculada da realidade e da necessidade contínua de levarmos em conta a experiência do aluno para a criação de estratégias capazes de desenvolver uma pedagogia que seja realmente libertária. Ao afirmar que “ditamos ideias, não trocamos ideias” (FREIRE, 2014a, p.127), refletimos sobre o cotidiano das salas de aulas ainda marcado por uma visão de ensino oposta à citada pela teoria freiriana, ainda muito conteudista e opressora. A prática docente deve ir além de uma relação de poder na qual o professor detém o conhecimento e em que o aluno sirva como um receptáculo vazio para visões já estabelecidas, cristalizadas e fechadas. Mais que uma relação unilateral, a sala de aula deve ser um ambiente de troca de experiências, de mediação, do que Freire (2014c) define em seu **Pedagogia da autonomia** como: “formar se formando”.

De acordo com Freire, a educação deve ser elemento de mudança social, de quebra dos paradigmas conservadores e de uma efetiva postura crítica diante do processo histórico do qual somos partes e vítimas. Para o autor, “a conscientização, que lhe (ao povo) possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (2014c, p.32), com isso compreendemos a necessidade de promover práticas que levem à consciência de um indivíduo enquanto membro ativo da sociedade. Assim, segundo Freire, conseguimos passar do que ele denomina como “intransitividade”, marcada pela passividade, mecanização e pela transitividade ingênua, para a transitividade crítica (FREIRE, 2014b, p.83). Uma de suas preocupações era como essa ingenuidade, que pode impedir a passagem para a criticidade, resulta numa visão marcada pelo fanatismo (o que, infelizmente, mostrou-se uma dura realidade em nosso momento atual). Destarte a educação seria um mecanismo capaz de provocar essa transição de maneira efetiva:

A própria posição de nossa escola, de modo geral acalentada, ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de

aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua (FREIRE, 2014b, p.122)

A citação de Freire representa a realidade da qual muitas escolas vivenciam no cotidiano, com estrutura deficitária, corpo docente ainda preso ao mecanicismo conteudista das aulas, avaliações que não acompanham o desenvolvimento da aprendizagem estudantil, focando na capacidade de reprodução passiva do conhecimento. A educação, enquanto prática da liberdade, buscava a reflexão sobre o modelo denominado “bancário”, sustentado pela ordem e pela opressão, um reflexo da sociedade da época. A ideia do autor era promover uma pedagogia voltada para a liberdade e para o protagonismo docente e discente, de modo que o indivíduo se compreendesse como sujeito crítico dessas estruturas que mantêm o sistema. Os jovens, na educação bancária, são confundidos com mercadorias, não refletem, nem desenvolvem a criatividade, estão marcados por matrículas, números de série, como um produto, são apenas sujeitos-objetos. Tal visão de ensino é criticada por Freire:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado da busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2014b, p.127).

A literatura não é isenta de tal postura e a forma com que é tratada na educação básica reflete um academicismo retrógrado, uma separação em escolas literárias europeias sem que se aproxime do cotidiano discente ou mesmo promova qualquer sentido. Para uma aprendizagem literária efetiva na escola, necessita-se que o educador compreenda o educando como um sujeito ativo e participante do contexto histórico, social e cultural no qual está inserido. Sendo assim, a escola não pode estar desvinculada, de maneira nenhuma, da realidade da comunidade na qual está inserida. Do mesmo modo, a leitura da obra deve dialogar com as experiências do indivíduo em seu cotidiano. Por mais que se traga autores de um período histórico diferente ou de um país, um estado ou uma cidade distante geograficamente e culturalmente, o trabalho pedagógico é capaz de estabelecer conexões, promover debates e aproximar distâncias. Pensamos assim no ser humano em seu caráter multidimensional, e na educação como a finalidade de formular e resolver problemas

essenciais, estimulando as inteligências em sua relação trans, inter, inter e/ou multidisciplinar, não organizadas em disciplinas estanques, separadas em ilhas de conhecimento específico (MORIN, 2004).

As práticas pedagógicas, por um lado, assim como a leitura do texto literário, de outro, promovem não só a aprendizagem de teorias literárias, de elementos linguísticos e de gêneros discursivos, mas ampliam a visão de mundo do educando, auxiliando-o em uma aprendizagem crítica e significativa, fugindo das amarras de uma realidade que, por vezes, exclui e o marginaliza. Parto das percepções que tenho enquanto educador em uma escola pública e de periferia no Distrito Federal, mais exatamente na região do Setor O – Ceilândia Norte<sup>7</sup>, para estabelecer uma conexão direta com os pensamentos de Paulo Freire e suas propostas e conceitos, anteriormente, citados.

A visão ideológica da sociedade, ou mesmo o “esquerdismo” que ainda insistimos em ler nas redes sociais das teorias desenvolvidas por Freire representa ideias que vão de encontro à proposição de um pensador que discutia exatamente o não fanatismo e que lutava contra o sectarismo de uma ideologia, por vezes, alienante. Talvez o receio de alguns reflita o fato da pedagogia libertadora e autônoma apresentada por suas obras chocarem com uma ordem vigente que visa a acomodação de seus membros em uma posição ingênua e dominada. Aí se encontra a proposta fundamental de suas teorias – a transição entre a neutralidade para uma posição crítica, a educação do homem enquanto sujeito do processo histórico no qual se insere. Mais que alienado, preso aos mitos e massificado por uma sociedade opressora, o indivíduo, numa perspectiva libertária, deve assumir uma posição de agente crítico.

---

<sup>7</sup> No caso específico, o Centro de Ensino Fundamental 31 de Ceilândia. Para situar nosso leitor, cabe uma rápida definição. O nome Ceilândia vem de C.E.I. (Campanha de Erradicação de Invasões) mais o termo "landia" de "land", ou seja, terreno, Lugar. Cidade Satélite da periferia de Brasília que serviu espaço destinado para pessoas que invadiam localidades no Plano Piloto, região central, por esta razão zona de moradias populares. Trata-se de uma cidade construída nos arredores da sede do Governo Federal e que possui um fluxo intenso de descolamento para trabalho e lazer em direção à capital nacional (PAVIANI, 2001). Sua região engloba o maior contingente populacional do DF, formada majoritariamente por pessoas pobres e um grande déficit de moradia, visto boa parte dos habitantes ainda necessitem pagar aluguel (PAVIANI, 1991). Sendo assim, temos o reflexo da realidade de meus alunos: uma cidade marcada pela situação periférica e com todas as dificuldades de um local em processo de construção - do ponto de vista econômico, geográfico, ou mesmo de identidade cultural. Ceilândia é formada por quatro grandes partes: Ceilândia Sul, Norte, Centro e Guariroba, divididos em Psul, Pnorte, Setor O, QnQ. QnR, somando um total de 449.592 habitantes segundo pesquisa de amostra de domicílios da CODEPLAN realizado em 2013/2014 (PAVIANI, 2001). No caso específico da escola, encontra-se na chamada Expansão do Setor O, local criado originalmente para receber mulheres em situação de vulnerabilidade social e que eram mães solteiras. Hoje já possui uma estrutura de cidade, tais como calçamento, esgoto e água encanada, luz e avenida comercial, mas ainda refletindo graves problemas como a criminalidade, tráfico de drogas e pessoas em situação de miséria.

Todorov (2009), em **A Literatura em perigo**, critica um ensino literário que não tem como foco a obra, mas sim o que se é dito pela crítica, ou a dominação de um método que leva o aluno a não ter o amor pela Literatura. No âmbito pedagógico, Freire compreende a educação, de maneira geral, como condutora do estudante ao conhecimento não como objeto de um processo histórico, mas como sujeito, não como um reproduzidor de ideias pré-concebidas ditadas por professores, mas como crítico. Sendo assim, o papel do educador pressupõe não a transmissão de conteúdos, mas a mediação, a troca de experiências, a transgressão, como diria Bel Hooks (2013), pelo entusiasmo, ao ouvir a voz, reconhecer a presença, fazer do ato de ensinar um ato de amor, numa perspectiva humanizadora do ensino. Em sua obra **Ensinar e transgredir**, a autora dialoga diretamente com a educação enquanto prática da liberdade de Paulo Freire, definindo o teórico brasileiro como basilar para sua visão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, bem como da formação docente.

Por esta razão, o educador se insere no contexto do educando enquanto mediador de discussões, propondo a análise do processo histórico, econômico, social e cultural na qual este está inserido, levando-o a pensar seu posicionamento enquanto elemento ativo na sociedade. Não se trata de impor ideologias ou forçar este ou aquele pensamento, mas, sim, de gerar uma visão crítica da realidade algo que pode ter a literatura como veículo de grande importância para uma efetividade maior, neste encontro com o outro construído no espaço textual, percebido e questionado no âmbito da leitura por meio da recepção. Observamos a relação dessa discussão com a perspectiva de Zilberman:

Assim sendo, ao ler, o leitor ocupa-se efetivamente com os pensamentos do outro, como advertia Schopenhauer. Mas essa experiência de substituir a própria subjetividade por outra é única: o indivíduo abandona temporariamente sua própria disposição e preocupa-se com algo que até então não experimentara. Traz para o primeiro plano algo diferente, momento em que vivencia a alteridade como se fosse ele mesmo; entretanto, as orientações do real não desaparecem, e sim formam um pano de fundo contra o qual os pensamentos dominantes do texto assumem certo sentido. Também por esse lado a relação entre os dois sujeitos – o leitor e o texto – é dialógica (ZILBERMAN, 2012, p. 44).

Nesta perspectiva, deve-se pensar a relação escola-educador-educando como um conjunto indissociável de elementos que se complementam, estabelecem relação e dialogam e a Literatura como essencial neste processo. Por meio da leitura, o leitor percebe o outro, experimenta o novo, sem que, com isso, precise deixar de lado sua própria existência,

estabelecendo relação e promovendo intersecções que levam à produção de sentido, não apenas aquele pretendido, originalmente, pelo autor, mas algo único e individual. Leitor e texto dialogam, encontram-se, criam significados e se completam, tendo a escola um papel fundamental ao auxiliar o acesso das pessoas e a possibilidade de difundir esta relação para um número cada vez maior de pessoas das mais diversas classes sociais, localidades e realidades, por mais oprimidas que sejam.

A leitura é um ato que transcende as próprias páginas dos livros. A percepção da obra ocupa a mente, a voz, o corpo e se manifesta de maneira muitas vezes performática (ZUMTHOR, 2014). Não que necessite que o leitor atue ou mesmo represente teatralmente, visão mais tradicional de performance, no caso do autor, aproximamos do fato dele entrar no jogo oferecido pelo texto e nele experimentar uma série de sensações que podem ser de âmbito tanto físico quanto psicológico. Por advir de uma tradição oral, ainda mais se pensarmos que a Literatura vem das histórias passadas, por meio da fala, de geração em geração, mesmo em uma cultura leitora baseada em um modo silencioso e individual de contato com o texto, o leitor transforma o tracejar codificado das letras em construções mentais elaboradas que, em sua leitura, assumem formas, dialogam, causam embate e geram prazer. Partindo deste pressuposto, a participação do leitor não se dá de maneira puramente contemplativa ou passiva no ato da leitura, ao contrário, espera-se que, ao preencher, com suas perspectivas, a interpretação da obra, promova-se uma resposta e uma interação, sendo a literatura dialógica, intertextual e polifônica, tal como afirma Bakhtin:

A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre os seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada com outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daqueles limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 279).

De tal maneira, a leitura de uma obra pressupõe uma posição responsiva por parte do leitor. Não se trata de aceitação completa do que é lido, mas uma relação de diálogo com o proposto para que se atinja processos de recepção e interpretação do texto literário. Por meio

destas análises, podemos nos perguntar: Como transformar a relação ensino e literatura, de forma que resulte em uma aprendizagem crítica, reflexiva e propositiva? A resposta pode parecer simples, mas é, ao mesmo tempo, complexa, ainda mais se pensarmos em uma sociedade na qual grande parte de sua população só possui acesso a obras literárias por meio da escola. Para que haja uma real efetividade desta “resposta” do leitor ao que é lido, é fundamental a integração do processo educacional aos conceitos próprios do campo literário. O ensino, mais que uma imposição de opinião, deve ser baseado na recriação e reinvenção das ideias levantadas em aula pelo professor e pelo aluno a partir de um processo dialógico, pensando o conceito bakhtiniano, e crítico.

Assim, essa relação entre literatura e ensino, em diálogo com a experiência docente, utilizando a OLPEF, suscitam perguntas que motivam a presente pesquisa: Primeiro, qual a importância do texto literário na prática docente e sua capacidade de despertar o olhar crítico sobre a realidade? O uso das coletâneas literárias do concurso em sala de aula pode ser uma proposta de autonomia e protagonismo estudantil? A relação entre as leituras prévias dos alunos, aquelas propostas pelos professores e pela Olimpíada são uma estratégia produtiva no que tange à experiência literária no ensino fundamental? De que maneira a obra provoca o interesse em transformar o aprendido em classe em narrativas e poemas? Nos espaços presentes na escrita dos alunos, será que encontramos não apenas uma maneira eficaz de observar a formação do leitor, mas de sua capacidade de culminar em processos autorais por parte dos jovens, numa perspectiva dialógica e intertextual? Quais mecanismos atizam a criatividade, por meio do imaginário, ao ponto de promover a autoria? Já inserido nas leituras e interpretações das escritas estudantis, quais serão possibilidades de construção do espaço e das pessoas que nele convivem? De que maneira o jovem é capaz de experimentar esse outro advindo do real por meio do ficcional, auxiliando sua formação de uma identidade coletiva, por ser parte de um lugar? Tais questionamentos serão respondidos no decorrer da tese, de maneira que confirmarão a perspectiva da presente pesquisa que é considerar o percurso pedagógico e literário da OLPEF importante recurso para a autoria literária estudantil, o que se dá na relação com o gênero textual proposto, com a intertextualidade, com a subjetividade na leitura, com a relação entre indivíduo e o espaço vivido e representado e com o olhar crítico lançado sobre a sociedade.

## Objetivos

Num âmbito geral, o objetivo da tese é analisar de que maneira as expectativas de aprendizagem (leitura literária e escrita), promovidas pela OLPEF, resultam na autoria e na composição de textos literários (narrativas e poemas) estudantis. Para tal, partimos dos seguintes objetivos específicos:

- i. Examinar a perspectiva pedagógica da OLPEF, por meio dos Cadernos do Professor e das Coletâneas de Gênero, com o intuito de compreender os caminhos utilizados pelas sequências didáticas e sua eficiência em gerar o protagonismo do estudante em sua escrita;
- ii. Explorar os conceitos de recepção, leitor e leitura literária na escola tanto como elemento didático, quanto como potencializador da apropriação da obra, por parte do aluno, em sua capacidade intertextual, dialógica e polifônica, culminando na formação de um estudante escritor;
- iii. Identificar a função-autor como processo derivado da concretização do imaginário, por meio da narrativa e do poema, a partir de uma escrita literária desenvolvida no ambiente escolar;
- iv. Estabelecer o diálogo entre o conceito de lugar, temática da OLPEF, enquanto formador de identidade e de ocupação do espaço e do tempo vividos, o que ocorre por meio de um percurso didático-pedagógico que estimula à elaboração de múltiplas representações no texto estudantil;
- v. Reconhecer e valorizar o protagonismo discente em seus poemas e suas narrativas presentes nas Coletâneas de Textos Finalistas, tendo como base o uso pessoal dos gêneros textuais utilizados e a relação com a leitura literária, as diversas possibilidades de construção de cronotopias e as perspectivas críticas e sociais encontradas nos textos literários estudantis.

## **Análise Documental e os caminhos da pesquisa**

Uma das questões fundamentais para elaboração de uma proposta de pesquisa é a seleção, análise teórica e os resultados obtidos. No contexto de um concurso como a OLPEF, fazer um recorte documental é um trabalho difícil dado o imenso volume de material oferecido e de possíveis caminhos a serem tomados. Pode-se focar na formação docente, no processo de letramento por meio do material didático-pedagógico, observação e análise dos relatos de prática de professores participantes, ou mesmo, como percebido em várias teses e dissertações, escolher alguma escola participante e coletar dados da realização do conjunto de atividades das oficinas até as produções dos estudantes. Para cada uma dessas discussões, uma metodologia diferente seria necessária, o cuidado na escolha dos dados e quais seriam as leituras desses, sem esquecer a questão da subjetividade que envolve praticamente todas as pesquisas nas áreas de humanas.

Decidimos por uma abordagem de base qualitativa, focada na análise documental. As percepções iniciais sobre o projeto nos conduziram a escolher o caminho pedagógico que leva à autoria estudantil. Desse modo, o *corpus*: os Cadernos do Professor e as Coletâneas de Gênero das categorias poema, memórias literárias e crônica<sup>8</sup>, e as Coletâneas de Textos Finalistas entre o ano 2008 e 2019, material disponibilizado na página do programa Escrevendo o Futuro. Tal seleção servirá como base para o percurso proposto pela pesquisa que é compreender a perspectiva pedagógica da OLPEF, o uso da literatura como base para as atividades de leitura e escrita, o que culminará nos textos que refletirão a capacidade criativa e autoral do estudante. Para Lüdke e André (2013), essa é uma das características essenciais para uma pesquisa de análise documental, construir uma teoria que compreenda as categorias escolhidas para padronizar o debate sobre o material selecionado.

Para as autoras, não existem normas fixas para a elaboração e condução das categorias dentro de uma abordagem metodológica de análise do conteúdo. Na medida em que se avalia o produto escrito escolhido, tais decisões teóricas são construídas e organizadas de modo a produzir um resultado coeso, com uma linearidade e que consiga atingir os objetivos estipulados inicialmente. Para Richardson (2014), a pesquisa visa, dentro da análise documental, focar na abordagem temática para depreender as características, estabelecer uma

---

<sup>8</sup> Tais categorias foram escolhidas por serem os gêneros literários presentes na OLPEF.

categorização semântica e gerar uma análise que seja capaz de isolar os temas observados. Assim, cabe ao pesquisador selecionar um *corpus* significativo e que resulte nas respostas propostas inicialmente, seja para legitimá-las, ou mesmo para confrontá-las de modo a ampliar a pesquisa.

A análise documental permeia a grande maioria das pesquisas na área de humanas e enfatiza a importância do olhar crítico lançado sobre objetos que tradicionalmente são relegados a uma posição marginalizada no campo científico. Na conturbada realidade brasileira, valorizar um estudo que foca em questionar a estrutura social e suas representações, o que ocorre normalmente por meio de documentos, tornou-se crucial. A desvalorização das humanidades revela o desrespeito com o conhecimento sobre a diversidade, favorecendo um projeto de nação que se sustenta na exclusão e no privilégio de grupos hegemônicos. A linguagem, em suas mais variadas modalidades, sempre foi uma forma de expressão e problematização da sociedade, talvez, por isso, ser o alvo do extremismo conservador atual, da sua limitação e de seu controle, amparados por uma busca em destruir as ideologias que, segundo tal pensamento, dominou o meio acadêmico brasileiro contemporâneo.

O que temos é uma tentativa de se ignorar e silenciar a criatividade, a imaginação e as leituras diversas de mundo são capazes de apresentar. Segundo Franco (2014), a análise de conteúdo se configura como uma crítica dos processos de linguagem (principalmente em sua modalidade escrita) e como eles se relacionam ao conjunto social e seus costumes, suas representações e concepções. De tal maneira, a escolha metodológica pela análise documental é uma forma de sobrevivência de áreas como a literatura e de sua importância enquanto forma de construção do imaginário humano por meio de textos poéticos. Ao valorizar os processos pedagógicos relacionados ao trabalho com a literatura em ambiente escolar, bem como a concretização da atividade por meio de narrativas e poemas estudantis, procuramos trazer à luz uma variedade de vozes destinadas ao silenciamento, ressaltar a importância do trabalho docente com o ato de ler e escrever, pensando emancipação<sup>9</sup> do aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

---

<sup>9</sup> Como emancipação, pensamos o conceito proposto por Jacques Rancière em **O mestre ignorante** (2002) que questiona a capacidade embrutecedora do ensino voltado para uma abordagem na qual o estudante está fadado a ser alguém incapaz de pensar por si, adquirindo o conhecimento por meio da intelectualidade vigente e das palavras dos sábios. O autor problematiza a inferiorização da inteligência de uns, por meio da valorização

No que tange ao *corpus* da presente tese, por se tratar de diferentes materiais de pesquisa, há a necessidade de formular estratégias teórico-metodológicas específicas para cada um. Todavia, é importante traçar caminhos que não destoem do proposto e que resultem em um produto único capaz de contemplar as diferentes partes da OLPEF. As categorizações funcionam, exatamente, como elemento central para que haja um percurso coeso e coerente. De tal modo, nosso objetivo é criar um processo de pesquisa que seja acumulativo, fazendo com que cada parte não só dialogue, mas seja complementar para que as demais etapas ocorram e possuam sentido. Dessa maneira, a organização dos capítulos será a condução para o crescente de debates que explorem do processo de aprendizagem em relação com a literatura, à autoria estudantil ao final.

No primeiro capítulo, exploraremos a criação da OLPEF, desde suas bases nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, até sua realização. Não se trata apenas de um concurso que produz resultados em forma de texto, mas de um processo de elaboração, atividades, oficinas e formação continuada. Por essa razão, questionaremos o surgimento do projeto Escrevendo o Futuro em 2002, como ele funcionava como processo de experimentação no trabalho com leitura e escrita em sala de aula e aos poucos vai crescendo, recebendo parceiros e resulta num concurso de escala nacional como as Olimpíadas, mantendo seu caráter de formador docente. Tal como pode ser visto no sítio digital do projeto, que possui uma infinidade de recursos como: os cursos de formação continuada diversos, o banco acadêmico composto de teses e dissertações sobre o projeto e o concurso, a revista **Na ponta do lápis**, voltada para debater os questionamentos dos professores participantes e teorizar sobre todas as etapas realizadas, os jogos, áudios, vídeos e materiais disponíveis para que o docente realize a OLPEF.

Nessa etapa da pesquisa, o material pedagógico será o foco e objeto de análise. Os cadernos do professor, por serem sequências didáticas elaboradas de modo a conduzir o trabalho em sala e a aprendizagem de um gênero discursivo específico, serão questionados a partir dos conceitos de Bakhtin (2003) e Dolz; Schneuwly (2004), com o intuito de compreender o percurso tomado pelos idealizadores do concurso e de que forma eles podem auxiliar numa prática que leve a promover a leitura literária em sala e criatividade do aluno

---

daquela considerada válida. Trata-se de um desafio da docência ser capaz de emancipar a si para ser capaz de emancipar o outro.

pela escrita. Nesse ponto da pesquisa, a revisão teórica sobre o concurso e como ele sustenta a elaboração da tese, bem como justifica a necessidade de um olhar mais cuidadoso lançado sobre a autoria estudantil, servirá como uma importante estratégia para alcançar respostas de algumas perguntas que motivaram a elaboração da pesquisa, principalmente no âmbito pedagógico.

No segundo capítulo, a leitura assume como conceito fundamental para se pensar a etapa pedagógica de uso das coletâneas literárias em sala de aula, bem como de sua relação com as demais leituras de mundo do estudante. Para tal, faremos um percurso sobre a formação do leitor e da leitura na crítica literária, partindo da teoria da recepção proposta por autores como Iser (1996; 1999), Jauss (1994) e Eco (2011), primeiro momento em que os estudos focaram na figura por trás de quem recebe a obra por meio do ato de ler. Posteriormente, ampliaremos o debate ao discutir a figura do leitor e como ele tem assumido grande relevância na discussão acadêmica, auxiliados pela teoria de Petit (2008; 2009; 2013), Rouxel (2013a; 2013b; 2013c; 2013d; 2013e), Mazauric (2013), Langlade (2013), Jouve (2013), dentre outros. Pensando o projeto analisado, é crucial trazer para o contexto brasileiro, com isso pensaremos como tais conceitos chegam nas salas de aula e como a relação entre literatura e ensino tem sido uma fonte de muitos questionamentos e rico material para a pesquisa, dialogando com Lajolo e Zilberman (2019) e seus estudos sobre a história da leitura em ambientes escolares.

Nesse ponto da pesquisa, as três Coletâneas de Gênero (poema, memória literária e crônica) serão analisados em diálogo com a teoria proposta. Para situar o leitor, apresentaremos os autores e as obras escolhidas pela equipe da OLPEF, focando nas discussões que eles provocam na prática pedagógica. Mais que apenas um ato de ler e interpretar literatura, a importância que esse processo de leitura assume na experiência individual será fundamental para se pensar como o escritor é um leitor de outros escritores. Tal percurso metodológico buscará os caminhos da autoria que se iniciam pela leitura literária e na realização de atividades que provoquem a escrita autoral estudantil. Autores como Iser (2013), Tauveron (2014a; 2014b), Foucault (1992) e Manguel (2004). Desse modo, buscar-se-á uma reflexão importante para a pesquisa: se a aula pode, ou não, ser esse momento que provoca o efeito estético da escrita literária.

No terceiro capítulo, após dar início ao debate sobre a forma que a leitura dialoga com a escrita, os processos que podem levar à autoria serão o percurso teórico-metodológico. Com tal finalidade, a pesquisa se volta para a experiência estética que a obra de arte é capaz de proporcionar em seu contato, o que pode se dar de maneira responsiva, capaz de gerar reverberações. Nessa premissa, as teorias de Dewey (2010) e Vigotski (2003) serão a base dos questionamentos. Com o intuito de relacionar o efeito ao conceito de autoria, a definição de função-autor, inicialmente proposta por Foucault (1992) e atualizada por Alves (2022) e Chartier (2001; 2014a; 2014b), oferecerá subsídios para a compreensão da escrita estudantil como passível de análise literária.

Pelo fato da autoria se voltar para as narrativas e poemas dos estudantes finalistas da OLPEF, bem como a temática ser “O lugar onde vivo”, as teorias sobre espacialidade terão destaque no capítulo. A percepção do local como algo experimentado cotidianamente, de maneira física, psicológica, coletiva e afetiva, e como ele se torna temática para a escrita será o caminho para as discussões. A importância desses lócus individuais refletirá sobre realidades que se encontram para além dos centros do país, tradicionalmente representados na literatura – presente nas Coletâneas de Autores, ainda centrada em escritores canonizados, de maioria masculina, elitizada e residente no centro-sul brasileiro. Como percurso metodológico, essa construção do lugar será questionada. Com essa finalidade, as bases teóricas serão Brandão (2013; 2019), Massey (2000; 2015), Lefebvre (1991; 2016), de modo a repensar a espacialidade e sua importância enquanto formadora de identidade.

Com objetivo de manter o olhar bakhtiniano de cronotopia (2018) e levando-o para a sua realização enquanto manifestação original, criativa e literária, em sala de aula, as teorias de Vigotski (2010; 2018) se apresentam como conceitos para que possamos relacionar o ato de leitura com o de produção e as formas com a qual os estudantes são capazes de manifestar suas histórias, seu contato com a sociedade e a forma como que a vivenciam por meio do ficcional. Em diálogo com o estudo sobre autoria e espacialidade, a pesquisa permitirá que se definam as categorias selecionadas para analisar as narrativas e os poemas estudantis.

No quarto e último capítulo, inicia-se com uma breve apresentação sobre o ato de escrita, relacionada às definições de literário de Eagleton (2003), da prática em sala de aula de Tauveron (2014a) e de criação de Evaristo (2008) e Martins (2003). Como *corpus* para a análise da autoria estudantil, 18 textos foram escolhidos e servirão como fundamento para a

as categorias de análise das narrativas e poemas discentes, em diálogo com o campo temático, a saber: os gêneros literários da OLPEF a forma com que o estudante se apropria deles para construir as diversas representações de si e do outro; o tema “O lugar onde vivo” e as múltiplas cronotopias presentes; a crítica social como forma de questionar a relação indivíduo e sociedade.

De tal maneira, a autoria funcionará como catalizador das múltiplas representações existentes nas realidades dos estudantes, em suas diversas espacialidades e temporalidades. A figura do narrador e do eu-lírico funcionarão como as vozes para construir suas próprias imagens, bem como a dos outros que o cercam - tanto por ser parte de uma comunidade, quanto por observar os indivíduos como os mais próximos afetivamente e presentes em seu dia a dia, com os quais constroem suas relações sociais. Em seguida, o lugar e o tempo refletem a possibilidade desses textos comporem a memória coletiva de uma cidade, tendo como ponto de partida os elementos físicos de sua composição, assim como os mais individuais do coletivo social: sua população. Por fim, a maneira com a qual se posicionam de maneira crítica em relação a sua existência e presença enquanto parte de uma sociedade, permitirá considerar a perspectiva de protagonismo estudantil, com poemas, memórias e crônicas capazes de questionar as mazelas cotidianas enfrentadas pela população.

## **Capítulo 01**

**A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, suas origens e o uso da sequência didática como prática pedagógica**

## **1 – O contexto escolar e a relação entre a leitura e a escrita: documentos oficiais e as raízes da criação/elaboração da Olimpíada de Língua Portuguesa**

Quando pensamos a realidade do ambiente escolar, compreendemos um espaço cercado de desafios e de atividades a serem desenvolvidas para promover uma aprendizagem que se construa de maneira significativa e que resulte em um estudante crítico, reflexivo e propositivo. Para tal, é necessário pensar o avanço do pensamento, no que tange à discussão didático-pedagógica, assim como as perspectivas que tenham o indivíduo como participante ativo, levando em consideração seu contexto de vida e suas experiências do dia a dia. A educação, no caso do Brasil, passou por um processo de modificação de sua estruturação com o surgimento dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 e um olhar voltado para pensar o currículo a partir de uma formação mais progressista e que caminhasse de encontro ao pensamento conservador e tradicional que, ainda, dominava as salas de aula à época, por mais que existam críticas, o que discutiremos no decorrer do capítulo.

Não podemos afirmar que a mudança, mesmo em dias atuais, tenha ocorrido de maneira completa, contudo o surgimento dos PCN serviu como momento para repensar a forma de se questionar o ensino, principalmente, pelo fato de ser um documento nacional. Um dos principais objetivos de sua criação era o enfrentamento do déficit de aprendizagem estudantil, um grande fantasma que perseguia, de acordo com os dados da educação brasileira, e ainda persegue, o processo de ensino no país. Em seu texto, os Parâmetros buscavam compreender a educação fora da visão puramente conteudista, propondo percursos a ser desenvolvidos e os chamados eixos transversais que deveriam perpassar as áreas de conhecimento. Uma das temáticas mais debatidas era a importância da leitura e da escrita e sua relevância o avanço da aprendizagem:

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever (BRASIL, 1998, p. 19)

Em âmbito escolar, o nível superficial de conhecimento de língua e as excessivas retenções de estudantes se mostraram grandes males que servem como empecilho para o avanço da aprendizagem na escola. Somamos a isso os baixos índices obtidos por alunos

brasileiros em avaliações de âmbito nacional e internacional, nos quesitos leitura e escrita, assim o ensino de linguagem se mostrou um objetivo a ser alcançado e elemento a ser modificado. Não podemos deixar de lado a estrutura desses processos avaliativos, muitas vezes questionáveis, que não dialogam com uma educação que seja efetiva, tornando-se uma busca por resultados puramente estatísticos, mas que deixam de lado as individualidades do sujeito e suas especificidades. Contudo, não se deve desconsiderar o avanço ocorrido com a criação dos PCN e sua visão de estudos linguísticos amparada em uma perspectiva sociointerativa e contextualizada à realidade do estudante. Podemos observar essa questão na forma como é conduzida a discussão sobre leitura e escrita:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (BRASIL, 1998, p. 20)

De tal modo, o ensino deve levar em conta o processo de aprendizagem de maneira que não tenha o foco apenas na questão de linguagem e, sim, na compreensão do indivíduo como um todo e nos mais variados campos do conhecimento. Com isso, os PCN buscavam uma proposta educativa que se estabelecesse de maneira multidisciplinar, e porque não dizer, transdisciplinar, pensando leitura e escrita como basilares para todas as variadas disciplinas constantes na Educação Básica. Nesse propósito, formar um leitor seria mais que apenas ser competente em ler e interpretar superficialmente o texto, mas conseguir estabelecer conexões, compreender de maneira intertextual e gerar processos de escrita a partir da leitura. A relação entre os dois elementos se dá de maneira intrínseca e com resultados complementares, como observado no documento oficial:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1998, p. 40).

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões (BRASIL, 1998, p. 48).

Formar um leitor e um bom escritor, nesse panorama, envolve muito mais que um simples ato de decodificar letras e conectar palavras, abrangendo relações muito mais complexas. Se pensarmos as discussões atuais da área, os PCN encontram-se um pouco desatualizados. Tratava-se de momentos iniciais, em âmbito nacional, de um pensamento sobre a inclusão dos estudos sociointeracionais linguísticos atuais na elaboração do ensino, colocando em questão a discussão sobre gêneros do discurso que avançavam no meio acadêmico à época, e que se desenvolve, cada vez mais, nos programas de graduação e pós-graduação em Letras. O centro do debate era tornar o estudante preparado para lidar com os mais variados gêneros e os utilizar nas situações diversas do seu cotidiano.

Desse modo, pensar ato de ler está para muito além de prisões simbólicas impostas por uma sociedade que relega o conhecimento diverso em segundo plano, em prol de um olhar conteudista e próximo da chamada educação bancária nomeada por Freire (2014a, 2014b). Ao se discutir a importância da leitura, abre-se um campo muito maior de possibilidades, pelo de universos serem criados, ampliados e postos em xeque em uma mente em processo de formação. Conduzir essa experiência leitora para uma escrita, para um ocupar de espaço, para o protagonismo, para a leitura que é do texto e de mundo (FREIRE, 2011) é uma reação a um *status quo* opressivo e silenciador na educação (FREIRE, 2014b). Constatamos alguns desses pontos nas afirmações de Michèle Petit, em entrevista à revista **Na ponta do lápis** da OLPEF e sua análise sobre leitura:

Essa arte (de ler) passa por um trabalho sobre si mesmo, sobre sua própria relação com os livros, para que a criança e o adolescente não digam “Mas o que ele quer, esse aí, por que ele quer me fazer ler?”. É esta arte que está no coração das experiências que estudei e no coração do meu livro. Ela tem que ser apoiada, encorajada, e as iniciativas desses mediadores devem ser difundidas e multiplicadas, por uma vontade política, para que seja dada a todos, onde quer que vivam, uma chance de encontrar ecos de sua experiência humana, de descobrir outros mundos e de se apropriar realmente dos textos – o que é completamente diferente de aprender a ler. (PETIT, 2011, p. 04)

Por mais que os atuais pensamentos sobre o ensino avancem no sentido da discussão sobre leitura e escrita, bem como do estudo de gênero, devemos levar em conta alguns pontos sobre os parâmetros. No caso dos PCN, sua elaboração envolve uma dualidade em relação à sua escritura. Se por um lado acompanhamos avanços, por outro há uma crítica dura ao pensamento neoliberal que envolve seus idealizadores. Ao ter como finalidade melhorar os índices em avaliações como o PISA, SAEB<sup>10</sup> e Prova Brasil, o documento acaba por configurar uma busca pela padronização do ensino, amparado em uma perspectiva que inicia o que depois culminará na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A questão dual se mantém na Base pelo fato de surgir como um momento importante para a transformação da educação brasileira, em que o Plano Nacional da Educação (PNE) focava na perspectiva de um ensino voltado para a inclusão e a equidade, em que os objetivos para a mudança do quadro deficitário da aprendizagem se organizariam de maneira decenal (2014-2024), garantindo os avanços necessários para reduzir problemas educacionais e garantir ensino público de qualidade (PEREIRA, 2018).

Um dos pontos que são problematizados, tanto na criação dos PCN, quanto em outros como a LDB e o PNE<sup>11</sup> é o fato de não só considerar o ensino como fracassado, mas também propor um caminho obrigatório para se obter um resultado amparado em conteúdos a ser ensinados, como se os outros não o fossem, o que retrata a dificuldade de se pensar as realidades individuais de cada comunidade escolar. É previsível que um documento em âmbito nacional acabe por generalizar muito dessa diversidade encontrada em cada escola separadamente, por isso cobrará do professor uma postura protagonista ao procurar compreender o cotidiano de suas salas de aula afim de adequar seus planos de aula aos documentos oficiais. À escola, cabe manifestar a individualidade da instituição de ensino no ato de elaboração de seus PPP<sup>12</sup>.

Ao considerar as propostas apresentadas pelos PCN, notamos avanços como mencionados no início do presente capítulo, com uma educação que reflita sobre questões culturais e que pense as atividades escritas de maneira contextualizada, bem como que torne a leitura um elemento essencial da aprendizagem. De acordo com Pereira, Pinheiro e Feitosa

---

<sup>10</sup> Programme for International Student Assessment e Sistema de Avaliação da Educação Básica.

<sup>11</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação.

<sup>12</sup> Pojeto Político-Pedagógico – documento essencial para cada escola e que contém todos os dados, desde histórico, até os projetos desenvolvidos durante o ano letivo.

(2021), o termo parâmetro ainda mantém uma carga discursiva mais amena do que a denominada Base do documento posterior. A ideia de ser um caminho, um ponto de partida para que os estados elaborassem seus currículos mantinha um tom mais conciliador, como algo possível de diálogo por parte das secretarias de ensino e as escolas. O cenário político de criação e desenvolvimento dos parâmetros reflete uma virada de chave na educação brasileira, fim do governo Fernando Henrique Cardoso e o período de presidência de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Em meio à conturbada situação política nacional pós Golpe de 2016, surge a BNCC. O documento é publicado, em sua terceira versão, no ano de 2019, com problematizações sobre os percursos formativos, considerados perpetuadores de uma educação técnica, voltada para a aprendizagem preparatória para o mercado - Felipe e Silva (2021); Souza e Baptista (2017), Branco et al. (2019). Segundo esse olhar crítico, a BNCC acentuaria problemas que já havia nos documentos oficiais anteriores. Ao focar na busca de soluções para a crise da educação e os baixos índices nas avaliações nacionais e internacionais, anteriormente citadas, resultaria numa proposta que deixaria de lado a individualidade das escolas em prol da unificação dos saberes. Por mais que as diversidades das escolas seja apresentada como necessárias em partes do texto, tais teóricos condisseram o documento como uma proposta que acentuava e consolidava a manutenção dos conhecimentos hegemônicos.

Uma das formas apresentadas por críticos como Felipe e Silva (2021); Souza e Baptista (2017), Branco et al. (2019); Nunes (2021); Pereira, Pinheiro e Feitosa (2021) é de que a BNCC não levava em conta a precariedade em que se encontravam muitas unidades de ensino brasileiras, a necessidade de valorização das especificidades de cada contexto escolar em um país de grande extensão territorial, somado ao pouco acesso dos estudantes e professores aos novos meios tecnológicos (o que se potencializou ainda mais com a Pandemia de Covid 19, escancarando as mazelas de um país desigual). Dessa maneira, a BNCC é vista mais como um parâmetro a ser utilizado pelas instituições de ensino, de modo a “utilizarem o que realmente dialoga com seu Projeto Político-Pedagógico, o qual imagina-se foi discutido e produzido pelo coletivo discente e docente na escola” (NUNES, 2021, p. 104).

A criação do texto da BNCC aparece com o intuito de promover avanços em diversos pontos silenciados na educação brasileira por séculos: estudos de gênero, valorização dos povos negros e nativos, protagonismo docente e discente. Callegari (2019), em seu texto,

define os motivos de sua retirada da presidência do Comissão organizadora da Base, no Conselho Nacional de Educação (CNE), destacando a insatisfação com a versão final do documento. A BNCC oficial encontrada hoje é a terceira revisão do texto base, passando por análises que não dialogavam plenamente com a proposta original elaborada por professores universitários, intelectuais e educadores. O autor destaca o fato de diversas consultas públicas serem realizadas no decorrer da escrita da primeira versão, o que traria um sentido de equidade para a Base.

Mesmo ao se retirar da Comissão, Callegari destaca: “o resultado final contém mais qualidades que defeitos e que poderá representar uma efetiva contribuição para a Educação em nosso país” (2019, p. 15). Segundo o autor, a versão apresentada à sociedade se encontra incompleta, com ausência de uma análise aprofundada sobre os estudos de gênero e ligada ao Novo Ensino Médio, alvo de duras críticas pelos pensadores na área de Educação, por refletirem as diversas críticas negativas anteriormente comentadas. Assim, a BNCC se encontrou nesse lugar de ser execrada por uma parte do debate dada relação mercadológica e neoliberal e questionada, por outros teóricos, pelo fato de ter uma base estrutural advinda de uma diversidade de debates iniciados pós 2014, todavia alterados para sua publicação. Um dos desafios, para Callegari, será:

Destaco que, com a aprovação da BNCC, o principal trabalho começa agora, nas escolas. São os educadores que deverão de tomar a BNCC como uma referência para a elaboração crítica, criativa e participativa de seus currículos e propostas pedagógicas. É com eles e por eles que a BNCC ganhará significado e concretude. É nesse processo, no chão da escola e na consciência dos professores, que ela irá adquirir sua identidade na história da educação brasileira (CALLEGARI, 2019, p.24).

A OLPEF é concebida com base nos PCN e tem sua estrutura em diálogo com os documentos oficiais, por amparar sua estrutura pedagógica na aprendizagem com base em gêneros textuais. No campo da linguística e da literatura, o concurso mantém sua relação com a BNCC. As competências e habilidades de língua portuguesa, presentes no documento oficial, avançam na relação da leitura e da escrita como forma de expansão do repertório crítico – social, econômico, cultural e histórico – do estudante. A experiência artística, dentre elas a literatura, está presente nas competências gerais: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 06). Com isso, é essencial

a participação do aluno em variadas produções de arte, uma forma de ampliar sua leitura de mundo. Tal competência também se faz presente nos estudos de língua portuguesa<sup>13</sup> e de artes<sup>14</sup>.

Projetos como a OLPEF não se apresentam como uma solução para a problemática da práxis de leitura e escrita, mas uma possibilidade a ser aplicada e desenvolvida nas escolas e que poderia ser efetiva no campo didático-pedagógico. Ainda que surja voltado para a perspectiva dos PCN, a Olimpíada é modificada, a cada edição, com a finalidade de dialogar com as novas premissas educacionais, dentre elas a da BNCC. As diversas etapas da OLPEF englobam habilidades da Base<sup>15</sup>, tais como: a análise de textos ficcionais e suas estruturas (EF69LP47)<sup>16</sup>, a leitura literária (EF69LP49)<sup>17</sup> e produção de textos de diferentes gêneros, incluindo os ficcionais (EF67LP30)<sup>18</sup>; (EF69LP07)<sup>19</sup>. Dando prosseguimento às discussões

---

<sup>13</sup> Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 65).

<sup>14</sup> Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (ibid. p. 198).

<sup>15</sup> Por escolha do *corpus*, o foco será nos gêneros poema, memória literária e crônica, voltados para o Ensino Fundamental – Anos Finais. Por tal razão, as habilidades selecionadas para explicitar a relação da OLPEF com a BNCC estarão em acordo com a etapa escolar citada.

<sup>16</sup> Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (BRASIL, 2018, p.159).

<sup>17</sup> Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (ibid. p. 159).

<sup>18</sup> Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto (ibid. p. 171).

<sup>19</sup> Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção

sobre a Olimpíada e com o intuito de ampliar o conhecimento sobre seu processo de constituição, é necessário destacar o percurso histórico de sua realização - período de quase duas décadas entre 2002 e 2021 – data de sua última edição.

### **1.1 – A Olimpíada da Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: histórico e seu desenvolvimento durante as edições.**

Antes de falar sobre a Olimpíada da Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF), precisamos compreender não se tratar apenas de uma proposta de seleção que vise apenas uma competição ou mesmo que busque elaborar uma avaliação da qual um grupo passará para próxima fase simplesmente, mas como um processo. Primeiramente, pelo projeto não surgir diretamente como a OLPEF e, sim, como uma proposta de formação de professores, objetivando desenvolver competências e habilidades no estudo de língua preconizado pelo documento oficial de grande destaque do período que é os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sem o utilizar como uma camisa de força, mas um ponto de partida. Mais que apenas incentivar a pura elaboração de textos, o projeto tinha como foco preparar os professores para atividades relacionadas ao uso de sequência didática na escola, algo que será desenvolvido posteriormente no capítulo, no que tange o ensino de língua portuguesa.

Em 2002, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) lança o Programa Escrevendo o Futuro com intuito de oferecer materiais de formação presencial e à distância, contendo elementos de orientação pedagógica e sobre a prática docente. Em conjunto com o Itaú Social, promove o primeiro Concurso *Escrevendo o Futuro*, com o intuito de selecionar textos de estudantes e premiá-los de acordo com o conhecimento sobre um gênero específico (neste período participavam apenas estudantes de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, dos quais o professor deveria escolher entre os gêneros poema, ponto de vista e reportagem<sup>20</sup>). A realização ocorreria de maneira bienal, nos anos

---

da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (ibid. p. 143).

<sup>20</sup> O gênero Reportagem foi utilizado apenas na edição de 2002 e, a partir de 2004, sendo substituído pelo gênero Memórias que perdura até a edição atual de 2019.

pares, ao passo que, nos anos ímpares, o foco seria a formação docente<sup>21</sup> a ser realizada tanto na página do programa, quanto nas secretarias estaduais e municipais de educação.

Com o intuito de facilitar a realização da formação continuada e promover o concurso, em 2005, cria-se o *site* <http://www.escrevendofuturo.org.br/> que continha o material de apoio, o chamado “Kit Itaú de Criação de Textos”, possibilidade de inscrição em cursos à distância sobre estudo de linguagem, escrita e gêneros textuais, bem como os almanaques “Na ponta do lápis”. Cabe destacar a importância da revista mencionada, visto continuar sua produção de maneira trimestral e ser uma fonte de análises para os professores interessados em participar do programa, trazendo artigos que desenvolvem inúmeras questões as atividades do Escrevendo o Futuro, prática docente, artigos teóricos sobre os vários pontos do ensino de língua portuguesa e entrevistas com especialistas da área de todo o mundo. No decorrer do capítulo, a revista será analisada de maneira mais aprofundada, com um olhar mais crítico sobre sua organização.

Por perceber a importância da prática e atuação docente no processo de formação e preparação para o concurso, a partir do ano de 2006, inicia-se a premiação da categoria Relato de prática. Se levamos em conta o fato de a OLPEF ter um período quase bimestral de realização no ambiente escolar, bem como com a presença de oficinas em sala de aula pelo professor, o conhecimento sobre o processo deve e merece ser valorizado, por mais que o foco seja as narrativas e os poemas dos jovens autores, ou seja, o resultado. A importância da docência se demonstra tão essencial que, após 2012, a comunidade virtual começa a ser chamada de Portal Escrevendo Futuro, anteriormente apresentado, constando de um vasto material de pesquisa<sup>22</sup> e que pode auxiliar, juntamente com os Cadernos do Professor e as Coletâneas de Gênero, nas atividades de leitura e escrita em sala de aula. O desenvolvimento da página destinada à OLPEF e à formação procurou também disponibilizar todos os recursos didático-pedagógicos em formato virtual, para que sejam de fácil acesso e que não dependessem de aguardar sua chegada de forma física às escolas e aos professores interessados em participar ou em conhecê-los.

---

<sup>21</sup> Destacamos três cursos que foram criados e são oferecidos nesses anos ímpares: Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas, Caminhos da escrita e Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula.

<sup>22</sup> O portal oferece ao visitante o histórico da OLPEF, com arquivos sobre as edições, análises dos textos dos alunos, as edições da revista Na ponta do lápis, banco de teses e dissertações sobre o concurso e as formações, cursos online, jogos, entre vários outros elementos que auxiliam na prática docente.

As três primeiras edições da OLPEF mantinham essa estrutura de organização, sendo a primeira coletânea de textos estudantis publicada e disponível pelo programa, realizada no ano de 2006, com um volume ainda muito pequeno de textos. Com a entrada do Ministério da Educação – MEC, a parceria com o canal Futura, temos a criação da primeira Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro no ano de 2008. Os chamados “kits” são substituídos pelas oficinas pedagógicas estruturadas a partir da perspectiva da sequência didática da escola de Genebra<sup>23</sup>. O material é estruturado para funcionar como um percurso pedagógico para o concurso e continua sendo sua base até os dias atuais. O tema utilizado é “O local onde vivo”, constante já desde a primeira edição e com o objetivo de discutir o espaço do estudante como parte de suas vidas, fundamental para a convivência com o outro e criação de laços comunitários e identitários, tal como consta na coletânea de 2006:

Encantados, manejam palavras, encontrando um jeito singular, novo de dizer. Uns deram asas à sensibilidade e se entregaram à poesia. Outros investigaram com seriedade questões que afligem a comunidade. Criticaram, defenderam, tomaram uma posição, trazendo para a escrita as vozes da comunidade.

Outros ainda, voaram para uma época distante, evocando lembranças de um tempo e lugar. Entrevistaram antigos moradores, ouviram histórias de vida, de lugares, de objetos, cheiros, sons sabores (CENPEC, 2006, p.01).

Como observado, o lugar assume a faceta constitutiva da própria existência do estudante parte do concurso. Não apenas representar de maneira idílica, mas também observar as dificuldades e os problemas que envolvem o todo comunitário do qual esse indivíduo é parte. Assim, mais que a busca de elaboração de um texto ou de aprimoramento da escrita, encontramos um olhar voltado para a escrita de si e do outro que o cerca (discussão esta que será parte do capítulo 04, envolvendo a análise das narrativas dos estudantes). De tal modo, o material pedagógico é composto por atividades voltadas para o questionamento do local e auxiliar para que o jovem consiga pensar, sob vários ângulos, a constituição do que o rodeia. Como elemento textual literário, com a OLPEF, há a distribuição das Coletâneas de textos dos gêneros em estudo e que servirão como base para leitura e discussão,

---

<sup>23</sup> Grupo de estudos e pesquisas desenvolvida pela Universidade de Genebra e composta por expoentes da discussão sobre sequência didática como Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, entre outros colaboradores. Seus estudos focam na importância da compreensão dos gêneros textuais no ensino de língua, partindo da perspectiva bakhtiniana de discurso.

essas apresentando a temática do espaço como essencial, trazendo vários pontos de vista a partir de experiências de escritores brasileiros.

Diferente da primeira versão, a partir do surgimento da Olimpíada, há a separação em maior quantidade de gêneros e a inclusão de mais anos escolares, o que leva a um aumento considerável do número de professores participantes e, por consequência, de estudantes inscritos. A nova estrutura constava da seguinte divisão:

- Poetas da escola (alunos de 5º e 6º anos do ensino fundamental – poema);
- Se bem me lembro (alunos de 7º e 8º anos do ensino fundamental – memória);
- A ocasião faz o escritor (alunos de 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio<sup>24</sup>);
- Pontos de vista (alunos de 2º e 3º anos do ensino médio – artigo de opinião).

No que tange ao processo seletivo, o concurso é organizado a partir de sucessivas etapas até chegar ao resultado final, ou seja, as narrativas e os poemas selecionados que serão premiados. Num primeiro momento, o trabalho é voltado para a prática docente e a realização das oficinas pedagógicas de acordo com o ano escolar e o gênero textual. Os estudantes participam em sala de aula e produzem textos com a temática proposta. Após os processos de escrita e reescrita, os professores devem selecionar aqueles que melhor se adequem à avaliação da Olimpíada, que será discutido de maneira mais aprofundada na análise das oficinas, focada, dentre outros elementos, no gênero textual e na autonomia do aluno. Ainda na etapa escolar, deve-se criar uma banca de seleção composta por cinco profissionais e que escolherá o representante daquela categoria, lembrando que a instituição pode participar em todas as categorias constantes na OLPEF, desde que possua, em sua modulação, os anos da Educação Básica em questão.

Terminado o processo de seleção da etapa escolar, o aluno deve encaminhar o texto, de maneira virtual, digitando-o no sistema do concurso, sendo que este deverá ser impresso e encaminhado, pela escola, para os centros de avaliação municipal<sup>25</sup>. Dando

---

<sup>24</sup> A partir da 6ª edição realizada em 2019, foi adicionado o gênero documentário destinado aos alunos de 1º e 2º anos do ensino médio, mantendo os alunos de 9º ano do ensino fundamental como crônica e os de 3º ano do ensino médio na categoria artigo de opinião.

<sup>25</sup> Normalmente as Secretarias Municipais de Educação compõem os centros avaliativos que selecionam os para a próxima etapa. O caso do Distrito Federal, dada a especificidade de não possuir municípios, possui a avaliação realizada nas chamadas Diretorias Regionais de Ensino existentes nas cidades-satélites.

prosseguimento, inicia-se a etapa estadual na qual os textos passarão pela avaliação de uma banca composta, normalmente, por membros das Secretarias Estaduais de Educação e de professores universitários escolhidos para selecionar aqueles que competirão em âmbito nacional. Terminada essa etapa, temos os textos semifinalistas que comporão as Coletâneas publicizadas na página da OLPEF, compostas por uma média de 125 por categoria. Todos são encaminhados para a etapa nacional, na qual os estudantes participarão de diversas atividades organizadas pelo concurso, incluindo oficinas de leitura, escrita, fotografia, entre outras. Ao final, há a premiação que ocorre em um evento com membros avaliadores de todas as etapas, bem como os estudantes e professores premiados<sup>26</sup>.

### **1.1.1 – Alguns dados da OLPEF e análises dos textos dos alunos: caminhos para o desenvolvimento do projeto**

Na medida em que iniciou a realização do concurso, vários elementos foram modificados e adaptados de acordo com os dados obtidos em cada edição. Por mais que a estrutura das oficinas aparente um pouco fechada à proposta dos Cadernos do Professor, até mesmo para criar uma perspectiva mais centrada dos resultados durante os anos, percebe-se um cuidado em atualizar a proposta na página Escrevendo o Futuro por meio das formações e dos fóruns, bem como das publicações que se desenvolveram posteriormente. Dentre elas, destacamos a análise de Fonseca e Soares (2012) chamada **Caracterização dos semifinalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**. Por meio da leitura, os autores apresentam um perfil dos estudantes participantes entre os anos de 2002 e 2012<sup>27</sup>, importantes para compreender quem é esse indivíduo que escreve as narrativas selecionadas. Dentre os dados apresentados, alguns são relevantes e que cabem menção:

- Maioria feminina – cerca de 67,6% das semifinalistas são mulheres;
- A região de maior participação é a Nordeste com 30,8%;
- O maior número de semifinalistas advém dos municípios com um IDH mais elevado, tanto inscrições, quanto sua presença nos resultados;

---

<sup>26</sup> Além da publicização de seus escritos, tanto os finalistas, quanto os professores e as instituições de ensino, recebem prêmios em dinheiro, computadores, entre outros recursos individuais e para o coletivo escolar.

<sup>27</sup> Não foram encontrados outros dados e pesquisas que sirvam como elemento comparativo aos apresentados na publicação citada.

- A maioria dos alunos semifinalistas não possuem distorção idade/ano, mas há presença significativa daqueles fora da faixa etária esperada e que não invalida a participação desses;
- Os professores com licenciatura plena apresentam um índice maior de estudantes finalistas do que os não graduados;
- Presença de maior número de participantes nas etapas finais em escolas com melhor infraestrutura.

Com dados como os apresentados, podemos constatar alguns dos pontos que consideramos essenciais nos questionamentos sobre ensino no Brasil. Mesmo em um país marcado por uma visão patriarcal e um machismo sistêmico, o índice de mulheres presentes em ambiente escolar e participantes ativas do processo de aprendizagem é expressivo. Percebemos que o concurso acompanha o avanço do acesso e do engajamento/adesão feminino em ambientes de produção intelectual, bem como sua significativa participação e seus resultados positivos. Ainda nessa discussão, temos a maior presença de estados do Nordeste, região estigmatizada e da qual os habitantes ainda são vítimas de preconceito por uma estrutura nacional que valoriza o centro-sul como mais desenvolvido. A presença desses jovens é um reflexo da necessidade de investimentos e apoio às atividades intelectuais para esses locais.

Ao pensar o IDH, distorção idade/série e estrutura da instituição de ensino, percebemos a importância do ambiente escolar ser propício para o processo de aprendizagem, como é fundamental haver condições mínimas de sobrevivência dos participantes fora do ambiente escolar, bem como acesso às condições essenciais para desenvolvimento intelectual, assim como os efeitos da reprovação para a aprendizagem dos estudantes. Todos os elementos citados refletem as mazelas sociais nas quais grande parte das escolas, professores e alunos passam em seus cotidianos. Levando em conta o paradigma atual voltado para um pensamento meritocrático, fica clara a diferença entre jovens que iniciam sua formação em ambientes adequados, possuem uma estrutura financeira familiar estável e não sofrem com as retenções escolares. Mesmo que não intencionalmente, a pesquisa nos oferece um panorama do país, em 2012, e percebemos como algumas mudanças necessárias afetariam de maneira significativa, positivamente e negativamente, o ensino.

Por fim, e não menos importante, a formação continuada do docente se mostra um elemento divisor na obtenção de bons resultados. Vivemos em um país no qual ainda existem professores sem formação superior nas salas de aula. Não objetivamos afirmar que não há qualidade naqueles que não conseguiram acessar à universidade, ao contrário, são um duro reflexo de um país que ainda limita as etapas da formação educacional a pequenos grupos privilegiados. Entendemos o esforço destes profissionais que, mesmo sem a formação necessária para exercer a prática docente, oferecem o melhor aos jovens, contudo é inegável a necessidade da formação continuada para a melhoria da realidade escolar brasileira.

Outro ponto de destaque na análise dos autores é a melhoria do resultado dos estudantes participantes da OLPEF em avaliações de larga escala da aprendizagem como a Prova Brasil. Não houve, de acordo com os dados obtidos pelos pesquisadores, uma melhora significativa do resultado, apesar de ter um avanço menor que 10%, de leitura e escrita dos estudantes. O que, numa primeira análise, poderia invalidar ou diminuir os efeitos do programa em resultados efetivos de aprendizagem, também não deve, em uma análise mais aprofundada, desmerecer os resultados alcançados. As atividades do concurso não representam uma mudança de paradigma do pensamento educacional, muito menos o único elemento capaz de atingir melhorias no processo de ensino de língua. Trata-se de mais um recurso, dentre os vários existentes, para que o estudante use suas capacidades da melhor forma e tenham seu processo de letramento de maneira plena, não classificados como analfabetos funcionais, termo utilizado recorrentemente, mesmo que sem uma boa fundamentação teórico-crítica. Nem mesmo os padrões estipulados pelas avaliações do ensino são exatamente um objetivo a se alcançar com a OLPEF, visto envolver um trabalho constante de formação docente, produção estudantil e leitura, tendo os resultados positivos como uma consequência, mais que uma expectativa.

Ano após ano, a Olimpíada vem se empenhando em obter a confiança e o envolvimento da rede pública. Não queremos fazer uma “visita de médico”, breve, cheia de diagnósticos e receitas. Aspiramos ser gente de casa, queremos tomar parte, conviver; e já que estamos falando de escola, queremos aprender e ensinar. Não de qualquer jeito, nem cada um por si, mas com objetivos e um referencial teórico e metodológico partilhados, orientando nossas práticas e materiais didáticos para a formação docente (RANGEL, 2011, p. 07).

Cabe destacar que avaliações como PISA, SAEB e Prova Brasil são importantes meios de se observar déficits educacionais, mas não podem ser vistas como a única forma de questionar os problemas do ensino. Devemos levar em conta sua composição que se apresenta como bastante fechada, selecionando conteúdos específicos e presa a padrões de países com estrutura econômica, cultural e social diferente do Brasil. Avaliar um estudante, principalmente os que estão em um contexto periférico, marcados por preconceitos raciais e de gênero, vítimas da criminalidade, marginalizados economicamente, com ausência de questões básicas para a condição humana digna e estruturas familiares esfaceladas pelos males da desigualdade brasileira, da mesma forma que aqueles da classe média e da elite é cruel e injusto. Homogeneizar a diversidade nacional é um dos pontos mais criticados por especialistas tanto nessas avaliações, quanto nos documentos oficiais. O fato de não haver uma melhoria do IDEB das escolas participantes da OLPEF não invalida ou diminui a relevância e o impacto do projeto.

Na análise organizada por Egon de Oliveira Rangel (2011), observamos a importância de não pensar a OLPEF como o elemento único e definitivo para a prática docente, mas como um complemento relevante para tal. O material é criado tanto para o momento pontual da realização do concurso, quanto para que, posteriormente, sirva como base para outras atividades a ser desenvolvidas, ou auxiliar os professores a elaborar seus planos anuais de ensino. Percebemos um sentido de continuidade e de evolução a cada etapa, a cada edição, a cada novo exemplo obtido em sala de aula, por meio dos textos dos estudantes. Para tal, o autor organizou a pesquisa chamada **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: os que nos dizem os alunos?** (2011), com a participação dos pesquisadores Ana Elvira Gebara, Elizabeth Marcuschi, Cloris Porto Torquato e Ana Luísa Marcondes Garcia, que analisaram aproximadamente 500 textos dos estudantes da edição de 2010 nas categorias, respectivamente, poema, memórias, crônica e artigo de opinião. De modo geral, as análises não visavam criticar os textos dos estudantes apenas por não obter determinado resultado, focando nos avanços alcançados e quais pontos podem ser abordados em sala para melhorá-los. Dentre eles, percebemos o fato de os gêneros textuais não serem tão fixos, necessitando de uma análise crítica e de expansão do campo de visão durante as aulas:

Em sala de aula, também é importante que você procure acolher os diferentes gêneros poéticos que podem aparecer na sua turma e desenvolvê-los de modo mais intencional. Por exemplo: nos poemas analisados,

surgiram traços evidentes de cordel e de quadra – que, dada a força da cultura popular e das tradições locais, permitem a rápida identificação pelos alunos-poetas. É necessário, então, trabalhar com os elementos caracterizadores desses gêneros da literatura oral. Somente esse trabalho mais afinado com diferentes gêneros é que permitirá aos alunos-poetas usar as “réguas” que escolherem ao produzir seus poemas (RANGEL, 2011, p. 20).

O que é questionado, a partir do gênero poema, também pode servir para todos os demais presentes no concurso. Por mais que se procure o aumento do conhecimento por parte do aluno, em um gênero em particular, chegar a esse resultado depende diretamente de como ele utiliza o arsenal de recursos outros que possui. Não podemos pensar o estudante como uma pessoa alheia a todo o processo de aprendizagem, muito menos como alguém desprovido de conhecimento e que o obterá na escola. Ao trabalhar o poema, por exemplo, devemos levar em conta o contexto e o conhecimento prévio de mundo do jovem, suas experiências com a oralidade e que são transmitidas em âmbito familiar e comunitário. Eles são parte de um todo culturalmente desenvolvido e que entremeia tanto a existência, quanto o processo ensino e de aprendizagem. Também não podemos considerar que a prática realizada em dois meses consiga suprir todas as carências, entendendo-a como processo:

Ressaltemos, ainda, que a capacidade para a produção de textos dos jovens autores não será construída com a realização de uma única sequência didática visando à aprendizagem de um único gênero. Assim, a participação na Olimpíada precisa ser vista como uma importante oportunidade a mais, mas, certamente, não exclusiva, de trabalho com a escrita (RANGEL, 2011, p. 37).

Em conjunto com os dados dos textos citados, a experiência pessoal também pode ser utilizada para observar os avanços e alguns problemas que a Olimpíada oferece. Entre os anos de 2020 e 2021, meu orientador (representante da UnB na OLPEF) e eu participamos de atividades de formação e avaliação promovidas pelo CENPEC e que são de grande valia para as análises. No primeiro ano, por não ser o da realização do concurso, o foco de nosso trabalho era oferecer formação continuada sobre sequência didática, teoria que será abordada no próximo tópico do capítulo, e gênero textual aos professores da rede pública do Distrito Federal<sup>28</sup>. Dada a situação de pandemia de Covid 19 em que nos encontrávamos em 2020,

---

<sup>28</sup> Contamos com a participação da Gerência de Políticas de Leitura e Mídias Educacionais (GPLEI), parte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, organizadora da etapa estadual do concurso.

um webnário<sup>29</sup> e um curso de formação foram realizados na modalidade virtual. Em formato de live, houve a apresentação do concurso aos espectadores, dos Cadernos do professor e dos relatos de duas docentes da rede de ensino premiadas na edição anterior da Olimpíada, com a participação das dúvidas do público, respondidas pela equipe. O curso de formação foi realizado, também, de maneira virtual, em razão da quarentena, por meio de vídeos, contando com a participação dos professores da SEEDF que elaboraram propostas de sequências didáticas às quais contavam com a leitura, avaliação do professor Dr. Anderson da Mata e minha em todo processo.

No ano de 2021, realização da 6ª edição das Olimpíadas, mantivemos os processos formativos com os professores do DF por meio de cursos on-line que auxiliaram os docentes no que tange os gêneros propostos pelo concurso. Contamos com a presença da equipe do anterior acrescida do professor Dr. Anderson Matias, posteriormente fazendo parte da avaliação em âmbito estadual, e pesquisadores da UnB e de outras universidades, especialistas em cada um dos gêneros<sup>30</sup>. Para a surpresa de todos, houve a participação da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, trazendo vozes diferentes das conhecidas pela realidade do Distrito Federal. Os relatos e as dúvidas dos professores refletiam as dificuldades da realização da OLPEF em 2021<sup>31</sup>, somadas às advindas da pandemia, dentre as quais destacamos: não conseguir a participação total dos discentes, a necessidade de ir até a residência de muitos alunos, principalmente no caso de comunidades rurais e sem transporte devido, o fato de não terem tempo para realizar todas as oficinas, além da desmotivação

---

<sup>29</sup> Como parte do processo de formação, foi realizado o webnário: A escrita na sala de aula: planejamento e prática, com a minha presença e a dos professores: Dr. Anderson da Mata (representante da UnB), Dra. Maria Suslei Pereira (representante do CENPEC na SEEDF), Sônia Maria Soares dos Reis (Gerente da GPLEI), Dra. Luciene Pereira (professora formadora da EAPE/SEEDF e finalista da última edição na categoria memória e Gabriela Gonçalves (finalista da categoria artigo de opinião). O webnário se encontra na página da GLPEI, no link do youtube: (<https://www.youtube.com/watch?v=XvqWuDpFIF4&t=1052s>), posteriormente repostado na página oficial do projeto *Escrevendo o futuro*.

<sup>30</sup> Dra. Lucia Helena Marques Ribeiro - UnB (Crônica); Dra. Ligia Gonçalves Diniz - UFMG (Poema); Dra. Fabrícia Wallace Rodrigues - UnB (Memória); Dr. Pablo Gonçalo Pires de Campos Martins - UnB (Documentário).

<sup>31</sup> Por causa da Pandemia de Covid 19, os alunos se encontravam em aulas virtuais (mesmo que alguns estados tenham tido uma estrutura mista), o que foi um grande desafio para os professores devido à realidade desigual do país. Muitos alunos não possuíam acesso à internet, além de várias situações outras como a violência doméstica, o crescimento da miséria nas classes mais pobres e as perdas causadas pela doença, agravando e gerando distúrbios psicológicos. O efeito, a longo prazo, está refletido no déficit educacional, social e econômico encontrado hoje no país, somado à ineficiência do Governo Federal.

causada pelo sofrimento mundial com a saúde coletiva e a vacinação que caminhava lentamente.

A presença, nas formações virtuais, da professora Maria Aparecida Laginestra, responsável pela OLPEF junto ao CENPEC, foi importante para que os docentes entendessem não ser obrigatória a realização de todas as oficinas, desde que conseguissem atingir um resultado produtivo na prática docente em aula, dando o valor qualitativo e não quantitativo, além de contarem com o apoio do curso realizado para auxiliar nas atividades e na compreensão da proposta do concurso. Houve uma particularidade em relação à última edição das Olimpíadas, visando cooperar com os professores e suas dificuldades: não seriam os textos dos estudantes o resultado final a ser avaliado, visto as várias mensagens enviadas ao projeto informando que muitos jovens não conseguiriam participar por falta de acesso ao material, de modo que o objeto a ser entregue para as demais etapas seria os relatos dos professores - gênero discutido durante todos os encontros promovidos pelo curso - em conjunto com atividades que estes desenvolveram nas aulas para exemplificar o descrito em seus textos.

A experiência de assumirem a voz, por meio da descrição de sua prática pedagógica, trouxe novas perspectivas para analisar a OLPEF. Os docentes inscritos enviaram vídeos, escritas dos alunos e seus relatos, posteriormente, analisados pela equipe avaliadora estadual da qual fiz parte. O acesso a esses textos, bem como a participação no webnário e nas formações sobre os gêneros do concurso concretizaram algumas análises sobre o processo de realização da Olimpíada, o material pedagógico e a formação docente realizada pelo projeto Escrevendo o futuro. Em primeiro plano, levemos em conta as dificuldades apresentadas, além das já citadas anteriormente: o desinteresse por parte dos alunos; o pouco acesso às novas tecnologias como internet e redes sociais na realidade da comunidade escolar; precariedade do ambiente de trabalho dos professores; o desconhecimento docente sobre várias questões tecnológicas, carecendo de formação continuada sobre o tema; a falta do hábito de pensar sua prática docente por meio de relato, algo que deveria ser crucial para o professor, pois é importante refletir sobre o que foi desenvolvido em sala durante o ano letivo; a pandemia e suas consequências que já listamos antes.

Por outro lado, foi gratificante ver o interesse de um grupo de educadores ávidos por conhecerem melhor a proposta da Olimpíada, de modo a produzir bons resultados em suas

experiências nas aulas. O material foi elogiado, bem como os demais recursos oferecidos pelo CENPEC, porém um ponto foi essencial para a pesquisa - a necessidade do protagonismo docente. Os relatos mostraram não apenas a potência dos Cadernos do Professor, mas também a importância de os adaptar ao contexto de cada escola. Assim o debate sobre a BNCC retorna para comprovar a afirmação de que o trabalho de cada professor, com seu grupo específico de alunos, numa espacialidade determinada é elementar para se gerar processos didáticos que obtenham bons resultados de aprendizagem. Com isso retomamos o conceito freiriano (2014c) de que a maneira de ensinar é aprendendo, o que aqui ocorreu por parte da equipe de formação do DF com os docentes e destes com os estudantes, em vice-versa. A OLPEF se apresenta como um projeto, dentre vários existentes e premiados pelo Brasil, capaz de auxiliar no protagonismo do professor e, por consequência, do discente. Não se trata de uma fórmula mágica para resolver os problemas, mas um método com eficiência e bons resultados.

Consideramos, a partir das análises, a importância de materiais como da OLPEF para a melhoria do ensino de língua, com base nos dados acima citados. É fundamental, na continuidade da pesquisa, compreender o fato de que um concurso não é capaz de mudar a educação, todavia pode servir como base de questionamento a respeito de práticas leitoras e de escrita em sala de aula. Todas as edições existentes, de 2002 a 2021, foram suscetíveis de mudanças de seu material pedagógico e literário, o que observamos a cada edição, baseadas em vários estudos, relatos docentes e críticas sobre o projeto, bem como o aumento significativo de recursos para que ocorressem de maneira a produzir um efeito real nas experiências dos professores que escolheram participar. Outro elemento central é o estudante colocado numa posição mais autônoma e autoral ao falar de sua própria experiência individual e comunitária num texto.

### **1.1.2 – O que já foi dito: a produção acadêmica durante as várias edições da OLPEF**

Ao pesquisarmos a OLPEF, deve ser levada em conta a produção crítica sobre o tema, visto haver toda uma série de pesquisas já realizadas que merecem nossa atenção para auxiliar nas respostas a se obter na tese. De certa maneira, somos auxiliados pela existência da página central do programa Escrevendo o futuro que fornece um banco acadêmico de produção crítica sobre o concurso e as formações propostas pela equipe. O que temos é um universo

de 27 teses e dissertações, 22 artigos publicados e 40 edições da revista **Na ponta do lápis**. Durante as leituras, podemos separar algumas temáticas recorrentes e que merecem nosso olhar crítico: pesquisas no campo da linguística e do discurso, algumas sobre a autoria, mas relacionadas à questão de o aluno produzir um texto individual, preso aos modelos estudados em sala de aula, uma prática pedagógica importante, principalmente em anos iniciais (Queiróz, 2015; Barros, 2012; Nogueira, 2016; Boeno, 2013; Souza, 2018; Nascimento, 2015; Gebara, 2009; Gaydecka, 2012), a formação docente e continuada (Granetto e Souza, 2012; Pacífico e Romão, 2011; Shumiski, 2018; Cardia, 2011; Atelfender, 2010; Guimarães, 2013; Campos, 2016; Moura, 2016, Trentin, 2014), a análise a partir da leitura e do letramento literário (Trindade, 2012; Bastos, 2018; Herkenhoff, 2017; Fernandes, 2015<sup>32</sup>).

Pouco ou praticamente nenhum estudo foi realizado sobre a categoria lugar e sua importância para o projeto. Apenas na revista **Na ponta do lápis** de nº 20, (CENPEC, 2021a) há artigos que questionam a questão espacial, ligado ao debate do conhecimento da comunidade, o contato com o outro e as noções de local explicadas de modo superficial que conduzem aos caminhos comuns que os alunos seguem para construir seus textos e suas pesquisas. Mesmo sendo o tema do concurso, temática norteadora para a escrita, a impressão dada é que podemos limitar a análise a uma mera construção de onde se vive, destacando sua capacidade de descrevê-lo, não de um caráter literário na forma que o elabora. Posteriormente, nos capítulos 03 e 04, o lugar será utilizado para além da temática e será uma das categorias de análise em nossa leitura sobre a autoria, pensando o caráter pessoal com que ele é utilizado na escrita, em diálogo com o conceito literário de espaço/local e sua particularidade em cada gênero.

Percebemos, inicialmente, que a produção acadêmica sobre a OLPEF se volta para artigos, dissertações e teses de linguística, em especial a área de análise do discurso. Podemos afirmar que dialogam com a perspectiva apresentada na introdução do material presente nos Cadernos do Professor, que possuem como debate central a questão da leitura e escrita com foco na melhoria no uso da língua pelo estudante. Assim, o debate circula nesses âmbitos e

---

<sup>32</sup> A autora analisa a proposta da OLPEF, partindo da importância da leitura e da escrita como elementos essenciais para que o indivíduo se insira na sociedade, assim como a necessidade de maior quantidade de projetos que visem práticas voltadas para tal, diferentes das tradicionais descontextualizadas e com finalidade puramente gramatical. Encontramos uma dissertação com olhar linguístico para o ato de ler e de produção escrita, sem relacionar com o conceito de letramento literário ou de leitura de literatura.

procura entender o conceito de ler para melhoria da capacidade de produzir textos em português. Um ponto que chama a atenção é a compreensão da autoria discente sempre focada na questão de aproximação com o texto literário original, sem uma grande originalidade do aluno-autor, pensando-o como um reproduzidor do gênero proposto pela prática pedagógica com o material da Olimpíada.

Dois bons exemplos e que fazem uma análise dos gêneros crônica e memória literária são a dissertação de Barros (2012) e a tese de Gaydecka (2012). Ambas apresentam um panorama do uso dos Cadernos do Professor como material pedagógico e como os jovens produzem seus textos (aqui pensado enquanto criação individual do aluno), contudo sempre destacando o caráter “não literário” desses textos narrativos. Por um lado, temos o olhar de Barros que aproxima o texto estudantil de uma tentativa ainda inicial de copiar o gênero, colando-se às crônicas de escritores consagrados, pensando a experiência do leitor desses textos como algo mais didático e menos estético, característica essa que seria destinada às obras realmente da literatura. Por outro lado, Gaydecka afirma que essa leitura das narrativas estudantis chega próxima de um efeito estético, algo que não se concretiza com tal. De maneira geral, as autoras responsabilizam o material pedagógico por ser um limitante para que haja um resultado final realmente original e autoral, literariamente. Acrescentemos a pesquisa de Boeno (2013) que afirma:

O processo de escritura do aluno no gênero “memórias literárias” é diferente do processo de um escritor consagrado da Literatura, porém se falarmos da arquitetônica do autor no processo criativo, este será semelhante como elemento de análise. O escritor da esfera literária tem inúmeras estratégias para seu momento criativo, de escritura. O aluno-autor na esfera escolar tem estratégias compartilhadas apresentadas pelo projeto de ensino do gênero, evidente que sua parte individual, seu conhecimento de vida, experiências irá influenciar nos momentos coletivos de aprendizagem (BOENO, 2013, p.230).

Compreendemos então que o estatuto do literário e a impossibilidade da leitura dessas produções estudantis como material passível de uma análise crítica da literatura. Acrescentemos a ideia de Nogueira (2016) do texto literário ser capaz de “expandir a capacidade das palavras” (p. 37), o que é comum aos escritores das Coletâneas que conseguem desvirtuar os gêneros e são realmente experientes na escrita de obras. Nascimento (2015), em diálogo com a perspectiva aqui citada, pensa a OLPEF a partir da possibilidade de construção do outro, o que ocorre por meio das pessoas do discurso, do seu uso e dos

verbos introdutórios. Sua pesquisa traz questões discursivas sobre memória, porém não toca na questão literária do material analisado, dando maior destaque à temática e como ela se situa no todo discursivo, bem como o modo que o estudante representa a entrevista do membro antigo da comunidade e suas visões sobre a sociedade.

Mesmo em artigos como os de Marcuschi (2012), Torquato (2012) e Gebara (2012), que possuem como foco os gêneros memória, crônica e poema, respectivamente, apenas leem os textos dos alunos aproximando-os das atividades propostas pelos Cadernos do Professor. Há uma busca quase sistemática em encontrar o passo-a-passo das oficinas como forma de ressaltar a importância da aprendizagem de um determinado gênero a partir da prática didático-pedagógica. A pouca ou inexistente presença de debates que expandam a leitura da narrativa estudantil como literária reforça a proposta e a existência da nossa pesquisa. A revisão teórica sobre a OLPEF acaba por nos instigar conceitualmente em vários pontos como a questão da sequência didática, do material didático e da capacidade de leitura e escrita estudantil, carecendo que a presente tese ofereça mais um olhar capaz de questionar os resultados da Olimpíada.

Caso elenquemos uma temática essencial que permeia grande parte da pesquisa produzida sobre a OLPEF, a sua importância (ou limitação) na prática docente é o grande destaque certamente. De um lado há um interesse considerável em observar a capacidade do programa de promover estratégias de letramento por meio do material pedagógico e do conceito de sequência didática, auxiliando na formação leitora do estudante e em relação constante com os documentos oficiais. Por outro há várias análises de prática docente e de como os Cadernos do Professor podem contribuir para a melhoria da didática em sala, pesquisas que analisam a experiência em escolar com o concurso e o programa Escrevendo o futuro e as críticas à sua postura limitadora da liberdade docente. Guimarães (2013) levanta a questão da concessão feita pelo professor no momento de aderir ao programa, considerando como uma palavra autoritária e que cerceia, em alguns pontos, o direito do professor de ser o protagonista de sua prática. Tal visão dialoga com a de Pacífico e Romão ao descrever a condução das atividades do concurso:

Nossa análise visa, então, a escutar de que modo os sentidos de prova, competição, premiação da referida Olimpíada fazem aliança com o apagamento da autoria, o efeito parafrástico das atividades de leitura e escrita no âmbito escolar, a interdição do discurso lúdico ou polêmico e a

emergência de um imaginário sobre o sujeito-professor que o coloca rebaixado à condição de copista e mero repetidor do material didático (PACÍFICO; ROMÃO, 2011, p. 05).

A leitura das autoras sobre o material é de que o concurso assume a função de única visão pedagógica a ser seguida e o docente deixado em segundo plano: o educador é representado como alguém pouco preparado, que não tem formação, que necessita de mínimas dicas, aconselhamentos, instruções para que consiga compreender o Caderno do Professor (PACÍFICO; ROMÃO, 2011). A experiência com oficinas e um material didático já pronto para ser utilizado em sala pode ser limitador, todavia consideramos que o professor precisa assumir o caráter de condutor central das diversas atividades propostas, o que permitiria superar tais limitações. Ao utilizar o percurso pedagógico do material como norte e não como única perspectiva a ser seguida, o protagonismo docente e discente será possível, como será observado nas diferentes possibilidades de apropriação descritas no decorrer da tese. Ser docente está, cada vez mais, ligado à capacidade de agir de forma crítica, reflexiva e propositiva dentro de sala de aula. A própria concepção de sequência didática já pressupõe que não deve ser realizada de maneira fechada e sem possíveis variações. Por outro lado, temos pesquisas que analisam a experiência de professores participantes do concurso como a de Altenfelder:

Nessa direção, podemos dizer, a partir da análise feita, que os Cadernos constituíram-se como instrumentos para os professores na medida em que possibilitaram a construção de novas significações não só sobre o ensino da leitura e da escrita, mas sobre a atividade docente em um sentido mais amplo, permitindo que os professores reconhecessem as contribuições dadas à própria atividade e desenvolvimento profissional. (ALTENFELDER, 2010, p.149).

A autora pensa os cadernos como elemento de formação continuada, pois propõe um percurso baseado na ideia de sequência didática capaz de auxiliar o professor na elaboração de suas próprias experiências a partir do contato com o material, mais que apenas seguir como uma forma única de se pensar a prática docente. Na mesma linha, Cardia (2011) percorre os relatos de professores finalistas do ano de 2008 para questionar a importância de práticas como da OLPEF para a formação docente e como elemento de auxílio em sala de aula, durante a realização do concurso. Num tom um pouco mais pessoal, a autora ressalta a importância de não se apresentar um resultado fechado em atividades vinculadas ao processo

ensino e de aprendizagem, e, sim, um reinventar-se contínuo e que depende do professor como fio condutor e capaz de se colocar como protagonista, bem como de auxiliar o aluno para tal.

Já Campos (2016) questiona a OLPEF por sua concepção enquanto programa com parceria governamental e de empresas privadas, observando-o como forma de atender às necessidades de formação docente no país. A incapacidade que apenas o uso dos Cadernos possui de atender às demandas dos professores e levarem a seu protagonismo, levam a pesquisadora a analisar o material extra fornecido pelo programa *Escrevendo o Futuro* e disponível em sua página on-line, em especial a revista **Na ponta do Lápis** em suas edições de 2005 a 2015. O objetivo é compreender como esse material é capaz de auxiliar nas leituras e na realização das atividades por parte dos professores, realmente efetivando uma formação continuada.

Por mais que nossa visão de educação seja a de que o poder público ofereça os subsídios necessários em todas as etapas da educação básica, projetos que são elaborados em parceria com empresas e entidades não-governamentais não devem ser diretamente descartados. Como docentes, sabemos a precariedade em que muitas escolas se encontram, fazendo com que materiais como os da OLPEF, bem como suas formações na página do concurso, sejam necessários para auxiliar na promoção de um resultado produtivo na prática docente. Entendemos a questão, entretanto consideramos um elemento a mais para oferecer uma educação de qualidade a parcelas da população já tão marginalizadas socialmente, visto a Olimpíada ser voltada especificamente para escolas públicas de todo país. A presente pesquisa é um exemplo de respostas positivas do projeto e de como ele é capaz de oferecer um conjunto de materiais diversos para o nosso *corpus*.

Outro foco da pesquisa de Campos é questionar como a revista é capaz de sustentar o discurso proposto pelo concurso e como ele valoriza o formato estipulado pelos idealizadores por meio de uma publicação. Não podemos deixar de pensar que a criação de uma revista específica sobre o projeto tenha esse viés de enfatizar os pontos positivos a respeito do que o concurso se propõe a realizar, ainda mais pensando o esforço coletivo de produzir um material que seja capaz de atingir à população de várias camadas sociais e espaços de um país tão diverso e desigual como o Brasil. Todavia, a leitura caminha pelo campo ideológico, impossível de descartar em qualquer análise sobre educação, pensando a postura da OLPEF

como autoritária nesse sentido e se oferecendo como um dos únicos caminhos possíveis. Questionamos um pouco essa resposta pelo fato de não compreender os debates propostos focados apenas nesse campo de discussão. Após a leitura das edições da **Na ponta do lápis** até a última edição 2023, temos uma série de debates e teorizações que são anuladas ao partir de uma perspectiva unilateral.

Há um investimento público e privado volumoso utilizado para a realização de uma proposta como a Olimpíada. Certamente não podemos descartar o caráter de disputa e competição que ela já apresenta no título, mas outras questões também entram em debate para que possamos trazer diferentes áreas sobre o que ela é capaz de abarcar em sua realização. Pesquisas como a de Campos são importantes para se pensar o projeto, contudo ainda refletem as críticas apresentadas por muitos quando nos propomos a abordar a temática. Ao destacar o elemento humano presente na figura do professor, na aula e do estudante, apresentado no texto, fruto de um trabalho linguístico e literário no campo pedagógico, podemos expandir o campo de visão sobre um material que não deva ser exaurido em apenas uma perspectiva. Mesmo o esforço homérico de ler e analisar todos os artigos, teses, dissertações, revistas, cursos de formação, jogos, bem como o material de formação e de textos literários da OLPEF, ainda temos o resultado que são as Coletâneas de Textos Finalistas produzidas entre 2004 e 2019 (data da última edição até o presente momento com narrativas e poemas estudantis selecionados).

No que tange ao debate literário, esse se encontra pouco desenvolvido nas pesquisas que envolvem o concurso. De maneira geral, temos a discussão sobre o letramento literário e sua importância na formação docente e discente, bem como da pouca ou inexpressiva presença de materiais didáticos capazes de auxiliar o professor de ensino fundamental, principalmente, no trabalho com literatura. Bastos (2018) esforça em promover o questionamento sobre o trabalho com o poema em sala de aula, o que ocorre de maneira um pouco superficial, tendo como base o caderno “Poetas da escola”, classificando-o como um passo diferente do que tradicionalmente é utilizado em ambiente escolar. Ainda há uma relação ao estudo literário de caráter humanizador proposto por Antônio Candido, em seu **O direito à literatura**, e como ele pode transformar o indivíduo a partir de seu contato, sem que se coloque em xeque vários pontos dissonantes desse discurso, sustentado, principalmente, na relação cânone e cultura popular.

Por outro lado, Trindade (2012) faz a leitura da Coletânea de Gênero a partir da perspectiva da estética da recepção e da relação do leitor com o texto, bem como sua reação ao ler. De maneira geral, a autora compreende o trabalho da OLPEF como limitador em sua estrutura de sequência didática, pois não faz uma relação direta entre os elementos constitutivos do texto e sua relação com a literatura, tendo o material a finalidade apenas de “contextualizar” de maneira superficial, por meio da literatura. Em seus questionamentos, afirma que: “a didatização do texto literário continua por desfigurá-lo. Continua não servindo aos propósitos de se experimentar pela leitura literária outros mundos, outras realidades, experimentar o outro” (TRINDADE, 2012, p. 120). Nossa perspectiva de entender a relação entre a leitura literária, levando à escrita autoral do estudante, diferencia-se do proposto pela autora, visto não compreendermos o trabalho com a obra em sala como esvaziamento do efeito estético em si e como algo que impeça que ocorra a experimentação do outro.

Encontramos maior proximidade teórico-metodológica de nossa pesquisa com a tese de Joana Herkenhoff (2017) que analisa a experiência de professores em formação promovida pelo programa Escrevendo o futuro e a importância do ensino com foco na escrita literária. A autora reflete sobre o entrelugar, o vazio do ensino de literatura no ensino fundamental, o que repercute em pesquisas sobre o tema que valorizam apenas o uso do texto literário em turmas de ensino médio. Como *corpus*, parte da entrevista com um grupo de docentes e o do portfólio de atividades e relatos de uma professora para compreender o trabalho com o texto literário em sala de aula e o desenvolvimento de todas as etapas da prática pedagógica vinculada à OLPEF. De tal forma, temos a prática docente como elemento central para a compreensão da relação leitura e escrita, sem uma análise do produto final, ou seja, as narrativas e os poemas estudantis.

#### **1.1.2.1 – A revista Na ponta do lápis e a formação continuada do programa Escrevendo o futuro**

Como mencionado anteriormente, o programa Escrevendo o Futuro não se limita a apenas ao concurso realizado a cada dois anos, ele é parte de uma iniciativa que visa a formação continuada e o debate sobre questões de leitura e escrita. Além dos diversos cursos online e presenciais, do material disponibilizado via digital e do banco acadêmico com teses, artigos e dissertações, temos a revista **Na ponta do Lápis**, edição trimestral voltada para

debater questões relativas ao letramento, literatura, formação docente, leitura e produção escrita, entre outros temas. Até o momento, o projeto conta com 40 edições que possuem uma estrutura já um pouco cristalizada, contendo:

- Entrevistas e reportagens que são realizadas sempre com discussões voltadas para as questões de linguagem e literatura, com teóricos de língua das universidades brasileiras como Sírio Possenti, Marisa Lajolo, Carlos Alberto Faraco, Djamilia Ribeiro, de universidades internacionais como Joaquim Dolz, Michèle Petit, escritores, *slamers*, artistas plásticos, dentre outros;
- Página literária com exemplo de contos, crônicas, memórias, poemas de autores como Mia Couto, Conceição Evaristo, Luiz Ruffato, Rubem Braga, Moacir Scliar, Carlos Drummond Andrade, Valter Hugo Mãe, Eliana Brum, entre vários outros e outras que aparecem em cada edição;
- “De olho na prática”, composto por artigos de pesquisadores sobre as temáticas de sequência didática, ensino de gêneros do discurso, formação docente, letramento, ensino de literatura, relatos de prática dos professores participantes.

Outro ponto que é abordado nas revistas é a realização do Seminário Internacional Escrevendo o Futuro, promovido pelo programa, e que conta com pesquisadores de todo o país na área de linguagens e ensino, bem como de professores do ensino básico que buscam refletir sobre sua prática e a relação com a OLPEF. Podemos dizer que as edições procuram reforçar a importância do material criado pelo projeto para a experiência em sala de aula, e que provavelmente a sua existência visa lançar o olhar crítico com foco no concurso. Assim, encontramos um extenso conjunto de artigos, textos literários, relatos de práticas, exemplos de atividades a ser realizadas, discussões estas que podem, sim, auxiliar o professor com dificuldade em utilizar os cadernos do professor na sala da aula e enriquecer sua experiência docente. Para os idealizadores da revista, contrário a algumas pesquisas sobre o material didático:

Esses docentes ocuparam o lugar de autores, pois escreveram e planejaram uma nova sequência didática, o que evidencia a apropriação dessa metodologia. Aventuram-se, antes mesmo de escolher o gênero textual que trabalhariam com suas turmas, a abrir o diálogo e a escuta no espaço escolar, constatando os anseios e as reivindicações. Perceberam que os

alunos queriam escrever, mas de forma verdadeira, assim, o uso da palavra escrita ganhou sentido e aproximou-se do contexto sociocultural do lugar onde vivem, evidenciando a concepção da escrita como prática social (CENPEC, 2017, p.04).

Dizer que a revista é completamente acessível a todos os professores num país desigual como o Brasil é mentira. Boa parte do corpo docente advém de uma realidade muito dura, escassez de recursos, baixa remuneração, formação superior deficitária (isso se há graduação completa, o que sabemos não ser a totalidade da docência brasileira), pouca valorização e escolas deterioradas, sem acesso a tecnologias como internet e informática. Realmente consideramos um privilégio àqueles que conseguem ter acesso aos recursos observados na página do Escrevendo o futuro. Todavia, esses cadernos e essas coletâneas conseguem chegar às escolas que interessam em participar e acabam sendo um dos poucos elementos de suporte ao professor. O conjunto de materiais pedagógicos completo e as formações em si podem não ser de acesso a todos, mas eles existem, com uma elaboração de qualidade e com pesquisadores respeitados e que buscam auxiliar no protagonismo daqueles que conseguem acessá-lo.

Um dos objetivos da criação da revista, segundo seus idealizadores, é de não permitir que se engesse a prática promovida pelo programa e que a Olimpíada não seja vista somente como uma avaliação estanque realizada a cada dois anos. A proposta é de uma formação continuada, na qual as edições possam acrescentar e trazer à tona os problemas que os encontros, seminários, debates nas premiações e relatos de prática apresentam, para que se reorganize e reavalie constantemente. Percebemos, inclusive, a inserção de debates sobre o rap, *slam*, as artes diversas e a autoria negra presente de maneira, cada vez mais, presente e atuante nas edições. Há um interesse de se ler a produção acadêmica sobre a OLPEF e modificar sua forma de acontecer.

A edição da Olimpíada realizada no ano de 2019 trouxe como homenageada a escritora Conceição Evaristo e teve intenção de debater de maneira mais avançada as questões sobre a autoria negra e sua invisibilidade. Destacamos, ainda, a presença da autora em entrevista e na página literária mais de uma vez. Claro que não é o suficiente para considerar que há uma igualdade no conjunto do projeto em relação às questões raciais e de gênero, e, sim, como um primeiro passo. A importância da voz de Evaristo atinge também a oralidade e a experiência advinda de regiões marginalizadas, como a própria escritora diz:

“E, assim, eu ia fazendo do mundo, palavras. Se o mundo de coisas era magro, econômico, as palavras, os sons eram fartos e me permitiam engrandecê-lo” (EVARISTO, 2019, p.32). Trata-se de um trecho do texto: **O mundo é vasto. A textualização do mundo também**, proferido em sua homenagem na 6ª edição do concurso. Os clássicos são repetidos por meio da oralidade, ganhando força e novos significados a cada repetição, um telefone sem fio que o atualiza, faz ser parte do cotidiano e desse espaço marcado pela exclusão e se encontra com o imaginário de uma criança em seu processo de formação, muito além do mundo escrito do qual somos inseridos, mas pela oralidade.

Quanto ao meu caminho tão diferenciado, talvez, de várias escritoras e escritores brasileiros em acessar o mundo da leitura, me fez sentir um intenso incômodo quando, em um desses famosos encontros de literatura, ouvi um escritor bastante conhecido e considerado afirmar algo mais ou menos assim: “A pessoa que começa lendo gibi, ou que tem como início de suas leituras esses textos, nunca chegará a ser bom leitor, ou nunca buscará boa literatura” (EVARISTO, 2019, p. 35).

A autora questiona essa visão de uma formação leitora que não leva em consideração as várias leituras possíveis para que o jovem consiga ser um bom leitor. As Coletâneas ainda refletem uma autoria centralizada em escritores consagrados pela crítica especializada, contudo, a presença do poema **As marias do meu lugar** e da memória literária **O valentão que engolia meninos e outras histórias de pajé**, de autoria estudantil, podem servir como diferencial<sup>33</sup>. A voz de outro participante, a possibilidade de perceber que seu texto pode e tem qualidades que o colocam ao lado com de figuras como Machado de Assis, Zélia Gattai, Carlos Drummond Andrade, dentre outros, são fundamentais para a formação leitora do aluno e que o leve a ser escritor de suas próprias histórias. Contamos, também, com as Coletâneas de Textos Finalistas e que possui mais de 500 possibilidades, dos mais diversos cantos do país, para que o professor utilize como suporte para promover uma prática efetiva.

A figura docente é, sem dúvida nenhuma, uma das centrais para todo o processo de elaboração da revista. Toda a prática pedagógica é um dos caminhos para que se consiga um resultado realmente autoral do estudante. O foco da revista **Na ponta do Lápis**, das formações promovidas pelo programa Escrevendo o futuro, assim como as atividades dos cadernos, reforçam a importância de o professor levar em consideração as experiências com

---

<sup>33</sup> É importante destacar a ampliação do número de narrativas e poemas estudantis premiadas em edições anteriores nas coletâneas gêneros textuais a partir do ano de 2021.

leitura que os alunos já possuem e incentivar o docente a trazer as suas próprias para estabelecer o diálogo, além de ser protagonista de sua experiência. Os relatos de professores presentes nas diversas edições da revista retratam tal realidade, como afirma a pesquisadora Maria Cristina Zelmanovits, convidada a analisar o material produzido e encaminhado pelos docentes sobre sua experiência com a OLPEF: “Compondo-se com os Cadernos, a palavra pensada por cada professor cria realidades ajustadas às possibilidades e necessidades dos alunos, entrelaça os estudos com os saberes da comunidade, interpreta dificuldades, constrói nexos, gera nascimentos” (ZELMANOVITS, 2016, p. 26).

Vários são os caminhos percorridos pelos professores que assumiram a responsabilidade de participar da OLPEF. Todas as leituras teóricas, os debates e as análises dos cadernos do professor reforçam a existência da tese, dos objetivos a serem alcançados e das perguntas a serem respondidas. O que a experiência pessoal como docente foi capaz de despertar no perfil de pesquisador sobre o que prática deve oferecer, é aguçada após perceber que o debate promovido deixa uma grande lacuna: as narrativas e os poemas estudantis. Ao fim, continuam marginalizadas, relegadas a um produto da prática docente e menos uma produção individual, original e literária. A expressão de si que esses vários jovens, alunos e alunas, seus lugares, suas experiências convertidas em poemas, memórias e crônicas acumulam na página virtual do projeto e serão esmiuçadas para que compreendamos em que ponto assumem seu caráter autoral. Durante sua palestra no Seminário Internacional Escrevendo Futuro, um trecho proferido pela escritora Eliane Brum chamou nossa atenção:

“Por que a voz própria apareceu mais nos outros gêneros que nos artigos de opinião? Por que se sentem menos autorizados a ter voz própria no artigo de opinião que no poema, na crônica ou no texto de memórias? Por que a voz própria, a linguagem própria, o português próprio aparecem mais nos outros gêneros? Minha hipótese é que a referência para esses outros textos é a literatura. Para o artigo de opinião é a imprensa, onde dominam padrões” (CENPEC, 2013, p. 17).

Mais que apenas uma palestra, trata-se da fala de uma escritora legitimada pelo campo literário e avaliadora dos finalistas da edição de 2012 durante um seminário internacional realizado em 2014. Perceber que a literatura é capaz de auxiliar o estudante a se manifestar por meio da voz, de uma linguagem mais próxima da sua, ou mesmo, a ideia de ter autoridade para falar não deve ser deixado de lado. Retomamos as frases de Conceição Evaristo ao afirmar a multiplicidade de leituras que formam o indivíduo e sua capacidade de despertar a

imaginação ao ponto de querer expressá-las com suas próprias palavras. A hipótese de Brum, foi parte dos questionamentos que levaram a pensar na escrita aqui presente, quando o professor observa, nas palavras de seu aluno, um jovem escritor capaz não só de dialogar com autores parte da tradição literária existente, mas com seu espaço, com sua comunidade, com os outros que o compõem para metaforizá-los em poemas, memórias e crônicas. No entanto, compreender quais elementos ativam essa criatividade ao ponto de gerar tais narrativas é o objetivo a ser atingido.

Algumas chaves como o material didático, as pesquisas e os debates existentes sobre a OLPEF já nos ofereceram conceitos, dentre os quais destacamos a leitura e a escrita, que são basilares para a criação do programa Escrevendo o Futuro e que iremos esmiuçar no percurso da tese. Assim, iniciaremos a análise do percurso pedagógico da Olimpíada, de forma que as narrativas e poemas estudantis refletirão as diversas etapas de sua realização. Os Cadernos do Professor dos gêneros literários serão o *corpus* escolhido para a discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvidos pela OLPEF, com base em sua organização, em seus processos avaliativos e em suas teorias de sustentação - gêneros do discurso e sequência didática.

## **2 - Sequência didática, ensino de língua e estudo de gêneros do discurso: elementos para a construção dos Cadernos do Professor**

Se pensarmos o estudo de língua presente nas escolas atualmente, precisamos entender que o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais procurou diversificar e atualizar o formato de se compreender a linguagem. Procurando fugir de um ensino tradicional ainda baseado em reprodução de materiais simplesmente, repetição de frases, análises em orações estanques, o documento traz, como elemento central, a contextualização como fundamental para que se atinja bons resultados na aprendizagem. O estudante não deveria mais simplesmente entender a função de uma oração em um único período, mas na relação com o todo textual da qual é parte. Deste modo, o estudo do enunciado e do gênero textual assume grande destaque e serve como base para as formas de se compreender a competência do indivíduo do ponto de vista linguístico de maneira que se reverbera até os dias atuais. Observamos a presença e a importância do estudo de gênero no documento ao analisar a construção do texto:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p. 23).

O debate proposto pela citação acima dos PCN está diretamente ligado aos estudos de Bakhtin no campo do discurso que foram essenciais para que se compreendesse a função do enunciado e dos gêneros do discurso para o campo linguístico. O teórico se baseia no conhecimento desse sistema de elementos conectados em um determinado formato, de certo modo fixo, mas que pode se hibridizar, com um número de variações e possibilidades de organização não limitados a um número específico. O uso da língua é entremeado por essas várias formas que podem se manifestar tanto do ponto de vista falado, quanto escrito. Segundo o autor:

O emprego da língua 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 não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p.261)

De tal forma, pensar o emprego da língua infere a necessidade de se conhecer todo o conjunto composicional dela, assim como, sua relação com a realidade intra e extralinguística presente no momento de uso. Por serem específicos para cada expressão ou forma de se apresentar, Bakhtin propõe a teoria de gêneros do discurso. Cada maneira de expressão de linguagem, seja mais ou menos complexa, organiza-se a partir de estrutura, seja um debate, um diálogo, uma apresentação oral, uma redação, uma propaganda, entre várias existentes. Cada vez que o indivíduo for utilizar de uma dessas formas, necessitará conhecer os elementos que a compõe para que consiga realizar de maneira eficiente o uso específico da língua. Por mais que, atualmente, a noção de gênero tenha avançado e muitos questionem essa “rigidez” estrutural, é fato de que a aprendizagem baseada na perspectiva bakhtiniana discursiva ofereceu um grande avanço para o estudo da linguagem. Na verdade, a real rigidez

quebrada foi a de se pensar o ensino de língua a partir de uma perspectiva fixa, descontextualizada e que não atingia o estudante. É crucial o domínio de diferentes gêneros do discurso para que o falante, tal como afirma Bakhtin:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente o empregamos, mais plena e nitidamente descobrimos nele a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação, em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Com o objetivo de agir de maneira mais livre, o falante utiliza-se da variedade de gêneros que vai tendo contato durante a vida e consegue se manifestar linguisticamente com mais capacidade e desenvoltura. Esse conceito bakhtiniano é basilar para a proposta discutida pelos PCN e que se manifestou em vários projetos<sup>34</sup> que propunham novas práticas pedagógicas para ensino de língua, dentre eles destacamos a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Por mais que envolva diferentes atividades, o concurso parte da premissa dos estudos discursivos para sua realização e busca o desenvolvimento de diversos gêneros textuais, contudo, centrado em um específico categoria, seja o poema, a crônica, a memória, o documentário ou o ponto de vista. Antes de se analisar as oficinas e como elas se constituem, é necessário compreender outro conceito importante para sua elaboração que é o de sequência didática.

No que tange à OLPEF, a elaboração dos Cadernos do Professor parte da perspectiva de se criar propostas de atividades que desenvolvam a aprendizagem de gêneros textuais a partir de uma estrutura organizada e que consiga atingir o resultado esperado – a melhoria na leitura e na escrita do estudante. Para tal, parte de estratégias para que o ensino de língua, dentre os quais, destaca-se o conceito de sequência didática. Sua origem advém da pesquisa realizada pela equipe de Didática de Ensino de Língua Materna da Faculdade de Psicologia da Universidade de Genebra, em especial a dos autores Schneuwly e Dolz. A relação entre o projeto e as atividades dos autores é tão direta que, além de ser elemento chave da referência

---

<sup>34</sup> Podemos citar, a exemplo do Distrito Federal, o projeto Gestar – Língua Portuguesa, processo de formação de professores desenvolvida no estado pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação (EAPE) e que consistia em pensar a prática docente a partir do debate sobre gêneros do discurso. O objetivo era que o docente partisse das atividades e dos conceitos estudados para aperfeiçoar suas próprias dentro de sala de aula e promovesse uma aprendizagem que auxiliasse o estudante no uso do maior número de gêneros textuais e orais.

bibliográfica da elaboração dos Cadernos do Professor, a introdução de todos é realizada pelo autor Joaquim Dolz e já indica a importância de suas análises para a realização da Olimpíada.

Os estudos da equipe teórica da Universidade de Genebra partem dos conceitos bakhtinianos para pensar os gêneros do discurso como essenciais para a aprendizagem de linguagem. A proposta dos autores é pensar estratégias que subsidiem professores e demais pesquisadores na elaboração de atividades que sejam eficazes, mas não exauríveis em si mesmas, e consigam fazer com que o estudante desenvolva capacidades discursivas (orais e escritas). Tal ideia dialoga com a análise de Bakhtin, anteriormente citada, de que o falante que domina uma grande diversidade discursiva consegue se utilizar melhor os recursos da língua oral e escrita. Quando pensamos a realidade escolar, o recém ingresso nos primeiros anos sofrerá um forte impacto com a inserção de diversos elementos desconhecidos de seu repertório de experiências vivenciadas na família e na comunidade de maneira oral, majoritariamente. A inserção da escrita, fortemente valorizada na sociedade, torna-se um obstáculo para a aprendizagem da criança. Trata-se de uma nova perspectiva de linguagem que promove uma ruptura complexa e que pode resultar em problemas para o avanço escolar desse aluno, observamos tal questão no debate de Dolz e Schneuwly:

Mas essa ruptura não cria automática e imediatamente uma ruptura ao nível do funcionamento: tempo de ensino e tempo de desenvolvimento têm ritmos profundamente diferentes. Pode-se mesmo dizer que a introdução do novo sistema, a aparição dos gêneros secundários na criança, não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 31).

Os processos comunicativos antes realizados em ambiente familiar de fala, agora assumem um caráter completamente diferente, o que exige da criança uma reestruturação em seu pensamento linguístico. Um dos grandes focos de análise entre estudiosos de educação é, exatamente, a alfabetização realizada nos primeiros anos escolares. Tais teorias desenvolvem-se, ainda mais, quando se pensa o letramento e suas implicações. Fazer com que um falante adquira essa nova forma de comunicação na língua materna é complexo e pode ser traumatizante, levando ao ponto de desenvolver a baixa autoestima quanto à sua competência linguística, algo que já se demonstrava plena antes do acesso ao ambiente escolar. Pensar um estudante alfabetizado, o que no Brasil hoje ocorre nos três primeiros anos do ensino fundamental, envolve não apenas identificar as letras, formar palavras, mas

elaborar frases e períodos, bem como situá-los em texto e contexto – base do processo de letramento. Esse é o ponto de maior déficit na escolarização básica e que tem chamado atenção de governos, exigindo mudanças nos currículos e documentos oficiais, assim como práticas que promovam a leitura e escrita de maneira eficaz e que desenvolva um estudante capaz de se expressar de variadas formas.

Não é à toa que os estudos de gêneros do discurso de Bakhtin tenham tomado tamanha relevância para a linguagem em nossa realidade. Para que o processo de letramento se realize de maneira eficaz e para que o estudante seja capaz de se expressar na língua materna, é necessário um conhecimento que vá além da organização morfossintática, deve-se compreender os enunciados e suas maneiras de organização no conjunto que denominamos gênero. O desafio da ruptura entre gêneros primários e secundários<sup>35</sup> é abordado por Dolz e Schneuwly, em sua pesquisa com alunos de língua francesa, que não é restrita à realidade do país, mas de outros como o Brasil e do ensino da língua portuguesa. Conseguir com que os alunos consigam atravessar esse primeiro momento de embate, seja alfabetizado e consiga, nas próximas etapas da escolaridade, desenvolva formas diversas de expressão e conhecimento de linguagem exige estudo e experimentação constante de pesquisadores e professores. São vários processos exigidos de uma criança ainda em processo de aprendizagem:

Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 63).

A comunicação que, em ambiente privado, era estruturada de maneira espontânea e fluída, torna-se monitorada e cercada de regras e estruturas. Não que a oralidade do período pré-escolar não apresente sua organização específica, todo gênero do discurso possui limites, porém advém de um contato mais livre e que permite maior experimentação do falante. Mesmo os gêneros orais, em ambiente escolar, são mais complexos e exigem do aluno

---

<sup>35</sup> O conceito de gêneros primários e secundários elaborado por Bakhtin (2003). Para o autor, os gêneros secundários, ou mais complexos, partem de um convívio cultural mais elaborado e organizado, normalmente escrito (publicidades, artigos científicos, pesquisas, textos literários, entre outros), incorporando, em sua estrutura, gêneros mais simples. Os primários envolvem as manifestações mais espontâneas e, normalmente, orais, parte dos primeiros processos de comunicação e de uso da língua.

monitoramento dos conhecimentos lexicais, morfossintáticos e discursivos tais como: debates, entrevistas, seminários, dentre outros. O processo de compreender o discurso como um elemento pedagógico e parte da prática diária de ensino de língua é complexo e exige do docente a capacidade de organizar a aprendizagem de forma significativa e que gere sentido. Se levarmos a discussão para o campo da escrita, torna-se ainda mais problemático e, talvez por isso, resulte em processos que, por vezes, não atinjam aos estudantes como um todo. O universo tão tangível da linguagem que era a oralidade, parte para um espaço cada vez mais abstrato, que é a escrita.

Com todos os elementos citados, dentre eles: o rompimento dos gêneros primários e secundários, a inserção de novos tipos e nova forma de uso da língua e a aprendizagem ainda mais complexa, estratégias se fazem necessárias para que esse momento tão traumático da formação básica ocorra de forma produtiva e menos impactante. As pesquisas das equipes de Genebra não somente levantam a questão, como propõem recursos didáticos para o ensino de gêneros textuais. A aprendizagem, do ponto de vista discursivo, dar-se-á a partir do momento em que o estudante conseguir ir além da mera compreensão dos mecanismos que estruturam os gêneros. O objetivo não é apenas saber a existência e buscar uma fórmula para reproduzir na maior diversidade possível, mas sim, experimentá-los de modo que produzam sentido e dialoguem com o contexto e os componentes que circundam o dia a dia do aluno, bem como de sua vida como parte da sociedade e como cidadão. Por mais que não exista uma fórmula, mesmo porque limitaria excessivamente a prática docente, a pesquisa dos autores busca caminhos para se construir atividades que auxiliem no ensino de linguagem, as chamadas sequências didáticas.

A concepção de conjunto proposta neste trabalho funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente. Ela se articula por meio de uma estratégia, válida tanto para a produção oral, como para a escrita, chamada *sequência didática*, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto da aprendizagem, as capacidades

de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino proposta pelas sequências didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43).

Com base na afirmação de Dolz e Schneuwly, três são os elementos base para o desenvolvimento das chamadas sequências didáticas: especificidade da prática de linguagem, as capacidades dos aprendizes e as estratégias. A primeira, relaciona-se às questões histórico-sociais que constituem os chamados gêneros textuais e os cristalizam em formatos razoavelmente fixos. Daí a necessidade desse ponto para a criação da sequência didática, visto ser fundamental que o estudante, como anteriormente mencionado, compreenda como surgem e como se estruturam os gêneros para que consiga aprendê-los de maneira significativa. Para tal, entra em questão a capacidade do aprendiz, característica que envolve os contextos e as experiências do falante no momento de uso dos diferentes gêneros. Por mais que, na fase escolar, a aprendizagem s/e volte para que o jovem compreenda a estrutura deles, é crucial que ele interaja. O professor é essencial, visto ser o ator que construirá didaticamente o processo de ensino, conhecendo não só o contexto do aluno, mas dialogando com sua própria experiência. A partir daí se insere o último elemento que são as estratégias utilizadas para que a prática pedagógica ocorra de maneira produtiva e que gere sentido, fazendo com que o estudante se aproprie do gênero.

A partir desse olhar e dessa organização, os professores podem pensar atividades voltadas ao ensino sobre gêneros textuais de maneira a utilizar a perspectiva teórica das sequências didáticas. Visando ser um instrumento para auxiliar na defasagem do estudante brasileiro, no que se relaciona à linguagem, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro buscou, na perspectiva da escola de Genebra, constituir o material pedagógico proposto para a realização das oficinas em sala de aula. Por esse olhar, as diversas propostas de análises, atividades, objetivos e resultados se organizam, partindo de um gênero textual específico, mas cercado de outros que o complementam e pode resultar numa aprendizagem significativa, destacando a leitura e a escrita como chaves.

## **2.1 – Análise das atividades e avaliações da proposta didática dos Cadernos do Professor**

Para iniciar a análise das atividades dos Cadernos do professor – **Poetas da escola, Se bem me lembro...** e **A ocasião faz o escritor**, cabe conhecer as oficinas e os percursos

pedagógicos propostos pela OLPEF. Posteriormente no capítulo, abordaremos os componentes de uma sequência didática propostos por Dolz e Schneuwly (2004). Os autores elencam quatro partes para a elaboração: apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final. Para que possamos compreender de maneira mais pontual, seguem os quadros 01 a 03 que apresentam a organização dos Cadernos do Professor de maneira resumida e constando os elementos centrais de cada um a partir das oficinas dos gêneros: poema, memória literária e crônica. Como escolha metodológica, optamos por não separar as oficinas de acordo com o presente no material da Olimpíada, pela quantidade e por serem três gêneros diferentes. Com isso, a separação por temática das atividades se apresentou como a melhor forma de inserir um panorama geral dos Cadernos do Professor ao leitor da tese. Ao conhecer melhor os caminhos pedagógicos do concurso, podemos analisá-los e questionar os objetivos a serem alcançados e como eles conduzirão para o trabalho literário proposto pela tese. Nos quadros 05 a 07, o foco serão os elementos avaliativos e quais textos são selecionados para as demais etapas e que formarão o outro *corpus* de análise – as Coletâneas de textos finalistas.

#### Quadro 01 - **Organização didática do gênero poema**

<b>CADERNO: POETAS DA ESCOLA<sup>36</sup></b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	A apresentação do tema visa a análise de poemas com discussão sobre a estrutura, o fazer poético, o leitor e sua atividade, diferença entre poema e poesia. Busca-se valorizar a criatividade e a percepção do aluno em relação ao texto poético, por meio do lúdico. Introduce as oficinas.
<b>OFICINAS 01 a 04 – conhecendo o gênero</b>	
<b>ATIVIDADES</b>	As primeiras oficinas buscam o conhecimento do estudante sobre o que é o poema, trazendo exemplos advindos do dia a dia, bem como escolhendo aqueles já conhecidos para que seja construído um mural na sala composta por esses textos. O professor deve trazer todos os elementos que o poema provoca no leitor de modo que sinta e experimente o ato de leitura, sendo por meio das rimas, dos ritmos ou mesmo da temática que remetem ao aroma, à cor, ou seja, aos sentidos. Outro ponto importante dessa primeira parte das atividades é trazer a

<sup>36</sup> Com base em ALTENFELDER e ARMELIN (2014).

	<p>comunidade para o estudo do gênero, seja como os poemas dialogam com o cotidiano, seja com possíveis autores da região que deverão ser levados em conta e valorizados. Nesse momento, acontece a elaboração da primeira produção dos estudantes.</p>
<b>OFICINAS 05 a 09 – analisando a estrutura do poema</b>	
<b>ATIVIDADES</b>	<p>Com a finalidade de situar o estudante sobre o poema e suas especificidades, as oficinas propõem um estudo de sua composição. Para tal, há a presença de diversas atividades com o objetivo de conhecer as rimas, como se estruturam, como são importantes para o ritmo do texto e as suas variações e possibilidades. Também se mostra fundamental o conhecimento sobre sentido figurado (conotação) e sentido literal (denotação) para que haja a aprendizagem dos mais diversos significados das palavras, os versos e as estrofes possam oferecer. Ainda nesse foco, há o estudo de figuras de linguagem como metáfora, personificação e comparação para que se entenda os variados usos da língua presentes no poema. Na questão estrutural, a sonoridade também é valorizada nas atividades das oficinas, trazendo a aliteração e a repetição de palavras, sílabas e letras com a finalidade de auxiliar no ritmo, que pode ser regular ou irregular. Com o intuito de se aproximar da realidade do estudante, o repente e o cordel são utilizados para compreensão da cadência do poema, das figuras e dos demais elementos estruturais em textos mais populares, mesmo que haja exemplos ditos canônicos como Casimiro de Abreu e Fernando Pessoa.</p>
<b>OFICINAS 10 a 15 – o local e a escrita do estudante</b>	
<b>ATIVIDADES</b>	<p>Ainda que mantenham o foco nas análises estruturais, as atividades se voltam para a compreensão da temática do poema e como o espaço se constitui como importante, partindo de locais brasileiros. A ideia é levar o estudante a construir mentalmente esses espaços, ainda que desconhecidos em relação à sua realidade. Daí, objetiva-se fazer com que o jovem perceba a sua presença no lugar onde vive e comece a incorporar tais elementos em sua escrita, aproximando dos autores lidos pela temática e pela estrutura, assim como distanciando-os, dadas às especificidades de cada texto e da própria escrita discente. O olhar se lança para o exterior, bem como estimula a atividade de observação do que cerca o espaço individual do aluno e da comunidade da qual é parte integrante. Não se busca apenas a construção momentânea, mas a cultural e as mudanças que o tempo traz para o local, bem como os avanços que a localidade tem sofrido e a transformado. As oficinas são claras em buscar um olhar autoral, por parte do estudante em sua escrita, que dialogue com as perspectivas dos textos literários lidos em aula. O trabalho também perpassa a necessidade de seleção dos elementos locais a ser utilizados como base dos poemas, visto a impossibilidade de se citar toda a construção do espaço e suas particularidades em um único poema. Como o mural é algo presente durante todas as oficinas,</p>

	<p>contendo poemas, análises e atividades, é de onde o aluno parte para construir seu texto. Uma proposta que advém das sequências didáticas é a construção coletiva do poema antes de iniciar o trabalho individual. Tal atividade visa a compreensão do processo de elaboração e de que a correção e organização sejam de todos e aprendam uns com os outros a elaborar o texto. De tal maneira, chega-se à etapa final que é o poema do aluno. Mais que apenas concorrer às Olimpíadas, o professor deve incentivar e tornar vistos os poemas para toda a escola, cabendo o uso da criatividade como um concurso literário, mural de textos, sarau, dentre outros, de modo que estimule e instigue o estudante na participação, não somente aquele que será o selecionado pela escola. O aluno deve provocar no leitor o interesse por conhecer sua cidade e sua forma de descrevê-la, deixando clara a influência do processo de aprendizagem, pela leitura e pela capacidade de escrita e reescrita por meio do gênero poema. Deve-se mostrar que, mesmo os grandes poetas, não publicam textos sem revisão e sem leituras e aprimoramento dos textos, o que acontecerá com o apoio do professor e dos colegas durante todas as atividades desenvolvidas, culminando no texto final, corrigido, organizado e do qual o aluno decidirá ser o que participará, e assim, possivelmente, concorrer como representante da escola.</p>
--	---

#### Quadro 02 - **Organização didática do gênero memórias**

<b>CADERNO: SE BEM ME LEMBRO<sup>37</sup></b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<p>O conceito de memória é analisado desde de seu surgimento, a sua capacidade de funcionar como experiência, a partir de uma imagem, som ou cheiro, até sua representação como forma de aproximar o que está ausente. De tal maneira, auxilia na compreensão tanto de si, como de ser parte de um todo que possui uma herança. Para tal, utiliza-se das memórias literárias, ou seja, como o autor se embui de recursos estéticos para compor suas próprias memórias, como fonte de material textual para a atividade em sala de aula. Um destaque já apresentado na introdução é o fato do estudante construir o texto final a partir das lembranças de membros mais antigos da comunidade, visando melhor compreender e participar do grupo social do qual é integrante.</p>
<b>OFICINAS 01 a 03 – Memória e o conhecimento da comunidade</b>	
	<p>Primeiramente, busca-se, por meio da leitura de memórias literárias da coletânea de textos, que o aluno compreenda a temática e relacione com seu cotidiano, bem como procure as lembranças de sua própria vida para</p>

<sup>37</sup> Com base em ANDRADE; ALTENFELDER; ALMEIDA (2014).

<p><b>ATIVIDADES</b></p>	<p>iniciar o debate. Para tal, há a definição teórica do termo memória, para que auxilie o estudante a construir seu próprio conceito. Assim, o trabalho será conduzido de forma que o aluno escolha membros da comunidade para conhecer melhor suas histórias, que sejam registradas em formato de entrevista, posteriormente apresentadas em sala aos demais colegas. O caderno relata a importância de se buscar fotos ou objetos antigos (que também pode ser digitais como fotos tiradas pelo celular ou sites sobre a cidade, desde que citadas as fontes) dos membros da comunidade para que se construa uma memória do lugar – Museu do eu. Uma das estratégias didáticas propostas é a criação de uma exposição com as fotos e objetos com suas histórias. Outra estratégia é procurar o conhecimento prévio do estudante sobre livros de memória, ou mesmo levá-lo à biblioteca para conhecer exemplos disponibilizados pela escola. Daí, parte-se para o estudo do gênero e da forma escolhida para a escrita do texto do aluno: se utilizará a entrevista e se posicionará como narrador-personagem, ou se manterá como observador em 3ª pessoa. O material oferece possibilidades de uso do resultado do trabalho, fora o texto escolhido e enviado para a OLPEF, como exposições, feiras, saraus literários, dentre outros. Planejando as atividades, o professor deve iniciar a realização de leituras em sala de aula e preparar as atividades que culminarão nas narrativas escritas pelos jovens, iniciando pelo conhecimento específico do gênero proposto pelas oficinas e sua diferença com outros próximos (diário, relato histórico).</p>
<p><b>OFICINAS 04 a 09 – primeiras escritas e o olhar sobre a memória coletiva do lugar</b></p>	
<p><b>ATIVIDADES</b></p>	<p>Para dar início às atividades, espera-se um primeiro esboço de texto por parte dos estudantes e que servirá como base para que o professor saiba como desenvolver as atividades posteriores, bem como auxiliar de maneira mais pontual na produção final. Um detalhe importante é que, durante a escrita do texto, o aluno consiga perceber as partes constitutivas do gênero proposto e sua organização para melhor exprimir as memórias do membro da comunidade escolhido. A coletânea oferece uma memória premiada anteriormente pelo concurso, o que favorece para que haja maior identificação e que ele se perceba também autor no seu próprio ato de escrita. Desse modo, inicia-se o trabalho com o estudo do plano global do texto, para que se compreenda elementos como: situar o leitor no tempo e no espaço; o que torna aquela memória significativa; se aquela memória conduz a um questionamento do presente ou do passado; o jogo temporal construído que parte de um narrador no presente, mas voltado ao passado (para tal, deve-se utilizar o material literário disponível nas coletâneas ou outros de conhecimento do professor e do aluno); escolher qual tipo de narrador utilizará em sua narrativa (destacar os cuidados com o uso dos pronomes pessoais e a concordância verbal). Dando prosseguimento às atividades, o professor deve provocar no estudante a relação entre a realidade apresentada no</p>

	<p>texto literário em diálogo com suas experiências cotidianas. Outra questão importante é o estudo da descrição como fundamental para auxiliar o leitor na criação do espaço e do tempo presentes na narrativa, aproximando-o da experiência da leitura dos escritores da coletânea. Dessa maneira, o aluno consegue perceber como a narrativa é capaz de transmitir a visão do autor e, no caso das memórias literárias, ser capaz de comparar o tempo antigo e o presente vivido no ato da escrita, o que será importante chave para a escrita do texto final produzido em sala. Para possibilidade de atividade, o professor pode solicitar fotografias atuais dos espaços apresentados anteriormente e que fizeram parte da oficina de criação de museu para que se perceba as mudanças no passar do tempo. Também é importante que os estudantes sejam levados a pensar a experiência estética de uma memória, levando-o a imaginar como o autor consegue ficcionalizar sua experiência e fatos que podem ser reais em uma escrita, utilizando-se de figuras e neologismos, dentre outros recursos linguísticos. Ainda nessa perspectiva, que o leitor perceba a construção verbal através do pretérito em sua diversidade temporal e modal, de acordo com o objetivo a ser alcançado pela escrita. Outra característica que pode apresentar noção temporal são elementos lexicais, como advérbios e locuções adverbiais, e expressões de períodos antigos e que levem ao aluno a perceber a passagem de tempo.</p>
<p><b>OFICINAS 10 a 16 – Da entrevista ao texto de memórias</b></p>	
<p><b>ATIVIDADES</b></p>	<p>As atividades se voltam para retomar as entrevistas realizadas inicialmente com o membro selecionado da comunidade. O professor deve auxiliar na forma de registro da fala do entrevistado pelo estudante e como conduzir os questionamentos de modo que consiga selecionar experiências importantes para os textos finais. Deste modo, deverá trazer novos dados e aprofundar os temas do primeiro momento com o entrevistado (exemplo: a forma de viver no passado, as mudanças no espaço, sua origem, eventos marcantes, o trabalho do indivíduo e sua mudança no tempo). Deve-se ressaltar a importância do respeito aos componentes mais velhos da comunidade e sua relevância na construção do local. O maior desafio, a partir desse ponto, será transformar as experiências presentes nas entrevistas em memórias literárias dos alunos. Mais do que elaborar um texto num gênero específico, eles deverão construir seu narrador e suas personagens pelo olhar do discurso do outro. Outra dificuldade que poderá acontecer, e cabe ao professor mediar, é a passagem do oral (entrevista) para o escrito, adequando às particularidades de cada um. Como recurso, o material das oficinas oferece exemplo das entrevistas que culminaram na memória <b>Como num filme</b> de Antônio Gil, presente na coletânea. Assim, faz com que o jovem perceba uma maneira, não única, de se conduzir o processo de mudança de um gênero para outro. Retomando todas as atividades propostas nas oficinas anteriores, é chegado o</p>

	<p>momento de elaboração da memória literária, o que, seguindo a perspectiva do caderno, deve ocorrer, primeiro de maneira coletiva, fazendo com que os estudantes percebam juntos os passos para a escrita e depois individual, empregando seu olhar pessoal (em confluência com a do membro da comunidade escolhido) à narrativa. Podemos destacar o valor dado ao título como elemento introdutório do texto e sua capacidade de permitir ao leitor uma construção inicial que poderá, ou não, ser concretizado por meio da leitura, bem como porque deve ser chamativo para atrair quem o ler. Por fim, é essencial os processos de escrita e reescrita de modo a aprimorar o texto em suas etapas de produção para que chegue ao resultado final escolhido para entregar ao professor e a possibilidade de ser o selecionado da etapa e, assim, concorrer à OLPEF. O material ainda oferece, ao professor, uma proposta de revisão criada por seus elaboradores, utilizando, como base, um texto de aluno. Como forma de valorizar o trabalho, há a possibilidade de divulgar as memórias elaboradas em salas por meio de concursos literários, coletâneas ou mesmo tentar publicá-lo em jornais locais, dada sua capacidade de descrever e observar o lugar por meio de um material rico elaborado.</p>
--	---

### Quadro 03 - Organização didática do gênero crônica

<b>CADERNO: A ocasião faz o escritor<sup>38</sup></b>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<p>Oferecendo uma preparação para iniciar o estudo do gênero, o material propõe um olhar questionador sobre o conceito de crônica, partindo do pressuposto de ser praticamente impossível defini-lo de modo exato ou específico. A partir da crônica <b>Sobre a crônica</b> de Ivan Ângelo, presente nas coletâneas de textos literários, objetiva-se proporcionar ao professor um olhar crítico sobre esse gênero que, mesmo com suas particularidades, aproxima-se do conto, do ensaio, do texto jornalístico, até mesmo de ser ou não considerado literatura. Uma forma de texto que, segundo a análise presente, mascara-se em outras, mas mantém perspectivas próprias que o diferem. Para tal, há a etimologia da palavra crônica, relacionando-a às características ligadas a uma forma de registro do tempo e do cotidiano, assim como lançar um olhar sobre eles que possa ser crítico, emotivo, irônico, poéticos, dentre outros. Para auxiliar o trabalho pedagógico, a coletânea de crônicas possui essa diversidade citada e com escritores expoentes da realidade brasileira.</p>

<sup>38</sup> Com base em LAGINESTRA e PEREIRA (2014).

<b>OFICINAS 01 a 04 – Reconhecendo o gênero e o olhar sobre o cotidiano</b>	
<b>ATIVIDADES</b>	<p>O início das atividades foca no conhecimento do gênero, de forma que o estudante tenha acesso a exemplos e que busque o conhecimento prévio de leitura de crônica. Para tal, é essencial que utilizem seu olhar de maneira a observar os elementos que compõem a sociedade, bem como as ações nela ocorridas, para que depois seja a base para a escrita de seu texto. Em sala, os estudos podem partir de <b>A última crônica</b> de Fernando Sabino, para que observem as características constitutivas do gênero. Outro ponto a ser questionado é o tempo e como ele é essencial para a crônica. O aluno deve se ater ao período da escrita, como o autor o descreve e se pode associar com a atualidade e suas experiências cotidianas. Na leitura de textos do gênero, é essencial que se consiga perceber a escrita e os traços típicos do autor, bem como os recursos utilizados como ironia, humor, crítica e quais sentimentos eles provocam. Munidos desses conceitos e conhecimentos, inicia-se a primeira produção, tendo como motivador o que percebeu como importante no cotidiano, escolher o tom que conduzirá a escrita, as personagens, o desfecho e um título que atraia o leitor. A partir desse primeiro resultado, o professor poderá conduzir as atividades e fazer com que o aluno-autor perceba os pontos fortes de sua produção e o que pode ser melhorado. Iniciam-se, assim, as aulas visando o estudo de recursos da escrita como as figuras de linguagem e o campo lexical do tema a ser abordado, bem como palavras que poderão conduzir a produção textual. Um ponto comum aos demais cadernos é a importância de que o professor estimule a buscar mais obras do gênero na biblioteca da escola, internet ou mesmo levando exemplos para sala de aula.</p>
<b>OFICINAS 05 a 07 – Conhecer a crônica e escolher o elemento para uma</b>	
<b>ATIVIDADES</b>	<p>Para melhor compreender a crônica e sua perspectiva temporal e de autoria, as primeiras atividades utilizam a obra de Machado de Assis, pensando como o gênero se organizava no final do século XIX (tanto na questão da sociedade, os costumes, a política, quanto na linguagem e nas expressões típicas do período). Por ser comum em mídias como o jornal, cabe também ao professor promover discussões que diferenciem a crônica do texto jornalístico e suas especificidades, o que pode ser produtivo a partir de exemplos analisados em sala. Não se deve esquecer que uma notícia pode ser transformada em crônica quando adaptada por meio do estilo individual do autor. De modo a auxiliar a compreensão do estudante, o professor deve promover questionamentos que associem o debate sobre a realidade, auxiliando-o na análise textual. Quanto à forma, propõe-se o estudo sobre elementos narrativos como narrador, personagem e discurso-direto, indireto ou indireto livre. No caso da</p>

	<p>OLPEF, o debate sobre o espaço vivido é central em todas os cadernos e assume relevância nesse momento de reestruturação do texto inicial do aluno, visto ser a temática a ser abordada. Uma atividade proposta é elaborar um quadro no qual se observe questões essenciais a ser observadas na crônica, tendo como base os exemplos da coletânea, tais como: o título, o tema, a situação cotidiana relatada e o tom do texto e foco narrativo. Assim o estudante poderá perceber em quais desses seu texto merece um olhar mais cuidadoso e uma revisão.</p>
<p><b>OFICINAS 08 a 11 – Ser um cronista do próprio cotidiano</b></p>	
<p><b>ATIVIDADES</b></p>	<p>Seguindo a perspectiva dos demais cadernos, uma proposta para melhoria do texto é elaboração coletiva de modo que todos consigam se auxiliar e construir uma escrita de maneira conjunta, para que, posteriormente, o aluno possa realizar de maneira individual. O conceito de foco narrativo também deve trabalhado em sala para que se compreenda o conceito de narrador-personagem e narrador-observador e, posteriormente, escolher o mais adequado para a elaboração de sua narrativa. Como forma de apurar o olhar, propõe-se atividade usando fotos, de modo a construir a possível realidade por trás da imagem e propor uma situação. Partindo daí, poderá partir para a comunidade e procurar cenas cotidianas que servirão como mote para a melhoria ou reestruturação de sua crônica pessoal. Munidos do tema e do material para elaboração, deve-se direcionar a atividade para os elementos narrativos a ser desenvolvidos: foco narrativo, personagens, tom da narrativa, enredo, espaço, tempo e desfecho. A cena ou notícia local, ou experiência vivida, deve ser observada não só pela escolha do aluno, mas de sua relevância na comunidade, o que ela transformou, o que representa para aquele espaço vivido. Outro ponto a ser levado em conta é o leitor a quem se destina o texto e qual efeito ele poderá causar, mesmo que seja impossível controlar esse resultado final. O texto <b>Sobre a crônica</b> volta a servir de base para que se revise os elementos constitutivos do gênero, de modo que o estudante consiga aprimorar a escrita e ter um resultado que seja uma crônica. Após à produção coletiva, o aluno entregará seu texto e que pode apresentar características da primeira, mas que deve possuir estilo próprio e sua forma de descrever o lugar na forma do gênero proposto pelo concurso. Como forma de valorizar o trabalho tanto discente, quanto docente, é fundamental que se exponha as crônicas (evento, sarau, livro com as narrativas, entre outros).</p>

Como podemos observar nos quadros acima, a organização dos Cadernos do Professor inicia com uma introdução e que está ligada diretamente à primeira fase de uma sequência didática que é a apresentação da situação. Os gêneros são apresentados de modo que se conheça sua origem, como se organizam e se conceituam, levando em conta o que os

diferenciam de outros parecidos. Nesses momentos iniciais da proposta pedagógica do concurso, é levado em conta que, tanto o professor, leitor dos cadernos, quanto o aluno, indivíduo que participará das atividades propostas, compreendam em que situação de aprendizagem serão inseridos, os objetivos a serem alcançados e as estratégias para que estes ocorram de maneira produtiva.

Nos Cadernos selecionados, o professor é levado a pensar estratégias para que haja a aprendizagem do gênero selecionado, algo que apenas o material oferecido não consegue atingir: “é preciso planejar cada passo, pois só você, que conhece seus alunos, será capaz de determinar qual a forma mais eficiente de trabalhar com eles” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p. 23). Com isso, o gênero é conceituado, o docente convidado a realizar as oficinas e auxiliar seus estudantes na aprendizagem de gêneros textuais. A experiência com proposta da OLPEF, inclusive, pode servir como exemplo para os professores no ano em que não houver o concurso, de modo que mantenham a aprendizagem de gênero textual como parte de sua perspectiva pedagógica. Barros, Ohuschi e Dolz (2022) analisam a possibilidade de uso do Caderno Poetas da Escola como recurso para a elaboração de itinerários pedagógicos, o que destaca o material pedagógico da OLPEF como uma importante forma de utilizar o conceito de sequência didática em ambiente escolar, como um exemplo passível de adaptação.

Na organização dos Cadernos, a primeira produção é o passo seguido e que dialoga diretamente com a fase inicial da sequência didática. O contato do estudante com o gênero inicia com as primeiras leituras do material constante nas Coletâneas com autores brasileiros e que abordam o tema lugar, em diálogo com o da OLPEF. Mais que simplesmente exigir um conhecimento específico e teórico do gênero proposto, a ideia é captar todas as informações prévias dos alunos e analisar alguns textos, de modo que os leve a questionar como são organizados, seus elementos constitutivos e sua linguagem. No Caderno de poemas, tal proposta é observada na oficina “Memória de versos e mural de poemas”, em que se busca o conhecimento sobre os textos conhecidos pelos estudantes e pela comunidade, caso haja, o professor pode montar um mural com trechos para apreciação de todos. No caso das atividades pedagógicas do gênero Memória Literária, a oficina “Museu do Eu” utiliza a ideia do espaço tradicionalmente utilizado para expor os resquícios históricos para trazer a lembrança do passado da cidade. No gênero crônica, a oficina “É hora de combinar” estimula

os jovens a criarem espaços de divulgação de seus textos como *blogs*, jornal da escola, lançamento de livro etc.

Nas oficinas especificadas, os cadernos propõem que se leve fotos, arquivos, histórias da comunidade para associar aos questionamentos levantados em aula. Outra estratégia comum é a elaboração de um texto coletivo de modo que haja um apoio entre os pares dentro de sala. Pensar o tema, o título, o corpo textual e a análise, quando realizado em conjunto, auxilia tanto na visão do professor sobre o processo de aprendizagem, quanto do aluno de perceber em quais pontos o texto precisa ser melhorado, bem como as qualidades que já apresenta para que consiga, a partir daí, aprimorar. Dentre os gêneros selecionados pela pesquisa, essa primeira escrita está presente na oficina posterior à apresentação do gênero e que discorrem sobre a importância do local, anteriormente mencionadas. Nas crônicas e nas memórias, a oficina possui o mesmo título: “Primeiras Linhas”, momento em que os alunos utilizarão das primeiras atividades como base para escrever seus textos. No poema, a oficina é nomeada como “Primeiro ensaio”, na qual o jovem deve escolher elementos de sua realidade e compor uma escrita inicial que servirá de base para perceber os avanços do processo.

Por meio desse primeiro produto, o professor pode conduzir melhor as demais etapas das oficinas. Cabe destacar que, durante a realização das oficinas da OLPEF, os textos presentes nas Coletâneas são essenciais para a condução das atividades. Não apenas eles, mas há a necessidade de conhecer outros que podem ser apresentados pelo docente ou procurado pelos estudantes, até mesmo em consultas à biblioteca da escola (caso haja, pois sabemos a realidade precária de muitas instituições de ensino em nosso país). É essencial a importância da leitura, em especial do texto literário, em sala de aula e tê-la como base para os resultados finais nas narrativas criadas em sala. Esse debate será desenvolvido no segundo capítulo da tese, contudo devemos já destacar, na análise dos Cadernos, como se trata de algo crucial para que se obtenha o resultado esperado no estudo de gênero textual na escola. Esse diálogo entre o texto e a realidade, a interpretação e os significados propostos pelo professor e pelos estudantes aproximam-se do conceito de Kleiman e Moraes sobre a textualidade e o estudo de língua:

O significado de um texto não se limita ao que apenas está nele; seu significado resulta da interseção com outros. Assim, a intertextualidade refere-se às relações entre os diferentes textos que permitem que um texto

derive seus significados de outros. Os textos incorporam modelos, vestígios, até estilos (no caso das paródias) de outros textos e de outros gêneros. Diz-se que todo texto remete a outros textos no passado e aponta para outros no futuro (KLEIMAN; MORAIS, 2002, p. 62).

As possibilidades de práticas pedagógicas que foquem na aprendizagem dos gêneros textuais, tendo como perspectiva conceitual a sequência didática, tais como os Cadernos do Professor, não são modelos fixos e concebidos para se pôr em prática. A teoria proposta pelos pesquisadores e pesquisadoras da escola de Genebra não centravam em uma fórmula para o ensino de língua, mas como possibilidade de percursos que devem ser adaptados para cada realidade docente. As oficinas posteriores às apresentadas anteriormente, após a primeira produção, dialogam com a ideia de módulos, fase da sequência didática, por prever a capacidade do estudante de, aos poucos, utilizar desses novos conhecimentos para composição de seu texto, tal como definem Barros, Striquer e Gonçalves (2019): “a modularidade é fundamentada na lógica da *indução*, em que se busca levar os alunos à descoberta das aprendizagens, pela observação, análise dos diferentes aspectos de funcionamento de uma prática linguageira” (p. 331).

A ideia parte de como essa primeira produção, seguida das atividades das oficinas, culminará na produção final. A importância da escrita e o modo com o qual ela se configura como autoria, será o mote para o terceiro capítulo da tese e será abordado posteriormente. Enquanto proposta pedagógica, a organização em oficinas será a condução das atividades propostas pelo concurso. Observamos em todos que, mais que apenas dizer o que é o gênero, há uma necessidade de compreender as características estruturais de cada um. Se nos poemas a análise se conduzem para o entendimento do eu-lírico, conceito de rimas, estrofes e versos<sup>39</sup>, nas memórias literárias, os componentes narrativos como narrador, personagem e discurso assumem como fundamentais<sup>40</sup>. Já na crônica, questiona-se sua presença enquanto texto literário ou informativo, como artigo jornalístico de opinião<sup>41</sup>. De maneira geral, a condução se dá de forma que o estudante compreenda as particularidades de cada um, para

---

<sup>39</sup> Oficinas “Toda rima combina”, “Sentido próprio e figurado”, “Comparação, metáfora e personificação” e “Sonoridade na poesia”.

<sup>40</sup> Oficinas “Tecendo os fios da memória”, “Lugares que moram na gente”, “Marcas do passado” e “Ponto a ponto”.

<sup>41</sup> Oficinas “Histórias do cotidiano”, “Uma prosa bem afiada” e “Trocando em miúdos”.

que depois consiga se apropriar delas para produzir a sua narrativa ou o seu poema de maneira mais produtiva.

Não apenas nas questões de características, as atividades possuem um caráter de estudo da linguagem e de suas especificidades dentro dos gêneros. Conceitos como os de figuras de linguagem são abordados, tendo destaque para algumas como metáfora, personificação e ironia, noção temporal de verbos para indicar eventos passados ou presentes, as pessoas do discurso que são cruciais para que se entenda a figura do narrador. Mais que apenas noções gramaticais, o debate sobre o efeito que o texto deve provocar assume como parte das oficinas a ser desenvolvidas, seja o humor, a alegria, a reflexão, ou mesmo a crítica. Ainda no âmbito estrutural, temos as partes constitutivas, pensando especificamente cada gênero, como conteúdo das aulas que se desenvolverão. Pensar o título que seja chamativo e que tenha relação com a proposta escrita, a coesão e a coerência dentro dos parágrafos, a abordagem temática que promova ao leitor aproximar dos objetivos almejados pelo aluno-autor e o desfecho que consiga não só ter sentido, mas que realmente seja o encerramento da ideia desenvolvida na narrativa ou no poema<sup>42</sup>. Assim, aproxima-se da afirmação de Dolz sobre as dimensões do ensino e da didática:

Em primeiro lugar, os saberes ensinados e a sua construção para a escola implicam num trabalho de análise das dimensões linguísticas e de fenômenos de transposição didática. Em segundo lugar, a apropriação desses saberes pelos alunos exige considerar as dimensões psicológicas e sociocognitivas nos processos de desenvolvimento da linguagem. Em terceiro lugar, a intervenção didática do professor depende das dimensões institucionais, dos dispositivos e dos suportes utilizados para ensinar (DOLZ, 2016, p. 240).

A característica do gênero, a linguagem e os efeitos se encontram mais próximas da dimensão linguística e de transposição didática. No campo do sociocognitivo e psicológico temos outra abordagem que permeia todos os Cadernos que é o tema “O lugar onde vivo” e os elementos constitutivos dos gêneros. Entender a comunidade, o espaço experimentado

---

<sup>42</sup> Tais práticas são perceptíveis nas oficinas citadas nas notas anteriores, nas quais o estudante realizará uma série de atividades que levem à compreensão estrutural dos gêneros, com exemplos advindos das Coletâneas. Destacamos algumas: nos poemas – Rimas e versos, Onde estão as rimas?, Qual o papel das rimas?, Qual o sentido?, Recursos que aproximam dois termos, Transformar comparações em metáforas, dentre outras; nas memórias – Início, meio e fim, No tempo e no espaço, O narrador, Uso de alguns recursos linguísticos em “O lavador de pedras”, Verbos no passado, Palavras e expressões, Sinais de pontuação nos textos, dentre outras; nas crônicas – Os recursos do cronista, O confronto título-texto, O que Machado queria mesmo dizer?, Da notícia à crônica, Recursos discursivos e linguísticos, dentre outras.

pela vivência, cotidianamente, os indivíduos que habitam o lugar, bem como os detalhes que compõe a vida do estudante são essenciais para que ele consiga dar significado à proposta didática da OLPEF, à prática docente e à sua própria produção. Todo o tempo, ele é levado a aproximar o real do ficcional, seu dia a dia, ao que o autor oferece em sua narrativa, ao devir outro, partindo de seu conhecimento de si. De tal forma, ele conseguirá elaborar seu poema que gere não somente uma visão versificada da sua realidade, mas que consiga despertar o sentimento do leitor ao ler. Ao conhecer o conceito de memória, pensando-a do ponto de vista individual e coletivo, conseguirá transformar em narrativa a fala desse outro que convive diariamente em sua cidade e que é a história viva do povo que o rodeia. Ao selecionar um momento de seu tempo na crônica, conseguirá descrever como o lugar está em constante evolução no tempo e no espaço. Não entraremos em mais características e especificidades dos gêneros, pois serão abordadas nos capítulos seguintes da tese.

Essa aproximação entre cotidiano e o texto é um dos elementos centrais de uma prática que dialogue com o conceito de sequência didática. O estudante deve ser colocado na posição de sujeito discursivo, de forma que se aproprie do gênero textual e apresente um olhar mais crítico enquanto leitor e produtor de textos (BARROS; STRIQUER; GONÇALVES, 2019). A OLPEF funciona como um exemplo de prática que leva o aluno a utilizar suas experiências cotidianas em consonância com a aprendizagem de escrita. Promover atividades que destaquem as referências prévias dos jovens facilitam a apropriação dos gêneros textuais, bem como corroboram para o uso desse repertório em situações reais. Barros (2020) destaca a importância de tais propostas para o ensino: “ler e produzir textos se aprende a partir de projetos que coloquem os aprendizes em situações próximas da realidade de letramento existentes fora da escola (p. 131).

Como conclusão de todos os Cadernos, encontramos a etapa de produção final e que serve como o fechamento das demais fases, momento em que o professor pode selecionar qual texto participará como representante da escola. Todas as atividades devem se conduzir para que o estudante consiga utilizar os recursos estudados de modo a conseguir um resultado que demonstre um maior domínio do gênero proposto de acordo com seu ano escolar. Por meio de sua narrativa, o professor conseguirá observar quais pontos apresentaram avanço, partindo da primeira produção, e quais ainda carecem de maior cuidado e atenção, bem como focar na revisão e na reescritura como maneira de que o próprio aluno perceba suas

dificuldades e consiga aprimorá-las. Mais que apenas premiar o estudante por ter sido o escolhido pela escola, cabe ao professor perceber que o processo é contínuo e, de tal maneira, valorizado. O fato dos demais estudantes não serem os representantes da escola na OLPEF não diminui a importância de sua participação. Por isso, a ideia de elaboração de saraus, murais de exposição, varais literários, concursos, livros com as narrativas e demais atividades que exponham os textos são parte fundamental para o desenvolvimento do projeto. O concurso maior que premia os textos não pode ser considerado como elemento único e condicionante para as propostas pedagógicas. O foco é que suas experiências sejam desenvolvidas e possam gerar frutos que estão muito além de uma seleção, mas que sejam parte do processo de ensino e de aprendizagem da língua. Tal como propõe um dos objetivos dos Cadernos do Professor, presente na introdução que é comum a todos:

Só o fato de participar desse projeto já é importante para se tomar consciência do desafio que é a escrita. Entretanto, o real desafio do ensino da produção de escrita é bem maior. Assim, o que se pretende com a Olimpíada é iniciar uma dinâmica que vá muito além da atividade pontual desse material. Espera-se que, a partir das atividades da sequência didática, os professores possam começar a desenvolver um processo de ensino de leitura e de escrita muito mais amplo (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p. 13).

Ainda que o material pedagógico da OLPEF possua uma estrutura que indique alguns percursos a serem seguidos, o professor é convidado a demonstrar liberdade na forma em que irá adaptá-lo em sala de aula. Pensar que a prática docente envolve a formação de um estudante crítico, reflexivo e propositivo, espera-se que o professor também atue de tal maneira para que o resultado seja obtido satisfatoriamente. As atividades são um guia de como chegar ao resultado proposto para o gênero textual selecionado e há elementos a serem levados em conta na seleção, que analisaremos a seguir, contudo levando em conta o professor como alguém que deve ser protagonista em suas aulas. Uma forma de se observar a questão é saber que, no caso do texto ser finalista, ele deverá apresentar um relato de prática e que aí constará como utilizou os cadernos e como conseguiu atingir o resultado, dado ser impossível pensar uma prática docente única. Tal ideia dialoga com o conceito de sequência didática:

No material proposto [para concretizar uma sequência didática], não serão encontradas indicações quanto ao tempo a ser consagrado às diferentes

atividades, nem quanto ao percurso típico. Tais indicações entrariam, com efeito, em contradição com o princípio fundamental da proposta, que é de partir do que já está adquirido pelos alunos para visar a objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais. Portanto, as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, e em diferentes níveis (DOTLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 107).

Ao levar em conta que a base da prática pedagógica da OLPEF consiste no proposto por Doltz e Schneuwly, as aprendizagens não ocorrerão no mesmo tempo, da mesma forma e nem com os mesmos resultados. As particularidades são várias e devem ser observadas quando realizado um projeto como o da Olimpíada. Temos indivíduos diferentes, em espaços diferentes, com realidades sociais, econômicas e culturais diversas e que carecerão de uma adequação para que obtenhamos uma produção final que promova boas práticas de aprendizagem. Uma das críticas aos Cadernos é a falta de indicação de adaptação para situações específicas que não permitam a realização das oficinas exatamente como foi proposto pelos elaboradores do concurso. O ano de 2021, em meio à pandemia de Covid 19, a equipe do programa Escrevendo o Futuro recebeu uma série de questionamentos sobre mudanças na estrutura da Olimpíada. Como resposta, houve a mudança no gênero textual, o foco na escrita do professor e no reconhecimento da impossibilidade de realização de todas as oficinas, como discutido no início do capítulo. Percebe-se a possibilidade de adequação e de alteração, o que ocorre de acordo com as demandas dos professores que realizam o concurso.

Dando prosseguimento à pesquisa, os critérios e os descritores das avaliações dos textos finais serão apresentadas a partir dos quadros presentes ao final dos Cadernos. Para compreender um pouco melhor os pontos valorizados, da temática ao conhecimento sobre o gênero e as escolhas ao utilizá-lo, realizaremos uma leitura crítica dos critérios definidos pela OLPEF. Trata-se do último elemento da discussão sobre a parte pedagógica do material do concurso, que será seguido dos questionamentos sobre o processo de leitura literária, escrita e autoria, nos capítulos 02 e 03, levando à análise das narrativas e dos poemas estudantis numa perspectiva voltada para a crítica literária, no capítulo 04.

Quadro 04 – Avaliação do gênero poema<sup>43</sup>

POEMA Proposta de descritores		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES
Tema “O lugar onde vivo”	1,0	<ul style="list-style-type: none"> <li>O poema se reporta, de forma singular, a algum aspecto da vida local (peculiaridades regionais, sons, cores, cheiros...)?</li> </ul>
Adequação ao gênero	3,0	<b>Adequação discursiva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>O poema apresenta um acontecimento, uma pessoa, um problema, uma paisagem, um modo de vida, uma peculiaridade local ou regional?</li> <li>O texto fornece elementos para que o leitor identifique sensações, sentimentos, ideias, experiências?</li> <li>O conteúdo e a linguagem poética utilizada pelo autor constroem uma unidade de sentido?</li> </ul>
	2,5	<b>Adequação linguística</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>O texto apresenta e usa adequadamente recursos poéticos, como:               <ol style="list-style-type: none"> <li>Organização em versos e estrofes?</li> <li>Efeitos sonoros: ritmo marcado (regular ou irregular) e rimas (regulares e ocasionais)?</li> <li>Repetição de sons, letras, palavras ou expressões?</li> <li>Repetição da mesma construção (paralelismo sintático)?</li> <li>Emprego de figuras de linguagem – comparação, metáfora, personificação – que promovem efeito poético?</li> </ol> </li> <li>Outros recursos utilizados (posição de palavras, pontuação, organização do espaço etc.) produzem efeitos estéticos apropriados?</li> </ul>
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto expressa um olhar peculiar, livre e lúdico sobre a realidade local para sensibilizar, provocar, inquietar, fazer pensar, seduzir o leitor?</li> <li>O autor expressa um olhar pessoal sobre algo que lhe chama a atenção?</li> <li>Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores?</li> <li>O título do poema motiva a leitura?</li> </ul>
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>O poema segue as convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)?</li> <li>O poema rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço da produção de sentidos no texto e da poeticidade?</li> </ul>

<sup>43</sup> Quadro retirado de ALTENFELDER, Anna Helena; ARMELIN, Maria Alice. Poetas da escola: caderno do professor: orientações para produções de textos. São Paulo: CENPEC, 2014.

Quadro 05 – Avaliação do gênero memórias literárias<sup>44</sup>

MEMÓRIAS LITERÁRIAS Proposta de descritores		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto se reporta, de forma singular, à cultura e à história local?</li> </ul>
Adequação ao gênero	3,0	<p><b>Adequação discursiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O texto aborda aspectos da cultura ou da história local (um acontecimento, um lugar, um costume etc.)?</li> <li>É possível perceber que o autor fez entrevistas para recuperar lembranças de outros tempos relacionadas ao lugar onde vive e trouxe a voz do entrevistado para o seu texto?</li> <li>O texto resgata aspectos da localidade pela perspectiva de um antigo morador?</li> <li>O texto deixa transparecer sentimentos, impressões e apreciações para provocar sensações, envolver o leitor e transportá-lo para a época da vivência narrada?</li> <li>O texto está estruturado como uma narrativa e usa recursos de linguagem que lhe conferem características literárias?</li> <li>As referências a objetos, lugares, modos de vida, costumes, palavras e expressões que já não existem ou que se transformaram reconstroem experiências pessoais vividas?</li> </ul>
	2,5	<p><b>Adequação linguística</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>As memórias são narradas em primeira pessoa como se as lembranças fossem do autor?</li> <li>No caso de o autor recorrer à narrativa em 3ª pessoa ou a outras vozes, as marcações estão adequadamente indicadas no texto?</li> <li>O texto está estruturado de modo progressivo e articulado? Tem unidade e encadeamento?</li> <li>O uso dos tempos verbais e dos indicadores de espaço situa adequadamente o leitor em relação aos tempos e espaços retratados?</li> <li>Os recursos linguísticos selecionados (expressões de outras épocas, figuras de linguagem, referências a imagens e sensações etc.) contribuem para integrar o real e o ficcional na construção do estilo literário do texto?</li> </ul>
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> <li>O autor elaborou de modo próprio e original as lembranças dos moradores entrevistados?</li> <li>O autor retrata a história de uma época remota a partir do seu olhar e de vivências do entrevistado?</li> <li>Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores?</li> <li>O título do texto motiva a leitura?</li> </ul>
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)?</li> <li>O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço da produção de sentidos ou da literariedade no texto?</li> </ul>

<sup>44</sup> Quadro retirado de ANDRADE, Clara Regina; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. Se bem me lembro...: caderno do professor: orientações para produções de textos. São Paulo: CENPEC, 2014.

Quadro 06 – Avaliação do gênero crônica<sup>45</sup>

CRÔNICA Proposta de descritores		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	A crônica se reporta, de forma singular, a algum aspecto do cotidiano local?
Adequação ao gênero	3,0	<b>Adequação discursiva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto aborda aspectos da realidade local?</li> <li>• Traz algum detalhe do cotidiano a partir de uma perspectiva pessoal e/ou inusitada do autor?</li> <li>• O fato narrado foi descrito de modo interessante para o leitor a que se dirige?</li> <li>• A forma de dizer do autor é construída como a de alguém que comenta algo que lhe chamou a atenção ou o fez pensar?</li> <li>• As ideias e conteúdos apresentados contribuem para construir o tipo de crônica escolhido (política, cultural, esportiva, poética...)?</li> </ul>
	2,5	<b>Adequação linguística</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A situação que gerou o texto foi narrada de maneira clara e de modo a envolver o leitor?</li> <li>• Os recursos linguísticos selecionados (vocabulário, figuras de linguagem etc.) contribuem para a construção do tom visado (irônico, divertido, lírico, crítico etc.)?</li> <li>• O texto é coeso? Os articuladores textuais são apropriados ao tipo de crônica e são usados adequadamente?</li> </ul>
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O autor se posiciona como alguém que quer surpreender o público para o qual escreve, com um olhar próprio e peculiar sobre algo cotidiano e conhecido?</li> <li>• As ideias e conteúdos apresentados estão organizados para seduzir, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor?</li> <li>• Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores?</li> <li>• O título da crônica motiva a leitura?</li> </ul>
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A crônica atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação), levando em conta o leitor construído no texto?</li> <li>• O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço de produção de sentidos no texto?</li> </ul>

Em linhas gerais, por mais que ocorram particularidades quanto ao gênero específico, a forma de avaliação segue uma mesma linha em todos os Cadernos selecionados. Independentemente de haver uma pontuação específica para cada um dos quesitos, algo já previsto na estrutura de sequência didática, percebemos uma maneira ampla de questionar esse resultado apresentado pelo aluno. Um ponto positivo do concurso aqui estudado é

<sup>45</sup> Quadro retirado de LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientações para produções de textos. São Paulo: CENPEC, 2014.

considerar e valorizar o processo, o que é ponto chave para perceber se houve real progresso no que tange à aprendizagem.

Num olhar puramente numérico, observamos que o valor dado a todo o conjunto relativo à norma padrão engloba apenas 15% do conjunto avaliativo. Aliás os elementos superficiais ocupam apenas  $\frac{1}{4}$  da seleção do texto, visto que o tema, primeiro ponto, possui 1 ponto como máximo de valor. No conjunto dos descritores, percebemos que tanto na forma que o estudante aborda a noção local dentro do gênero (3 pontos), quanto na maneira com a qual expressa particularidade e autoria (2 pontos), esse olhar sobre o cotidiano assume, em conjunto com o valor da temática, 60% da pontuação total. Então podemos, numa análise geral, concluir que o fundamental é conhecer o gênero selecionado e a espacialidade do estudante transformando-os em narrativa e poema, representando-os de forma particular e autoral.

Ainda quando a perspectiva linguística assume maior valoração, a avaliação descreve a necessidade de que o aluno compreenda toda a estrutura comum aos gêneros textuais estudados e os utilize de maneira a criar um poema, uma memória literária ou uma crônica. Nesse quesito de avaliação, noções como de versificação, rima, figuras de linguagem, noções de tempo e espaço, o tom a ser empregado, como o de humor, assumem como fundamentais e auxiliarão ao professor e demais avaliadores na identificação do conhecimento sobre o gênero a ser alcançado pelo aluno. Em todo o conjunto de descritores, o que notamos é a valorização de praticamente todas as atividades realizadas no passar das várias oficinas, o que permite ao estudante ser avaliado de maneira mais global e menos focada em um quesito específico. Claro que, como qualquer proposta avaliativa, não se trata de algo definitivo e nem suscetível à mudança ou adaptação por parte do professor.

Por se tratar de um projeto de âmbito nacional, a criação de um material que forneça propostas de atividades é o esperado. Há um concurso elaborado por trás e que oferecerá premiação para diversos alunos de diferentes escolas, estados e que serão selecionados em meio a suas particularidades. Como trabalhamos na perspectiva de que o professor deve exercer seu papel de pesquisador e questionador, a realização das propostas do Caderno parte de uma conscientização de problemáticas presentes na sala de aula e quais recursos são possíveis para que o estudante consiga desenvolver nos processos de leitura e escrita, algo basilar no ensino de língua.

De acordo com minha experiência pessoal observada em vários anos de docência, bem como nos dois anos como formador do projeto, considero ser algo a ser superado por dois fatores. Primeiramente, qualquer docente que se proponha a elaborar um plano de aula deve levar em conta uma metodologia a ser seguida. Simplesmente conduzir o ano letivo sem tracejar os rumos e os objetivos a serem atingidos, sem pensar outras propostas que já conheça e partir de experiências já vivenciadas em seu percurso docente é um passo direto para não concretizar uma aprendizagem adequada, visto o ato de educar ser um processo. O docente deve ter claro projeto que desenvolverá, para isso a necessidade de uma organização didático-pedagógica.

Em segundo lugar, as oficinas são elaboradas e atualizadas a cada edição, servindo de norte para que os resultados representem o esperado pela Olimpíada e reflitam sobre a realização das atividades por parte do professor. Por se tratar de textos com particularidades e com marcas individuais do aluno, espera-se postura semelhante por parte do professor. Ele é o protagonista da prática docente e o único que poderá relatar as especificidades da comunidade escolar em que está inserido, ser capaz de provocar a emancipação no estudante para que ele seja capaz de descrever a si e aos outros que são parte do lugar em que vive, assim, protagonizar sua didática.

Os quadros apresentados (4 a 6) possuem descritores que causam uma certa delimitação na seleção das narrativas dos estudantes por parte do professor, todavia auxiliam no momento de colocar em destaque aquelas escritas que melhor utilizaram as características do gênero. Destacamos ainda a forma individual com a qual ele deve atingir esse resultado, utilizando o local como ponto de partida. Mais que apenas ser um bom poema, deve-se perceber as escolhas realizadas pelo aluno, como a observação das práticas cotidianas tocaram esse jovem e o levaram a utilizar como mote para seus versos. Não é apenas criar uma memória, é conhecer esse outro, membro constitutivo e formador da sociedade, aproximar-se dele e, por meio da narrativa, metamorfosear-se nesse indivíduo, fazendo de sua história não apenas apropriada textualmente, mas vivenciada pela escrita, o devir outro, literário por excelência. Ao compor sua crônica, lançar seu olhar apurado para os fatos que o cercam, mesmo que os aparentemente menos importantes, ser um observador da realidade e a torná-la uma obra.

Os critérios apresentados não limitam a possibilidade de se pensar as escritas estudantis como literárias. O fato de que qualquer concurso literário, mesmo os mais importantes como o prêmio Jabuti, possuem aspectos que levarão a comissão organizadora tanto a indicar os melhores do ano, quanto premiar o livro dentre os vários publicados anualmente. Como citado anteriormente, a não seleção do aluno não indica que o processo de aprendizagem não tenha atingido sucesso, ou que seja um texto ruim, mas que não se adequou tão bem aos critérios como os selecionados. Tal associação pode ser feita em relação, também, às editoras que estabelecem critérios para publicar ou não um livro, visto vários escritores mandarem seus esboços, podendo ou não ser selecionados. A OLPEF realiza, em um microcosmo como a escola, o que o mercado editorial e os concursos literários fazem, em um macrocosmo que é o país. Todas as características e potencialidades que serão apresentadas no capítulo 04 da tese, análise das narrativas e dos poemas estudantis, servirão para a percepção da capacidade que o texto do aluno tem de gerar um efeito estético, escritas fruto de um processo que se inicia na prática pedagógica, da relação da leitura com a escrita e o processo autoral, culminando em obras capazes de experienciar literariamente as relações do jovem com o mundo.

A valorização da autoria como ponto a ser avaliado, para nós, foge um pouco de se pensar todo o conjunto pedagógico da OLPEF como puramente limitador. Não é apenas escrever um texto, mas sim, levar em conta um dos componentes literários que entendemos essenciais para qualquer escritor - a relação autor-obra-mundo. Nesse ponto que o mais particular do aluno deve ser levado em conta pelo professor e pelos demais avaliadores que lerão esses textos. Esse é um dos objetivos da presente tese, compreender essa autoria, diferente daquela valorizada pelo campo literário, mas que traz vozes tão diferentes da que costumamos estudar na universidade, com histórias que não acessaríamos se não fosse pela proposta da Olimpíada.

O contato com o texto literário pela leitura, esse leitor que se apropria do lido e o torna seu, o ato de criação estudantil, será o que analisaremos nos capítulos seguintes da tese, para além de um descritor avaliativo ou de módulos de aprendizagem. Nosso ponto de partida, será o mais particular que as narrativas têm a nos oferecer, como esse lugar é apropriado e ao mesmo tempo percebido por meio do ato da escrita. O foco será a maneira que o ambiente de sala de aula pode conduzir jovens à construção de narrativas e poemas,

utilizando o narrador e o eu-lírico como formas literárias de se representar enquanto indivíduo e ao outro como coletivo, exaltando, problematizando e questionando o lugar e o cotidiano. Se ter critérios de avaliação é um pouco limitador, o ato de avaliar em si parte de várias subjetividades. Pretendemos treinar nosso olhar para ver através das linhas escritas, muito além da escolha promovida pelo concurso, e, assim, perceber os recursos complexos ali presentes de seleção e de criação do imaginário estudantil.

## **Capítulo 02**

### **A leitura e a escrita – o texto literário e sua capacidade criadora em sala de aula**

## **1.0 - A OLPEF e o conceito de leitura em sala de aula**

O projeto Escrevendo o Futuro e a Olimpíada de Língua Portuguesa, desenvolvidos pelo CENPEC, com o intuito de servir como auxiliar no combate no que tange ao problema do letramento em sala de aula no país, refletiam as bases e os documentos educacionais de sua época. Pensando o Brasil de 2008, a importância dos PCN e a necessidade de se alterar os padrões tradicionais de ensino se mostravam cruciais, ainda mais se levarmos em conta os resultados insatisfatórios dos estudantes brasileiros em avaliações internacionais como o PISA. Um dos principais pontos negativos encontrados focava exatamente na dificuldade de interpretação e leitura desses discentes, fazendo com que novas perspectivas assumissem grande valor, dentre elas a do Escrevendo o Futuro. O que, como citado no capítulo 01, tratava-se de um projeto de pequeno porte e que envolvia um grupo de poucas escolas, demonstrou ter bons resultados, auxiliando os jovens em atividades de leitura, na melhoria da produção escrita e ampliando o conhecimento de gênero textual.

Ao analisar a apresentação dos cadernos do professor (já devidamente questionados no capítulo 1), percebemos que dois termos são cruciais para a OLPEF, a saber – leitura e escrita. Por diversas vezes, os dois atos aparecem nos títulos e subtítulos do material pedagógico e refletem essa busca dos criadores de se atingir uma real mudança no quadro problemático nacional ainda cercado pelo iletrismo e pelo fracasso escolar (termo por si só questionável visto não ser uma falha apenas da escola ou do trabalho entre professor e aluno, mas de todo um país enquanto instituição que deveria promover a educação linguística e literária). Para tal, os supracitados cadernos trazem o pesquisador Joaquim Dolz como autor da apresentação – presente em todos os volumes dos diversos gêneros, reflexo de nossa crítica anterior em que destacamos o conceito de Sequências Didática e sua importância como forma de aprendizado de gênero textual, algo caro ao projeto. É desse relato inicial que retiraremos os pontos centrais para o debate do capítulo – o conceito de leitor, leitura e recepção, para, ao final, questionarmos como gerará processos de escrita em diálogo com a teoria literária.

Como escolha metodológica, partamos da didática utilizada para a compreensão da leitura como elemento central para o pensamento relativo à OLPEF: seus cadernos do professor. Neles se encontram presente as bases de sustentação teórica, didática e metodológicas do projeto, bem como as escolhas propostas pela equipe elaboradora e que servirão de ponto de partida para se questionar os três conceitos anteriormente citados.

Assim, relacionando o material pedagógico às teorias literárias sobre o tema (recepção, leitor e leitura), observaremos os pontos em que convergem e divergem as ideias, quais avanços o projeto/concurso consegue atingir, bem como as limitações ainda encontradas. Nesse interim, separaremos, de acordo com os gêneros textuais escolhidos pela pesquisa, a forma com que cada um se diferencia do outro ao procurar uma forma de diálogo entre o texto literário, o processo didático de sala de aula e esse outro que lê, de modo a resultar em processos criativos de escrita autoral, o que será mais bem abordado ao final do presente capítulo e nos seguintes.

### **1.1 – A apresentação dos cadernos do professor: caminhos para se compreender a leitura na OLPEF**

Já nas primeiras linhas de sua apresentação, o material composto para os professores deixa clara a perspectiva inicial das Olimpíadas: ser uma metodologia capaz de auxiliar a aprendizagem de leitura e escrita. Apesar de se organizar com a finalidade de ser mais um elemento base para o letramento de estudantes da educação básica, a OLPEF dá um passo além ao introduzir gêneros literários para a produção autoral dos alunos. Por mais que o foco do projeto recaia, em maior medida, sobre a aprendizagem de língua, a criatividade despertada nos jovens, que aparentemente está relegada a um segundo plano, apresenta-se como um fio motor, tanto para que os estudantes adentrem universos completamente diferentes dos seus, por meio da leitura, quanto para que iniciem seus processos de escrita, partindo das atividades dos Cadernos do Professor, relacionando-os às leituras das coletâneas selecionadas, para repensar a si e ao outro, sua relação com o mundo, com a experiência e com a memória.

Observemos o primeiro pensamento, ainda preso a uma visão um pouco conservadora de ensino de linguagem e literatura nos objetivos propostos, ou seja: “contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas, como as sequências didáticas” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.09). Com isso, retomamos as ideias mais gerais da elaboração inicial do projeto Escrevendo o Futuro e a OLPEF, ligadas diretamente aos ideais dos PCN, compreendendo a escrita e a leitura como as chaves-mestras para superação do iletrismo. Dada a característica tão subjetiva de um elemento como o ato de ler, indo de processos com a alfabetização ao letramento, queremos

dar um passo além e investigar de que modo a proposta inicial das Olimpíadas é capaz tanto de analisar questões de decodificação de um texto e associação ao contexto, quanto de se construir como um importante recurso que possibilita o uso da leitura literária em sala de aula, gerando resultados que superam a ideia de ser somente textos que buscam copiar os originais e conhecer um novo gênero textual.

Ao iniciar a discussão sobre as prioridades da escola em relação à leitura, os Cadernos do Professor começam a ampliar o debate para além de um mero recurso para que a aprendizagem de língua seja obtida. Não se espera que o jovem apenas seja capaz de identificar sentidos nas palavras ao folheá-las, ou mesmo, que consigam tocar a superfície do texto em busca de compreender o tema, as personagens, o narrador, ou interpretar os objetivos centrais da obra (o que já seria uma forma inicial de pensamento literário no ensino), o projeto se conduz para uma análise maior, extrapolando o mais evidente. Para tal, espera-se que, com o auxílio da mediação do professor, o aluno consiga ir além do “código alfabético”, com intuito de que “compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam em dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade da linguagem” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.10).

Partindo dessa premissa, a dimensão humana entra em jogo como parte integrante dos processos de leitura. A escolha de gêneros literários torna-se, então, essencial, visto oferecer um mergulho mais amplo, trazendo elementos como a imaginação do autor para o ambiente de sala de aula e da prática pedagógica, saindo daquele pensamento tradicional da obra como um escape, ou apenas deleite. Podemos definir que ler não é apenas um momento de fuga, ou mesmo uma atividade contemplativa diante de letras que se somam nas folhas de um livro, pois ela proporciona a ação. Pelos contatos com o outro, em nossa realidade, construímos nossa forma de ser e de agir no mundo, criando representações tanto individuais, quanto do coletivo social do qual somos parte. Ao encontrar com os mundos possíveis presentes no texto, temos a oportunidade de experimentar realidades distantes das nossas, ter contato e entremear o imaginário do autor com o do leitor, criando outros olhares sobre a sociedade. É o que observamos no objetivo geral da OLPEF:

Trata-se de incentivar a leitura de todos os tipos de texto. Do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Do ponto de vista psicológico, a apropriação de estratégias de leitura diversificadas é um passo enorme para a autonomia

do aluno. Essa autonomia é importante para vários tipos de desenvolvimento, como o cognitivo, que permite estudar e aprender sozinho; o afetivo, pois a leitura está ligada também ao sistema emocional do leitor; finalmente, permite desenvolver a capacidade verbal, melhorando o conhecimento da língua e do vocabulário e possibilitando observar, como os textos se adaptam a situações de comunicação, como eles se organizam e quais as formas de expressão o caracterizam (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.10).

A afirmação reflete as diversas possibilidades da OLPEF, não apenas como aprendizagem de leitura e escrita, contemplando perspectivas variadas, dentre elas algumas relacionadas ao processo de formação do indivíduo e de sua relação com a sociedade. Percebemos uma mudança nas perspectivas do concurso com o passar das edições, provavelmente fruto dos questionamentos que foram levantados ao longo dos anos. Cada vez mais, o elemento literário, bem como a diversidade maior de autores, tem se mostrado mais relevante, o que proporcionou maior equidade em questões problemáticas como a racial e de gênero. Por mais que ainda se pense na importância do escrever enquanto melhoria na estrutura textual do jovem, projetos como das Olimpíadas servem como um caminho para se promover a leitura literária em sala de aula de maneira efetiva. No caso das coletâneas disponibilizadas, temos, ainda, outro elemento fundamental: fornecer autores de base nacional, com obras que discutem problemáticas do Brasil e que podem se aproximar do experienciado pelo estudante.

Tal atitude é essencial para a proposta do concurso, visto se voltar para o conhecimento do aluno, de seu espaço e de sua realidade, de modo a questioná-los. As vivências e a experimentação do lugar são formas de se compreender, bem como de aumentar seu repertório e seu conhecimento sobre estar no mundo, talvez por isso destacamos a relevância da OLPEF trazer autores que reflitam situações encontradas no Brasil. Não que exemplos estrangeiros devam ser considerados “ruins”, todavia, ao visualizar algo semelhante ao seu cotidiano, a experiência estética é potencializada, visto aproxima-se de algo tão caro e parte do indivíduo que é seu país. Cabe ressaltar que não deixamos de questionar algumas escolhas promovidas pela Olimpíada.

Ao observar, pelo menos até a edição de 2018<sup>46</sup>, as Coletâneas de Gênero, encontramos autores, em sua maioria, brancos e integrantes da elite brasileira (mesmo no caso de Machado de Assis, branqueado pelo cânone como forma de o manter como grande expoente). Cabe ressaltar que o concurso ainda dá um passo adiante ao não ter apenas homens em sua composição, mas também mulheres, tais como Zélia Gattai, Tatiana Belinky, dentre outras, demonstrando o início de um processo de diversidade. Citamos o restritivo do ano de 2019 pelo fato de já observarmos mudanças no grupo de escritores e escritoras com a inserção, em 2021, de Carolina Maria de Jesus e Cristiane Sobral, ambas autoras negras. Observamos, também, a inclusão de atividades voltadas para a prática de *slam* e de rodas de rap no caderno de poemas, reflexo da maturidade que o programa foi alcançando com o passar dos anos, por meio da absorção da produção crítica realizada. Por mais que ainda esteja aquém de um processo igualitário, trata-se de um avanço, principalmente se levarmos em conta a presença, nas coletâneas, de diversas narrativas de autores jovens finalistas das edições anteriores.

De tal maneira, a OLPEF oferece um material composto por diversas vozes, dentro e fora do chamado cânone literário. Não podemos deixar de lembrar que o professor e os alunos também podem, e devem, trazer suas próprias leituras para as atividades realizadas. Para que a importância das representações do lugar e da relação com o cotidiano seja viabilizada/oportunizada, é fundamental que a experiência da leitura aconteça da maneira mais diversificada possível. O estudante deve aproveitar o ato de ler de modo a compreender outras realidades, outros tempos, da mesma forma que se volta para si e para o olhar de sua experiência diária. Aproximamo-nos do que define Petit ao falar dos mundos novos que a leitura é capaz de criar, bem como de sua capacidade de poetizar o real, como afirma a autora: “Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal” (PETIT, 2008, p. 40). Ainda em suas palavras, destacam-se as ideias sobre a experiência estética e sobre como o leitor dialoga com o ficcional e o real:

---

<sup>46</sup> Momento em que Conceição Evaristo é homenageada pelo concurso, seguido por Geni Guimarães na edição de 2021, ambas autoras negras. Cabe mencionar, também, o fato de que já se encontrava, nas edições da revista Na ponta do lápis, a presença de textos de autoria negra em anos anteriores a 2018. A inserção de escritoras como Carolina Maria de Jesus e Cristiane Sobral, no material pedagógico, ocorrerá a partir de 2019.

Ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras constituem o leitor, lhe dão um lugar (PETIT, 2008, p. 37).

A leitura pode ser, dentre várias outras, uma forma de permitir que o leitor reflita sobre o mundo, bem como sobre sua realidade, de modo que tal leitura estará tomada de questões que dialogam, seja pela aproximação, seja pelo distanciamento, com observado na citação da teórica. O ato de ler pode auxiliar o indivíduo, ainda mais um jovem em formação, no processo de tornar-se sujeito e autor de sua própria história, questionando-a e, ao mesmo tempo, compreendendo melhor sua participação na realidade da qual é parte, relacionando essa experiência àquela encontrada no texto literário. Petit diz que os que leem ficção são “os que têm mais curiosidade pelo mundo real e pelos temas da sociedade” (PETIT, 2013, p. 113). Pelo livro, o leitor promove o encontro de si com o outro, tanto de dentro da obra, quanto de seu cotidiano. Com isso, é capaz de partir do ato de leitura para a representação de suas lembranças, das memórias advindas de seus familiares, pessoas próximas ou do espaço de sua comunidade.

Ao utilizar a OLPEF, o professor crítico e reflexivo pode permitir ao aluno uma forma de transcender as cansativas experiências de leitura em sala de aula, ainda marcadas por reproduções de questionários e avaliações que pouco refletem a real finalidade de se formar leitores em ambiente escolar. É essencial que esse material não seja utilizado de maneira a, somente, cumprir oficinas, mas de se tornar uma ferramenta para que o docente compreenda seu estudante, seu cotidiano e todos os elementos que estão para além dos muros da escola. Assim, fazer com que as experiências envolvendo ensino e literatura sejam capazes de levar o aluno a questionar problemáticas sociais individuais e coletivas, levando-o a compreender a si, bem como, ser capaz de elaborar suas próprias narrativas, estas com vozes daqueles que são, na maioria das vezes, silenciados por uma realidade marginalizadora e excludente. Tal proposta de (re)pensar o ensino e a literatura encontra respaldo na pesquisa de Petit:

Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais. Ainda mais quando essa leitura não provoca um decalque de experiência, mas uma metáfora (PETIT, 2009, p. 15).

A experiência que se inicia com o ato da leitura é capaz de transcender e partir para a possibilidade de compor suas próprias narrativas. Neste ponto, a proposta pedagógica da OLPEF acerta ao levar o estudante à autoria. Ainda que o foco seja, como abordado no primeiro capítulo da tese, oferecer às escolas uma prática que corresponda à expectativa dos PCN e da BNCC- leitura e escrita - um olhar mais atento e cuidadoso tanto das atividades, quanto das narrativas finalistas de estudantes é capaz de nos mostrar que essa “boa redação” consegue dar um passo adiante e não ser somente a busca de melhoria do texto do aluno. O contato com poemas, memórias e crônicas de autores conhecidos pode funcionar como recurso para estimular esses jovens a falar de sua cotidianidade de maneira poética, como observaremos no decorrer do capítulo. Ao se utilizar o gênero textual presente nas Coletâneas de gênero, em especial os selecionados para a pesquisa, as escritas dos estudantes dialogam com as obras dos escritores escolhidos pela OLPEF, de modo intertextual, permitindo a capacidade autoral dessas narrativas e poemas, proposta a ser desenvolvida na tese.

Em **A formação da leitura no Brasil**, Marisa Lajolo e Regina Zilberman trazem um retrato da educação e da formação leitora em um país como o nosso, seus dilemas e sua tardia inserção do elemento local à discussão. Ao relatar nossa formação colonial e como fomos/estamos presos ao padrão europeu, em boa parte de nossa história, as autoras questionam a precariedade de nosso sistema educacional em permitir o acesso ao livro, assim como a experiência escolar que se apresenta como uma verdadeira tortura, algo que observado a partir de vozes como Raul Pompeia, Carlos Drummond Andrade, Graciliano Ramos, entre outros. Os narradores, advindos da infância e presente nas obras desses escritores, mostram o professor como “uma figura autoritária” e “a sala de aula como sufocante” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 211). Ainda se destaca a ausência de materiais que refletissem a realidade local, partindo de manuais portugueses que não representavam a espacialidade brasileira e que mais entediavam do que promoviam uma real aprendizagem que auxiliasse o ato de leitura.

Com um passado marcado pela ineficácia e pela precariedade, o ensino era levado a uma situação em que “a formação de um público leitor se arrasta inconclusa e rarefeita” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 194). Tal realidade não se distancia muito da atual, na qual as escolas ainda estão presas a modelos ultrapassados e a um conceito de leitor e leitura marcado pela repetição, por interpretações prontas e por respostas esperadas, das quais as

potencialidades dos estudantes são tolhidas em prol das expectativas propostas pelos manuais. Trata-se de uma grande bola de neve que advém de nossa formação enquanto nação, sempre distanciada de uma valorização verdadeira da prática docente e da educação emancipadora e libertadora, como citado na introdução da tese e baseada na teoria de Paulo Freire (2014a, 2014b, 2014c). O que as autoras questionam, pensando o ensino brasileiro no século XIX, fundamenta-se na crítica de que: “A precariedade, o imprevisto, a arbitrariedade e a monotonia da escola, na mão de professores despreparados e desassistidos, não eram de molde a construir leitores” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 219), o que persiste mesmo dois séculos depois.

O que percebemos no programa Escrevendo o Futuro e na OLPEF é uma tentativa de mudança desse quadro, ainda que não seja possível abarcar, completamente, a extensão territorial, econômica e cultural brasileira, o que seria um processo hercúleo e inatingível para apenas uma proposta pedagógica. Estes são mais um dentre vários exemplos que observamos nas escolas por todo o Brasil, tendo a diferença de sua abrangência nacional dada sua relação ao Ministério da Educação. Seu surgimento ocorre no ano de 2006, momento de uma virada educacional promovida pela ascensão do governo Lula e do pensamento de que o ensino necessitava de uma transformação urgente. Claro que não ocorreria da noite para o dia e nem em um período curto como os 12 anos de governo PT, mas percebemos um avanço, o que, posteriormente foi rechaçado com o Golpe de 2016 e a evolução do conservadorismo bolsonarista, culminando em sua trágica vitória nas eleições de 2018.

Acreditamos que a própria mudança nas estruturas e nas coletâneas da OLPEF, no decorrer das edições, partem da necessidade de enfrentamento do levante promovido por tais processos históricos. A escola procura sobreviver mesmo diante de um ataque direto, marcado por ideologias das quais o professor deve ser controlado em sua individualidade e autonomia, em prol do retorno a um ensino deficitário e excludente, nostalgicamente elogiado por grupos religiosos e pelo mercado que procura mão de obra barata, no lugar de pessoas emancipadas, como teorizava Freire (2014b). De tal maneira, torna-se mais complicando atingir a ideia de leitor proposto por Lajolo e Zilberman: “Ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (ZILBERMAN; LAJOLO, 2019, p. 24). Com isso, voltaremos aos conceitos de leitor, leitura e recepção do texto literário para melhor

compreender como a OLPEF busca atingir os jovens e auxiliar na ampliação de sua capacidade leitora e de imersão no universo proposto pela obra, em diálogo com o particular e coletivo do estudante.

## **1.2 - A relação entre o leitor e a obra: as abordagens da OLPEF**

O potencial da leitura é imensurável e pode apresentar portas para espaços diferentes daqueles vivenciados no dia a dia. O ato de ler não se resume, apenas, ao prazer, pois o contato com o texto literário é uma das formas de se escapar da realidade dura vivenciada, aproximar nossa experiência cotidiana daquelas encontradas na obra e repensar a si e ao estar no mundo. Quando refletimos sobre a realidade de milhares de estudantes, a importância da leitura se faz ainda mais presente. Em um país tão desigual como o Brasil, até mesmo o acesso à cultura escrita, em especial à literatura, ocorre de maneira elitizada e excludente. A escola é um dos poucos espaços que tal encontro ainda ocorre, principalmente em regiões em situação de alta vulnerabilidade social. Dessa maneira, é essencial que haja uma relação direta entre o jovem e o livro. Enquanto seres humanos, somos formados e nos constituímos de narrativas, seja de nossas histórias familiares, seja daquelas que são parte de nossa comunidade, talvez por isso a extrema relevância de se proporcionar o encontro do aluno com esse outro presente na leitura, auxiliando-o a dialogar com tradições, culturas e realidades diferentes das suas, tal como afirma Zilberman:

Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação (ZILBERMAN, 2012, p. 148).

Partamos do conceito de Zilberman para compreender como a OLPEF pensa a realidade escolar e de como o estudante é inserido na leitura da obra. Dentre os objetivos do concurso está: “o professor deve preparar o aluno para que, ao ler, aprenda a fazer registros pessoais, melhore suas estratégias de compreensão e desenvolva uma relação mais sólida com o saber e com a cultura” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.10). Como citado anteriormente, por mais que se tenha um foco específico em melhorar a situação do ensino de língua (já mencionado no capítulo 01 da tese e na explanação anterior sobre os problemas

da formação leitora no Brasil), os Cadernos do Professor pensam a formação desse jovem em seu todo, no diálogo com os saberes e como este se insere na sociedade enquanto elemento constitutivo. Com tal intuito, os objetivos da OLPEF têm seu início na formação do próprio docente para que seja capaz de promover práticas pedagógicas que resultem em respostas que transcendam a mera decodificação do texto, em especial no caso de obras literárias.

Observamos a relação supracitada já nas primeiras linhas da descrição das atividades a serem desenvolvidas: “Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todas as capacidades de linguagem” (idem, p.10). Não se trata de realizar atividades que visem à leitura de uma obra com o intuito de se chegar a respostas esperadas, esquemáticas e conduzidas por um material didático, mas, sim, atingir uma amplitude maior que dialogue com todos os âmbitos humanos, perspectiva essa que é essencial para a leitura literária. Com isso, percebemos uma tentativa da OLPEF em não se limitar a algumas perspectivas tradicionais de ensino, ainda próximas das que Lajolo e Zilberman (2019) elencam como um problema para estudantes desde o século XIX. Ao tratar de questões não limitadas à interpretação digamos “esperada”, trazendo a realidade e as leituras de mundo prévias do aluno, temos a possibilidade de atingir resultados superiores aos esperados, o que, no caso da OLPEF, estará ligado à escrita, perspectiva que será posteriormente abordada na seção 2.0 do presente capítulo.

A pretensão dos Cadernos do Professor não se limita à formação docente, preocupando-se, também, com os estudantes que são parte integrante e essencial do processo de ensino e de aprendizagem. Se o trabalho do professor é crucial para que se mude um quadro problemático em relação à leitura em sala de aula, o do aluno, enquanto parte integrante da educação, deve ser considerado fundamental, visto ser a quem se endereça a leitura. O termo que define e resume bem a apresentação do material didático do projeto é a autonomia do jovem. Com essa finalidade, o objetivo é conceber esse leitor não como o destinatário do conhecimento, alguém a ser instruído do zero e com um resultado esperado, visto ele ser um indivíduo já constituído de vários conceitos e pensamentos advindos de sua própria vivência, de modo que as atividades em sala e o seu eu, previamente formado, dialoguem e levem à subjetividade que é parte essencial de sua relação com a obra.

A preocupação com o elemento externo ao texto, ou seja, o leitor, mesmo no campo literário, é, relativamente recente. Essa compreensão da figura que se debruça sobre as

palavras para gerar interpretações assume maior relevância na crítica literária no século XX. Inicialmente, esta relação entre quem lê e o livro é o objeto de estudo da teoria da recepção, trazendo a relação leitor-obra-mundo para o centro do debate, tendo a interpretação como essencial para o pensamento crítico sobre literatura, ainda que as questões de linguagem, tão presentes nos estudos estruturalistas, e referentes ao autor e seu ato de escrever, sejam ainda partes integrantes da teoria literária. As múltiplas leituras e a capacidade da obra de produzir sentidos exteriores ao intencional do escritor, em sua produção, mostra-se como um dos caminhos a se pensar quando nos voltamos para analisar a literatura. No ambiente escolar, o leitor é peça fundamental para que os objetivos do ensino sejam alcançados. A recepção do texto, algo importante para o estudo de literatura, é essencial para o sucesso do trabalho docente.

Os primeiros estudos sobre recepção, no século XX, possuem como um dos principais conceitos é compreensão do texto como aberto, formado por "hiatos", espaços em branco os quais o leitor preenche a partir de sua leitura e de suas experiências vividas. A cada nova leitura, prevê-se a construção de um universo diferente, capaz de gerar novos sentidos, bem como, a necessidade de o encontro com o livro se dar de maneira tal que permitirá interpretações possíveis, mesmo em releituras, dada a capacidade do texto inserir o olhar e as vivências do leitor. Dentre os principais teóricos da temática, Wolfgang Iser, Umberto Eco e Hans Robert Jauss figuram como exponenciais para se pensar esses “espaços”, bem como as possibilidades durante o ato da leitura. Até que ponto as teorias de tais autores dialogam ou divergem da perspectiva da OLPEF, caberá um olhar mais atento, de modo que compreendamos como a leitura literária acontece nas escolas e como esses estudantes leitores podem ir além de alguns conceitos de meados do século passado.

Um dos autores que iniciaram o debate sobre a recepção foi Umberto Eco, que, em sua obra **Lector in fabula** (2011), analisava como as bases estruturalistas anteriores à sua teoria não eram suficientes para responder a todas as perguntas que as possíveis interpretações do texto eram capazes de oferecer. Ao propor a chamada *Obra aberta*, buscava uma pragmática do texto que visava às leituras que o próprio texto não era capaz de oferecer, estes espaços vazios que exigiam a capacidade intertextual por parte do receptor da obra. Pensando as vertentes linguísticas de estudo do texto, tanto de primeira, quanto de segunda geração, as estruturas sintáticas e semânticas não podiam ser compreendidas sem uma relação

da língua com a sociedade. Assim, a interpretação parte dessa relação co-textual para que frases possuam sentido e consigam atingir seus objetivos enquanto parte da linguagem. O falante nativo é capaz de promover inferências a partir de uma frase descontextualizada, como parte de seu conhecimento pleno da língua, contudo ampliam-se as interpretações quando se associam à realidade e às suas experiências cotidianas. De tal maneira, o texto, segundo Eco, é um sistema pressuposicional, ou uma máquina “preguiçosa” (ECO, 2011, p.11), dada sua característica de necessitar do trabalho cooperativo do leitor em preencher seus espaços vazios, relacionando o dito com o experimentado.

O texto, então, parte de pressupostos, estes promovidos pelo contato entre a obra e aquele que lê. Em complementaridade, Umberto Eco considera que estes "hiatos" já esperam a recepção do leitor, ao dizer que: “à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa” (ECO, 2011, p. 37). Todavia, a crítica de teórico partia de um leitor-empírico e um leitor-modelo, sendo estes, respectivamente, aquele que lê de maneira livre e que está aberto às diversas interpretações possíveis e o modelo se trata daquele que dialoga diretamente com o que o autor idealizou ao criar a obra, praticamente um arquiteto que completa os espaços vazios conjuntamente com o escritor. Ao refletirmos sobre a ideia de leitor modelo ou ideal, um estudante, em processo de formação e ainda muito jovem, dificilmente corresponderá a este de maneira plena, mas também não está num âmbito tão livre quanto o do leitor empírico, pelo fato de estar em processo de aprendizagem e iniciar o acesso a teorias como a literária. A busca de uma autonomia, proposta pela OLPEF, estaria para além do idealizado por Eco, bem como outros autores da teoria da recepção, dado não procurar apenas a interpretação, mas as questões que a leitura pode gerar em contato com o imaginário do aluno.

Nesse contexto, a ligação proposta entre o real e o ficcional é apresentada por Hans Robert Jauss que valoriza o efeito da obra na vida prática, o que, em nossa análise do material da OLPEF, vai se associar ao cotidiano, à experiência corriqueira dos estudantes para pensar sua espacialidade. A literatura provoca a associação entre os elementos da vivência diária do leitor ao que é apresentado esteticamente, como denomina: “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática” (JAUSS, 1994, p. 50). Aqui encontramos uma aproximação maior com o proposto pela Olimpíada, visto o tema do concurso consistir

em abordar o lugar onde o estudante vive. Assim como Freire (2011), anteriormente citado na introdução da tese, que analisa a leitura de mundo como precedente à do texto, a teoria de Jauss leva em conta esses universos possíveis que advêm do dia a dia desse indivíduo que se debruça sobre o texto literário, não um leitor-modelo, mas aquele que cria e dialoga com o seu “ser” e com a existência adquirida no convívio social. É impossível desvencilhar, sob a ótica em que refletimos sobre a literatura, o ficcional e o real, por serem elementos complementares e que se retroalimentam. Por mais fora de uma verossimilhança que a obra aparente ser, as representações partem dessa relação intrínseca, o que Iser (2013) vai somar ao imaginário, para propor sua triparte definição de literário.

Para Wolfgang Iser, o que Eco define como os “hiatos”, trata-se de espaços que não precisam ser complementados, mas articulam as perspectivas de apresentação, possibilitando a conexão dos segmentos textuais (ISER 1999). De tal forma, o leitor não consegue abarcar todas as possíveis análises que o texto pode oferecer, valendo-se de escolhas, a partir das quais sua leitura deve partir, tal como afirma: “cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras” (ISER, 1996, p. 179). São interpretações que acontecem através da interação entre o texto e o leitor, sendo que o escrito começa a viver a partir do momento de sua leitura (ISER, 2012). Assim, a presença do leitor transforma um ato puramente estético em elemento mais concreto ao ser lido. É no momento da leitura que o texto começa a “viver” e pela experiência advinda da recepção que se geram as interpretações. O teórico questiona, em **O fictício e o imaginário**, o texto como o jogo em que o ficcional, o real e o imaginário se conectam de modo a criar esse ato denominado leitura. Tal análise será ampliada no presente capítulo, ao refletir sobre a escrita, de modo que o conceito de jogo será utilizado para se pensar esse aluno autor.

Com base na teoria proposta, compreendemos que a recepção, no caso da OLPEF, funciona como parte do processo de aprendizagem do estudante, de modo que se apresenta como o princípio dessa junção de leituras que ocorrerá em sala de aula – a do texto, a do leitor e a de mundo. Para que tal fenômeno ocorra, a obra deve funcionar como uma provocação para o jovem, de modo que este consiga distinguir o que lê do que é real, gerando processos intertextuais entre as coletâneas de autores e as narrativas e os poemas que irão compor ao término da sequência didática proposta pelo material pedagógico. Com o objetivo

de compreender a necessidade da leitura, o aluno deve “tomar certo distanciamento dos textos para interpretá-los criticamente e ser capaz de identificar suas características e finalidades” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.11). O trabalho do professor é essencial nesse momento, para permitir a autonomia discente em manifestar suas leituras prévias e seu olhar sobre o lido para que a sala de aula se torne um ambiente de trocas. Esses vários leitores e leitoras preenchem esses “espaços” propostos por Iser, por meio de seu cotidiano, como propõe Jauss. Tais conceitos avançam e assumem novos rumos quando relacionados à experiência em sala de aula e suas peculiaridades. Apresentaremos, a seguir, os gêneros literários presentes na OLPEF, com a finalidade de, na seção posterior, abordar o conceito de leitura subjetiva de Annie Rouxel, conectando-o aos preceitos de Petit, Zielberman e Lajolo e dos autores principais da teoria da recepção.

### **1.3 – Os gêneros literários e as coletâneas de autores: um olhar inicial**

Para melhor compreender como a leitura se apresenta a nós por meio da OLPEF, cabe analisar as Coletânea de poemas, memórias e crônicas dos autores selecionados, dividindo-as por gênero, associando às teorias sobre o ato de ler e sobre o leitor. Posteriormente no capítulo, conheceremos esses textos literários, com o intuito de observar em que ponto se tornam elemento chave para a produção narrativa estudantil tão vigorosa como a observada nas coletâneas de textos estudantis. É crucial que conheçamos esses mundos apresentados e lidos em sala de aula, essas realidades que, mesmo distantes daquela vivida pelos estudantes, no tempo e no espaço, são capazes de gerar processos criativos, transformando o mais rotineiro em tema para composição desses jovens. Outro ponto é observar se as escolhas do concurso condizem com seu objetivo que é o de promover o encontro do aluno com a literatura, bem como de dialogar e ser capaz de se apropriar do gênero e da perspectiva espacial para chegar ao resultado que é suas narrativas e seus poemas, individuais e autorais.

Nesse ponto, entra em questão a crítica feita por Zielberman (2012) em relação à forma que o ensino tradicional trata a literatura, mais como recurso do ensino de língua do que como essencial para as construções diversas para além de meras palavras escritas em um livro, mas, sim, como parte da relação entre a imaginação e o indivíduo, do eu e do outro, das leituras de mundo. A autora coloca em xeque estruturas educacionais que se limitam aos livros didáticos ou mesmo às coleções que apenas apresentam trechos de obras completas e

prejudicam o estudante em compreender o todo de um livro ou mesmo da amplitude da escrita de um autor. Tal teoria é extremamente relevante, por um lado, visto refletir muitas das propostas que percebemos com projetos desenvolvidos em escolas, entretanto problemática por outra, por acreditar que somente o conhecimento de um todo textual seria capaz de levar o leitor a adentrar o pensamento do autor e de sua construção ficcional. Casos como da OLPEF mostram outros olhares que podem ser lançados sobre a questão. Por mais que os textos literários selecionados não consigam abarcar toda uma gama de temáticas de um escritor, eles são completos em si, por lidar com estruturas textuais mais curtas, como poemas, crônicas e memórias que se assemelham aos contos. Outro ponto que torna a experiência válida é a temática em comum, auxiliando o estudante a compreender as múltiplas visões sobre um mesmo assunto e conseguir relacionar ao experimentado cotidianamente. Para melhor compreender quais são essas obras literárias, organizaremos o gênero, a obra e o autor, o que é observado nos quadros abaixo:

#### **Quadro 07 – Coletânea de poemas**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>
Tem tudo a ver	Elias José
Livros e Flores	Machado de Assis
Travastrovas	Ciça
Quadras ao gosto popular	Fernando Pessoa
Emigração e as consequências	Patativa do Assaré
O buraco do Tatu	Sérgio Caparelli
A valsa	Casimiro de Abreu
Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz	Otávio Roth
Milagre no Corcovado	Ângela Leite de Souza
Cidadezinha	Mário Quintana
Convite	João Paulo Paes
Rimas e quadras	Diversos autores
Definições poéticas	João Paulo Paes e Mário Quintana
O leão	Vinícius de Moraes
Meus oito anos	Casimiro de Abreu
Pássaro Livre	Sidônio Muralha
Haicai	Guilherme de Almeida
Trava-línguas	Domínio público
Confidência do itabirano	Carlos Drummond de Andrade
Alma cabocla	Paulo Setúbal

Cidadezinha qualquer	Carlos Drummond de Andrade
Cidadezinha	Edson Gabriel Garcia
As Marias do meu lugar	Carlos Victor Dantas Araújo

#### Quadro 08 – Coletânea de Memórias Literárias

Título	Autor
Como num filme	Antônio Gil Neto
Meus tempos de criança	Rostand Paraíso
Transplante de menina	Tatiana Belinky
Parecida, mas diferente	Zélia Gattai
Os automóveis invadem a cidade	Zélia Gattai
Memória de Livros	João Ubaldo Ribeiro
Minha vida de menina	Helena Morley
Mercador de escravos	Alberto da Costa e Silva
O lavador de pedra	Manoel de Barros
As almas do além	Ilka Brunhilde Laurito
A saga da Nhecolândia	Roberto de Oliveira Campos
Galinha ao molho pardo	Fernando Sabino
O valetão que engolia meninos e outras histórias de pajé	Kelli Carolina Bassani

#### Quadro 09 – Coletânea de crônicas

Título	Autor
Sobre a crônica	Ivan Ângelo
A última crônica	Fernando Sabino
Um caso de burros	Machado de Assis
Cobrança	Moacyr Scliar
Peladas	Armando Nogueira
O amor acaba	Paulo Mendes Campos
Do rock	Carlos Heitor Cony
Considerações em torno das aves-balas	Ivan Ângelo
Ser brotinho	Paulo Mendes Campos
Pavão	Rubem Braga

No gênero poema, encontramos uma coletânea composta por 23 textos (quadro 07). Destacamos a multiplicidades de subgêneros dentro do maior estabelecido pelo concurso, o que oferece ao estudante uma maior diversidade de escolha na hora de compor o seu próprio. Temos sonetos, versos livres, haicais, trovas populares, rimas, quadras e cordéis. Cabe destacar que a coletânea apresenta a obra **As Marias do meu lugar**, escrita por uma aluna de quinto ano em 2006 e que não será apresentada aqui por se tratar de objeto de análise da autoria estudantil no capítulo 04. Assim, focaremos naqueles textos que são compostos por

escritores conhecidos e que, normalmente, são utilizados em experiências mais tradicionais com ensino de literatura, além de já possuírem um valor estabelecido no campo literário. Cabe ressaltar que é essencial observar a presença de um poema de estudante presente lado a lado com grandes nomes nacionais, o que reforça ainda mais a proposta da tese de trazer a escrita estudantil para a crítica literária, ao estudá-lo com o valor que lhe é devido.

Os poemas são fundamentais para que o estudante seja capaz de pensar e refletir sobre outros espaços, outras maneiras com as quais se expressar por meio da escrita, seja pela forma, seja pela temática. Esses são exemplos de poemas que compõem o material pedagógico proposto pela OLPEF, utilizados nas oficinas do material pedagógico que analisamos no capítulo 01 e que servem como ponto de partida dos alunos. A partir dessas escolhas de textos literários, compreendemos como uma das fontes para despertar a escrita autoral dentro do ambiente escolar e fazer com que os jovens sejam escritores de si, de seus outros que compõem sua comunidade, bem como do espaço que constitui sua existência.

No caso das Memórias Literárias, a Coletânea apresenta 13 textos de autores da literatura nacional (quadro 08). Não temos um exemplo como dos poemas de estruturas tão diferenciadas, e, sim, narrativas construídas a partir de relatos da experiência vivida pelo autor, ou por pessoas que fizeram parte de sua vida, de modo que relatam essas histórias que são mais que uma vida individualizada, pois descrevem um todo dos espaços experimentados pelos seus narradores. A escolha também se deve à proposta da OLPEF para as memórias, que é de levar um jovem estudante não a falar de si, mas de pessoas da comunidade da qual é parte. Por meio de atividades como entrevistas e observação da história local, bem como da oficina O museu do eu<sup>47</sup>, a ideia é que sejam capazes de assumir essa narrativa como sua, de modo a representar seu lugar vivido.

O que observamos é uma complexa escolha pedagógica que conduza o estudante a se aproximar do local em que habita para além dos elementos físicos, trazendo o humano para a compreensão tanto da espacialidade, quanto da relação social que exerce em sua cidade. Outro ponto é ouvir a história contada por um membro mais antigo de sua cidade, com o intuito de compreender melhor os processos históricos que auxiliaram na composição do

---

<sup>47</sup> Oficina na qual os estudantes devem reunir objetos pessoais antigos de sua família e conhecidos e questões históricas da cidade com o objetivo de construir um museu semelhante aos tradicionais, mas que tenha como foco as experiências da comunidade da qual é parte como membro, tornando-se parte da história e apropriando-se dela.

espaço. Munido dessa memória, individual enquanto vida e coletiva enquanto voz de um povo, o aluno deve assumir a fala dessa pessoa, muitas vezes silenciada, dada sua condição social, metamorfoseando-se em narrador, contando a narrativa desse outro como se fosse sua, ao ponto de devir essa outridade, de devir escritor, como preconiza Deleuze (2011).

As memórias escolhidas, semelhante aos poemas, trazem um amplo grupo de obras nacionais que discutem temas diversos e com especificidades para se pensar o gênero e suas possibilidades. Ainda que sejam base para as oficinas pedagógicas realizadas, o professor pode aproveitar para problematizar uma série de questões e para oferecer outros exemplos que atinjam o objetivo de levar o estudante a escrever essa história do outro que é parte de seu cotidiano. Com isso, ele pode tanto assumir essa primeira pessoa, como as primeiras narrativas presentes nas coletâneas, com a complexa estratégia de se tornar o narrador e protagonista de algo que não viveu, quanto pode se distanciar e falar desse outro como um terceiro, importante para sua comunidade, mas olhado de fora. Por fim, os resultados podem ser escolhas de como descrever o lugar onde vive, ressaltando suas questões naturais, físicas, humanas e tecnológicas, assim como as mudanças do passar do tempo. O central é estabelecer o pertencimento ao seu local de vida e trazer essa memória individual como parte de um coletivo populacional do qual é parte enquanto membro e do povo que a constitui.

Na coletânea de crônicas, o conjunto proposto pelo material é composto por 10 textos de diferentes autores (quadro 09). Percebemos uma característica muito peculiar do gênero, visto o primeiro texto ter, como objetivo principal, apresentar suas características próprias, utilizando a linguagem literária para prender a atenção do jovem leitor e auxiliar no resultado de sua produção final. Partamos dele para compreender a escolha das crônicas para a composição estudantil durante o concurso. Diferente do poema e da memória literária, que possuem especificidades com as quais automaticamente identificamos o gênero, a crônica é muito mais fluida e capaz de confundir o estudante que pode, em muitos casos, não conseguir atingir as ideias próximas da expectativa do material. Claro, não consideraremos que isso gere uma narrativa ruim ou que não mereça ser selecionada, apenas que não alcança o objetivo da OLPEF. O próprio Ivan Ângelo, em **Sobre a crônica**, demonstra a dificuldade de delimitar o que é ou não uma crônica. Citando Fernando Sabino, o cronista é enfático: “A crônica é tudo que o autor chama de crônica” (CENPEC, 2014c, p.02). Logo, se um escritor já reconhecido oferece uma definição tão ambígua do gênero, o estudante, em seus

14 anos, percebê-lo-á de forma que permita um universo maior de possibilidades ao narrar. Dando prosseguimento à discussão, analisaremos, mais profundamente, os gêneros poemas, memórias e crônicas, a partir dos textos dos escritores citados nos quadros 07, 08 e 09<sup>48</sup> em diálogo direto com os conceitos de leitura subjetiva e da importância do leitor, em uma relação intertextual, com a capacidade autoral dos estudantes, discussão que será ampliada no capítulo 04.

### **1.3.1 – A leitura subjetiva e o leitor como base para a análise dos gêneros literários**

Primeiramente, destaca-se o conceito de leitura subjetiva, de Annie Rouxel, como parte da intenção em relacionar o experienciado e o lido, de modo que provoque no indivíduo a criação de seu próprio mundo a partir do ato de ler. Temos, então, o texto do autor e do leitor, dialogando e gerando outra relação do real com o ficcional, pensando o vivido como integrante essencial para a formação de sentido. De acordo com a autora, é esse processo que resulta na cultura literária: “Se o leitor domina um texto, se apropria dele, este deixa de ser uma coisa em si: ele significa para o leitor, estimula seu pensamento. [...] A leitura literária é, então uma cultura ativa (que requer engajamento do leitor e, em troca, o ajuda a pensar)” (ROUXEL, 2014d, p. 171). O leitor se define a partir da obra, começa a se relacionar e utilizar o texto, o que pode propiciar uma desconfiança por parte do professor que ainda está muito preso aos padrões tradicionais de ensino – sendo este voltado para uma leitura única, segundo a autora, presa a um molde e que se mostra presente, mesmo atualmente, nas escolas.

Particularmente, com foco no material da OLPEF, Altenfelder e Armelin (2014) partem do conceito de Benjamim sobre memória, destacando o meio e a vivência, para além do passado, pensando o leitor como aquele que explora, que escava para descobrir a história. Com isso o estudante deve perceber que: “aproximar-se dos ausentes, compreender o que se passou, conhecer os outros modos de viver, os outros jeitos de se falar, outras formas de se comportar representam possibilidades de entrelaçar novas vidas com as heranças deixadas pelas gerações anteriores” (ANDRADE; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014, p.18). Tal definição, própria do gênero memória literária, torna-se uma forma do estudante buscar esse outro, advindo de sua experiência cotidiana, ou seja, sua comunidade, tanto família, quanto

---

<sup>48</sup> As demais narrativas serão apresentadas em sua relação direta com o lugar, tema que terá seu debate ampliado no capítulo 03 da tese.

vizinhos e conhecidos. De tal modo, o texto literário, como citado por Rouxel, serve como ponto de partida para se pensar a diversidade de maneiras para se falar desse outro. Partamos do exemplo de uma das narrativas do gênero, presente no material, e alguns desdobramentos de sua análise.

Em **Como num filme** de Antônio Gil Neto, o narrador conta a história de seu Amalfi, que vai assumindo a primeira pessoa para relatar sua vida, misturando a história com o cinema, assumindo um tom imagético. A cidade, ainda sem muitos avanços tecnológicos, é o palco para esse grande filme da qual a personagem se identifica como protagonista. Sua vida de garoto, sua insatisfação com a escola, assim como as brincadeiras da infância são parte do relato, confundindo realidade com os clássicos das películas de gêneros diferentes, mais aventureiro na juventude e mais romântico na adolescência, uma vivência que se apresenta em technicolor, em que ele é o galã e a namorada uma grande diva do cinema. Por fim, o presente, a velhice e a nostalgia são partes da atualidade dessa figura escolhida para descrever o espaço e como o progresso chega, como as mudanças acontecem sem que possamos interferir, por ser parte de um tempo que vai passando e nos tornando obsoletos, mesmo que com um brilho leve a cintilar em nossa existência que se confunde com os filmes. O trecho final é um bom caminho para se pensar o gênero memória:

Quando releio o que está escrito, não sei onde está o que seu Amalfi me contou e onde está o que projetei de sua vida em mim. Engraçado mesmo! Perdi-me nos labirintos da imaginação, onde o presente e o passado se fundem em um só desenho. A memória brinca com o tempo, como em um filme, como uma criança feliz (CENPEC, 2014b, p. 3).

O que percebemos são vozes que se misturam, confundem-se e se complementam, a de seu Amalfi e a do narrador que não consegue mais separar o momento de relato da sua personagem ou sua própria experiência. A infância feliz e o passar do tempo, entremeados por filmes, heróis e heroínas, fazem com que a vida do senhor, descrita no texto, seja uma projeção do próprio narrador em sua vida. Amalfi provavelmente seja seu alter ego e auxilia o estudante, durante as aulas, a compreender a importância da criatividade e da imaginação no momento da escrita. Os “labirintos” nada mais são que esse ato de assumir a voz de outro na figura do narrador, parte essencial do que entendemos como literatura. Mais do que simplesmente reproduzir a narração do membro da comunidade, o trabalho pedagógico se conduz para que o processo de aprendizagem resulte na capacidade de construir algo que

exceda, em que o estudante se compreenda como esse outro e misture sua escrita à história contada.

A obra de Neto parte da premissa de que um jovem entra em contato com as lembranças de um indivíduo que, por si, representa a cidade e o passar do tempo nela. Tal exemplo é um dos principais focos do estudo do gênero memória proposto pela OLPEF, a de se assumir essa voz de um componente do lugar de modo a incorporá-la, torná-la sua. É oferecido ao aluno uma maneira particular de exercitar sua capacidade de ser narrador, mas representando outra pessoa. Um elemento central é contemplar não apenas o individual na figura de senhor Amalfi, mas o coletivo em sua narrativa que perpassa o tempo e mostra como tudo se modifica ao redor, o indivíduo, o espaço e o tempo, ideias que concretizam o que definimos como vivência.

Uma das formas de se recorrer a essas memórias ausentes é a relação da infância e das brincadeiras, da nostalgia que toma conta do narrador, já em idade avançada, em primeira pessoa. Em **Meus tempos de criança**, de Rostand Paraíso, a lembrança acontece por meio do delicioso gosto das mangas e dos animais que eram parte do quintal e do cotidiano de uma criança. O futebol assume também como importante elemento dos jogos infantis, seja feito por bolas de meia, seja o botão que permite o trabalho com a imaginação ao nomear os nomes dos jogadores, simular dribles e as comemorações típicas, repletas de gritos que incomodavam a vizinhança. De maneira próxima, o narrador de **Galinha ao molho pardo**, de Fernando Sabino, descreve sua saga para salvar a galinha escolhida como alimentação da visita de Dr. Junqueira na casa dos pais. Os detalhes do ato de matar os animais pela empregada Alzira servem como mote para que a criança crie um laço de amizade com a galinha, ao ponto de nomeá-la, Fernanda, e defender sua vida a todo custo. O resultado é seu sucesso, visto a família substituir a ave por macarrão, bem aceito pelo visitante. O narrador acompanha a vida do pássaro até seu fim pela velhice, o que não acontece com “Alfredo”, frango comprado pela mãe e que vai para a panela.

Não apenas esses homens como os citados, mas as vozes femininas também se fazem presentes nas narrativas escolhidas pela coletânea, como em **Minha vida de menina**, de Helena Morley, o formato de diário assume como a escolha para o aniversário de 15 anos. Numa história bem curta, o carinho pela avó enferma é o principal, visto lembrar da data importante e presentear a neta com um vestido. A dor faz com que a narradora prometa ser

uma pessoa mais presente e carinhosa, refletindo tanto o cuidado com a idosa, quanto o receio da perda, algo que se mostra cada vez mais perto. Em uma estrutura narrativa tradicional, a obra **As almas do amém**, de Ilka Brunhilde Lurito tem como foco a história da jovem Fortunella e sua saga pela descoberta de quais seriam as chamadas “almas do amém”, escondidas em um local trancado pela avó Catarina. O misterioso e o inacessível se tornam as chaves para seduzir a mente criativa da narradora que acredita ter um local assombrado do qual a palavra amém, ao fim das orações, representa a existência das almas do título. Ao final, a surpresa se dá pela descoberta de ser apenas uma dispensa na qual os avós escondiam mantimentos, lembranças dos tempos difíceis passados em sua terra natal, como descreve:

E foi assim que acabei descobrindo que, quando vovô Vincenzo acabava o terço e erguia as mãos para o teto, talvez estivesse pedindo às almas do AMÉM que velassem pela fartura dos campos da Calábria e que nunca deixassem faltar o pão e o vinho sobre as mesas a fim de que nenhum calabrés, nunca mais, precisasse emigrar para terras alheias (CENPEC, 2014, p.12).

Outro ponto que aparece como fonte para o debate sobre a experiência pessoal desse narrador, remetendo à infância, é à primeira vivência de algum elemento importante. No caso de **Transplante de menina**, de Tatiana Belinky, o carnaval carioca e suas maravilhas se apresentam como a fonte para descrever todo o efervescer cultural desse grande evento brasileiro. A diversidade de blocos de rua, os carros alegóricos, as pessoas fantasiadas, as marchinhas e as escolas de samba se mesclam ao imaginário dessa jovem menina que experimenta toda a apoteose nas ruas do Rio de Janeiro. A primeira experiência fica marcada na mente e faz com que, já na fase adulta, a narradora relembra e perceba que, mesmo sem compreender totalmente o que acontecia, tratava-se de um momento inesquecível em sua memória. Aproximando-se desse olhar, temos o jovem narrador de **Memórias de livros**, de João Ubaldo Ribeiro, e seus contatos iniciais com a leitura literária. Por mais que observemos um indivíduo bem diferente das escolas públicas brasileiras, cercado de livros e com pais leitores e que incentivam tenramente a leitura, é importante ter exemplos de como a experiência com o ato de ler é transformadora e essencial para o futuro escritor. Encontramos um menino que inicia a criação a partir das imagens nas obras e que, aos poucos, vai descobrindo o prazer de decodificar as palavras, relacionando aos sentidos previamente estabelecidos. Por fim, no excerto final, o narrador sofre o embate com o pai que “receava”

o fato do filho ler demais e o tornasse um “abestalhado”, tendo como contraponto a carinhosa avó que servia de cúmplice para a dedicação diária aos textos, lembrança que fica marcada na mente do futuro escritor, ressaltando a importância do prazer da leitura em sua formação.

Todas as obras citadas servem como forma desse estudante ativar suas memórias. A experiência de mnemônica dos textos da Coletânea está distante temporalmente, contudo presente enquanto ficcionalidade, elemento essencial para a formação desse leitor. Dada a complexidade da proposta da OLPEF, tais narrativas são boas escolhas para refletir a proposta de assumir essa voz de outro, finalidade do trabalho apresentado em sala para que consiga atingir os objetivos propostos pelo concurso. O professor não deve limitar sua proposta pedagógica a analisar a escrita do estudante apenas como um texto avaliativo, mas sim, uma produção única, fruto de uma leitura aprofundada e de um aluno capaz de interpretar e assumir a escritura. Esse aluno relacionará sua leitura na escola com as de mundo que o compõem, de maneira que se apropriará do gênero e relacionará, intertextualmente, à sua concepção do lugar, presente na escrita.

Rostand, Sabino, Belinky, Morley, Lurito e Ribeiro apresentam situações mais convencionais em que o autor retorna à infância, descreve uma situação especial e conseguem, já de adultos, contemplar esse passado com nostalgia, ao mergulhar nessas águas turvas das lembranças. A leitura dessas obras é essencial para que o estudante compreenda a maneira de se descrever os eventos passados e metaforizá-los. Como, no caso da OLPEF, a atividade pressupõe a busca de um indivíduo mais antigo da comunidade, entrevistá-lo, conhecer melhor sua história e depois ficcionalizá-la, os exemplos citados são muito importantes. Esses narradores sequer são as personagens principais, mas o outro que observa de fora, um ouvinte, um espectador que se une quase intimamente com o narrado. Assim temos uma primeira pessoa enquanto voz, advinda de uma terceira como indivíduo, uma sobreposição de camadas, sendo essas tanto da leitura e do leitor, quanto de gerar outros efeitos para além do lido.

Retomamos a ideia de leitura subjetiva para ampliar o termo e pensar o citado sobre a OLPEF e seu material. Os teóricos que se propõem a debater o tema entendem que, ao se expressar por meio da leitura, os significados não ficam mais seguros, muito menos limitados a uma possibilidade, levando à subjetividade e identidade no contato leitor/ obra/ (e por consequência) mundo. Os novos estudos que focam no ensino voltado para se pensar a

literatura, buscam quebrar esses paradigmas cristalizados e promover um contato mais intenso e menos seguro, um deslizar sobre o livro, desde que não fuja completamente ao que está escrito, visto existir o texto original do autor. Todavia, o medo de abrir as respostas possíveis ao ler faz com que seja necessária uma formação continuada do professor e a disposição, enquanto leitor, de aceitar esse novo olhar sobre o literário. Não se trata de algo novo, os grandes escritores já o fazem há séculos, ao elaborar suas narrativas que ecoam as vozes de seus formadores, de seus antecessores e exemplos/modelos dos quais partem para compor. Como define Rouxel: “A observação das maneiras de ler de grandes leitores, e não dos menores, mostra que eles não hesitam em “utilizar” o texto, ou mesmo a desviá-lo para pensar o mundo e dar a sua um acréscimo de existência (ROUXEL, 2014e, p. 206). Por se associar a um padrão elitista e de “iniciados”, a literatura ainda tem uma forma engessada no âmbito educacional, pelo fato de não observar no jovem leitor um ser dotado de uma cultura literária, o que já se mostrou incorreto na perspectiva de Rouxel, levando em conta suas leituras de mundo.

Essa será uma constante na OLPEF, auxiliar o estudante a se colocar nesse lugar dos autores que mesclam sua experiência leitora com o ato de criar as suas próprias narrativas. Do mesmo modo que a memória, o poema, outro gênero estudado, também ativa as lembranças, porém dotado de peculiaridades que exigem do leitor um domínio subjetivo e estrutural. O material pedagógico parte, inicialmente, de levar o jovem a compreender o fato do texto, diferente de uma narrativa em prosa, ser estruturado em versos, com rimas e não possuir um narrador, propriamente dito, que conduza a experiência da leitura. Outro ponto é a capacidade do escritor em jogar com as palavras, brincando com seus sentidos e as utilizando de maneira mais lúdica, apropriando-se de uma linguagem figurada. Tal como apresenta o Caderno do professor: “O poema é criado como se fosse um jogo de palavras. Ele motiva o leitor a descobrir não apenas a leitura corrente, mas também a buscar outras leituras possíveis. E como o poeta faz isso? Ora... com as palavras e com tudo que se pode fazer com elas” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p. 18). Desta forma, o estudante leitor vai se apropriar desse formato de texto a fim de relacionar suas experiências e leituras de mundo ao proposto pelo gênero.

A ideia do concurso é fazer com que esse estudante seja capaz de ler o máximo de poemas, dado ao curto espaço de tempo de sua realização, e relacionar aos já lidos em outros

anos escolares, ou mesmo em sua vida, dentro e fora do ambiente educacional. Para se apropriar do gênero, é preciso perceber que: “Ao estabelecer esse diálogo, o poeta motiva o leitor a se interessar pela leitura de outros poemas, outros jogos de palavras marcados pelo ritmo das repetições e pela originalidade” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.19). O verbo brincar, aliás, é uma presença constante no material, como se as palavras se metamorfoseassem em pequenas peças das quais o aluno utilizará para montar seu texto. Retomando a teoria de Rouxel, nesse caso específico, o leitor e o processo de leitura resultarão numa percepção da multiplicidade que a literatura nos permite, expandindo o conceito e sentido que as palavras podem exercer dentro de um texto, potencializando-as ao seu limite.

A capacidade de abertura da estrutura e da composição do gênero pode ser percebida ao entrar em contato com a Coletânea de Poemas. Nela encontram-se obras que vão servir, pedagogicamente, para o jovem pensar os recursos utilizados pelo poeta para compor seu texto. Com intuito de oferecer ao estudante uma variedade de tipos dentro do poema, temos **Travatrovras** de Cixa, com uma sequência de versos marcados pela aliteração como “tramou, tretas intrigantes/ um tremendo tratante” (CENPEC, 2014a, p. 03), **Rimas e quadras**, apresentando clássicos como “o cravo brigou com a rosa”, **Trava-línguas**, com exemplos como “olha o sapo dentro do saco”, **Haicai** de Guilherme de Almeida, mostrando um tipo de poema marcado por sua estrutura curta e direta, mas que constrói toda uma representação da realidade, no caso sobre a importância de viver o momento. Com foco no uso de rimas, temos uma série de exemplos que mostram a importância de sua presença para gerar o ritmo e a impressão desejada em determinado texto. Podemos destacar **A valsa** de Casimiro de Abreu, na qual as rimas vão se distribuindo em versos com apenas duas palavras como: “Na dança/ Que cansa/ Em rosas/ Formosas/ Ardente/ Contente” (CENPEC, 2014a, p.07). Assim, a prática pedagógica apresenta a estrutura do poema como passível de variação, podendo ser bem minimalista, mas mantendo o objetivo da temática apresentada pelo eu-lírico.

As anáforas também aparecem como recurso para a composição do gênero. Em **Pássaro livre** de Sidônio Muralha, o eco promovido pelo termo anterior, ou mesmo todo o verso, é principal maneira do poeta refletir sobre a beleza da vida: “Gaiola aberta/aberta a janela [...] A vida é bela/ A vida é bela/ A vida é boa” (CENPEC, 2014a, p. 14). Observamos, também, em **O Leão** de Vinícius de Moraes o refrão anafórico, presente no intervalo das

estrofes, relata os feitos e as maravilhas do protagonista: o leão. Em cada espaço, repete-se: “Leão! Leão! Leão! És o rei da criação” ou “Leão! Leão! Leão! Foi Deus quem te fez ou não” (CENPEC, 2014a, p. 12). Com isso, o poema reforça a característica da personagem como regente maior dos demais animais por meio das metáforas leoninas de força, coragem, dominação, esperteza e voracidade.

Ainda nessa discussão, **Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz** de Otávio Roth, foca nesse uso das rimas para reforçar o ritmo de uma nostalgia e para procurar palavras que remetam à noção de felicidade: “Passarinho na janela, pijama de flanela, brigadeiro de panela [...] Almoço de domingo, revoada de flamingo, herói que fuma cachimbo [...]” (idem, p.7). Mais uma vez, temos uma construção que se volta para a inocência e para o simplório do cotidiano como elemento poético e como forma de provocar a alegria no leitor. Outra obra que reflete a importância das rimas no poema é **Quadras ao gosto popular** de Fernando Pessoa, único autor utilizado na Coletânea que não é de origem brasileira. Neste caso, a estrutura é formada por quartetos (comum em outros textos selecionados pela OLPEF), com rimas ABBA, tradicionais ao gênero: “Vale à pena ser discreto?/ Não sei bem se vale à pena/ O melhor é estar quieto/ E ter a cara serena” (CENPEC, 2014a, p.4). De tal forma, o material literário oferece uma variedade de obras com exemplos bem diversos no campo estrutural, cabendo aos demais textos literários trazer a temática do concurso para que o estudante observe as escolhas dos autores para representar a questão espacial

O conhecimento sobre as especificidades do poema mostra-se, então, fundamental para que esse jovem consiga interpretar o texto em suas mais diversas possibilidades, tenha acesso à estrutura deste gênero, seus recursos e como o autor se utiliza disto para que obtenha seu resultado esperado. Pensando o conceito apresentado sobre leitura subjetiva, o estudante deve, por meio do material do concurso, despertar o interesse de se munir dos versos, das rimas, das metáforas, das repetições, entre outros elementos, para que consiga expressar seu vivido. O contato com a literatura, por meio da leitura, vai auxiliar esse leitor a diversificar seu campo de possibilidades, diferenciando não apenas o que é composicional, mas também o ato de se colocar no lugar do eu-lírico. Este é outro ponto fundamental, que o trabalho em sala seja capaz de diferenciar essa figura própria do poema, do narrador, presente nas memórias e nas crônicas. A subjetividade e individualidade desse ente literário será crucial

para que o aluno adentre o mesmo jogo que o escritor se propõe ao elaborar um poema, assumindo agora sua voz e resultando em textos que consigam simular situações como as observadas nos exemplos citados.

No primeiro texto literário presente na Coletânea, **Tem tudo a ver**, de Elias José, observamos essa percepção sobre a individualidade no ato de leitura. Na obra, encontramos uma definição do que é um poema, bem como das coisas e das sensações que suscitam “no ser” a necessidade de compor. Daí o título, visto retomar, em cada estrofe, o verso: “Poesia/ Tem tudo a ver” (CENPEC, 2014a, p. 02), destacando elementos que têm relação com o poema: dores, alegrias, cores, formas, cheiros, música, experiências cotidianas. Assim, a ideia é motivar o jovem leitor a escolher elementos de sua rotina diária que podem ser transformados em poesia. Tal como o poeta, o estudante é levado a perceber a importância de se observar aquilo que o cerca, seja um sorriso, as plumas de um pássaro, os rios, o luar, as cachoeiras. Ao encerrar, o autor afirma que “- é só abrir os olhos e ver -/ tem tudo a ver/ com tudo” (CENPEC, 2014a, p. 02), permitindo que a criatividade se expanda para os mais diversos pontos, visto podermos associar quaisquer elementos cotidianos à poética.

De forma parecida, **Convite** de João Paulo Paes descreve as possibilidades do que é o ato de composição, considerando como uma brincadeira com as palavras, diferente das demais como os carrinhos que se gastam, visto as palavras não perderem o encanto, por permitir outros sentidos. Ao término, o convite proposto pelo título é explicitado - o leitor a brincar de poesia. Mantendo essa linha de pensamento, em **Livros e flores** de Machado de Assis, temos o eu-lírico que associa a escrita, os livros e as flores do título, a um elemento tradicional da literatura: o amor. Os livros são como os olhos da pessoa amada e as flores são os lábios. Ainda no espectro de temáticas recorrentes dos textos literários e próximo temporalmente de Assis, temos o poema **Meus oito anos** de Casimiro de Abreu, no qual o eu-lírico faz uma ode à infância. O tom nostálgico toma conta dos versos, repetidos exaustivamente em ambientes escolares, retomando a saudosa “aurora da vida”. Temos exemplos de autores clássicos da literatura nacional, o primeiro do período realista, o segundo do período romântico, ambos do século XIX, o que distancia um pouco da realidade estudantes. Ainda que a linguagem seja marcada por um tom mais formal, esses poemas não devem ser desconsiderados para o repertório estudantil sobre o gênero, permitindo outras possibilidades para suas escritas.

Os elementos que formam as experiências individuais do início da vida são o foco para que o eu-lírico tematize a construção de sua existência: o sorriso da mãe, o beijo da irmã, os pés descalços que correm pela campina, as brincadeiras e orações, das “tardes fagueiras, à sombra das bananeiras” (CENPEC, 2014a, p.13). De maneira geral, esses primeiros exemplos apresentam os passos para a construção de um poema e das escolhas temáticas recorrentes para sua elaboração. Com isso, os estudantes conseguem observar os recursos utilizados pelo poeta e pensam em sua estrutura. Em **Definições poéticas** de Mário Quintana, percebe-se uma construção enciclopédica, na qual se aproxima do verbete dicionarizado, de modo que definição da palavra é cercada por elementos que compõem um poema, com uma linguagem metafórica. Em sua conceituação, a prosa é equivalente ao trem, a poesia a um relógio antigo com pêndulo e as reticências aos primeiros passos de um pensamento que segue seu caminho.

Os exemplos acima citados refletem o mencionado anteriormente, as múltiplas possibilidades do autor na criação de poemas. Ao experimentar o cotidiano, de maneira poética, o escritor oferece ao jovem estudante um universo de possibilidades para que este consiga compreender como, na diversidade de situações do seu dia a dia, vários momentos podem se transformar em poema. O material apresentado traz possibilidades das mais diversas, como observado nos exemplos acima. A escrita pode partir da escolha do tema, assim como das lembranças da infância, de uma construção mais próxima da dicionarizada, ou seja, diferentes maneiras de se encontrar nas palavras sentidos próprios para exprimir seu pensamento, seu domínio do gênero, suas alegrias e tristezas cotidianas, todas situações passíveis de ser transformadas em literatura.

Experiências pedagógicas como as citadas com o uso das memórias e dos poemas vão ao encontro das novas formas de se pensar a escola e o texto literário, de acordo com Jouve, que é de “não apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da literatura. Eu proporia, ao contrário, de colocá-la no coração dos cursos de literatura” (JOUVE, 2014, p. 53). Um primeiro passo, é o de ouvir o estudante, fazer com que sua interpretação seja parte da prática pedagógica e essencial para que resulte numa resposta positiva do contato com a obra, não uma experiência torturante como é bem observado nos relatos de muitos autores sobre suas aulas de literatura. Para Langlade, “as reações dos alunos, como as de qualquer leitor, a respeito de obras que os tocam são significativas dessa implicação, basta ouvi-los” (LANGLADE, 2014, p. 36). Com

isso, há a apropriação do texto pelo aluno, fazendo com que o seu íntimo, sua cotidianidade e sua construção, enquanto indivíduo, auxilie-o a compreender as personagens, os espaços e os tempos, identificar-se com o narrador e tornar a literatura parte de si. Nas palavras do teórico: “é dizer que o texto vive de ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor” (LANGLADE, 2014, p. 31). O que devemos levar em conta é o fato de a literatura ser capaz de provocar, do imaginário ao sensorial, o que resulta em: “aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do *meu* passado” (JOUVE, 2014, p. 55). Sendo assim:

Tais reações colocam em evidência mecanismos socioculturais de uma identificação, que não se assentaria, pois, unicamente sobre a afetividade e não seria inteiramente regulada pelo texto. Vê-se assim como, através do olhar que eles lançam sobre as personagens, os leitores tentam definir sua própria identidade (JOUVE, 2014, p.63).

Trata-se do conceito de Rouxel (2014e) de “leitor real” que surge ao trazer a figura do íntimo do sujeito para a interpretação, em diálogo com seu convívio em sociedade, essencial para a compreensão de si, do outro e do coletivo. No âmbito escolar, associa-se a um ensino que não se prenda às barreiras dos modelos ou que procure identificar apenas o que o autor teve interesse em expor na escrita, ampliando e gerando uma “mestiçagem”, nas palavras da autora, entre a obra e a leitura de mundo do estudante, no caso específico da experiência em sala de aula. De acordo com a teórica, o paradigma da relação entre literatura e ensino se modifica, de modo que “marca a passagem da concepção da leitura literária fundada sobre uma teoria do texto, que postula o leitor implícito, a uma concepção que se interessa pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta modos de realização plurais” (ROUXEL, 2014e, p. 208). Dessa maneira, a OLPEF oferece um material pedagógico que busca proximidade com a nova visão sobre leitura, amparada num conceito mais subjetivo e de gerar escritas autorais, fruto de um diálogo que se inicia em sua concepção de mundo, seu universo vivido e experimentado e sua relação prévia e atual com o literário, tal como define Mazauric, em sua análise sobre o leitor e que resume nossa premissa sobre o ato de ler em sala de aula:

[...] encarar a leitura como um lugar de uma elaboração identitária, e, portanto como uma interação, parece-nos particularmente útil em se

tratando de didática da leitura literária, à medida que esta precisa levar em conta justamente o que se sobressai às prescrições do texto, aos percursos do leitor na ficção e na língua e nas múltiplas posturas que ele pode adotar, aos trajetos coletivos de um grupo-classe e à mediação de um professor, ele também sujeito leitor em busca de sua satisfação na forma de identidades múltiplas (pessoal, profissional, etc) (MAZAURIC, 2014, p. 92).

No caso do último gênero estudado – a crônica, também ocorrerá o diálogo com a ideia de leitura subjetiva. Em todos os casos anteriores, memória e poema, essa “mestiçagem” citada por Rouxel é essencial para que se obtenha um resultado fruto do trabalho entre a leitura e como ela levará a interpretações autorais dos jovens. Eles assumirão esse papel de “leitor real”, por meio das atividades propostas pelos professores, munidos do material da OLPEF, sem perder o protagonismo enquanto formadores e educadores, o que resultará numa união de elementos que sirvam como forma de trazer à luz o ensino de literatura na escola. Não podemos esquecer de que tais atividades não são uma solução para a problemática de uma educação ainda muito conservadora e engessada sobre o texto literário, entretanto estão em contato direto com os novos debates como o desenvolvido por Rouxel, Jouve, Langlade, Mazauric, bem como de Lajolo e Zielberman.

Na crônica, dadas as particularidades do gênero, a leitura e a formação do leitor ocorrerão de maneira um pouco mais complexa e exigindo um cuidado maior do estudante para perceber as peculiaridades desse texto literário. Como anteriormente mencionado no capítulo, o fato da crônica ter uma fluidez em sua composição, por vezes se assemelhando a um conto, e jogar com outros gêneros de maneira limítrofe, exigirá do jovem uma boa apropriação, com base nos exemplos apresentados pela Coletânea dos gêneros, das explicações do professor em sala de aula e de suas leituras prévias. O fato de o resultado obtido não se adequar plenamente ao gênero não invalidará o texto, ou mesmo, mostrará que o aluno não consegue compor sua narrativa de maneira autoral. As escolhas do concurso e da pesquisa, mesmo nos poemas e nas memórias, servem como fonte de material da tese, no entanto não significam juízo de valor negativo para os que ficaram fora dos textos finalistas da OLPEF, sendo cabível para outras leituras e seleções que demais investigadores farão para suas análises.

**Sobre a crônica**, de Ivan Ângelo, apresenta uma série de explicações sobre a crônica, de um tom ensaístico, em sua origem, a múltiplas leituras que foram realizadas pelo autor. Primeiramente, enfatiza, como ponto fundamental, a dificuldade distanciar o texto

jornalístico da crônica, ainda mais se pensarmos ser um gênero publicado, de sua origem até os dias atuais, em jornais. Para o autor, a particularidade em relação a outros textos é a capacidade do escritor de criar, em uma linguagem própria e literária, os eventos cotidianos, não sendo apenas uma informação ou descrição de um fato. Assim, enfileira diferenças entre algumas crônicas que são dissertações (Machado de Assis), poemas em prosa (Paulo Mendes Campos), pequenos contos (Nelson Rodrigues), evocações (Carlos Drummond Andrade e Rubem Alves), memórias e reflexões. Mesmo nessas variadas formas de escrita, todas são obras do gênero. A partir daí, encontramos os principais teóricos e suas análises sobre o tipo textual em destaque na obra: Antônio Candido e a definição de ser um gênero tipicamente brasileiro; Alexandre Eulálio relacionando a crônica a uma tradição, um familiar *essay*; Davi Arriguci associando-a como uma forma complexa do “Eu com o mundo”.

Nesse olhar teórico, o cronista aponta a relação íntima do escritor com o seu leitor, buscando-o para o diálogo direto, tornando-o seu cúmplice, aquele com o qual se aproxima diretamente, procurando afinidades. Para tal, define a crônica como um gênero que não busca ser sisudo, nas palavras do autor, mas que visa a simplicidade, o corriqueiro, o banal, poetizando-o, metamorfoseando-o em literário, retratando seu tempo, seu povo, sua espacialidade. Citando Rubem Braga, o autor responde à pergunta sobre o que é crônica: “Se não é aguda, é crônica.” (CENPEC, 2014c, p.03). Assim como as épocas passam, as crônicas mudam para se adaptar ao contemporâneo, deste modo o jovem, em ambiente escolar, familiariza-se com o gênero textual e se aproxima de sua cotidianidade. Nessa “grandeza do pequeno” que o professor estimulará o estudante a ter um olhar mais apurado, assumir como um *voyeur* que procura os elementos de seu lugar como o tema de sua narrativa, estabelecendo essa cumplicidade com quem o lê.

Como forma de imersão nas crônicas, o exemplo de Ângelo traz um verdadeiro dossiê conceitual sobre o gênero estudado. Como observado no material didático da OLPEF: “Ao escrever os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2014, p. 20). Cabe ao estudante assumir esse local de leitor que interpreta a crônica, pensando o limite entre ser ou não literário, de modo a conseguir, num processo cumulativo, esboçar sua própria experiência e sua leitura da sociedade por meio de uma narrativa no gênero textual proposto. A primeira

característica que observamos nas obras selecionadas pela OLPEF é a importância do olhar e como ele é lançado sobre o real. Semelhante a diversos autores da literatura nacional, o concurso espera do jovem uma perspectiva de observador, um verdadeiro *flâneur* que vagueia pelas ruas, identificando momentos e detalhes sobre o rotineiro. A ideia de relação entre vivência e leitura literária, ocorrida de maneira subjetiva, permitirão que o aluno assumira essa voz crítica, de modo a trazer um recorte curto de seu dia a dia e metaforizá-lo em texto.

Um dos exemplos que melhor auxiliam no trabalho do professor e na ampliação de percepção do estudante sobre o gênero é a obra **A última crônica** de Fernando Sabino. O narrador, nesse texto, simboliza esses olhos que adentram os locais, examinam seus detalhes, buscam histórias para relatar, como uma câmera que filma uma determinada cena, curta, mas significativa. Durante a leitura, o estudante percebe a atenção do autor em elementos corriqueiros, algo que passaria despercebido em situações que não tivessem por finalidade a atenção sobre o fato. O caso de uma família de pessoas de baixa renda que se senta em um bar para cantar os parabéns à jovem filha. O que seria uma ação rápida e irrelevante, assume todo o corpo da narrativa. Até mesmo o barulho da colher que mexe o café tem um caráter fundamental. O que encontramos é esse olhar do escritor sobre esse outro, sua incapacidade de compreendê-lo. Até mesmo os preconceitos são explicitados na forma com a qual se descreve a negritude das personagens, a pobreza exotizada e, delicadamente, animalizada, o que simboliza essa incapacidade de entender a alteridade em sua plenitude, por mais que se busque compreendê-la no limite do pensamento autoral.

Trata-se de uma obra com certa polêmica em suas escolhas. Por um lado, essa dificuldade de acessar o outro da família pobre fornece uma visão deturpada de tais indivíduos. A animalização de pessoas pretas periféricas é um tema sensível e destoia do pensamento atual sobre sociedade, mostrando-se ultrapassado e preconceituoso. Por outro lado, a obra de Sabino seja o exemplo que melhor auxilie o estudante a compreender o gênero, visto ser mais acessível seus elementos de composição. O que fazer nesses casos, desprezar um material pedagogicamente produtivo ou utilizar para que permita ao jovem assumir esse olhar? Acreditamos que seja possível desde que esses pontos sejam discutidos em sala pelo professor, não apenas para motivar a leitura, mas para oferecer a possibilidade de acessar o texto em toda a multiplicidade oferecida e questioná-lo. Deixar claro ser um ótimo exemplo de crônica, desde que o avanço em debates sociais como os de raça também centrem a

atividade pedagógica, que vê o aluno como protagonista e não apenas um reprodutor do material didático da Olimpíada.

Não descartar o texto é importante, além do já citado, para se analisar uma das características centrais da crônica – a temporalidade. A etimologia da palavra, advinda de *Chronos* do grego, fornece a ideia de tempo. Por isso, o autor faz um recorte específico de uma situação, avalia, analisa e critica, todavia não está destinado a ser eternamente visto como atual, ou mesmo, coerente com o momento vivido. Tal diálogo está ligado a seu principal meio de divulgação - o jornal. Assim como as notícias possuem um valor específico informacional de um dado momento, podendo ser alterado ou mesmo completamente modificado posteriormente, a crônica pode ter parte de seu debate tornado obsoleto com os anos. Por mais que consideremos as obras aqui presentes como ficcionais, o literário é passível de questionamentos diversos, dentre eles o social, por parte daqueles que as leem décadas após (ou em menos tempo).

Em **Cobrança** de Moacir Scliar, encontramos a relação entre dois indivíduos a partir de uma pequena narrativa. Já somos inseridos na realidade de uma rua na qual um homem carrega, numa placa, os escritos: “Aqui mora uma devedora inadimplente” (CENPEC, 2014c, p.08) diante da casa de uma mulher enfurecida. Mesmo com a súplica pela discrição e para que pare o escândalo, o homem se mantém inalterável na manutenção de sua cobrança. Com um clímax rápido e uma extensão curta, descobrimos se tratar de Aristides, o marido da moradora que reclama da compra de uma geladeira da qual não é capaz de pagar. De maneira humorada, a crise de um casal, por problemas financeiros, é o tema central dessa crônica. Num olhar mais contemporâneo, devemos levar em conta alguns traços do machismo, visto a mulher ainda ser retratada como descontrolada financeiramente, compradora compulsiva, ao passo que o marido é a figura “responsável”. Talvez o impacto, no ano de lançamento, tenha focado em relações, como o casamento, mas a leitura se apresenta datada e funciona como forma de mostrar que as crônicas são próprias de um tempo, de maneira que permite transparecer visões deturpadas de realidade no momento de seu lançamento.

De maneira semelhante, temos o exemplo da crônica **Ser brotinho** de Paulo Mendes Campos. Com o uso das palavras e estrutura próximas as de um poema, o autor descreve, nesse caso, o que é ser um brotinho. Para tal, mune-se de elementos do feminino para descrever as atitudes típicas dessas mulheres, que vão desde a linguagem a se utilizar, ao jeito

de se portar e “não se importar”. Mais uma vez, o olhar sobre essa figura da sociedade, o brotinho, é ultrapassada. Desde a escolha vocabular de termos como “bárbaro” e “broto”, à forma em que as figuras femininas são representadas socialmente remetem à realidade dos anos 70/60. Tal situação se agrava se pensarmos o fato de ser um narrador masculino, especificando os elementos da feminilidade. Para um professor, na realidade em que vivemos e que se posiciona criticamente, a crônica serve para retratar sua efemeridade, da mesma maneira que pode funcionar como um caminho para se debater os novos conceitos de gênero, próximo de uma realidade em que a luta feminista já avançou consideravelmente.

Podemos também trazer a discussão para o quanto ainda é necessário questionar e enfrentar o machismo cotidiano, bem como as questões sobre as mulheres negras, inexistentes no texto. Deste modo, o docente possui a oportunidade de fazer de sua sala de aula um espaço de múltiplas vozes e de diferentes discussões, com a finalidade de auxiliar no empoderamento de suas estudantes, dando-as voz, tanto oralmente, quanto escrita, por meio das crônicas que serão elaboradas. Como anteriormente citado, o trabalho de leitura na escola deve se conduzir não apenas para apontar os problemas do texto, ao contrário, mas também para promover a criticidade, levando o estudante a formular interpretações diversas. Cabe a esse leitor, mesmo em processo de formação, assumir um olhar mais desconfiado em relação ao que é narrado. Assim ele poderá tirar suas conclusões e aproveitar o máximo da crônica para, posteriormente, fazer suas escolhas no ato de criação. Se por um lado temos essa datação tão marcada, outros textos conseguem atravessar melhor o tempo e dialogarem com a atualidade.

Por meio da Literatura, o escritor é capaz de nomear emoções e afetos, palavras são capazes de descrever situações, eventos e oferecer formas de representar realidades, ainda mais em indivíduos em formação. Se histórias permitem identificação, na leitura de narrativas como **Um caso de burro**, de Machado de Assis, conseguimos sensibilizar o estudante para aquilo que está fora até mesmo do universo do real. Os pensamentos de um burro convalescente, jogado na rua faz com que o narrador perceba todas as agruras da sociedade e a dificuldade de promover mudanças significativas. O pobre animal, criado a pauladas, agoniza e morre, mas seu corpo é retirado e a vida continua, metáfora da realidade da maioria das pessoas que pouco significam para a sociedade, têm sua força aproveitada e, posteriormente, são descartadas. O olhar lançado sobre o corpo do pobre burro serve como o

mote para que jovens saiam das escolas e abarquem seu cotidiano e percebam o real nos detalhes. A concepção do todo que compõe sua comunidade é essencial para que leia o espaço e seu cotidiano. As várias histórias ocorridas nas ruas, as vidas, mesmo em sua simplicidade, assumem a mente do estudante, ao relacionar a memória coletiva de seu povo à sua experiência individual.

Outro bom exemplo é no texto **Do rock**, de Carlos Heitor Cony, no qual um pai relata sua relação com a filha. O conflito geracional é o mote para uma narração que foca no recebimento de um embrulho, contendo cds, por parte do narrador. A partir desse fato, inicia-se a divagação sobre seu tempo de juventude e os conflitos com o pai, os gêneros musicais que eram parte de sua vida e o repúdio das pessoas mais velhas a respeito do novo. Ao receber o pacote, a filha se entusiasma, coloca uma música para tocar e dança com o pai, que sofre com o peso da idade na hora de mexer seu corpo ao som da melodia de rock da banda U2. Por mais que estejam distanciados por uma geração, o contato físico e emocional entre as personagens é uma forma da crônica mostrar que as diferenças, mesmo acentuadas, podem aproximar a distância temporal. Tanto Cony, quanto Assis, por mais distantes da época atual em suas escritas, conseguem oferecer conflitos que são parte do cotidiano dos jovens do início do século XXI. Dessa maneira, a temporalidade, anteriormente criticada como problemática, não influencia em outros casos, talvez pelo tema, pela escrita do autor ou pela maneira que o faz, cabendo ao professor, enquanto mediador, e ao estudante, como crítico e protagonista em seu processo de leitura, entremear essas possibilidades fornecidas pelo material da OLPEF.

Por fim, **Pavão**, última crônica presente na coletânea, de Rubem Braga, faz um poético relato da beleza da cauda de um pavão. As penas são descritas em todo seu esplendor, mesmo que sejam apenas a fragmentação da luz em minúsculas gotas de água, um arco-íris. A simplicidade da existência desse animal é contrastada com sua magnitude em seu matiz de cores. Numa relação metafórica, o narrador compara essa experiência aos olhos da pessoa amada que refletem todos os desejos e a alegria de quem está apaixonado. O que percebemos é a organização de um material literário que auxiliará o estudante a perceber as diversidades possíveis dentro do gênero, sem, contudo, esgotá-las. Devemos ressaltar a importância do professor e dos alunos trazerem mais exemplos que sirvam para tornar a classe um espaço do debate, de valorização dos gostos pessoais e de reflexão sobre o conceito de crônica. Não

acreditamos que uma atividade de alguns meses será suficiente para entender, plenamente, um gênero literário com especificidades tão complexas, assim como no caso dos demais gêneros apresentados, no entanto, abrirá um campo de possibilidades que permitirão ao jovem compreender melhor seu processo de leitura e sua posição enquanto leitor e como escritor.

As Coletâneas apresentadas, em sua diversidade, são utilizadas como forma de auxiliar o trabalho pedagógico do professor, de maneira que sejam capazes de estimular o estudante a pensar o gênero, a temática e como conceberá sua própria narrativa. Por mais que seja um número pequeno de obras e de apenas três gêneros, o leque de possibilidades, para promover uma educação que dialogue com o proposto pelos teóricos da leitura subjetiva, é considerável. Trazer a literatura para sala de aula como mera ferramenta de interpretação textual ou para análise gramatical é simplista demais e reflete o caráter tradicional de práticas na área de língua portuguesa. Quando nos dispomos a debater o todo textual e de gênero, levar o estudante a pensar a relação leitor, obra e mundo, bem como de promover novas propostas didáticas para o ensino, no qual o texto literário está no centro da questão, avança-se a análise sobre ensino e literatura.

Partindo dessa premissa, questionamos como a figura do leitor e os processos de leitura desenvolvem-se a partir dos gêneros estudados pela tese, nos Cadernos do Professor. O que se percebe são concepções diferentes de abordagem para cada um dos gêneros literários apresentados, bem como o olhar particular e uma perspectiva singular voltada para o poema, a memória e a crônica. Em diálogo com o conceito de leitura subjetiva (abordada por diversos teóricos como Jouve, Rouxel, Langlade e Mazauroic), observamos a força da leitura como processo de emancipação estudantil por meio do diálogo com o literário. Tal premissa, culmina nas atividades de criação das narrativas e dos poemas dos alunos, o que abordaremos por meio da análise de conceito de escritor e escrita (relacionado a propostas diversas e não apenas ao mercado).

Após analisar os processos de recepção, a leitura e o leitor, as discussões da tese focarão na escrita. Cabe ressaltar que, no capítulo 04, retomaremos a análise de narrativas, só que agora advindas dos estudantes, nas Coletâneas de Textos Finalistas. Algumas obras, aqui apresentadas, serão retomadas para percebermos os seus ecos na escrita, não apenas para comparar e mostrar como são próximas e como a leitura é capaz de gerar uma experiência

estética que é outra obra, mas para perceber como são opostas e cabíveis de ser lidas a partir da crítica literária. É dessa relação entre o lido e o vivido que a escrita surgirá e revelará a capacidade autoral desse jovem em ambiente escolar. Algo que, segundo nossa pesquisa, supera a ideia de uma mera composição de textos, cabendo um olhar mais apurado e literário. Por meio dessa experiência leitora da literatura que questionaremos a relação intrínseca entre o ato de ler, o experimentado e o escrito, processos essenciais para a autoria.

## **2. Da leitura à escrita – a relação entre o imaginário do estudante e a leitura literária**

No caso da OLPEF, as atividades propiciadas pelas oficinas pedagógicas visam promover a relação do estudante com os gêneros, ter acesso aos textos dos autores presentes nas coletâneas e, como resultado, a escrita da narrativa ou do poema que será selecionado pelo professor. Munido dos processos de aprendizagem que exploram poemas, memórias e crônicas, o aluno deve ser capaz não só de compreender a especificidade do gênero proposto em aula, mas relacioná-la à experiência leitora e à capacidade criativa, de modo que expresse sua vivência por meio de uma obra que represente uma ideia cumulativa enquanto elemento didático, intertextual e polifônica enquanto leitura e autoral enquanto escrita. O lugar vai oferecer múltiplas possibilidades para que esse estudante seja capaz de aproximar os elementos históricos e espaciais que o cercam, ao ato de criar um texto original, dentro dos limites que a idade e o nível de aprendizagem permitirem, mas que já demonstre a capacidade de gerar material poético importante para a compreensão da relação entre leitura, escrita e autoria. Por mais que o estudante pareça ainda inexperiente linguisticamente, nosso foco é mostrar como tais obras são passíveis de uma análise literária, por serem parte de um processo de ensino e de aprendizagem que perpassa a sequência didática, a leitura literária e a escrita.

A introdução, elaborada por Joaquim Dolz e presente nos Cadernos do Professor, reflete o ponto de partida da equipe da OLPEF sobre a temática da escrita. Uma leitura inicial poderia levar a pensar o caráter meramente de melhoria no uso da língua formal e na capacidade de produzir textos. Na medida em que avançamos na análise, conseguimos depreender um caráter literário: “Do ponto de vista psicológico, a escrita mobiliza o pensamento e a memória[...] quando escrevemos um relato de uma experiência vivida, a escrita nos ajuda a estruturar nossas lembranças” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014,

p.12). Com isso, concluímos que não é meramente escrever em norma padrão, saber ler e interpretar ou conhecer gêneros discursivos, trata-se de uma ideia mais ampla, de busca o individual para ativar o imaginário por meio de memórias, por exemplo.

Após as atividades com as narrativas das Coletâneas em sala de aula, os alunos começam a somar visões, formas diferentes de contar suas histórias e de observar o espaço do qual são parte. Trata-se do processo de acumulação, como conceitua Iser (2013), essencial para se compreender a relação autor/obra/mundo. Esses estudantes ligam-se aos grandes escritores presentes nas coletâneas que foram, por sua vez, leitores de outros que o antecederam e o constituíram enquanto *persona* leitora. De acordo com o teórico, a literatura se constitui de um processo de seleção do autor ao elaborar uma obra. Tradicionalmente, pensa-se o texto literário como ligado ao contato real e ficcional, todavia Iser insere mais um elemento, numa divisão triparte: o imaginário. Assim, a escrita se dá pelo ato de fingimento, em que os vestígios de realidade se conectam, a partir de algo que o teórico denomina *como se*, do qual o mundo, como entendemos, é concebido e representado por meio da ficcionalidade, uma combinação das mais variadas experimentações do escritor em um todo que é a obra literária.

Com isso, leituras como as de Machado de Assis, Moacir Scliar, Zélia Gattai, Tatiana Belinki, Carlos Heitor Cony, entre outros presentes no material da OLPEF, entremeiam-se à vivência dos alunos, reverberando em novas vozes, novos olhares, perspectivas diferentes e únicas, intertextuais se pensarmos teoricamente. Essa percepção se faz presente ao final do último objetivo do concurso ao afirmar que não é apenas ler, escrever e reescrever de forma que vá: “introduzindo, no que for possível, um toque pessoal de criatividade” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p. 15). A relação não é de mera cópia dos autores, mas de assumir a narrativa e o poema como seus, descobrindo o próprio estilo. Por essa razão, a literatura se apresenta como a capacidade de duplicar, de modo cumulativo e dialógico, os sentidos despertados pelo contato com o texto, ao tornar o ato de ler em uma habilidade de decifrar “um palimpsesto”, exprimir o que há de mais íntimo, revelando-o, trazendo-o à tona, colocando-o como forma de contestação:

Ler é ora decifrar um palimpsesto, ora projetar uma significação, ora revelar algo oculto, ora contestar algo dado, ora imaginar algo possível, denominando-se assim apenas algumas variantes do jogo de interação. Ler

visa introduzir em tudo o que se torna presente, o excluído (ISER, 2013, p.299)

Tal relação entre leitura e leitor possui uma ampla gama de possibilidades de organização, iniciando na infância, pela capacidade de ler imagens e iniciar o processo de construção de mundos, partindo da própria história de vida e de sua relação com a realidade. Quando se insere no ambiente escolar de alfabetização, o imaginário desse aluno, em formação, desperta outras possibilidades pelo texto, por meio da leitura de escritores, o que possibilita sua inserção em universos ficcionais que passam a constituir sua existência. O leitor, agora, está diante do livro e começa a individualizar sua alteridade a partir de vozes que fogem da experiência com a oralidade que o formou até ali, contadas por familiares, amigos, vizinhos, dentre outros. De tal modo, associamos tal debate à divisão tríparte de Iser, que compreende as múltiplas conexões que o imaginário do leitor é capaz de oferecer entre o vivido e o experimentado no contato com a obra, tal como denomina o teórico: “Abrindo espaço no jogo, o fictício pressiona o imaginário a assumir uma forma, ao mesmo tempo, o meio de sua manifestação” (ISER, 2013, p. 302). Trata-se do que Rouxel (2013c), como apontado anteriormente, nomeia de subjetividade no trabalho com leitura em escolas, o que foge das tradicionais maneiras de uso da literatura em sala, ainda amparadas em formas herméticas e programadas de contato com o livro.

A autora traz como essencial a capacidade libertadora e a abertura da interpretação, a partir de exemplos do ensino médio francês, que está em diálogo com a relação entre estudante e sociedade, constatando ser impossível de se colocar limites para a leitura, devido a importância da imaginação, elemento essencial na teoria de Iser, como afirma: “A fronteira entre utilizar e interpretar é igualmente impossível de ser deduzida em alguns lugares [...] A imaginação desempenha, em ambas as situações, uma função primordial” (ROUXEL, 2013c, p. 161). Nesse interim, a discussão sobre “utilizar” e “interpretar” se faz essencial para ampliar as possibilidades didáticas da literatura em ambiente escolar, visto permitir atividades que saem da mera capacidade de decodificar um texto ou prever uma análise fundamentada em modelos pré-estabelecidos. Como teoriza Rouxel: “A experiência conjunta da interpretação do texto e sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora” (2013c, p. 162). Essa ideia dialoga com a de Iser sobre a relação entre texto e leitor, na qual,

o indivíduo parece preso ao jogo do texto, como se fosse fechado, mas, por meio da suplementariedade, é capaz de mantê-lo aberto:

[..] a significação não é previamente dada ao texto; ao contrário, ela surge no jogo, que desaparece quando é encontrada uma determinada significação e que, no caso da suplementariedade, converte a semântica em meio de tradução daquilo que, por natureza, não é semântico (ISER, 2013, p. 313).

Tendo esse ponto de vista, a literatura não é consumida de maneira passiva pelo leitor, ao contrário, ela provoca no indivíduo um conjunto de relações e significações que transcendem o escrito. Ao se abrir para o contato com o imaginário e a vivência de quem lê, o literário provoca reverberações que não são completamente controláveis, de modo que podem levar à criação. Ainda devemos levar em conta o potencial intertextual, ou como denomina Rouxel (2013d) de interleituras, no qual pensamos as ligações da obra de um autor a de outros que se encontram e dialogam, o que definimos anteriormente como cultura literária, mas que também estão no contato direto com o experimentado pelo leitor em sua vida: “o modo de se relacionar pelo qual se elabora a cultura literária [...] relação do texto lido com outro texto, relação com o universo pessoal do leitor e relação com o mundo” (ROUXEL, 2013d, p. 175). Assim, como autores servem de inspiração para outros, o aluno se apropria do texto literário para conceber suas próprias percepções da sociedade da qual é parte. Esses dois universos, leitura e obra, promovem encontros de modo que percebamos os ecos em novas e o texto de Rouxel escritas e aproxima de Iser ao analisarmos como o crítico entende o ato de ler:

Como os dois tipos de contexto (do livro e do leitor) se atualizam, surge uma coexistência de discursos diferentes, que desenvolvem seus contextos como um jogo de mútuo aparecimento e desaparecimento. Daí resulta uma instabilidade semântica que se avoluma porque os discursos reunidos constituem também contextos uns para os outros, de modo a se inserirem em uma relação de tema e horizonte, e movendo-se incessantemente entre si (ISER, 2013, p. 300).

Nas experiências de Annie Rouxel e em suas propostas metodológicas sobre literatura e ensino, os conceitos de escrita e identidade literária se destacam, utilizando como base de dados textos autobiográficos de estudantes franceses em suas experiências ao ler as obras. A teórica reconhece a força que a leitura subjetiva possui na vida desses jovens, sendo que estes acabam por trazer suas vivências para dentro de seus textos, narrativas sobre o encontro com

o livro no ato de ler, pensando o aluno como um indivíduo que “se situa na posição de autor animado por uma intenção artística” (ROUXEL, 2014a, p. 21). Essa capacidade de produzir ecos que se situam numa posição para além de um mero relato ou resumo da obra é essencial para a pesquisa da tese, levar em consideração a capacidade, em sala de aula, de que sejam produzidas narrativas e poemas que não sejam apenas cópias do lido nas atividades pedagógicas, mas com um forte teor de escrita literária e que representem outras visões de mundo que relacionem a atividade de aprendizagem, a leitura e a autoria.

A importância de escrever é essencial de acordo com Rouxel. O ensino encontra-se baseado em padrões conservadores e que pouco destacam o ato de falar sobre o que leu, ainda mais por meio de textos. Para a teórica: “a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e ao seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura” (ROUXEL, 2014a, p. 31). Retornamos, assim, todo o debate promovido sobre a importância de uma didática capaz de pensar o professor como sujeito leitor e capaz de auxiliar o aluno em sua descoberta do ato de ler, associando às perspectivas de mundo. O lido promove a criação de uma identidade leitora, não apenas com os elementos da obra em si ou de sua relação com outras que são parte do que entendemos como literatura, mas, sim, do “passado” desse indivíduo, no caso o estudante. É nesse meio termo entre o que o texto provoca e o que o leitor traz de sua experiência que está a construção da chamada identidade literária:

Tais reações colocam em evidência os mecanismos socioculturais de uma identificação, que não se assentaria, pois, unicamente sobre a afetividade e não seria inteiramente regulada pelo texto. Vê-se assim como, através do olhar que eles lançam sobre as personagens, os leitores tentam definir sua própria identidade (ROUXEL, 2014b, p.63).

Sob esse olhar, o jovem leitor é capaz de formar uma relação identitária e estabelecer um contato com a obra de forma tal que fale de sua visão sobre o contato com ela. Outro ponto de convergência entre Rouxel e a OLPEF é o conhecimento técnico que leve ao resultado pela escrita. Não se trata apenas do desejo de produzir algo pessoal, de relatar o que sentiu ao ler um conto, um romance ou um poema, mas conhecer os mecanismos que constroem essas diferentes formas de se escrever. O trabalho da Olimpíada auxilia os estudantes a acessar saberes próprios de cada gênero estudado, perceber as diferenças existentes entre os diferentes tipos, os recursos linguísticos, temáticos e estilísticos manejados na elaboração, para, desse modo, conseguirem se expressar numa crônica, num

poema ou numa memória literária. Ao trazer o lugar, tanto como elemento espacial, temporal, quanto identitário, os conhecimentos técnicos são ativados para que consigam ser mais pessoais e falem de si a partir da coletividade em sua comunidade. De tal maneira, interpretação e utilização da literatura se fundem:

O domínio desses dois tipos de conhecimento – genérico e histórico – põe em tensão movimentos de pensar inversos e complementares que se traduzem por um vaivém do singular ao geral e vice-versa, e tendem a combinar interpretação e utilização, reencontro com outrem, reencontro consigo mesmo (ROUXEL, 2014c, p.163).

O caminho da escrita literária se dá nesse percurso cumulativo que vai da formação de uma identidade à produção autoral de autores reconhecidos e, por que não, de estudantes. Ao utilizar o texto, o aluno se aproxima de outros grandes expoentes da literatura que já mostraram como suas leituras o formaram em seus escritos, expressando, por gêneros específicos como narrativas e poemas, suas visões de mundo, de si e do outro. Esse *como se*, descrito por Iser, fruto do contato entre real, imaginário e ficcional, o chamado jogo que compõe o efeito estético, é despertado por meio de leituras subjetivas, de acordo com Rouxel, em que o imaginário do leitor se mistura ao do escritor e levam a novos resultados. O jovem deve conhecer o jogo para ser capaz de produzir suas próprias narrativas, mesmo que inconscientemente e sem um domínio pleno de que este está por traz de sua escrita. Tal como afirma Taveron: “o livro pode falar com ela (leitora) e que ela pode falar com o livro; ela investe no não dito do texto, coopera à sua maneira com o seu acabamento, coloca-se no lugar das personagens para melhor compreender-lhes o funcionamento” (TAUVERON, 2014b, p. 131). Rouxel compreende esse diálogo pelo conceito de escrita literária próximo ao de Tauveron, desenvolvido posteriormente, e descreve as múltiplas possibilidades do aluno com o lido:

Qualquer que seja a forma escolhida – cópia, paráfrase, metadiscursos, escrita criativa, caligrafia, desenho... –, esses traços de leitura são o signo de um engajamento literário muito pessoal. Eles resultam de uma leitura subjetiva sem a qual não existe a experiência literária. Eles mostram também que essa última encontra sua realização na escrita ou na arte (ROUXEL, 2014d, p. 187).

De acordo com Tauveron (2014a), a escrita estudantil, que está para além da mera reprodução, da correção ortográfica e da redação de correção “ortopédica”, resulta no que

denomina de escrita literária, possível para indivíduos em processo de aprendizagem. Observando o caso francês, local de origem da autora, percebemos como as atividades e propostas da OLPEF dialogam diretamente com a ideia de que a obra e o trabalho com a leitura geram uma relação estética ao ponto de trazer a voz autoral para o jovem em ambiente escolar. O trabalho de Tauveron propõe uma pesquisa-ação na qual elementos centrais são apresentados para promover esse olhar literário à narrativa dos alunos: compreender que autores não são “inspirados”, mas que a escrita se dá num processo de elaboração e reelaboração; perceber que rasuras e “erros” não são sinônimo de fracasso; entender que a escrita não implica em algo puramente original e que os escritores se apropriam da leitura de obras de outros; a relação entre as histórias reais e a ficcionalidade, por meio do imaginário, que se retroalimentam; encorajar os estudantes a diferenciar narrativas do eu e do outro não como uma voltada ao real e outra ao imaginário, mas saber que são complementares, dialógicas e polifônicas; suscitar no jovem a importância de somar suas próprias histórias e conhecimentos (no caso da Olimpíada, o lugar) à trama da ficção.

Outro ponto essencial para se pensar essa escrita como literária, ainda segundo a autora, é a possibilidade dessa narrativa ser lida e consumida de maneira semelhante ao escritor já reconhecido, de modo que o estudante perceba que as atividades de leitura de sua produção também sejam passíveis de análise. A OLPEF faz com que as várias etapas não sejam tão individuais, de modo que haja experiências coletivas nas quais os demais colegas de sala possam não só ler a si e aos outros, mas tecer críticas de maneira tal que provoque o polimento do texto. Assim, as oficinas podem servir como base para o processo de libertação dessa visão ainda muito alimentada no ensino tradicional de enformar a escrita estudantil, procurando fazer dela uma mera imitação daquilo que foi originalmente realizado por um “verdadeiro autor”. As leituras das obras anteriormente citadas das coletâneas, o ensino dos gêneros literários devem estar para além de meramente fazer “igual”, e, sim, de que seja capaz de trazer seu eu e suas vivências para dentro do texto, criando o que é seu, é pessoal e criativo, novo, mesmo que com estruturas que remetam ao anteriormente estudado, é literatura, tal como define Taveron:

Em nossa sociedade, em nossa escola, um homem (uma criança) que pega pincéis e pinta um rosto sobre uma tela está pintando, um homem (uma criança), que pega sua flauta compõe um trecho, ele faz música, seja qual for sua habilidade artística ou a qualidade final do produto. Mas um homem

(uma criança) que pega sua caneta para escrever história não faz literatura. Gérard Genet, em *A obra de arte, A relação estética* (1997) que é nossa referência central, afirma, ao inverso, que toda ficção narrativa é constitutivamente literatura (o que não prejudica em nada o valor dessa literatura, determinada por esferas autorizadas: editores, críticos literários, universitários...), porque ela deriva, como a tentativa do pintor ou do músico aspirante, de uma intenção artística (TAUVERON, 2014a, p. 88).

Partindo dessa ideia, o professor pode promover uma aprendizagem que reconheça essa individualidade da narrativa de seu aluno e a ler fora de uma concepção que apenas se baseia na busca de encontrar reproduções do ensinado, voltando-se para lê-lo como faz com os autores que se apresentam nas coletâneas. Não buscamos, aqui, pensar o jovem como um “escritor” de acordo com o pensamento de Pierre Bourdieu (1996) sobre o campo literário. Para o autor, a concepção autoral parte de um conjunto de elementos sociais que legitimam, prestigiam e desprestigiam dadas figuras em tempo e espaço específicos, aprovados pelos pares, por sua vasta produção ou por sua capacidade de sucesso de vendas. Esse conceito ainda está cercado de um reconhecimento externo ainda maior, amparado por mercado editorial, ou mesmo, à ideia de continuidade de sua produção durante uma vida repleta de obras. O que pretendemos, com a pesquisa, é uma leitura dessas narrativas e desses poemas para além de uma atividade pedagógica, não as relegar a uma mera redação, mas, sim, ser vista e analisada como literatura. Os conceitos de Iser, anteriormente apresentados, sobre os elementos que constituem um texto literário, partindo da seleção, do jogo, da transgressão, ou seja, do *como se*, não está restrito a esses nomes que já se consolidaram no que consideramos, de modo convencional, como literatura, abarcando também escritas outras como a dos jovens estudantes.

Além de Iser, outro conceito que reforça a importância da escrita produzida por esses jovens é a proposta por Foucault. Para o autor, a ideia daquele que lê, no caso o aluno, possuir uma posição responsiva diante da obra, resulta em processos que levem ao ato de escrever, o que o teórico vai nomear de *hypomnemata*. Em *O que é o autor* (1992), o argumento central proposto é a de que a relação entre o leitor e a obra é muito maior que meramente a interpretação do texto, ou a ligação com o imaginário do autor, mas de uma digestão. O contato com o literário permitirá transcender o escrito, unir-se a ele de maneira tal que se apossa e consiga gerar o seu próprio, para além do que foi lido. Estas são as bases que temos

questionado como elementares para a formação do escritor, ligadas diretamente à tradição que o precedeu, apropriando-se dela em novas narrações, tal como declara Foucault:

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um “corpo” (*quicquid lectione collectum est, stills redigat in corpus*). E, este corpo, há que o entender não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” (*in vires, in sanguinem*). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de acção racional (FOUCAULT, 1992, p. 133).

De maneira semelhante, Barthes (2007) consegue entender o ato da escrita de maneira mais ampla que os conceitos tradicionais sobre o tema. O teórico, em **Escritores e escreventes**, busca uma possível sociologia da palavra, procurando entender a quem é dado o poder de se expressar pela escrita, algo que considerará preso às questões de força jurídica, política ou mesmo aqueles que possuem importância tal que os conceda o título de escritor. Não se trata dos estudantes que encontramos nas salas de aula essa realidade, distante espacialmente (França e Brasil), temporalmente (anos 50 a 70 e a atualidade), todavia, a forma com que o autor amplia a discussão é capaz de dialogar com nossa argumentação já sustentada pelos teóricos citados anteriormente. No decorrer do texto, percebemos a ampliação do que é o escritor, bem como do que é literário: “a literatura não é uma graça, é o corpo dos projetos e das decisões que levam um homem a se realizar (isto é, de certo modo, a se essencializar) somente na palavra: é escritor aquele que quer ser” (BARTHES, 2007, p. 35). Tal citação precede um debate que problematiza exatamente como o escritor acaba se prendendo a essa instituição chamada literatura, o que dialoga diretamente com Bourdieu, sendo que a essencialidade da escrita é “ser”. Com isso, afirmamos se tratar de escritores, sem o receio de parecer uma premissa superestimada quando falamos de jovens que buscam falar de algo tão simples, ao mesmo tempo tão complexa, que são suas vivências e as do coletivo que forma seu espaço.

Um ponto essencial é refletir o fato de a OLPEF não ser uma forma impecável de se trabalhar a estética literária em sala de aula, o que seria um exagero de nossa parte, contudo não podemos negar as possibilidades que ela abre. Além de promover e se direcionar para a formação protagonista do docente, suas oficinas se mostram como possibilidades que podem ser enriquecidas com a prática do professor e que ganham uma especificidade a partir das

falas dos estudantes, os elementos centrais do concurso. Os textos possuem leitores que deverão perceber essa capacidade autoral do jovem, sejam os colegas, o professor, a comissão institucional, municipal e estadual até a seleção final, logo vários olhares que se lançarão sobre essas narrativas e esses poemas com o intuito de perceber as individualidades e características especiais. Ao final, serão parte de uma coletânea que é disponibilizada na página do programa Escrevendo o Futuro, logo, uma comunidade leitora não determinada, inclusive servindo de base para futuros alunos, o que já ocorre na Olimpíada com a inclusão de textos como **As Marias do meu lugar** e **O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé**<sup>49</sup>, obras premiadas em edições anteriores. Desse modo, a proposta dialoga com o que Tauveron identifica como autoria:

Para um aluno, adotar a *postura de autor* é se sentir autorizado a se colocar no espaço da classe: “Eu estou segura que aquele que aprende tem ainda um longo caminho a percorrer para alcançar o domínio da língua e do discurso, mas aprendendo quem eu sou, eu já me posiciono como autor, investido de um projeto de efeito sobre o leitor com uma *intenção artística*, independentemente de minhas escolhas enunciativas, narrativas, linguísticas, singulares em minha escrita e em minha sensibilidade, e eu espero que me reconheçam e me leiam como tal” (TAUVERON, 2014a, p.89).

As mudanças encontradas na edição de 2021, alterando o produto a ser premiado para os relatos de prática dos professores, retratam como é importante que o processo de ensino e de aprendizagem devam ter um caráter emancipador. Ao se colocar na posição de escritor de si, o professor é levado a compreender melhor as dificuldades pelas quais ele e seus alunos passaram na realização das atividades e a valorizar a percepção sobre a sociedade, sobre si e sobre o outro. A experiência como comissão estadual<sup>50</sup>, destacou o tom poético de alguns relatos, de como o trabalho, em sala de aula, pode se aproximar do olhar literário sobre a experiência. Essas são as várias leituras que projetos como OLPEF são capazes de despertar, tanto de alunos, quanto de professores. Os resultados encontrados nas narrativas das coletâneas estudantis são um reflexo do protagonismo docente e discente, em aula e na vida, que é capaz de compor sua escrita de acordo com o debate que promovemos em Iser, Rouxel

<sup>49</sup> Cabe destacar que, a partir de 2021, esse número se amplia, apresentando uma média de 3 a 4 narrativas advindas de estudantes premiados nas edições anteriores das olimpíadas.

<sup>50</sup> No ano de 2021, compus a equipe regional do Distrito Federal para a leitura, análise e seleção dos relatos docentes que representariam o estado e seguiria para a fase semifinal.

e Taveron, da recepção em Eco, Jauss e Iser e da leitura em Langlade, Jouve, Mazauric, Petit, Rouxel e Zilberman e Lajolo.

Alberto Manguel, em **A história da leitura** (2004), retrata a figura do *lector* – pessoa que faz leitura em voz alta de livros. Sua existência é descrita a partir de cubanos que possuem como função enrolar folhas de fumo até se tornar os rolos que são comercializados. Durante o laboro, escutam histórias contadas por esse leitor, capaz de fazer com que esqueçam, mesmo que por pouco tempo, da dura labuta de uma vida marcada por subempregos. Enquanto escutam, enrolam o fumo, fazendo com que seu imaginário voe para suas próprias histórias, mesclando-as, dando sentido e gerando uma infinidade de novos textos que não conhecemos, mas que fazem parte da vida dessas pessoas. As experiências dos funcionários geram um resultado completamente diferente do inicial, gerando o tabaco, consequência da sobreposição de folhas pelas mãos, provavelmente, calosas de empregados. Metaforicamente, esse charuto é um produto, assim como representa um encontro de vidas, trabalhos, histórias, relações e coletividade, do mesmo modo que as narrativa estudantil é um acumular de prática pedagógica, leitura literária e das várias pessoas que participam da sociedade em que a escola está inserida.

A história da leitura proposta por Manguel é parte de seu contato pessoal com o livro, os autores e se tornam algo outro, uma nova obra. Como leitor, ele se forma escritor e faz com que sua voz seja ouvida de maneira artística, algo que é comum aos demais exemplos que conhecemos, assim como da definição de literário. É o que Barthes (2015), ao analisar a influência de Proust para outros escritores, percebe como a ressonância da voz de um autor em outro, no que denomina *uma lembrança circular*. O que denominamos literatura parte desse conjunto de obras que se encontram, dialogam, opõem-se e entremeiam-se, ou nas palavras do crítico: “E é bem isso o intertexto: a impossibilidade de viver for do texto infinito – quer esse texto seja Proust, ou o jornal diário, ou a tela da televisão; o livro faz o sentido, o sentido à vida” (BARTHES, 2015, p. 45). No caso da OLPEF, tal ato se dá a partir das várias representações criadas pelos estudantes, advindas da complexa rede de conexões explicitada no capítulo. Refletimos de maneira semelhante a Petit: “E em ressonância com as palavras do autor, nos rugem palavras, palavras inéditas. É um pouco como se nos tornássemos o narrador daquilo que vivemos” (PETIT, 2013, p. 110), considerando a originalidade e a autoria dos alunos.

Com base nessa discussão que partirão as próximas análises da tese, compreendendo como se constrói essa relação autoral que advém das relações entre o lido e o vivido. Para tal, cabe identificar como se constroem as cotidianidades desses jovens, questionando suas espacialidades e temporalidades, a forma como afetam seus pensamentos e suas relações comunitárias, com o todo e com o outro. Rouxel, em sua análise dos textos criados por leitores na França, discute como o gênero narrativo é comumente utilizado quando se trata de falar sobre a experiência, “como se o narrativo fosse o modo natural de pensar e de dizer!” (ROUXEL, 2014e, p.203). Talvez, por isso, a escolha da Olimpíada se mostre ainda mais relevante, ao propor que os estudantes componham suas histórias. A relação entre leitura e escrita já foi explicitada, necessitando investigação maior sobre a forma com a qual o espaço e o tempo se fazem presentes na literatura, sendo uma das bases da relação autor-obra-mundo. A individualidade e a especificidade do *corpus* da pesquisa serão destrinchadas a partir dos conceitos de lugar em sua temática, para, posteriormente, lermos as histórias dos alunos e identificar como todo esse processo aqui mencionado, em diálogo com o de autoria (pelo espaço), consolida-se nas Coletâneas de Textos Finalistas da OLPEF.

### **Capítulo 03**

**A autoria e o “Lugar onde vivo” – compreendendo o processo de escrita  
estudantil**

## **1. A arte como experiência e recriação – a autoria nos Cadernos do Professor**

A questão da escrita na prática pedagógica da OLPEF, como mencionado no capítulo anterior da tese, é parte de um processo intrínseco entre o trabalho com a leitura em sala de aula (tanto do texto literário, quanto a de mundo), ecoando em criações que refletem a individualidade do estudante, bem como o conjunto de pessoas da comunidade do qual é parte. Um ponto importante que será debatido, no decorrer da presente análise, é a relação entre o jovem e a espacialidade da qual é parte. Mais que apenas o povo componente de um lugar, seus elementos físicos como as ruas, as casas, as paisagens, as vegetações, o clima, dentre outros também são partes integrantes do olhar lançado sobre o todo que compõe a localidade dos alunos, por isso são cruciais para se pensar a forma com que eles se apropriarão desses elementos para gerar seus textos originais e autorais.

No caso da presente pesquisa, as diversas representações do lugar serão fundamentais para se pensar as especificidades das narrativas e dos poemas que compõem as Coletâneas de Textos Finalistas, por trazerem características especiais e que refletem o olhar crítico discente sobre questões importantes para a escritura: o tema, a construção do narrador, o tempo e espaço, a escolha do gênero textual. De acordo com as leituras propostas na tese, compreendemos que as diversas formas de construir o lugar são os pontos centrais para se entender esse escritor estudante. Primeiramente, cabe buscar, nos Cadernos do Professor e em suas atividades, como é pensado o conceito de autoria de acordo com a OLPEF. Por mais que, como citado no primeiro capítulo, o concurso não vise em buscar “talentos”, mas em contribuir para a melhoria da capacidade de leitura e escrita em ambiente escolar, uma análise mais apurada do material didático oferece indícios para pensarmos um resultado que não está preso a uma mera busca de melhoria no texto do estudante. O próprio esforço discente em lidar com gêneros literários como poema, crônica e memória, apropriar-se deles e gerar respostas que reflitam a capacidade de mesclarem suas leituras, de literatura ou não, com seus cotidianos, resultam em algo que excede um ato mecânico de escrever.

Um dos elementos de avaliação da OLPEF consiste nas marcas de autoria, algo que está presente em todos os Cadernos. Como o texto produzido poderá ser selecionado com base nesse critério? A resposta já está presente na introdução do material pedagógico, no toque pessoal e na criatividade que esse estudante deve apresentar em seu texto, para ser escolhido na primeira etapa - escolar - e, posteriormente poder competir nas demais. Nesse

pequeno detalhe, encontra-se o autoral como essencial para seleção e ser incluído nas Coletâneas de Textos Finalistas, parte do *corpus* da tese e base do capítulo 04. Mais que um quesito a ser cumprido pelo aluno, quando se trata de gêneros literários como os mencionados, a criatividade e o pessoal se expandem um pouco mais que somente uma redação ou um texto que apenas imite o original, visto ser parte da relação discutida no capítulo 02 sobre a leitura e sua capacidade intertextual. Não é uma questão que está presa apenas ao literário, mas a toda arte.

Em **A arte como experiência**, John Dewey aborda o artístico e a experiência estética, bem como seus efeitos no espectador. O teórico faz uma retrospectiva sobre o surgimento das primeiras manifestações artísticas, as chamadas pinturas rupestres, até as definições mais modernas do que pode ou não ser considerado arte. Mais do que o objeto pronto, seja uma pintura, uma música, dentre outros exemplos, o foco do autor se recai sobre as diversas experiências que são promovidas no ato de se observar um quadro, por exemplo, desde o momento em que a imagem se projeta até suas repercussões na mente do espectador. Não apenas buscar as intenções ou não do pintor, a capacidade imaginativa despertada pelo contato com a obra resulta em efeito, o que pode variar de diversas formas, mas não em apenas um olhar vazio sobre o que se contempla. O efeito estético, para Dewey, sempre resultará em uma recriação da arte. O processo de imersão do indivíduo com o artístico se dá em diversas camadas, ao promover novas formas desse objeto inicial, dando-o vida e atualizando-o de modo que haja uma continuidade de sua existência a partir desse outro que o percebe.

Toda a empolgação gerada por esse encontro, entre as individualidades da pessoa e da arte, é algo complexo e que movimenta uma série de reações que transcendem o imaginário e o visual, envolvendo todas as esferas do humano. Ver um quadro, ouvir uma música, ler um livro traz lembranças, desperta os sentidos e envolve a emoção. Temos um encontro de leituras, a estabelecida pelo artista ao criar (normalmente associado a elementos do real) e a promovida pelo espectador e suas experiências desenvolvidas em sua existência. Essa conexão gerará resultados dos mais diversos. Ainda que o foco de Dewey não esteja na literatura, essa experiência capaz de despertar reações que sejam, também, artísticas aproxima-se do debate desenvolvido no capítulo 02 sobre a capacidade da leitura despertar o interesse no estudante de assumir a escritura de sua própria vida. Para o teórico, o olhar

lançado sobre a arte, seguido de empolgação, é essencial para despertar o ato criativo. O que inicialmente era parte da imaginação do indivíduo, entremeia-se à experiência estética, como define o autor:

Para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas, em um sentido literal. Mas tanto naquele que percebe, quanto no artista deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua forma, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização conscientemente vivenciado pelo criador da obra. Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte (DEWEY, 2010, p. 137).

Com isso, o efeito estético tem uma capacidade criadora que se aproxima à do autor no momento de concepção da obra de arte. Inclusive, o teórico ressalta essa importância da recriação como parte do processo de produção do objeto artístico, visto ser a maneira de ele se concretizar. Na literatura, percebem-se características semelhantes, devido às várias camadas de leitura que cada livro representa, seja do seu escritor ao criar, seja das múltiplas obras literárias que precederam esse ato e são parte do imaginário do autor. De maneira semelhante, pensamos as leituras de autores brasileiros contemporâneos que os estudantes realizam em sala de aula durante a OLPEF. A percepção dos detalhes encontrados nesses textos, das temáticas, das formas de se escrever entram em contato direto com as experiências vividas pelos jovens em suas ações corriqueiras, o que, no caso da Olimpíada, deve resultar em um produto final no mesmo gênero literário da obra original. Assim o contato entre aluno e a arte (no caso a literatura) atinge seu ponto maior por meio da responsividade e da dialogicidade, conceitos anteriormente analisados, do livro. Um processo no qual se deglutem esses “corpos” textuais e que se misturam ao imaginário e ao mnemônico, criando algo original.

Outro autor que analisa de maneira semelhante o objeto artístico é Vigotski. Em **A educação estética**, encontramos uma análise apurada do trabalho desenvolvido nas escolas com crianças no que tange à obra de arte. Sua crítica recai sobre a perspectiva quase única nas salas de aula sobre o efeito moralizante no momento de interpretação da obra literária. Desse modo, o autor propõe uma mudança nesse paradigma, não apenas por sua unilateralidade enquanto leitura, quanto do desinteresse que provoca no estudante. Para o teórico, essas estruturas fechadas resultam em aversão aos livros, principalmente quando se

inserem textos clássicos e não os desenvolvem de modo a gerar o interesse. Tal percepção também é observada por Zielberman (2012) e Todorov (2009) em suas teorias sobre a dificuldade de se formar leitores nas escolas pelo fato dos programas de ensino serem amparados por uma série de modelos a serem seguidos, o que não instiga o jovem a pensar a obra de arte em um processo de experiência estética.

Para exemplificar sua análise da recriação como parte do contato com o objeto artístico, Vigotski utiliza os questionamentos de Tolstói sobre a capacidade da criança em criar algo original, visto ainda não estarem presos aos padrões e às regras que constituímos durante a vida e vamos inserindo em nossas produções. Tal leitura do autor, para o teórico, é um tanto inocente ao sugerir que as palavras dos infantes superariam às de Goethe. Por mais que exista um certo exagero de Tolstói, sua discussão traz à baila uma realidade presente na escrita infanto-juvenil, marcada por uma criatividade que está para além dos padrões que normalmente são impostos aos adultos. Todavia, o próprio Vigotski deixa clara a necessidade de se observar as diferentes etapas da vida do indivíduo. Não é possível considerar as escritas de crianças e adultos como iguais, dado o fato de estarem em diferentes momentos de sua existência e acumulação de experiências, porém cada vivência terá seu processo próprio de reunir conhecimentos.

A formação proposta pela OLPEF serve como ponto para nossa leitura dessas questões. O estudante participa de uma série de atividades que o auxiliará na compreensão de um gênero textual, entrará em contato com obras literárias de localidades do país e períodos diferentes dos seus e contará com o trabalho em sala de um professor para lançar seu olhar sobre o mundo que o cerca. Assim, todos esses elementos serão parte da compreensão espaço-temporal, cultural e humana do aluno, o que se converterá em experiência estética na leitura e na autoria ao compor suas próprias escritas. Por meio do experimentado cotidianamente em suas comunidades, os estudantes podem construir suas visões particulares das ruas, das praças, dos monumentos, dialogando com sua individualidade, o seu eu e o do outro que são as pessoas que transitam e residem nesses lugares. Por isso consideramos que há uma postura de autor, até porque o fato de ainda estar em processo de formação ou não ser um adulto não impede a criatividade na escrita desses jovens, algo que defende Vigotski:

A possibilidade criativa que cada um de nós possui, de se transformar em co-participantes de Shakespeare em suas tragédias e de Beethoven em suas sinfonias, é o indicador mais claro de que em cada um de nós existe potencialmente tanto um Shakespeare, quanto um Beethoven (VIGOTSKI, 2003, p. 244).

Essa possibilidade de se tornar um Shakespeare ou um Beethoven reflete a aproximação da teoria vigotskiana com a de Dewey. A experiência estética promovida pelo contato com a obra literária, conectada às vivências do estudante é capaz de despertar a criação artística. Tal discussão será ampliada no decorrer do capítulo, na análise de Vigotski e as teorias de meio, vivência e elaboração criadora como conceitos pedagógicos chave para se interpretar a escrita juvenil. O autor não objetiva, com seu estudo sobre estética, num embelezamento exagerado da realidade promovida pela narrativa e pelo poema escritos pelo aluno, mas focar nas seleções que este realiza quando escolhe situações corriqueiras e as metaforiza por meio de gêneros literários. Com o intuito de ampliar a análise sobre a autoria, o estudo de Foucault, em **O que é um autor?**, é de extrema relevância, bem como os ecos que seus questionamentos geram na crítica contemporânea, como observaremos nas obras de Alves e Chartier. A partir de um conceito tão ligado às questões de poder de fala, política e controle social como é a produção escrita literária mundial na modernidade, ampliaremos o debate para os processos de subjetivação do que é produzido, por meio do exercício como sujeito e da função-autor em sua relação com as potencialidades despertadas pelo exercício pedagógico em sala de aula e a capacidade autoral do texto estudantil.

### **1.1. A função-autor e o debate sobre a autoria – do conceito à OLPEF**

O conceito de autoria é parte da análise da crítica literária por séculos. Desde os textos mais antigos, dotados de anonimato de sua concepção, ou mesmo uma percepção de coletividade em sua composição, até o surgimento do romance no século XVIII, esse indivíduo por trás da escrita, que metaforiza sua experiência por meio do narrador, foi alvo de inúmeros debates, de sua valorização até sua morte. Foucault (1992), em **O que é o autor?**, define essa relação da obra com o desaparecimento, seja da vida, seja da própria individualidade do escritor. Ao narrar, mesmo os livros mais clássicos, imortalizam figuras como os heróis. Do ponto de vista do ser humano que produz, os diversos mecanismos do que consideramos narrativa vão levando o autor a se misturar ao narrador, ao personagem,

aos espaços e tempos e aos discursos que propõe, de modo que, como define o teórico: “a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência; é preciso que ele faça o papel do morto no jogo da escrita” (FOUCAULT, 1992, p. 269). No momento que o leitor também ganha destaque, tal “desaparecimento” se faz presente, todavia ainda muito se discute sobre o que é um autor.

O que será definido como essencial para se pensar os processos de escrita, de acordo com Foucault, baseia-se no que denominou como função-autor, conceito que não está ligada apenas às questões de se atribuir um discurso a um indivíduo. Por mais que existam o conjunto de estruturas que sustentam o mercado literário e a propriedade da obra, a autoria está para além, visto também se conectar à individualidade do que é a própria escrita. Ao narrar uma história, por exemplo, estabelece-se um jogo de egos que está fora da vida do escritor e de suas experiências. Por mais que a escrita possa se aproximar do cotidiano de quem compõe a obra literária, ao ficcionalizar cria-se um mundo outro, no qual as personagens e o narrador assumirão a posição de sujeitos diversos, das mais diferentes classes sociais e com “pensamentos próprios”.

No caso da OLPEF, os jovens serão parte de uma Coletânea, terão seus nomes especificados, bem como das localidades em que residem e dos professores que desenvolveram as atividades pedagógicas em suas turmas. Em algumas análises mais superficiais, pode-se supor que esse indivíduo em formação seja capaz apenas de descrever suas experiências, relatar seus atos corriqueiros e espelhar sua realidade num texto. Os estudantes ficcionalizarão o vivido a partir de recursos e estruturas linguístico-literárias complexas, sem se descrever como um espelhamento, mesmo porque o processo mimético aristotélico já foi demasiadamente questionado no passar dos séculos. O que encontraremos nessas narrativas e nesses poemas selecionadas pelo concurso refletirão sobre diversas possibilidades de representações compostas por alunos diferentes e com realidades, leituras de mundo e experiências pedagógicas múltiplas.

Ao se debruçar sobre o texto, amparado no debate proposto pelo capítulo 02 da tese sobre leitura e no primeiro sobre sequência didática, uma série de filtros estarão presentes, que podemos aproximar do que Foucault define como função-autor. Destacam-se as escolhas gramaticais, semânticas, assim como o gênero textual escolhido, suas especificidades e as leituras literárias e de mundo prévias. A partir desse emaranhado de camadas, o texto assume

forma, cria sentidos e é escrito com o objetivo de ser lido e gerar reverberações em possíveis leitores. Esses jovens escritores constroem mundos que serão conhecidos por vários indivíduos, dentre eles os leitores da presente tese.

Por mais que Foucault busque o conceito de autoria ligado diretamente àqueles capazes de mudar um formato de escrita, gerar algo original ou criar um movimento literário, as atualizações da definição desta teoria nos permitem ampliar tal debate, sair apenas de grandes nomes como Marx, Freud ou Galileu. A ideia da obra literária como algo intertextual, polifônico e dialógica, discutida no capítulo 02, assim como as possibilidades da arte enquanto experiência, abordadas no tópico 1.0 do presente capítulo, resultam em processos que podem, e devem, ser considerados autorais. Não somente a escrita como algo que sirva apenas para o desenvolvimento pedagógico do aluno, como é apresentado nos documentos e parâmetros educacionais nacionais, mas como passível de ser lido com base na perspectiva de uma autoria literária.

Ao analisarmos a leitura posterior feita à teoria de base foucaultiana, tanto Alves (2021), quanto Chartier (2014a) analisam a função-autor a partir de um quadro historiográfico que data do fim do século XVIII<sup>51</sup>. A importância dada a determinados escritores se aproxima do que Bourdieu define como campo literário. Todavia, a ideia de autoria sob a perspectiva foucaultiana não é tão fixa e presa à noção de campo, mas à de singularidade. Para os teóricos citados, essa função é imanente à de autoria, de modo que, num olhar etimológico, retoma o termo *autoritas*. Assim, a autoridade gerada pelo discurso autoral se volta a quem é dado o poder do discurso, que se embebe dos gêneros literários já conhecidos para a construção desse “eu” que fala do outro. Não somente textualiza suas concepções, mas complexifica essa relação do criador com a outridade estabelecida em sua obra. Tal como define Alves: “O autor, nesses termos, é apenas uma especificação da função-sujeito, uma posição que o indivíduo pode ocupar no discurso e, assim, torna-se sujeito, tomar a palavra e desempenhar um papel determinado” (ALVES, 2022, p. 31).

---

<sup>51</sup> Chartier (2014) define, a partir da perspectiva histórica, como o período em que o autor de literatura adquire propriedade sobre sua obra. Desse movimento surgem termos como *right in copy*, posteriormente denominado de *copyright*, advindo de o processo de livreiros adquirirem, dos escritores, os direitos de publicação sobre a obra. Outro termo que data da mesma época é o de *propriety*, no qual o autor podia cobrar juridicamente sobre seu trabalho intelectual: “A reivindicação de um possível controle sobre a difusão de um texto de modo a preservar a reputação, a honra, a intimidade, diríamos a propriedade moral [...]” (CHARTIER, 2014a, p.51). Na Inglaterra, em meio a essa discussão que o teórico define ser o surgimento de elementos chaves da propriedade literária, “o direito moral e econômico” (idem, p.52).

Num ponto de vista mais fechado, o conceito de autoria está ligado ao advento de uma cultura leitora e do avanço dos sistemas de produção, com a publicação, em larga escala, de obras, bem como o direito dado à figura do autor por sua originalidade, ou seja, proprietário, então, do que lhe é privado, o texto, relacionado ao seu nome. No caso da OLPEF, alguns mecanismos são acionados e refletem uma relação à função-autor e ao poder. O jovem, em idade escolar, tem seu discurso normalmente invisibilizado por ser um indivíduo ainda em formação, estando longe dos que detêm os poderes na sociedade, e dificilmente teria acesso aos meios literários de produção. Se pensarmos metaforicamente no concurso como um ambiente que representa o todo social, o CENPEC assume essa capacidade oferecida pelo mercado editorial ao conceber as Coletâneas de Textos Finalistas e publicizar tais textos, seja de forma impressa ou digitalmente. Posteriormente, coloca a escrita do estudante lado a lado aos autores legitimados pelo campo literário e inquestionavelmente aceitos, nas Coletâneas de Gênero que serão trabalhadas em sala de aula<sup>52</sup>. Esses textos tornam-se objeto de análise e as vozes desses jovens reverberarão nas que surgirão nas próximas edições.

Por mais que saibamos que esses poemas, memórias e crônicas não atingirão o mesmo público que um livro publicado nacionalmente, estas escritas encontrarão leitores que as ressignificarão, tais como as comissões das etapas escolares, estaduais, regionais e nacionais. Professores, pesquisadores, estudantes terão acesso a esse material que está disponibilizado na página on-line do programa Escrevendo o Futuro. A propriedade autoral também se apresentará no fato dos textos serem autorizados pelos alunos e seus responsáveis para compor tais coletâneas, determinando que existe um olhar singular e uma leitura de mundo metaforizada em palavras de um indivíduo específico que se assume como tal no momento que chega às etapas finais e são publicizados. A existência dessas vozes nominalizadas dá ao discurso do aluno um certo poder, tal qual a autoria conceituada por Alves: “A problematização do autor, nesses termos, é mais propriamente uma reflexão sobre nós mesmos, sobre a posição que assumimos no discurso, sobre o poder que exercemos ao deter a palavra” (ALVES, 2022, p. 82).

---

<sup>52</sup> São os casos de **As Marias do meu lugar**, na coletânea de poemas e **O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé**, na de memórias. Na edição posteriores, foram incluídos mais textos finalistas de estudantes, mas não serão mencionados aqui, visto o *corpus* encerrar na edição de 2019.

Caso voltemos aos critérios de avaliação dos textos e de seleção para as etapas seguintes da OLPEF, alguns caminhos para esse pensamento de autoria são percebidos. Nos quadros 04, 05 e 06, alguns elementos devem ser levados em consideração. O comum a todos é a expectativa de que esses textos terão leitores diferentes. De tal maneira, busca-se um pensamento que parte da denominação de autoria ao se conceber que a escrita do jovem não ficará restrita ao professor ou aos colegas de turma, mas passará por diversas pessoas que não somente o analisarão, mas exercerão o papel de interpretar suas temporalidades, espacialidades, suas personagens e seus narradores. A relação autor-obra-mundo se estabelecerá nessas diversas etapas da Olimpíada e posteriormente nos demais leitores que acessarão às Coletâneas. Há algumas especificidades buscadas em cada gênero desenvolvido: a subjetividade, ludicidade, sedução que os versos causarão em que os ler, no caso dos poemas; a originalidade ao expressar na escrita as lembranças dos indivíduos de uma comunidade, ou mesmo o retrato de uma época, no gênero memória; a possibilidade de se estabelecer uma relação de cumplicidade com o leitor, lançar um olhar sobre os fatos cotidianos de modo a mobilizar ou mesmo gerar a reflexão por parte de quem ler, no caso da crônica. Dessa maneira, o conceito de autoria se moderniza e se mostra menos fixa do que se espera, ideia apresentada por Alves:

Assim como o louco, também o autor é capturado (percebido e enunciado) em campos distintos (crítico, jurídico, administrativo etc.) e está longe de ser um objeto estável, único, um referente que permanece o mesmo em todos esses domínios. Assim, é um equívoco crer que o autor seja um objeto prévio, sempre idêntico, que permite unificar uma série de discursos e práticas. Em suma, como Foucault insistiu em sua conferência de 1969, o autor não é uma constante universal ou um objeto natural que atravessa os séculos e as culturas (ALVES, 2022, p. 69).

O que se percebe é a capacidade de mudança, com o passar do tempo, das definições a respeito da autoria. Em tempos atuais, tal conceito se expande ainda mais, principalmente com a alteração de estruturas que se permaneciam praticamente inalteradas desde o surgimento do chamado *codex*, e a impressão de livros (o que data do início da Modernidade). Mesmo após o aumento do volume de publicações com o surgimento do Romance no século XVIII, ou mesmo o crescimento do mercado editorial nos séculos que se seguiram, o advento da internet e das mídias digitais foram um marco para se pensar o literário. Segundo Chartier (2011), há um pensamento confuso sobre o uso eletrônico para a literatura, dentre elas: o

receio de perda da autoria enquanto propriedade intelectual e da integridade do próprio livro. O que se percebe é um olhar um pouco conservador sobre a capacidade de se manter a estrutura inicial do que é a produção individual, devido à possibilidade de se alterar os documentos originais a partir dos recursos da internet.

Outra premissa que se apresenta um pouco utópica e saudosista é a relação entre o livro digital e sua estrutura permanecer no formato do *codex*, algo que, segundo o autor, é necessário para que a integridade da edição se mantenha. Projeta-se um sentimento sobre a literatura que está bem distante da realidade atual, como se o impresso fosse capaz de universalizar o acesso, o que de fato não acontece, mesmo com o surgimento da internet, pois se sabe ser uma ideia elitista de que há uma presença totalizante global nas redes. Nas palavras de Chartier, o positivo é o meio eletrônico oferecer uma suposta “biblioteca universal”, com todos os livros já escritos (CHARTIER, 2011, p. 43). A impressão, ao ler a obra do teórico, é de que as obras literárias estão disponíveis digitalmente e se retomará uma perspectiva mítica de retorno a uma biblioteca de Alexandria, em que todos poderão clicar e terão um mundo em suas mãos. Tal panorama parece possível, mas não é uma realidade. Se pensarmos no conceito de Global e Globalização que Milton Santos (2001) apresenta, não se trata de uma rede geral de acesso e trocas de experiências do planeta como um todo, mas de um mundo dividido entre o norte desenvolvido e o sul excluído. As cidades são compostas por áreas habitadas por pessoas que possuem uma vida globalizada e contato com os vários continentes e outras sombreadas, de indivíduos que são marginalizados socialmente e globalmente e que não acessam essas benesses das atuais tecnologias.

Chartier não questiona o espaço digital como um local de possibilidades, em que a criatividade e a função-autor se ampliam e no qual vozes, antes silenciadas, podem assumir sua posição de fala. O surgimento de blogs, *twitter*, *facebook*, *instagram*, *tiktok*, dentre outros espaços de divulgação, permite a pessoas que estão fora das grandes editoras a possibilidade de escrever seus poemas, contos, romances e ser acessado por seguidores, ter um espaço de expressar sua individualidade e criatividade por meio de um formato que era extremamente elitista e restrito como a literatura impressa. Os próprios escritores, que já possuem um prestígio no campo literário, usam dessas plataformas para lançar suas obras e obter uma resposta direta de seus leitores. De tal maneira, até mesmo a relação de leitura passa por uma modificação decisiva. A agilidade e o poder de alcance desses meios concedem ao autor a

recepção, por vezes, imediata de sua obra. Muda-se, assim, não somente o formato de produção, mas a relação autor-obra-mundo, o que exige uma atualização constante por parte dos escritores e permite um avanço do conceito de autoria.

Preocupa-se tanto com os privilégios adquiridos e sustentados por meio da propriedade intelectual, mas não se abre o debate. Não podemos, simplesmente, desmerecer a opinião do teórico, dado sua obra datar do final do século XX, de modo que se desconhecia os avanços que a popularização da internet causaria, entretanto cabe criticar esse olhar com base na realidade em que vivemos. Esse receio de se perder o poder do *copyright*, acaba por se chocar com os detectores de plágio de hoje, além do crescimento da venda de livros em formato para *kindle* e leitores digitais diversos, o que se mostra uma reinvenção do mercado editorial em meio à atualidade. Com isso, percebe-se os esforços empregados e os subterfúgios para sobreviver e manter a propriedade intelectual do autor das editoras em meio aos avanços da era digital.

Quando se trata da OLPEF, tal realidade se faz presente. Tanto o material pedagógico, quanto o literário e as dos alunos são publicizadas em formato eletrônico. Inicialmente, as escolas recebiam impressos os Cadernos do Professor e as Coletâneas de Gênero, todavia se mostrou mais eficiente a disponibilidade em pdf no portal do programa Escrevendo o Futuro. No caso da Coletânea de Textos Finalistas, o acervo digital permite o acesso às narrativas e aos poemas estudantis, que se conheçam os autores e suas naturalidades (com destaque ao nome da escola da qual é parte). Com isso, a nova realidade de autoria, por meios digitais, permite que esses jovens possuam suas vozes compartilhadas com leitores fora das fases do concurso (etapas escolar, municipal, estadual e nacional). A função-autor, inicialmente proposta por Foucault e abordada por Alves e Chartier, pensando questões relacionadas à propriedade intelectual, estrutura de publicação e editoração, assume um caráter mais atual ao se questionar a possibilidade de que essas obras também se insiram no conceito de autoria. Mesmo que não seja o objetivo inicial da OLPEF pensar esses jovens escritores num valor ligado ao literário, no ato de organização das coletâneas e sua publicização, de modo que o contato com os textos se dê de maneira mais ampla, e questioná-los com base na relação leitura e escrita autoral.

Dando continuidade à pesquisa, questionaremos a temática do concurso como chave tanto de leitura, quanto de análise para que compreendamos como a autoria se configura na

OLPEF. Por se tratar da frase: “O lugar onde vivo”, o elemento espacial, essencial para a composição de textos literários, será essencial para entender como esses estudantes são capazes de construir narrativas e poemas que representam o local, enquanto elemento físico, vivido, experimentado, imaginado, criado e humanizado. Para tal, utilizaremos o conceito de lugar e espaço, desde um olhar mais abrangente e de áreas do conhecimento específicas da temática (geografia, urbanismo, arquitetura), passando pela sua construção na educação e chegando à literatura (momento em que traremos os textos das coletâneas de autores que não analisamos no capítulo anterior, visto sua importância enquanto reflexo de espacialidades diversas). Por fim, a temporalidade se apresentará como intrínseca à definição de espaço no ato de composição de obras literárias, importante para se pensar as escolhas na escrita dos alunos.

## 2. O “Lugar onde vivo” - os caminhos para a análise da autoria estudantil.

“O lugar onde as pessoas vivem conta muito sobre elas, ou seriam elas, as pessoas, que contam muito sobre o seu lugar?”<sup>53</sup>

A fala de abertura do documentário *Meu lugar Ubaranas* reflete um pouco sobre como podemos analisar a experiência estudantil em relação às espacialidades vivenciadas em seu cotidiano e sobre como o ser humano é um elemento crucial não somente para estar, como para existir em um dado lugar. O jovem Francisco André narra o cotidiano de sua pequena cidade, distanciada de tudo aquilo que as mídias representam como Brasil, dada sua posição à margem dos grandes centros, oferecendo vozes e sentidos que somente por sua fala conseguiríamos conhecer. Tal fato dialoga diretamente com o pensamento de Doreen Massey ao afirmar que: “não podemos “devir” sem os outros. E é o espaço que fornece a condição necessária para essa possibilidade” (2015, p.90). Pelo espaço nos constituímos enquanto indivíduos, todavia, as relações estabelecidas com esses “outros”, ou seja, a comunidade e sua coletividade, é fundamental para o que somos.

O que Massey define sobre “devir”, que, para a autora, é intrínseco às relações espaciais e pessoais, dialoga com o conceito proposto inicialmente por Deleuze (2011), este

---

<sup>53</sup> Trecho de abertura do documentário, finalista na categoria de mesmo nome da edição de 2019 da Olimpíada de Língua Portuguesa: *Meu lugar, Ubaranas* de Francisco André Silva de Moura, Lucas Cauã de Lima da Silva e Bruna Santos Vitalino Almeida, sob orientação do professor Francisco Márcio Pereira da Silva, da Escola Barão de Aracati, da cidade de Aracati/CE.

pensando numa relação mais ampla e existencial. No campo literário, o narrar, o ser escritor se dá nessa perspectiva de assumir esse “outro” como a si, por meio de recursos e elementos próprios da obra, algo essencial e parte de nossa criatividade humana pelo viés deleuziano. Assim, o estudante, ao compor suas narrativas e seus poemas, tendo como temática o lugar, constrói e se reconstrói pela relação com o “onde” no diálogo com o “ser”. Essa construção humana de espacialidades, segundo a autora, está para além dos elementos físicos. Ao se pensar o global, mais do que puramente separações políticas estabelecidas, organização econômica ou diferenciação entre povos e idiomas, devemos considerar as particularidades, individualidades e vivências presentes em cada comunidade e pessoa que constituem esse espaço.

A percepção e o sentido que se dá ao lugar, ainda mais numa perspectiva global, como proposto por Massey (2000), sempre envolverá conflitos, dada a multiplicidade de indivíduos e suas demandas próprias. Mesmo as mobilidades que ocorrem no planeta refletem essa relação, visto envolverem mais que apenas um deslocamento corporal, pelo fato representarem, também, as condições econômicas e socioculturais de um povo. Então, mais que apenas pensar a Terra enquanto um conjunto de continentes separados territorialmente, mas ligados pela Globalização, a autora parte do conceito de trajetórias, o que abrange tanto as especificidades de cada povo e de suas comunidades, quanto o controle e a dominação que esses processos envolvem em sua ligação com os demais espaços presentes no mundo:

Imagine não apenas todo o movimento físico, ou toda comunicação invisível, mas também - e especialmente - todas as relações sociais, todas as ligações entre as pessoas. Preencha essa visão com todas aquelas experiências da compreensão do tempo-espaço, pois o que está acontecendo é que a geografia das relações sociais está mudando. Em muitos casos, essas relações estendem-se cada vez mais pelo espaço. As relações econômicas, políticas e socioculturais, cada vez mais cheia de poder e com estruturas internas de dominação e subordinação, estendem-se pelo planeta em todos os diferentes níveis, da família à área local e até à internacional (MASSEY, 2000, p. 184).

As pessoalidades e individualidades assumem, então, força dentro do pensamento geográfico atual como forma de se pensar para além de territórios, visto abranger melhor as dificuldades enfrentadas pelos povos e a forma com que esses podem ser melhor inseridos dentro de uma perspectiva global. É do lugar de vivência, das experiências cotidianas de uma pessoa com a sua comunidade, seu país e seu mundo que as relações sociais se constituirão,

tal como define Massey: “suas experiências se constroem, não universais, mas particulares, singulares e próprias de cada pessoa” (1994, p. 184). É pelas espacialidades que as relações pessoais e interpessoais se realizam, coordenando esses indivíduos com o exterior que os cercam. Deste *locus* que o ser humano inicia e concretiza seu processo de experimentação do mundo, bem como será a base para o estabelecimento de um olhar sobre aquilo que o envolve.

São esses os espaços iniciais: a família, a casa, os amigos, a escola, a comunidade que servem como referência para que se construa um ideário de lugar e constituam a essência do ser, para, posteriormente estabelecer conexão com uma realidade muito maior que é a totalidade global e suas particularidades. O objetivo da OLPEF parte desse olhar, pensar de que modo o estudante conseguirá refletir sobre o espaço, singularizando suas experiências. Ao observar os quadros 04, 05 e 06, com os elementos avaliativos do concurso, assim como a perspectiva geral da Olimpíada, o lugar aparece como ponto para se questionar, observar e idealizar o cotidiano, a vida local, com suas peculiaridades, seus sons, seus cheiros, suas cores, suas culturas e sua história. Com isso, aproxima-se do conceito de trajetória proposto por Massey e o de espaço desenvolvido por outros teóricos, tal qual Lefebvre: “pode-se estudar o espaço percebido, a saber, o da percepção comum à escala do indivíduo e de seu grupo, a família, a vizinhança, aí compreendendo o que se chama “o ambiente” (*Umwelt*)” (2016, p.37).

Em sua análise sobre as espacialidades, Lefebvre (1991) propõe três paradigmas: o espaço percebido (prática espacial), espaço concebido (representações do espaço) e espaço vivido (espaços de representações). A partir desses elementos, podemos conceber o pensamento a respeito das construções do lugar desenvolvidos nas temáticas da OLPEF. Os estudantes são levados a pensar esse cotidiano e sua relação com os locais nos quais convivem diariamente (percebido), de modo a refletir sobre os detalhes que o compõem, trazendo à luz situações que normalmente não dariam destaque rotineiramente, construindo intelectualmente esse espaço (vivido). De tal maneira, deverá estruturar tais análises e leituras em suas escritas, aproximando o experienciado e o construído pelo texto, repleto de figuras, símbolos, tornando o local em literatura, em sua voz, sua representação, com os filtros de seus narradores (concebido). Essa discussão dialoga com o proposto por Lefebvre:

As representações dos espaços são certamente abstratas, mas também desempenham um papel na prática social e política: as relações estabelecidas entre objetos e pessoas no espaço representado estão

subordinadas a uma lógica que, mais cedo ou mais tarde, as romperá por sua falta de consistência. Os espaços representacionais, por outro lado, não precisam obedecer a nenhuma regra de consistência ou coesão. Penetrados por elementos imaginários e simbólicos, eles têm suas fontes na história – tanto na história de um povo quanto na história de cada indivíduo pertencente a esse povo (LEFEBVRE, 1991, p.41)<sup>54</sup>.

Nesse interim, as múltiplas representações do lugar, presentes na proposta da OLPEF, refletirão a ideia de trajetória de Massey e de concepção espacial de Lefebvre. São cotidianos expressos por meio de escritas advindas de experiências diárias que partem do mais simples e corriqueiro de um indivíduo. Esses locais espalhados pelo Brasil são manifestações individuais de uma sociedade composta por uma diversidade de pessoas, das mais variadas cores e das regiões de um país continental como o nosso. Não se trata de grandes divisões políticas de território, mas o ambiente mais íntimo, experienciado e criado como um *locus* especial que descrevem uma comunidade, uma prática cotidiana, tal como define Lefebvre: “Não se trata de localizar no espaço preexistente uma necessidade ou uma função, mas, ao contrário, trata-se de *espacializar* uma atividade social, ligada a uma prática no seu conjunto, produzindo um espaço apropriado.” (2016, p.25). As características desse lugar são parte da conexão entre um indivíduo (o aluno) e seu povo, representações de um ambiente em constante transformação por ser vivido e experimentado por grupos de pessoas ligadas por laços maiores que o conceito de nação:

O espaço de representação está vivo: ele fala. Tem um núcleo, um centro afetivo: o Ego, a cama, o quarto, a morada, a casa; também, a praça, a igreja, o cemitério. Ele possui o lugar da paixão, da ação e das situações vividas e, portanto, implica imediatamente no tempo. Consequentemente, ele também pode ser direcional, situacional ou relacional, porque é essencialmente qualitativo, fluido e dinâmico (LEFEBVRE, 1991, p.42)<sup>55</sup>.

Nessas espacialidades que as relações e inter-relações se estabelecem e se conectam com os ambientes exteriores que as cercam. As comunidades e suas peculiaridades se

---

<sup>54</sup> Representational of spaces are certainly abstract, but they also play a part in social and political practice: established relations between objects and people in represented space are subordinate to a logic which will sooner or later break them up because of their lack of consistency. Representational spaces, on the other hand, need obey no rules of consistency or cohesiveness. Rendolet with imaginary and symbolic elements, they have their sources in history – in the history of a people as well as in the history of each individual belonging to that people.

<sup>55</sup> Representation space is alive: it speaks. It has an affective kernel of centre: Ego, bed, bedroom, dwelling, house; or: square, church, graveyard. It embraces the loci of passion, of action and of lived situations, and thus immediately implies time. Consequently, it may be directional, situational, or relational, because it is essentially qualitative, fluid and dynamic.

encontram nesse lugar, nesse tempo, nessas experimentações e suas relações humanas que transcendem o espaço enquanto elemento físico. Mais que apenas constituírem grupos familiares, fraternais ou escolares, puramente, formam suas identidades. As individualidades desses estudantes são constituídas e construídas nesses locais de vivência, eles se identificam enquanto parte de um povo, de sua cultura, de sua história. Suas existências se mesclam às memórias dessas populações, ao mesmo tempo em que se diferenciam pela individualidade e se formam como cidadãos. Essa discussão dialoga com Callai, pesquisadora de geografia escolar sobre conceito de lugar: “o Lugar onde se vive deve ser conhecido e reconhecido pelos que ali vivem, por conhecer o espaço, para saber nele se movimentar, para nele trabalhar e produzir, significa reproduzir-se também a si próprio, como sujeito” (2004, p. 02).

Nesse lugar que o aluno estabelece uma relação de pertencimento, constrói sua noção espacial e temporal, bem como parte de suas singularidades para a constituição de si e do estar no mundo. Por meio de suas escritas, as ações diárias vivenciadas são representadas e ficcionalizadas, de modo que os jovens sejam capazes de assumir a autoria, ser protagonistas de suas próprias vidas e de suas realidades. As histórias de vida desses alunos são mescladas a do lugar, de forma a concatenar escritas que surgem do ato de elencar situações cotidianas, simples enquanto experiência individual, mas uma cadeia complexa que se estabelece de maneira que: “ao ler o espaço, a criança estará lendo a sua própria história, representada concretamente pelo que resulta das forças sociais e, particularmente, pela vivência de seus antepassados e dos grupos com os quais convive atualmente” (CALLAI, 2005, p. 237).

Dentre os autores que analisam essa espacialidade a partir de elementos humanos e históricos, não apenas geográfico, destacamos Mignolo (2003). O teórico faz um apanhado dos elementos constitutivos da territorialidade do indivíduo, ainda mais se pensarmos em países da América Latina e seu processo colonial de construção da sociedade. São nações periféricas do mundo globalizado e que sofrem, mesmo após sua independência, a influência e a submissão advinda dos países desenvolvidos. Sendo assim, essa coletividade, que é apresentada na individualidade, representa um “estar no mundo”, ao mesmo tempo que reflete um experimentar a partir das dificuldades e mazelas, nas palavras do teórico: “Eu sou/estou onde penso” (MIGNOLO, 2011, p.80). Assim a discussão se situa numa posição de localidade, partindo de onde o indivíduo está e do qual parte sua visão de si e do mundo, tanto por estar compondo este local, quanto por ser parte deste ambiente, trocando

experiências e vivências, agindo e construindo de dentro deste espaço como parte de um todo que pode englobar seu bairro, seu estado ou mesmo seu próprio país. Esse é o momento da OLPEF em que os alunos se expressam e se constituem enquanto indivíduos. As palavras de Mignolo retratam tal questão:

Essas narrativas não são contrapontos da história mundial ou universal (seja ela sagrada como a história cristã ou secular como a de Hegel), mas uma ruptura radical com tais projeto globais. Não são (ou, pelo menos, não apenas) nem narrativas revisionistas, nem narrativas que pretendem contar uma história diferente, mas, sim, narrativas acionadas pela busca de uma lógica diferente (MIGNOLO, 2003, p.47).

Pela experiência da leitura e pela escrita do lugar: “um sentido de territorialidade se assume ao incluir elementos como a língua, os odores, a paisagem, o clima e todos esses signos básicos que ligam o corpo a um ou a diversos lugares” (MIGNOLO, 2003, p. 264). Dessa perspectiva que o conceito de lugar dialoga com o proposto por Mignolo, ao expor suas particularidades que se opõe às noções de universalidade. São essas trajetórias individuais que encontraremos nos textos finalistas selecionados e que oferecerão uma série de localidades particulares, enquanto história de um povo, mas que se tornará parte do cotidiano do leitor por meio do processo de ficcionalização. É pelo diálogo estabelecido com o literário, como debatido no capítulo 02, nos exemplos das Coletâneas de Gênero, apresentados no presente capítulo por serem representativos da importância do lugar no processo de escrita, que os estudantes despertarão o imagético e construirão suas histórias, partindo do local, sendo esse essencial para a relação entre o que é lido, o que é imaginado e o que é experimentado no cotidiano. Com isso, é crucial ampliar o conceito de espaço já citado, ao trazer a discussão para as abordagens conceituais promovidas pela crítica literária.

## **2.1 – As representações do lugar e a perspectiva literária do espaço**

A teorização sobre as múltiplas espacialidades é elemento central para se pensar a literatura. Ao se criar um texto poético, o escritor parte de um *locus* para ambientação de suas personagens. No texto literário encontram-se uma variação gigantesca de possibilidades de localizar a história, tanto algo próximo da realidade, normalmente baseado nas experiências cotidianas do autor, quanto de espaços psicológicos, oníricos, extraterrestres, dentre outros.

A capacidade da criatividade humana permite que essa diversidade saia de apenas lugares conhecidos ou existentes, todavia, como construções oriundas da mente de um indivíduo, mesmo distantes do real, acabam por refletir, de maneira metafórica, uma relação que se aproxima de suas leituras, sejam literárias, sejam aquelas de mundo que possuem, tal como teoriza Brandão e Oliveira:

O espaço da personagem em nossa narrativa seria, desse modo, um quadro de *posicionamentos* relativos, um quadro de coordenadas que erigem a identidade de ser exatamente como identidade relacional: o ser é porque se relaciona, a personagem existe porque ocupa espaços na narrativa. Percebemos a individualidade de um ente à medida que o percebemos em contraste com aquilo que se diferencia dele, à medida que o localizamos. Só compreendemos que algo é ao descobrirmos onde, quando, como – ou seja: em relação a quê – esse algo está (BRANDÃO; OLIVEIRA, 2019, p. 68).

Sendo assim, o estar no mundo é essencial para se pensar a escrita. Habitar, ser e pertencer a um lugar é fundamental para que se compreenda as personagens e as ofereça uma existência. No caso das obras literárias utilizadas pela OLPEF, a perspectiva se volta para representações espaciais que refletem as realidades de seus autores. Com isso, o concurso busca auxiliar ao estudante na observação de suas experiências enquanto parte de uma comunidade. Outro ponto que merece destaque é o fato de serem locais do Brasil, aproximando esses jovens de suas cotidianidades. Por mais que se trate de capitais nacionais como Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, entre outras, não são construções tão distantes de escolas presentes por todo o país. Ainda contam com exemplos do interior, cidades pequenas, ampliando ainda mais o olhar sobre a vida simples das personagens, próxima daquela vivenciada por diversos alunos dos municípios participantes da Olimpíada. Uma exceção é o poema **O buraco do tatu**, exemplo que foge à perspectiva de uma espacialidade verossímil.

O texto de Sérgio Capparelli não elabora um lugar específico ou que retome o rotineiro, mas situa o leitor em uma multiplicidade de locais. O tatu, personagem principal, cava um buraco e se desloca de maneira fora do esperado, contrariando as leis físicas, indo para Porto Alegre, Copacabana, Belo Horizonte, Bahia, Inglaterra, Japão, Polo Norte, fim do mundo e lua. Constatamos que há uma gradação de lugares das quais o tatu sai de suas cavadas, indo dos bairros, capitais, estados do Brasil, ampliando para outros países, até os confins, chegando, ao final, para o satélite natural da Terra, caindo no espaço sideral. Assim,

o poeta traz a possibilidade infundável de locais possíveis que a estrutura do poema permite, tendo a imaginação como limite. Essa amplitude espacial permite ao jovem leitor saber que não precisa fixar sua imaginação apenas à extensão que seus sentidos toquem ou contemplem, mas transcender essa ideia para fora do planeta. Se o tatu cavar um buraco e mudar de um estado ou país já é impensável, conseguir chegar à lua é impossível, além de estar em um ambiente completamente inóspito para a vida. Para a realidade o é, contudo, para a literatura, não. A personagem não precisa se impor aos padrões de possibilidade, ela tem o infinito como seu campo de deslocamento, e o autor se utiliza disso. Esse trabalho com o imaginário é questionado por Brandão e Oliveira:

O imaginário – nossa capacidade de supor o não-ocorrido, de vislumbrar o desconhecido, de criar a diferença – também está inserido no espaço de nossa cultura. O inusitado se cria a partir de um desdobramento daquilo que é familiar. A imagem nova surge da deformação da imagem que estamos acostumados a ver (BRANDÃO; OLIVEIRA, 2019, p. 73).

O que se percebe é a forma com que Capparelli estabelece essa “deformação da imagem” que é essencial para a criação do espaço dentro da ficção. Por mais que essa figura do “tatu” esteja para além de elementos cotidianos e com capacidades fora da esperada pela lógica humana, sua existência parte do imaginário do autor, bem como de sua forma de ver a realidade. O que se encontra no poema é a possibilidade de se conectar a todos os pontos do globo ou de fora do planeta (algo que constantemente observamos por meio de telescópios e da base espacial), algo que acontece a partir de um mero clique que realizamos numa rede social ou nas diversas páginas que existem na *web*.

O conceito proposto pelos teóricos sobre as espacialidades se ampara em vários teóricos já citados no decorrer da tese. Iser é um dos mencionados pela forma com que se estabelece o jogo que é construído na narrativa, em sua definição do que é escrita. O imaginário, para Brandão e Oliveira, é importante para que se construa a diversidade que é o espaço dentro da literatura. Essas escolhas promovidas pelo autor, algo que Iser compreende como parte da definição de escritura literária, promove uma série de questões que serão abordadas na análise das narrativas estudantis. No ato da leitura, as localidades apresentadas pelo escritor, imaginadas e não existentes enquanto realidades, tornar-se-ão parte da experiência do leitor. A relação entre o escrito e o lido ocorre de maneira tão intrínseca que

permitem a geração de novas espacialidades próximas das reais, integrando-as como parte das existentes, como analisa Brandão:

Se há espaço e há teoria, e se se deseja compreendê-los como realidade/produções humanas, é primordial que se analise o que define o *imaginário espacial* e o *imaginário teórico*. Para essa tarefa, a literatura se oferece como objeto de estudo privilegiado, já que nela o caráter de ficção se autodesnuda, assim possibilitando que se vislumbre algo de natureza difusa do imaginário, o qual, materializando-se em obra, passa a integrar a própria realidade humana (BRANDÃO, 2013, p. 45).

Trazendo o exemplo do texto literário presente nas Coletâneas da OLPEF, percebemos a ideia de uma brasilidade em algumas das obras e que refletem a ideia. Dessa forma, a realidade do nosso país, pensada por um poeta, dialoga de maneira tão intensa com a existente que leva a se tornar parte da própria realidade do estudante. Para tal, citamos **Emigrações e as consequências** de Patativa do Assaré, autor cearense e um dos maiores expoentes da literatura de cordel e do repente. A figura do “poeta da roça”, marcado pela simplicidade, pelo chão, é central no poema e na obra do autor, representando aquele que traz, em seus versos e sua voz, os que são pobres e excluídos da sociedade. Sem dúvidas, o poeta se aproxima da realidade de alunos de diversas partes do Brasil, pessoas de cidades pequenas e que sofrem com as agruras de um país marcado pela desigualdade social e pelas injustiças. Para compreender seu lugar, partir de autores como Assaré é essencial, por ser enfatizar o fato de que não representará a glória dos grandes heróis, crítica direta à epopeia clássica, mas que contará as mágoas de si e dos seus, algo que é presente (e presença) em boa parte população brasileira.

De maneira análoga ao poema de Assaré, em **Alma Cabocla**, Paulo Setúbal descreve a vida interiorana e o corriqueiro assume como temática central e fonte para a produção lírica. A ideia de reviver o já vivido, próximo à serra e às pessoas que ali residem é o que traz a doçura nas palavras do poeta. O olhar se volta para o intimismo do retorno ao que particulariza esses espaços distantes, fora dos grandes centros, sem perder sua importância para a construção do eu-lírico. Tal escolha é importante quando pensamos que boa parte dos estudantes que participam da OLPEF não residem nas capitais, mas habitam os pequenos municípios que se espalham pelo Brasil. Assim, o jovem participante se aproxima do proposto pelo autor. Em **Cidadezinha**, de Mário Quintana, a cidade pequena do interior também assume o foco tanto do versificado, quanto do desejo. O mais trivial, que são as

casas, a torre da igreja, os burricos que pastam, são objetos que atraem o leitor a pousar nesse local. Por mais que, segundo o poeta, todo o espaço dessa cidadezinha caiba em um olhar, mostrando como ela é diminuta enquanto local, porém é escolhida, nostalgicamente, como “quem dera ter nascido lá” (CENPEC, 2014a, p.09).

Nos 3 poemas citados, o pertencimento a esse espaço interiorano abre caminho para o pensamento de valorização e apreciação de jovens que habitam regiões fora do centro do Brasil, diferente de grande parte da produção literária nacional, visto as maiores editoras serem localizadas no Rio de Janeiro e em São Paulo. Por meio do concurso, busca-se uma conexão com a singeleza dessas pessoas, aproxima-se daqueles que estão às margens das metrópoles, mas que são essenciais para a constituição de um país. Desta maneira, o estudante estabelece contato de sua leitura na escola com o experimentado no cotidiano, ocupa seu lugar por meio da escrita. Candido (2015) questiona a obra como “um mundo”, por meio do qual o autor reordena, transforma, desfigura, põe de lado e passa a gerar outros. Nesta perspectiva que partem as possíveis hipóteses da presente pesquisa, ou seja, reconhecer e interpretar estes espaços não só como forma de ser parte do real, mas também de se criar um mundo diferente. Não uma ideia de país voltada para a perspectiva global ou universal como prescrita pelas bases teóricas eurocêntricas, mas lançamos o olhar para o periférico das terras brasileiras que é, ainda na realidade atual, as pequenas cidades (em especial da região Nordeste, como no caso de Assaré). Walty questiona essas diferenças espaciais e a possibilidade da literatura de abarcá-las:

Entende-se que a literatura não só acolhe o movimento da rua, como ela própria se faz rua em sua contradição entre o aplainamento e a diversidade, entre a pavimentação e a presença de buracos. Na construção desses espaços inscrevem-se as relações assimétricas de poder a fortalecer ou borrar os limites entre o centro e a periferia, seja nas marcas percebidas dentro do próprio país, seja naquelas vistas entre os países e seus modelos (WALTY, 2014, p. 107).

Para a autora, as ruas e a cidade são os espaços para que se construam as noções espaciais, bem como refletem a cotidianidade do povo e de suas vivências. Não nesses lugares, experimentados enquanto realidade e ficcionalizados enquanto narrativa, que os leitores constroem suas relações, ao aproximá-lo de suas situações corriqueiras e imaginá-los de múltiplas maneiras. Se é pela leitura que se experimenta a palavra escrita, pelo local, no qual se existe enquanto indivíduo, que o estudante partirá para criar suas conexões entre a

literatura e as representações que tem de si e do outro, transformando-as em escrita. A contextualização da narrativa lida e discutida em sala de aula se dará no ato de dialogar com as histórias de seu dia a dia, seu olhar pessoal sobre o todo social e sua individualidade tal como define Freire: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2011, p. 30). Assim que o pertencimento ao lugar vai se construindo, da leitura de outros autores, que já demonstram sua relação afetiva e existencial com o espaço, com as suas, parte integrante de sua existência enquanto ser humano e de uma coletividade que é sua comunidade, sua rua, sua cidade, ou seja, um: “espaço condensador de espaços e espaços” (WALTY, 1985, p. 103).

A ideia de pertencimento é de grande importância para a OLPEF, visto ser um dos objetivos ao escolher como temática: “O lugar onde vivo”. Esse local vivido e no qual as experiências acontecem será utilizado pelo estudante como temática para pensar suas múltiplas vivências e ligações pessoais. Por essa razão, Freire destacar a leitura de mundo como aquela que precede a da palavra escrita se apresenta como fundamental. Antes de decodificar letras, aprender estruturas e despertar sentidos textuais, nós somos, estamos, habitamos, convivemos, existimos. Mais que apenas identificar as questões físicas, é da noção espacial que construímos nossas identidades, logo sou um homem branco, adulto, estudante, mas sou também mineiro de nascimento, residente no Distrito Federal desde a infância, professor da rede pública de ensino com experiência em escolas periféricas, sou um corpo gay dividindo minha existência, por vezes anulada, com uma sociedade que é brasileira, que pouco valoriza o trabalho docente e é sistematicamente homofóbica. Desta premissa que Brandão dialoga com os conceitos de Stuart Hall: “Mediante o enfoque nas identidades, que se definem na interação de subjetividades individuais e referências coletivas, o tratamento do espaço não prevê que se dissocie de sua materialidade uma dimensão intensamente simbólica” (BRANDÃO, 2013, p. 31).

Esses títulos citados para se referir a mim enquanto pessoa são símbolos de uma construção muito maior que é o todo social. Os jovens das escolas públicas brasileiras, participantes da OLPEF, também englobam essas diversidades e podem ser próximas às minhas, ou distantes. Só o fato de ainda serem adolescentes e crianças já envolveria outra questão de anulação, até porque a voz infantil ainda é negada ou desprezada em uma

sociedade adultocêntrica (no decorrer do capítulo, voltaremos a essa questão ao discutir as Geografias da Infância). Brandão ainda questionará o espaço literário como: “produto (isto é: obra, corpo, dado, referência), como relação (ou seja: operação, atribuição, articulação) e como condição (tanto da identificação de produtos quanto do estabelecimento de relações)” (2013, p. 72). Logo, o texto literário presente nas Coletâneas do concurso são apenas um dos elementos que constituirão o processo de leitura, escrita e autoria, bem como das maneiras particulares com as quais os estudantes refletirão enquanto constituintes de uma localidade.

Outros exemplos, advindos da coletânea da categoria poema, também discutem sobre o lugar como elemento relacional, seja social, econômico ou culturalmente. Em **Milagre no Corcovado** de Ângela Leite de Souza, a poeta consegue expressar sua relação com o espaço vivido, no qual é capaz de exprimir todas as experiências do cotidiano de cidades como Rio de Janeiro, tendo a figura do Cristo redentor como centro da percepção de uma espacialidade, considerada, por muitos, como o cartão postal do Brasil e um dos componentes que oferecem à cidade do Rio o adjetivo “maravilhosa”. Por isso, a dimensão material e simbólica se imbrica de modo a gerar uma construção narrativa que contempla e destaca as características dessa localidade. Dessa efígie clássica, os versos descem para um lugar construído aos pés desse gigante de pedra sabão que observa todos os seus habitantes. A entidade, símbolo maior da mitologia cristã, serve como proteção para os povos que o rodeiam, permitindo o dito milagre presente no título.

Na medida em que avançamos na leitura do gênero poema, em **Confidências de um itabirano**, Carlos Drummond Andrade também escolhe um elemento específico, no caso o ferro, como central para se pensar o espaço. É a mesma dureza do metal que é a base de formação das calçadas de Itabira, aquela que corrói os corações e as almas, motivo pelo qual o poeta afirma: “Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro” (CENPEC, 2014a, p.15). A cidade é um dos berços da empresa Vale do Rio Doce, a maior produtora e exportadora de minerais do país, por isso a relevância de se partir do elemento ferro para se pensar a vida desses habitantes. Locais que possuem empresas de tamanha estrutura acabam por assumir uma estrutura que se sustenta na produção, de modo que se confunde lugar, mineradora e indivíduos. Com isso, Drummond relata a tristeza e o orgulho, de ser parte desse espaço, ao entender que a organização cotidiana se baseia no extrativismo e na destruição desse ambiente, o que podemos dialogar com a atualidade após incidentes catastróficos como o

rompimento das barragens de Mariana e de Brumadinho. Logo, a mesma produção que gera renda e coloca a cidade no mapa do comércio global, leva à destruição e ao assassinato.

Não somente a leitura do espaço enquanto identidade e elemento relacional, as teorias discutidas por Brandão (2013) ampliam a relevância para a questão social. Da mesma forma que o crítico estabelece conexão com Iser e Hall, no campo do imaginário e do identitário, encontra-se a ligação com as 3 espacialidades propostas por Lefebvre, ou seja, o que é produzido sobre e no espaço. Brandão pensa o conceito a partir dois tipos de ilusões: a de opacidade, que pode ser compreendida a partir da materialidade e a de transparência, voltado para as ideias, para as representações mentais. Assim, a concepção literária do espaço está em diálogo com os pensamentos das demais áreas do conhecimento, concebendo o humano como integrante dos lugares, enquanto pensador de sua existência, como habitante de um ambiente e sua estrutura física e capaz de representar seu local vivido. O teórico pensa o espaço como categoria e parte de um conceito relacional: “é por meio de suas “ficções” que ele se manifesta, seja para vir a ser tomado por real, seja para reconhecer-se como projeção imaginária, ou, ainda, para se explicitar, na autoexposição de seu caráter fictício, como realidade imaginária” (BRANDÃO, 2013, p. 35).

É pela narrativa que o escritor constrói seu *locus* experimentado e o expressa enquanto uma “realidade” verossímil para seu leitor. Como parte de um todo social cercado de questões e problemáticas, a relação entre o ficcional e o real se dará também por meio de um olhar crítico sobre a sociedade. Na relação com a proposta de Lefebvre, “o “espaço social” é tomado como sinônimo de conjuntura histórica, econômica, cultural e ideológica, noções compreendidas de acordo com balizas mais ou menos deterministas” (BRANDÃO, 2013, p. 59). Por essa razão, a OLPEF não poderia trazer textos que apenas exaltassem o lugar e suas maravilhas, mas pensá-lo em outros âmbitos, discutindo as situações que refletem a sociedade desigual brasileira. Por partir do espaço vivido, é impossível ignorar a criminalidade, a pobreza, o desamparo, entre outras mazelas que caminham lado a lado com as belezas de cidades do país. Se temos uma das maravilhas do mundo moderno, como citado no texto de Ângela Leite e Souza, aos pés da estátua estão os moradores de uma das cidades mais perigosas do mundo, repleta de favelas marcadas pelo tráfico de drogas.

Na categoria crônica, temos o caso de **Considerações em torno das aves-balas**, de Ivan Ângelo. No texto, outra dura realidade se apresenta: as balas perdidas. Pela leitura, o

jovem aproxima-se da descrição de tristes eventos de um país de desigualdades. As avess-balas, que nomeiam a crônica, representam as manchetes diárias de jornais na qual famílias perdem seus entes queridos por causa de tiros oriundos do embate entre gangues ou mesmo policiais. Corpos, normalmente negros e periféricos, que caem desfalecidos e que não possuem um rosto, uma história, viram estatísticas de um Brasil violento, com boa parte de sua população em situação de alta vulnerabilidade social e sem direitos básicos. A força de o texto, na atualidade brasileira em que o genocídio de indígenas e de pretos nas favelas já assumiu a cotidianidade, é potencializada e se faz necessária para que o olhar crítico esteja presente na vida dos estudantes. Mais que apenas escrever uma produção final, entender o “lugar onde vivo” e o descrever na crônica é dar um olhar cidadão a esses jovens.

Um elemento observado nos textos citados, que cabe um destaque especial, é a importância do tempo dentro das espacialidades. Em todos os poemas ou na crônica descrita, o lugar está ligado a um momento, seja histórico, seja da vida do narrador/eu-lírico, podendo assumir um caráter de crítica do momento ou voltado para o passado, para a infância e para a mudança causada no espaço com o passar dos anos. Desse modo, Brandão questiona a relação intrínseca entre onde a história é contada e quando ela acontece, de forma que um influencia o outro, essencial para a criação artística. Não somente a construção metafórica de uma temporalidade, mas cabe destacar como ela se relaciona à leitura. No momento que o estudante entra em contato com esses textos, há um encontro entre o tempo proposto na obra e aquele do ato da leitura: “o *tempo da leitura*, esse tempo que proporciona à obra um caráter de ato, de *atualidade*, é o tempo constitutivo de qualquer expressão artística” (BRANDÃO; OLIVEIRA, 2019, p. 47). Nas palavras do teórico, os dois conceitos são inseparáveis:

[...] espaço e tempo são indissociáveis: todo aqui pressupõe um agora, e vice-versa. A própria noção de “lugar” – a princípio prioritariamente espacial – está associada a uma temporalidade. Tanto *aqui* quanto o *agora* são “lugares”. Espaço e tempo, por sua vez, constituem a identidade do poeta: só é possível ser quando se ocupa um espaço-tempo no mundo (BRANDÃO, 2019, p. 91).

Tal análise se dá de maneira mais profunda quando Brandão questiona Bakhtin e seu debate sobre a organização da literatura/romance em cronotopos. A trajetória da personagem e o local de sua realização é o fio condutor do texto literário, de modo que perpassa vários períodos da literatura. O autor reproduzirá tal relação de maneira que se compreenda a

narrativa a partir desses deslocamentos, físicos e psicológicos, ocorridos no tempo-espaço. Como abordado nos vários conceitos apresentados, é nesse “onde e quando”, que servirá de cenário para a relação entre personagens, que o leitor situará o momento da obra. É de suma importância pensar o ponto de vista histórico, social, econômico e cultural do qual escritor parte para que consiga estruturar sua narrativa, como já citado na relação com a teoria de Lefebvre. Sendo assim, mais que apenas um pano de fundo para as situações vividas pelas personagens e descritas pelo narrador, tal ligação espaço-temporal auxiliará a conceber quem são essas figuras, e de qual referencial identitário elas partes. Para ampliar essa discussão, a autoria em Bakhtin será o foco da pesquisa com base na construção textual em cronotopias, crucial para se pensar as obras literárias presentes nas Coletâneas de Gênero e nas Coletâneas de textos Finalistas

### **2.1.1. A vida em cronotopos – relação espaço/tempo e a autoria em Bakhtin e seu Círculo de Estudos.**

A relação entre o tempo e o espaço é considerada intrínseca entre os estudiosos da área, visto já termos discutido o conceito de trajetória de Massey, ligado às especificidades do indivíduo e sua relação com o espaço experienciado em uma dada temporalidade. No momento que se humaniza a espacialidade, relaciona-a a um momento vivido, à história construída por um povo, à passagem dos anos e às construções de memória de um grupo. Na literatura, tal experiência é visível quando questionamos as grandes revoluções da humanidade, as transformações da sociedade e como o livro dialoga com essa realidade. O autor não é alheio aos acontecimentos ao seu redor, ele se aproxima e se posiciona, ou mesmo reflete sua própria ausência ao problematizar silenciamentos, reproduzir situações de seu tempo, entrar em acordo ou discordância com os processos que a nação sofre. Brandão (2013) analisa essa “imagem histórica” referenciada, representada e escolhida pelo escritor no ato de criação artística, assimilando-a e questionando o homem que se forma a partir dela, com sua maneira de ver a realidade e a metaforizar por meio do texto literário.

Dentre os autores que trazem a questão composição do texto literário e sua organização em cronotopias, destacamos Bakhtin (2003). Para o teórico, o enunciado é visto como a unidade fundamental do processo discursivo e do qual se partem as relações estabelecidas, concebendo-as como dialógicas, visto sempre envolverem mais de um

indivíduo e se constituírem do contato entre quem enuncia e a quem se destina a mensagem. Mais que puramente um pensamento que envolva a ação de um e a passividade de outro, o autor parte do ponto de que ambos são agentes e devem participar do diálogo, daí o que nomeia de postura responsiva. Mesmo o destinatário não deve receber simplesmente o enunciado, mas, sim, estipular conexões que se sucederão em resposta, seja externa ou psíquica de busca da compreensão, percepção e apropriação do conteúdo. Em seu círculo de estudos, a língua e o discurso se constroem a partir de uma perspectiva dialógica, tal como define Volóchinov:

O diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, *um discurso verbal impresso* também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em diálogo direto e vivo e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219).

Nas leituras propostas pelo círculo de estudos de Bakhtin, a presença do social é essencial para qualquer elaboração linguística. O homem é um ser histórico e social, além de econômico e cultural, com isso, suas elaborações textuais ou faladas: “na maioria dos casos, pressupomos um certo *horizonte social* típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205). Percebemos, então, o enunciado como algo que relaciona o vivido, ou a leitura de mundo como define Freire, com o construído, por meio do discurso oral ou do escrito. A fala é analisada como algo mais direto, parte dos gêneros primários, espontâneo e que gera um diálogo imediato visto envolver a troca entre indivíduos de maneira física e pouco intermediada. Quando entramos em gêneros complexos como a escrita, o dialogismo parece mais distante, visto não envolver a presença física, ao mesmo tempo, de duas ou mais pessoas no processo. Ao se aprofundar na temática, compreende-se melhor que qualquer texto envolverá um leitor, sendo este o receptor do discurso e capaz de estabelecer uma conexão direta com quem escreve.

No que se refere aos elementos da narrativa (espaço, tempo, enredo, personagens, narrador, discursos), de acordo com Volóchinov (2019), a escolha do gênero e suas peculiaridades, bem como a compreensão de que todo enunciado, envolve questões sociais,

ideologias e uma relação com a classe pertencente pelo indivíduo são os pontos que se parte para a concepção do que denominamos como o texto literário. Ao escrever, o autor partirá de seu cotidiano ou da maneira que o imagina para elaborar textualmente e criar uma existência: “A passagem da vivência, como experiência interior, para o enunciado realizada no exterior, é o *primeiro* degrau da criação ideológica, no nosso caso, literária” (VOLÓCHINOV, 2019, p.263). Dessa forma, o discurso, na relação entre a obra e o leitor, estabelece uma ligação que se dá por meio do dialogismo, o que também exigirá uma resposta. Retomando a teoria, já desenvolvida no capítulo 01, todo enunciado é dialógico, bem como exige uma postura de seus participantes que não seja passiva: “Toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta. Apenas a compreensão ativa é capaz de dominar o tema, pois um processo de formação só pode ser apreendido com a ajuda de outro processo também de formação” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232).

Volóchinov (2019) propõe que o falante parte de uma série de escolhas para a construção de seu discurso, dentre eles o de sua construção social. Num ambiente como o escolar, o estudante utilizará sua experiência, enquanto indivíduo, como base para pensar o mundo em que vive. Por mais que a influência do trabalho do professor seja um norte para aguçar sua percepção da sociedade, suas leituras de mundo, ainda mais na relação com a família, sua comunidade e sua cidade, serão decisivas para gerar interpretações. No caso da perspectiva da OLPEF, tal realidade torna-se ainda mais relevante, pois o aluno tem que imergir em seu local de vida e todos os efeitos que cercam essa existência. A proposta pedagógica da Olimpíada pressupõe a relação entre o lido e estudado em sala de aula, como questionado no capítulo 02, e os contextos de vivências dos jovens, algo que se apresenta de maneira responsiva segundo as teorias do círculo de Bakhtin: “Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. Todo monumento é uma parte real e indissolúvel ou da ciência ou da literatura ou da vida política” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 184).

Tal como define Volóchinov (2018), ao se apresentar como escritor, o indivíduo precisa utilizar um conjunto de elementos – as palavras – já dotadas de significação e organizá-las em um texto que represente suas perspectivas psicológicas e sociais. O trabalho árduo do autor ao compor a obra literária é uma das exigências cobradas pela OLPEF aos estudantes, ou seja, assumir, em palavras, as vozes que utilizarão para descrever

literariamente sua existência e a de sua comunidade. Ainda há questões importantes a serem levadas em conta, primeiro o fato de o aluno ainda ser alguém em formação e que está em processo de aprendizagem da organização lexical e sintática, além de partir de experiências outras de leitura como as das Coletâneas que podem levar a “copiar”, por assim dizer, a estrutura e a forma dos autores que leram.

Ao pensar o ato de escrita, destacamos que a pouca maturidade não é um empecilho para se poetizar o cotidiano. Por mais jovens que sejam os estudantes, eles possuem um olhar sobre o vivido e podem aproveitar a experiência pedagógica em sala para reproduzir, em palavras, o que seu imaginário propõe. Quanto à ligação entre o texto literário lido em sala, nunca foi um problema para os demais escritores já consagrados a relação com suas leituras prévias, por serem leitores de outros autores, com os quais trocam experiências, enquanto imaginário, e ressignificam as palavras dos outros para compor o que é seu, de maneira considerada original. Desprezar essa capacidade de um indivíduo, somente pela questão etária ou por estar em situação de aprendizagem, seria mais um silenciamento dos grupos que têm o que falar, vozes que não são ouvidas caso não ofereçamos oportunidade, no caso, por meio de uma prática pedagógica.

Ao trazer as espacialidades à tona, a OLPEF dialoga com o sentido autoral proposto por Volóchinov. O teórico parte das escolhas de palavras, de entonação, de se imaginar as personagens e quais classes sociais elas pertencem. De maneira análoga, o estudante vai pensar a si e sua relação temporal e espacial, acentuando o olhar para o que o cerca e selecionar, a partir disso, os elementos cotidianos e, posteriormente, construir suas representações. Por mais que o concurso possa estipular parâmetros e buscar resultados específicos que dialoguem com seus critérios avaliativos, essa voz encontrada nas escritas, em sala de aula, partem de um campo de possibilidades que não é completamente previsível. Com isso, os resultados refletem as diversidades de mundo construídos textualmente. Dessa forma, a autoria não se apresenta como algo controlável, pelo fato de não ser meramente uma questão didática ou avaliativa, mas uma relação entre vários elementos: a criatividade, a imaginação e a visão de mundo dos jovens.

Ao observar tais elementos teóricos de composição, retornemos às Coletâneas. Em uma das primeiras memórias presentes no material, **Parecida, mas diferente**, de Zélia Gattai, o narrador é também personagem, todavia, não descreve a experiência própria, apropriando-

se da história de outra pessoa, relacionando com a sua própria. No texto, o foco é a narrativa do avô imigrante italiano, o que remete à saga rumo às plantações de café brasileiras e às dificuldades no cuidado com a família em terras estrangeiras. Inicialmente, a diferença entre sonho e realidade aparece como central na vida daqueles indivíduos que saem de suas cidades devastadas por guerras e pobreza e acreditam que encontrarão território propício para crescer e oferecer conforto aos seus, o que se mostra o oposto na dificuldade do trabalho, na pouca remuneração e na fome. O texto nos oferece uma virada interessante ao retratar o confronto do avô com o dono da fazenda que permitia o açoitamento de um funcionário negro, cena comum se pensarmos a realidade do país à época.

Os reflexos do fim da escravidão recente, da condição de subserviência dos povos descendentes de africanos e a manutenção do *status* de escravo, inferior ao próprio imigrante, é um duro retrato do Brasil do início do século XX. O avô da narradora é demitido, precisa procurar novo espaço de trabalho, mas levando na bagagem sua honestidade e honra. Por mais que ainda se aproxime da figura do branco salvador, levamos em conta a dificuldade daquele que está longe de sua terra de origem, ainda que num patamar social superior ao do negro escravo. Essas questões não devem ser ignoradas durante as atividades em sala de aula. Em diálogo com esse vergonhoso momento histórico, encontra-se a memória **Mercador de escravos** de Alberto Costa e Silva, a narrativa sobre Antônio Félix, ex-escravo que chega à Nigéria após a libertação serve como análise sobre as vidas de negros regressos à África.

Num primeiro grupo de pessoas, encontramos os casos de indivíduos que levavam punhados de ouro, alguns produtos como fumo, cachaça e carne seca que serviam como um novo início, permitindo a criação de pequenos comércios que oferecessem uma decência mínima aos que retornavam às suas terras natais. Porém, Félix retrata aqueles que não possuíam o suficiente para recomeçar, voltavam pobres, sobreviviam de pequenos roubos e conseguiam os alimentos diários com muita dificuldade ou passavam fome. O professor, em sala, deve ressaltar que esse exemplo era dos que conseguiam a liberdade e a possibilidade de voltar, a grande maioria se manteve escrava até o fim de suas vidas, sendo boa parte morta no percurso de ida dentro dos navios negreiros. O genocídio do povo negro é levado para a prática pedagógica de maneira a questionar o processo histórico formador do Brasil, fruto de uma fratura que foi a colonização, temática que se refletirá na experiência de muitos estudantes e dos membros de suas comunidades, também negros e descendentes de escravos,

em suas vidas marcadas por um racismo estrutural, o que deve ser abordado durante a realização das oficinas.

Tais leituras literárias podem ser analisadas a partir dos conceitos do círculo de Bakhtin: a capacidade social da língua e do discurso ao trazer um olhar sobre uma realidade brasileira do final do século XIX e início do XX; a postura dialógica entre os textos literários presentes na Coletânea, o que permite uma interpretação atualizada, mesmo após mais de um século; a postura responsiva que é provocada no/pelo professor, que desenvolve uma atividade pedagógica voltada para questionar a problemática; o estudante que atualizará a discussão por meio de sua escrita, somando várias leituras de mundo até o resultado final, sua narrativa ou seu poema.

Essa relação, que é espacial e temporal, Bakhtin nomeia cronotopo. Não se trata de algo que possa ser colocado de maneira separada, questionado individualmente, visto o espaço-tempo se conectarem de maneira tal que se constituem mutuamente. A compreensão do lugar não se dá apenas de maneira física ou em decorrência de “estar” em um determinado espaço, mas de forma relacional humana, o que leva a um contexto que também é temporal, principalmente por se tratar textos que apresentam, em sua criação, uma perspectiva que aproxima localidade com historicidade. Sendo assim, a compreensão da obra literária parte de conceitos que estão em constante diálogo com as análises sobre espaço desenvolvidas até aqui, visto “qualquer entrada pela porta dos sentidos só se concretiza pela porta do cronotopos” (BAKHTIN, 2018, p. 236). Segundo a perspectiva do autor:

No cronotopos artístico-literário ocorre a fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto. Aqui o tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história. Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido pelo tempo (BAKHTIN, 2018, p.12).

A vida, para Bakhtin, estrutura-se na infindável rede complexa de relações que são estabelecidas entre os seres e que podem ser representadas na literatura: “toda obra literária está *voltada para fora de si*, para o ouvinte-leitor e em certa medida antecipa suas possíveis reações” (2018, p. 235). De modo semelhante, Marisol Barenco Mello, ao analisar a infância a partir de cronotopos, busca a compreensão dessa multiplicidade que é o contexto social. Mais que puramente uma individualidade, estamos relacionados a outros que existem e nos

constituem, assim como colaboram na acumulação de experiências. Assim, para a autora: “Existe, na vida, um eu e existe um determinado e concreto outro, e, desse lugar arquitetônico, conheço, reconheço, inclusive o patrimônio cultural acumulado pela humanidade ao longo dos séculos” (MELLO, 2018, p. 951). A crítica de Mello se relaciona à de Bakhtin:

Evidentemente, esses homens reais – autores e ouvintes-leitores – podem (e costumam) encontrar-se em diferentes tempos e espaços, às vezes separados por séculos e pela distância espacial, mas, mesmo assim se encontram num mundo histórico real uno e inacabado, que está separado do mundo *representado* no texto por uma nítida fronteira principal. Por isso podemos chamar esse mundo de mundo *criador* do texto: ora, todos os seus elementos – a realidade refletida no texto, os autores que criam, os interpretadores do texto (se eles existem) e, por último, os ouvintes-leitores que o recriam e nessa recriação o renovam – participam igualmente da criação do mundo representado. É dos cronotopos reais desse mundo que se originam os cronotopos refletidos e *criados* do mundo representado na obra (no texto) (BAKHTIN, 2018, p. 230).

A escrita questionada por Bakhtin e seu Círculo de Estudos se aproxima da análise da infância de Melgarejo (2018) que aborda os conceitos de lugar, topo-lugares e memória, considerando parte da construção espaço-temporal e constitutiva do ser. No que tange ao espaço, a autora o pensa como “experiência sincrônica materializada do espaço” (2018, p.683)<sup>56</sup>, no qual as inter-relações estabelecidas pelos indivíduos ocorrem, num âmbito social e histórico. Os topo-lugares, em diálogo com o conceito de cronotopia, são onde as memórias se formam, “inscríbas nas geografias históricas e políticas” (2018, p. 683)<sup>57</sup>. Assim, a memória é o conjunto dessas relações, em que “os relatos são o veículo da experiência de si com os outros; a partir do qual a concepção do passado, recria-se no espaço-lugar do *topos* atual” (2018, p.685)<sup>58</sup>. No ato de escrita, a poetização dessa memória, individual, enquanto autoral, e coletiva, parte do pensamento de um povo, constitui-se por meio da construção espacial e temporal: “toda imagem literário-ficcional é cronotópica. A linguagem é essencialmente cronotópica como um acervo de imagens” (BAKHTIN, 2018, p. 228)

<sup>56</sup> “la experiencia sincrónica materializada en el espacio”.

<sup>57</sup> “inscritos en geografías históricas y políticas”.

<sup>58</sup> “los relatos son el vehículo de la experiencia de sí con otros; desde esta concepción, el pasado se recrea en el espacio-lugar del topos actual”.

Voltando para a Coletânea de Memórias, em **O lavador de pedra**, de Manoel de Barros, assim como no texto de Gattai, mantém-se como centro a voz do outro, no relato do passado de mais um avô, nesse caso brasileiro, que reflete toda sua brasilidade nas palavras do neto narrador. Com a leveza típica das poesias do escritor, Patrimônio de Serra Lisa é descrita a partir dos elementos fundamentais para se pensar o lugar – suas pessoas. O narrador, que mantinha seu pequeno comércio voltado para os boiadeiros e andarilhos, retrata uma temática típica dos locais pequenos do interior do país, o movimento daqueles que estão de passagem e que buscam mantimentos para manter seus percursos. O nome que é dado ao velho, assim como ao título da memória - Lavador de Pedra, é fruto do ato de limpar, diariamente, as pedras, o que simboliza a relação intrínseca entre o indivíduo e seu espaço, tornando o local e o humano algo único.

Com o tempo, os boiadeiros buscam novas estradas e a venda é abandonada à própria sorte e à morte, tendo como derradeiros companheiros os andarilhos e as crianças que brincam pelas ruas. Nesse ponto, o trecho que serve de epígrafe para a introdução da tese é retomado, no qual os meninos que correm pelas ruas como se tivessem comido canela de cachorro, os pássaros e os andarilhos, aquilo que é mais simples e corriqueiro se mostra com o dom de ser poesia, bem como são essenciais para a existência da memória, visto retomar como era a relação entre a criança e seu avô. Na leitura, os estudantes encontram a presença de sua própria realidade, o convívio com essas pessoas mais velhas que constituem a sociedade e que contam histórias de tempos outros, de como a transformação chega e o novo se impõe à vida. Tal situação será parte da narrativa escrita pelos alunos, visto a categoria memória pressupor que os jovens escolham um membro mais antigo da comunidade e relate essa história à maneira de Barros, assumindo essa fala do outro como sua, por meio do narrador. Com isso, a autoria estudantil dialogará com o texto literário, atualizando-o, modificando-o e oferecendo sua perspectiva pessoal, dando ao leitor esse caráter responsivo, como afirma Bakhtin:

A obra e o mundo nela representado entram no mundo real e o enriquecem, e o mundo real entra na obra e no mundo representado tanto no processo de sua criação como no processo de sua vida subsequente, numa renovação permanente pela recepção criadora dos ouvintes-leitores (BAKHTIN, 2018, p. 231).

No desenrolar dessas narrativas e poemas, das Coletâneas de Gênero e dos estudantes, que as espacialidades e temporalidades se encontrarão para representar o lugar. Ao descrever uma dada situação, situada em “quando” e “onde”, a literatura surge: “Nos cronotopos atam-se e desatam-se os nós do enredo. Pode-se dizer francamente que pertence a eles o significado basilar gerador do enredo” (BAKHTIN, 2018, p. 226). A passagem do tempo e como ela afeta o espaço é presente nas obras literárias propostas pela OLPEF. Em **Os automóveis invadem a cidade**, de Zélia Gattai, os avanços tecnológicos e o desenvolvimento da cidade são a base da composição da memória. Utilizando metaforicamente os carros, questão significativa dos anos 50 e do processo de crescimento industrial no país, percebemos a transição de um país interiorano e rural para um espaço mais urbano e metropolitano, ainda mais por se tratar de São Paulo. A poluição em todos seus âmbitos – sonoro, visual e do ar – abalam o pacato cotidiano daqueles que envelhecem e não conseguem acompanhar integralmente o desenvolvimento. Nesse contraste entre o novo e o velho, a nostálgica visão do passado, pueril e idealizado, é fundamental para que a narradora relacione a velocidade contemporânea ao físico, ao passo que o antigo está mais ligado à imaginação. O texto deve ser problematizado de modo a entender as diferenças, sem compreender um como superior ao outro, mas como situações e vivências distintas, bem como ser comum nos relatos dos mais velhos essa visão comparativa sobre o momento atual e o anterior.

O lugar, nessa perspectiva, é muito mais que apenas uma delimitação territorial, ele é formado de pessoas e de suas histórias, bem como aquelas de um povo e de uma nação. Dessa maneira, o conceito se relaciona às teorias citadas nos tópicos 2 e 2.1 do presente capítulo. São textos literários selecionados pela OLPEF com o objetivo de levar o estudante a pensar a multiplicidade de cronotopias, tendo como linha comum a brasilidade. Na memória **A saga da Nhecolândia**, de Roberto Oliveira Campos, vemos o retrato do local do ponto de vista mais direto com a definição física e natural. Nhecolândia surge pelas lembranças do narrador ouvidas sob a luz de lampião rodeado de mosquitos. A fazenda do avô, Retiro Paraíso, é o palco para o conhecimento sobre a diversidade do Pantanal mato-grossense, sejam seus animais assustadores como cobras, onças e piranhas, sejam sua beleza advinda de várzeas, baías, pássaros, reflexo das riquezas de sua fauna e flora. O narrador regressa, após 30 anos, já funcionário do BNDE, acompanhado de banqueiros internacionais, o que nos leva a questionar as mudanças que ocorrerão, algo que acompanhamos diariamente pelas mídias -

a entrega de nossa natureza ao capital estrangeiro. Nesse caso há a ampliação desse olhar do outro, dado o fato de as histórias do avô levarem o narrador a questionar a mudança sofrida pelo lugar, perdendo a idealização e assumindo uma realidade catastrófica.

Uma outra forma de se lançar o olhar sobre o local é o encontrado em alguns textos literários do gênero crônica. Tais mudanças, que o passar dos anos causam na sociedade, apresentam-se a partir dos artifícios da elaboração e da escolha de termos na escrita, tendo como base uma estrutura de circuito fechado, no qual a narrativa não se organiza em formato de uma história com começo e fim. Em **O amor acaba**, de Paulo Mendes Campos, a temática da crônica parte das várias formas existentes para um amor acabar. Dentre as diversas maneiras de se terminar, temos: o silêncio entre as pessoas, a saída de um teatro, o polvilhar do cigarro no escarlate das unhas, nos locais (Brasília, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo). Nos mais diversos lugares, nas diferentes pessoas, nas relações únicas, o narrador descobre que há o fim dos sentimentos amoroso, tal como questiona: “em todos os lugares o amor acaba; para recomeçar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba” (CENPEC, 2014c, p. 10). Com isso, percebemos que a espacialidade é crucial para identificar esses exemplos de quebra das relações, bem como de ser um novo ponto para o recomeço, de modo que a temática da OLPEF se faz presente para que o estudante perceba o fato de um conceito ser passível de ocorrer nas mais diversas localidades e em qualquer temporalidade.

Em **Peladas**, de Armando Nogueira, temos uma escrita voltada para o lúdico, para a infância e para as mudanças que a perda da alegria causa no narrador. A pracinha de uma cidade qualquer é o palco para que o cronista descreva sobre a chatice que a perda da brincadeira de bola causa em todos que ali passam. A ideia de generalizar esse lugar busca aproximar da realidade de vários, pode ser qualquer vilarejo ou mesmo uma grande cidade brasileira, rodeada de crianças que correm atrás de uma bola, rindo, gritando e comemorando. A obra não somente reflete sobre cotidianidades facilmente observáveis pelos leitores, mas dialoga com os meninos que correm atrás da bola de meia do texto de Manoel de Barros. Ambos os “arruados” trazem à mente espacialidades que são parte de nossas vidas, ainda mais de um país como o Brasil, em que o futebol é uma paixão nacional e as peladas são imagens constantes em qualquer ambiente, talvez por isso seja representada nos dois textos literários de um mesmo concurso.

De maneira atenta, todos os elementos de uma pelada de rua são descritos com o intuito de metaforizar a alegria: a bola de vários tipos, os rachas que provocam o movimento constante, as disputas, a força da infância que consegue tornar uma mera praça o palco de um espetáculo. O futebol é esse veículo condutor para a compreensão da felicidade dos jovens que brincam nas ruas. Da maneira semelhante, a figura do velho que fura a bola e acaba com o jogo, expulsando todos os jovens, representa a desolação, ou, nas palavras do autor, “o campo está vazio, o mundo está vazio” (CENPEC, 2014c, p.09). Deste contemplar pueril do espaço, a literatura permite a ficcionalização da realidade em cronotopias, por meio da observação das mudanças: os carros que transformam o ambiente e as vendas que se fecham; o amor que acaba; a escravidão que marca todo um processo histórico. Cabe lembrar se tratar de uma visão construída pelo narrador, algo que se aproxima, mas não pode ser confundido com o real: “Mesmo que ele escreva uma autobiografia ou a mais verídica das confissões, ainda assim permanecerá como seu criador fora do mundo representado” (BAKHTIN, 2018, p. 234).

Outro teórico que analisa a historicidade como parte da formação do ser humano e questiona a capacidade estética dessas escritas estudantis é Vigotski. Anteriormente, discutimos sobre a importância levantada pelo autor sobre a educação estética, quando debatida a recepção ao objeto artístico. Em relação ao espaço, os conceitos de meio, vivência (*perejivanie*) e reelaboração criadora (*tvortcheskaia pererabotka*) serão fundamentais para se pensar as vidas dos alunos e como elas servem como fio motor para a composição das narrativas e dos poemas, bem como ao pertencimento por meio das experiências cotidianas. Por fim, a ideia de Geografia das Infâncias será o elemento condutor da análise, visto associar as teorias de Bakhtin às de Vigotski, atualizando-as e as especificando do ponto de vista do indivíduo em processo de formação. Tais questionamentos ampliarão o debate espacial, trazendo a questão pedagógica para o centro, o que é de extrema relevância visto se tratar da elaboração de escritas que partem de uma proposta didática e de formação docente e discente.

## **2.2. A teoria de Vigotski (meio, vivência e elaboração criadora) e a Geografia das Infâncias - a criação do imaginário a partir do lugar.**

De modo a se pensar outras possibilidades de estudo do espaço-tempo, a perspectiva pedagógica se faz crucial, visto os textos literários citados anteriores serem parte de um

conjunto de ações voltadas para a aprendizagem escolar. Um dos conceitos centrais da teoria vigotskiniana é o de meio, visto sua importância para o desenvolvimento da criança, possibilitando variações atreladas à mudança de faixa etária. Vigotski entende o meio não como algo puramente teórico e abstrato, mas relacional e que se amplia a partir dos contatos com os quais o ser humano relaciona e insere em seu rol de convivência com o passar do tempo. Quanto mais o infante entra em contato com os elementos diferentes do meio, mais se percebe enquanto ser e é capaz de estabelecer relações que podem acontecer tanto no campo psicológico e linguístico, quanto físico. De acordo com o autor: “Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade” (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

É importante ressaltar outro conceito essencial à perspectiva de Vigotski que é o de vivência (*perejivanie*), o qual se relaciona “aos elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência” (2010, p. 684). Com isso, a interpretação dos elementos do meio, a partir da vivência, é essencial para perceber sua importância nas próximas etapas de desenvolvimento da criança. Todas as formas com as quais se experencia determinada situação ocorre a partir das vivências, elementos externos às pessoas, mas capazes de constituir sua forma de se representar e de se constituir. O que diferencia uma criança de outra é a seleção de componentes do meio vivenciados e que a leva a formar relações diferentes das demais, auxiliando, assim, no desenvolvimento psíquico de sua personalidade e em sua formação enquanto indivíduo.

A partir das vivências, do desenvolvimento da criança ao ampliar sua relação com o meio, podemos questionar sua capacidade criadora e de utilizar a imaginação como base para as situações estabelecidas em suas experiências que ocorrerão durante a vida. Vigotski compreende nossa relação com o meio não como algo apenas reprodutivo ou imitador, mas capaz de gerar reconstruções, ou seja, um potencial criador. O conceito de reelaboração criadora (*tvortcheskaia pererabotka*) é fundamental para se raciocinar sobre as relações que o ser humano estabelece de modo a repensar a cultura e se colocar diante da sociedade como transformador. O autor define que todos possuem capacidade criadora, mesmo aqueles que não são definidos como grandes intelectuais. Assim, mesmo “na vida cotidiana que nos cerca,

a criação é condição necessária da existência e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem” (VIGOTSKI, 2018, p.18). As experiências corriqueiras, que se acumulam na vida dos indivíduos, e sua relação com o todo que o cerca não apenas retratam sua vivência, como amplia sua visão sobre sua sociedade, próximo ao que Freire (2011) define como leitura de mundo, bem como serve como caminho para o ato criativo nas fases de aprendizagem:

O sentido e o significado dessa criação é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança que, pela primeira vez, é desperta e afinada num tom sério. Por fim, seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetus e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e transmissão de pensamento, do sentimento do mundo interior humano (VIGOTSKI, 2018, p. 95).

A criação, segundo o autor, dar-se-á a partir de atividades combinatórias que relacionam a realidade à imaginação, variando de acordo com as experiências de vida. Quanto mais eventos forem vivenciados, mais complexas serão as possibilidades de representar a si e ao outro no mundo, levando o jovem a se situar nas cronotopias constitutivas de sua existência. Pelo fato de Vigotski analisar o ser humano enquanto histórico e social, as relações pessoais que este estabelece, assim como com seu espaço e sua cultura, são cruciais para que se possa pensar e repensar a sociedade e, assim, criar. No caso da criança, dada sua pouca experimentação da realidade, sua capacidade criadora é considerada, pela teoria vigotskiniana, como ainda muito primária. No caso da OLPEF, encontramos alunos que estão numa fase intermediária desse processo de formação, visto iniciar a fase escolar em que partirá de elementos mais complexos para construir seu conhecimento de realidade. A leitura será um dos caminhos para que se diversifique o olhar estudantil. Mesmo que já se encontre nos primeiros passos de ampliação de suas experiências, ainda passará por várias etapas de aprendizado, de modo que, aos poucos, vai se desenvolvendo, nas relações que estabelece com meio:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2018, p.25).

O que para Vigotski se configura como as vivências e tem na fala, posteriormente na escrita, uma das melhores formas de expressão, tanto da experiência, quanto da capacidade criadora, dialoga com os conceitos cronotópicos bakhtinianos. Pela vivência os indivíduos constroem suas relações, compartilham as experiências. No ato da escrita, há uma junção dos elementos cotidianos, das diversas leituras (do texto e do mundo) e da imaginação do autor para conceber o universo narrativo: “Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens e ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores de sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório” (VIGOTSKI, 2018, p. 15). Por essa razão, a escolha da OLPEF em manter um tema como “O lugar onde vivo”, no decorrer das edições, tendo a estrutura do material pedagógico e literário em constante mudança, resulta em uma diversidade de representações do espaço, dadas as vivências diferenciadas e as múltiplas localidades dos estudantes, gerando resultados únicos, com base em suas individualidades. Dessa maneira, a Olimpíada aproxima do que Vigotski discute sobre o ato criativo: “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2018, p.19).

Os Cadernos do Professor trazem atividades que se voltam para promover, no estudante, atenção especial aos elementos do dia a dia, de modo que a sala de aula se torne um ambiente de trocas e de aprendizagens, não apenas do conteúdo, mas da diversidade de elementos sociais, econômicos e culturais que compõem suas vidas. De acordo com cada gênero e com a idade dos alunos, essas espacialidades são questionadas e problematizadas, de modo a contribuir para que as narrativas surjam a partir dos vários olhares lançados sobre o lugar. Em **Poetas da escola**, as oficinas 1 (Memória de versos e mural de poemas), 10 (O lugar onde vivo) e 11 (Um novo olhar) apresentam atividades que visam despertar o poético nos jovens, de forma que se voltem para os sentimentos que o texto e as vivências provocam. O objetivo é que sejam capazes de perceber elementos que representem suas cidades, tais como: monumentos, locais importantes para a população, as paisagens, as pessoas, as mudanças ocorridas com o tempo (humanas, naturais e tecnológicas). Não apenas aquilo que é modificado pelo homem, mas o clima, a vegetação, os cheiros, os sons, tudo que cerca seu cotidiano e considere passível de poetizar. Para além disso, cabe selecionar onde se sinta acolhido e pertencente.

O gênero poema inclui os participantes mais novos presentes na OLPEF. Por necessitar de estudantes plenamente alfabetizados, inicia-se no quinto ano do ensino fundamental, incluindo, também, o sexto ano. Nessa fase da prática pedagógica, o envolvimento emocional do aluno com professor e com os colegas de classe é mais intenso, de modo que o poema é capaz de motivar e suscitar o prazer da leitura, com sua estrutura mais curta e períodos mais simples. Cabe ao professor auxiliar para que compreendam a diferença entre linguagem conotativa e denotativa, bem como figuras como metáfora, metonímia, personificação, de modo a entender a multiplicidade no uso da língua, não apenas sua forma literal. Tal realidade dialoga, diretamente, com o proposto por Vigotski e seu debate sobre o processo criativo, o efeito estético e a necessidade de que se motive o conhecimento sobre a obra de arte, o que, no caso da OLPEF, volta-se para o texto literário:

O desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedida quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e inquietante e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior (VIGOTSKI, 2018, p. 65-66).

A temática do lugar é uma forma importante de trazer o mundo interior do estudante conectado ao externo, gerando cronotopias que se convertem em narrativas e poemas. Tal questão se amplia quando analisado o gênero memória. Como citado no capítulo 01, as histórias não partirão das vivências discente, mas na escolha de um membro mais antigo da comunidade, capaz de expressar as transformações do espaço no decorrer dos anos. Dessa maneira, auxilia na compreensão maior de sua rua, sua cidade ou de seu estado, falando desse outro que já convive há mais tempo com o local. Com o intuito de atingir tais objetivos, as oficinas 1 (Naquele tempo), 6 (lugares que moram na gente) e 13 (“Como num filme”) servem de apoio pedagógico para que o professor auxilie seus alunos a lançar um olhar memorial para o lugar. Dentre as atividades propostas, “O museu do eu” é essencial. Os jovens devem trazer fotos, objetos, dentre outros recursos, que representem a história desse espaço vivido, assim reconhecendo as mudanças espaço-temporais, como elas afetaram e afetam seu povo. Ao assumir como o narrador em primeira ou terceira pessoa, o estudante não apenas deverá reconhecer a importância dos fatores históricos, como assumirá a postura daquela pessoa com mais vivências. O nostálgico toma conta das páginas, como nas obras de Gattai e Barros sobre seus avôs, ressaltando a relevância de se falar do espaço e dos

momentos nele experimentados. O conceito de Vigotski toma proporções outras, visto haver um acúmulo muito maior de experiência por partes desses homens e mulheres com idades avançadas. Cabe ressaltar que, por mais que as entrevistas levem ao conhecimento dessas figuras, as escolhas sobre quais elementos constituirão a narrativa parte do estudante. Ser o narrador envolverá muito mais que apenas contar uma história. Pela própria estrutura que é comum da literatura, a escrita apresenta uma série de filtros que levarão ao resultado que apresente uma coerência e coesão textual, de forma que o aluno, sim, será esse elo condutor dos diversos fragmentos de narração, o que resultará em uma memória que mescla o falado e o imaginado. Pela relação mais intensa e temporalmente extensa, amplia-se a sensação de pertencimento a esse lugar, a esse território que cerca a vida dessas pessoas. Tal definição é explorada por Perillo:

As representações dos lugares do território são fortemente indicativas da relação das crianças e dos adolescentes com o território, assim como são fortemente indicativas de uma cultura que (seja à qual você adere, seja com a qual você contraste) influencia a percepção do território (PERILLO, 2018, p. 908).

No ato de oferecer esse subsídio, que é poetizar a história do outro por meio de sua voz, o professor propicia ao estudante a possibilidade de expandir seus horizontes tanto temporais, quanto de vivência do espaço. Com isso, para que se chegue a uma memória que esteja de acordo com a proposta pedagógica e reflita a autoria na escrita, “é necessário estimular e libertar as projeções imaginativas de cada aluno como novas hipóteses da realidade” (PERILLO, 2018, p. 919). Em relação ao gênero crônica, as espacialidades partirão do olhar atento do estudante sobre os fatos corriqueiros, observando quais elementos de sua comunidade são interessantes para que desperte o cronista, entre o investigativo, o jornalístico e o literário. As oficinas que focam no lugar são as de número 4 (Histórias do cotidiano), 7 (Merece uma crônica) e 8 (olhos atentos no dia a dia). Como se trata dos alunos do 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio, parte-se da premissa de que já tenham não somente o letramento completo, como a capacidade de lidar com um gênero mais complexo, num limiar entre o texto informativo e o literário, de maneira que a escrita reflita sobre a sociedade, sem perder o caráter poético de sua composição e mantendo os aspectos da criação citados.

Uma figura citada pelo Caderno do professor é a do *flaneur*, aquele que perambula pelo espaço como os olhos que deslizam por entre as ruas da cidade em busca do tema de sua crítica. Os eventos que ocorrem com a população devem ser iluminados, representando os retratos da vida do povo, seus valores, suas peculiaridades que o caracterizam, diferenciando ou aproximando de outros existentes tanto no mesmo estado, quanto no país. A crônica é marcada pela temporalidade de maneira intensa, sendo o momento e suas ações decisivas para que se construa uma fotografia deste grupo de pessoas. Como observado nos textos literários das coletâneas, por exemplo **A última crônica** de Fernando Sabino, não é necessário tratar de uma situação ou uma atividade que seja histórica ou transformadora da sociedade, o simples, mesmo um bate-papo da rua pode ser o *corpus* que provoque, nos estudantes, a escrita de seus textos. As atividades propostas devem incluir a participação de toda a classe, levando fotos das famílias ou da cidade, para que sejam destacados, de forma coletiva, o que se destaca nessas imagens, de modo que sirvam para as possíveis narrativas que surgirão.

Todas as oficinas citadas, somadas às demais, servirão como base para que os estudantes criem suas escritas próprias, nas quais demonstrarão autoria e relação com o lugar. No caso do *corpus* da tese, não se trata apenas da criança que Vigotski questiona ter sua capacidade criadora ainda em processo inicial e sem muitas experiências, mas, também, de um indivíduo no início de sua adolescência. Por já se encontrar em formação escolar, além de ter acesso aos recursos da língua padrão e por já possuir capacidade de abstração, o aluno consegue produzir um material bem mais diversificado e complexo, bem como estabelecer relações e chegar a resultados mais elaborados. A atividade de criação não se prenderá apenas na descrição oral da realidade, mas na capacidade de poetizar o real, serem os escritores de si e de seu lugar, interpretar o espaço, relacionando a leitura a literária e de mundo à escrita.

Teorias de Vigotski como as de vivência, meio e reelaboração criadora levam à compreensão melhor de quais mecanismos psicológicos são ativados para que uma criança ou adolescente sejam capazes de produzir um texto. Essa escrita, que é literária, reflete essa necessidade, teorizada por Vigotski, de se criar algo intrínseco ao “ser” e que se perpetuará por toda sua existência, acumulando experiências, aumentando sua relação com o meio - sua vivência. Ao estabelecer as combinações entre a realidade e seu imaginário, o indivíduo gera algo novo, mesmo que longe daquilo que o campo literário considera como “original”,

cercado de padrões intelectuais. Assim, podemos partir para a análise da construção do lugar no texto e, para tal, devemos pensar as chamadas cronotopias e como, na infância, as espacialidades são imprescindíveis para o protagonismo e para a relação social, cultural, histórica e política. Com isso, “se a experiência não é uma sucessão internalizada de sensações (pura temporalidade), mas uma multiplicidade de coisas e relações, então sua *espacialidade* é tão significativa quanto sua dimensão temporal” (MASSEY, 2015, p.93).

É a partir dessa relação entre os conceitos de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança pela experiência com o meio e, ainda, refletindo sobre as construções espaço-temporais, ou cronotopias de Bakhtin, que Fernandes e Lopes (2018a; 2018b) pensam a relação da infância com o espaço, algo que ocorre de maneira a provocar o protagonismo e à percepção das relações sociais, culturais e históricas que envolvem a relação do eu infanto-juvenil com o local. Para que haja uma inserção verdadeira desses jovens e que eles consigam estabelecer concepções sobre a espacialidade que os cercam, é crucial que sejam levados a pensar e produzir. A criança que, por séculos, foi considerada como um elemento em formação, um adulto em construção, acabava silenciada e sem que sua individualidade fosse compreendida e levada em consideração. Para Stuart Aitkens: “Lugares não são simplesmente locais que ajudam a entender o contexto particular da vida dos jovens, eles são ativamente criados por pessoas jovens e suas relações com o mundo (incluindo outros jovens, adultos, comunidades, instituições e meio ambiente)<sup>59</sup>” (AITKENS, 2014, p. 134).

Desse modo, a mudança do pensamento, no caso em destaque o espacial, trazendo a percepção de crianças e adolescentes para o centro do debate, é capaz de oferecer olhares antes silenciados. Com isso, o jovem sai da posição de mero espectador da realidade da qual é parte, para se constituir como cidadão ativo e de direitos, capaz de opinar e questionar, bem como de transformar o meio em que vive. Para Massey, devemos compreender o “espaço, não como uma superfície lisa, mas como a esfera da coexistência de uma multiplicidade de trajetórias” (MASSEY, 2015, p. 100), dessarte, ignorar a voz de um grande grupo constitutivo da sociedade, como a juventude, configurar-se-ia na perda de importantes posicionamentos capazes de conduzir a uma reestruturação social. A proposta de Fernandes, Lopes e Barbosa é levar em conta essa voz infantil, considerando que: “As impressões e as

---

<sup>59</sup> “Places are not simply sites that helps understand a particular context of young’s people lives, they are actively created by young people and their relation with the world (including other young people, adults, communities, institutions and environment).”

considerações das crianças e jovens estão impregnadas de questões políticas, emocionais, sociais sobre a cidade e sobre as infâncias e adolescências nesta. Tais questões estão interligadas, porque são expressões da vida cotidiana” (2019, p.52).

Para os autores, essa nova configuração de percepção do espaço e de seu empoderamento é parte da denominada Geografia das infâncias. A palavra “Infâncias” é utilizada no plural, fruto das realidades enfrentadas pelas crianças, dadas as diferentes condições sociais e econômicas nas quais se encontram na sociedade. A representação do lugar tende a demonstrar o protagonismo da voz infantil, compreendendo sua ligação direta com o espaço e construindo-o. Tal conceito dialoga com a premissa da OLPEF no fato de se incentivar o estudante a pensar suas espacialidades e temporalidades por meio de gêneros textuais e literários. Com isso, motiva-se o aluno a se aproximar dos seus e daqueles que constituem sua comunidade, rua e cidade, com toda a diversidade humana e física, de maneira que participe ativamente da sociedade. Temos não apenas a inserção, mas a constituição do indivíduo no espaço e no tempo do lugar. Trata-se do que Fernandes e Lopes analisam sobre as narrativas de crianças:

Isso quer dizer que a narrativa permite-nos a descrição tanto do contexto como dessas vidas em seu cotidiano, ou seja, possibilita o relato das histórias vivida e recolhidas na experiência do contato estabelecido, da vida compartilhada e da experiência acumulada no processo. Ela é argumento da vida e para vida. Tem, na palavra criada, a potência da visibilidade dos eventos do mundo. Une e urge o tecido social e cultural. Tece encontros e permite a constituição das diversidades e diferenças que marcam a condição humana (FERNANDES; LOPES, 2018a, p. 139).

As teorias apresentadas no capítulo são essenciais para a constituição do conceito de Geografia das Infâncias, em especial Vigotski e Bakhtin. As espacialidades são um ponto de partida para que crianças e adolescentes consigam expressar suas opiniões, pensar o contexto que os cerca e de entender sua posição como parte de um mundo: “o sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos” (LOPES, 2008, p. 67). Com isso, a voz infanto-juvenil assume força, sua imaginação e criatividade são valorizadas e se busca perspectivas que somente esses estudantes de locais pouco valorizados pelas mídias podem trazer. As dimensões citadas por Lopes são o motor que propulsiona as originalidades das narrativas, visto: “as crianças, ao se apropriarem dessas

dimensões, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias” (LOPES, 2008, p. 67). Dessa forma, o debate conduz à denominação de Geografia das infâncias, parte do conjunto das discussões teóricas promovidas até aqui, definida como:

Por isso, falar em Geografia da Infância, ler a infância, tendo como viés de entrada esse encontro que o espaço geográfico permite, é, para além de um significativo encontro geracional, assumir as crianças com suas potenciais presenças e como sujeitos explícitos de enunciações no espaço e no tempo e que não estão fora da dimensão política, tanto simbólica quanto material das sociedades. (FERNANDES e LOPES, 2018b, p.210)

A mudança no pensamento geográfico, humanista e, na tese, literário, inserindo a infância e a adolescência como elemento importante para a percepção do mundo, é transformadora e capaz de gerar reflexões novas e instigantes sobre como nos constituímos como seres em nossa relação com o espaço e o tempo. Pensar as narrativa e poemas dos estudantes envolve um trabalho árduo e um percurso que parte do teórico às relações com a realidade. Assim, trazer os conceitos de Vigotski se mostra essencial para perceber como o acúmulo de experiências é essencial para refletir sobre si e sobre o outro, bem como de sua relação com o meio. A imaginação está presente em todos os âmbitos da vida, desde as suas experiências como aluno, até sua capacidade combiná-las com o real, reelaborando-as de maneira criadora no contato com a sociedade em seus mais diversos campos. Bakhtin também questiona essa relação a partir dialogismo que ocorre por meio da enunciação, num processo cronotópico, de modo que se constrói e se reconstrói a vivência por intermédio das construções espaço-temporais.

Trazer a voz da criança e do adolescente é valorizar suas perspectivas e colocá-los como agentes da história, não como meros espectadores. Eles estão presentes e atuantes em todos os espaços existentes, com suas trajetórias e concepções, ainda que silenciados por uma realidade adultocêntrica, compreendidos como: “excluídas de todos os territórios discursivos, sujeitos que são da infância - *in fans*, sujeitos sem fala, sem discurso, sujeitos de quem se fala, mas que ainda não falam por si” (MELLO, 2018, p.954). Semelhante à teoria de Mello está a análise de Anderson da Mata, em **O silêncio das crianças – representações da infância na narrativa brasileira contemporânea**, em que discorre sobre a representação dessas figuras silenciadas na literatura. Para o autor, as crianças não são parte do campo

literário, apenas tendo algum destaque quando se analisa os livros infanto-juvenis, sendo esses destinados especificamente à aprendizagem tradicional e moralizante desse grupo da sociedade. Dos poucos casos em que os jovens aparecem como parte da narrativa, volta-se para um olhar nostálgico, para a inocência, para a pureza, para o que já passou: “a infância surge na literatura como metáfora, dizendo menos das crianças em si do que elas representam no imaginário do adulto” (MATA, 2010, p. 13-14). Nas palavras do autor:

Desse modo, chama a atenção o fato de a literatura brasileira dispensar significativa atenção para a temática da infância, sem jamais tratar o infante como um homem ou uma mulher em si. Ele é idealmente corpo ou alma puros que são violados pelo mundo para, quase sempre, resultarem num adulto. Os discursos que cercam a infância, dessa maneira, a definem como um conceito idealizado ou um tempo habitado por sujeitos incompletos, à espera da idade adulta. A infância é construída a partir dos entalhes feitos sobre a pedra bruta e, como artífices da escultura, os escritores acabam tendo como modelo, ao retratar a criança, o adulto que ele será ou o adulto que ele não é, com quem contracenava (MATA, 2010, p. 18).

Conceber esse indivíduo em formação como alguém em processo, algo que só concluirá na fase adulta, leva ao silenciamento de suas ideias e de suas visões de mundo. Mata questiona a inexistência de uma autoria infantil na literatura contemporânea, bem como a idealização dessa juventude que parte de um adulto, de modo que esses espaços fiquem abertos, necessitando de pesquisas que se voltem para discutir as escritas infanto-juvenis, não as percebendo como um tema ser falado, mas deixá-las se manifestar pela escrita. As propostas da OLPEF são exemplos da possibilidade de um processo de aprendizagem que permita a essas vozes ser ouvidas e lidas. Pensar o estudante como autor, aquele que é capaz de metaforizar suas vivências e cronotopias, foge do tradicional no campo literário e pode servir como um avanço teórico na área. No próximo capítulo, as narrativas e os poemas estudantis serão o *corpus* de análise, de modo que todo o debate teórico proposto pela tese, bem como o percurso iniciado pela proposta pedagógica da Olimpíada, pela leitura literária e pela escrita autoral se concretizarão na discussão sobre chaves de leitura: o uso do gênero textual e literário e a relação intertextual com as obras literárias das Coletâneas, dentre outras leituras prévias e de mundo do aluno; o espaço-tempo e suas construções autorais por meio do olhar individual do estudante; a crítica socioeconômica e cultural da sociedade a partir da perspectiva infanto-juvenil.

## **Capítulo 04**

**As coletâneas de narrativas e poemas estudantis – o que os textos literários dos jovens escritores têm a dizer**

## 1. O ato de escrita: as vozes que assumem existência por meio da autoria estudantil

“A única diferença entre a fábrica e a escola é o ambiente escuro, quente e mal iluminado da primeira, talvez a escola não seja assim para que os alunos sobrevivam até chegar na fábrica”<sup>60</sup>

A epígrafe que abre o capítulo apresenta o trecho de uma crônica estudantil constante na Coletânea de 2019, premiada e finalista da edição da OLPEF. Como é apresentado no texto, Fábrica e Escola são dois elementos complementares que refletem a postura de controle empregada tanto pelo ambiente de trabalho, quanto pela realidade escolar, devido à afirmação do autor de o espaço ser a única diferença entre eles. O ensino é dotado de uma organização não tão insalubre como a fábrica, todavia com o intuito da sobrevivência até que os jovens se tornem mão de obra e massa de trabalho. Tal definição é poética e metafórica, envolvendo uma série de elementos escritos, culturais e de crítica social. Caso afirmássemos que este excerto foi retirado da obra de algum autor brasileiro canônico, poucos duvidariam. Trata-se de uma escrita literária, de um indivíduo que se propõe a pensar a organização da realidade e transformá-la em ficção.

O teórico Eagleton (2003) nomeia literatura como uma maneira de desvirtuar a forma normal da fala e converter em coisa outra, cercada de ideologia, bem como, acima de tudo, tomada por conceitos de valor, estes dados por grupos da sociedade. A epígrafe pode se enquadrar nesse “conceito” proposto pelo autor, pelo fato de não haver uma definição fechada do que é o literário. O fato de termos grupos hegemônicos dentro do pensamento crítico, capaz de nomear algo como literatura e excluir todo o resto, o chamado cânone definido pelo campo literário, reflete sobre um sistema marcado por posicionamentos elitistas, normalmente localizado nos grandes centros e advindos de homens, brancos, heterossexuais, de classe média, tradicionalmente intelectualizados. Assim, tudo que fuja a esse padrão está marginalizado, e, quando considerado literatura, é visto como algo “menor”. O teórico afirma: “não necessariamente no sentido de que o estilo tem de ser “belo” para ser literário, mas sim que tem que ser do *tipo* considerado belo” (EAGLETON, 2003, p. 14), assim não existe UMA literatura, mas aquilo que é considerado (ou não) literatura. O autor ainda explicita que esses valores vão mudando de acordo com o tempo, talvez esse seja um

---

<sup>60</sup> Trecho retirado da crônica finalista do ano de 2019, posteriormente analisada no capítulo, **Escola Fábrica e Fábrica Escola** (CENPEC. **O lugar onde vivo: textos finalistas da 6ª edição – 2019**. São Paulo: CENPEC, 2019b, p. 199).

amparo para os novos pesquisadores em formação, podemos quebrar e alterar essas definições tão herméticas e cristalizadas.

Dessa forma, a amplitude do que é literatura permite a reflexão sobre os processos de escrita estudantil como passíveis de um olhar voltado para o valor literário. Desse modo, transpõe-se o limite dado ao conceito de autoria proposto pelos estudos da análise do discurso, voltado para a capacidade de produção de um texto dito original, pelo fato de sua capacidade de utilizar um gênero e suas especificidades, sem transpor a barreira do que esteticamente se denomina arte. As análises teóricas dos capítulos 02 e 03, da presente tese, envolveram uma série de discussões da teoria literária, a refletir sobre o processo de leitura subjetiva, de escrita e de autoria, bem como o lugar como o elemento passível de despertar o sentido de identidade e a reflexão sobre si e sobre o outro. O desenrolar da pesquisa propôs um caminho que parte da prática pedagógica, por meio do material didático e literário da OLPEF, capaz de resultar em narrações e poemas de estudantes escritores o que é perceptível, em sua composição, por meio dos ecos intertextuais e polissêmicos, da capacidade criadora e do jogo entre real, ficcional e imaginário, elementos que são essenciais para o fazer literário. Trata-se de algo não tão comum de se voltar o olhar crítico, como é percebido em Tauveron:

Encorajar a integrar a sua própria experiência, suas próprias leituras (assim como dos textos dos escritores conhecidos e amados), seus conhecimentos escolares em biologia, história, geografia, matemática, à trama da história de ficção (o que nunca os alunos fazem, mas os autores fazem) (TAUVERON, 2014, p. 93).

Os autores fazem, mas os alunos não. Tal frase é representativa da visão associada, corriqueiramente, à escrita de jovens em ambiente escolar. A apresentação dos Cadernos do Professor apresenta esse viés, ao focar na importância de se valorizar a leitura e a escrita como forma de auxiliar na mudança da realidade de um país com baixos índices nesses quesitos em avaliações nacionais e internacionais. Como anteriormente citado, a escolha de um gênero literário, com auxílio de atividades amparadas em Coletâneas de Gênero e compostas por autores brasileiros, somada à publicização das narrativas e dos poemas dos estudantes permitem uma pesquisa que não se limite apenas ao campo discursivo e linguístico. A experiência pessoal de realização da OLPEF e a leitura literária realizada das Coletâneas de Textos Finalistas, como apresentado na introdução da tese, possibilitou uma experiência estética que excedia o tradicional questionamento sobre ato de escrever,

valorizando a capacidade criativa de se conceber o mundo de modo autoral como observado nas histórias sobre os lugares de vivência desses jovens.

O processo de crítica proposto pela tese teceu um caminho longo, para que se pensasse o que essas obras literárias têm a dizer, como são concebidas e com qual objetivo, além dos esperados pelo concurso. As páginas das Coletâneas de Textos Finalistas estão embebidas das mais de 500 narrativas e poemas dos estudantes das edições de 2008 a 2019<sup>61</sup>. Cada livro com os textos premiados pela Olimpíada está guardado em seus arquivos digitais encontrados na página do programa *Escrevendo o Futuro*, porém pedem que seus poemas, suas crônicas e suas memórias sejam lidas ou estudadas em pesquisas diversas. Pelo ato de leitura, o aluno é capaz de interpretar muito mais que apenas uma história e seu enredo, tal como define Compagnon: “O leitor é livre, maior, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro, aliás, ele não pode compreender um livro se não se compreende ele próprio graças a esse livro” (2001, p. 144). Essa crítica sobre si, sobre o lugar e sobre os processos identitários e de pertencimento, que ele provoca, despertam a capacidade de brincar com os gêneros literários e de o aluno se apropriar deles. A introdução da Coletânea estudantil de 2019, ao descrever a importância da autora homenageada - Conceição Evaristo e de seu conceito de Escrevivência<sup>62</sup> (relevante para os participantes da edição da OLPEF) - reforça a perspectiva adotada pelo capítulo:

À medida que leva os alunos para perto de suas comunidades, “O lugar onde vivo” estimula a sensação de pertencimento, o desenvolvimento do olhar crítico e um conhecimento mais aprofundado da realidade local - além de ser matéria-prima inesgotável de criação! (CENPEC, 2019b, p. 3).

Após todas as etapas pedagógicas e de leitura literária, as narrativas e os poemas estudantis serão a base para que se concretize todos os processos anteriormente mencionados. Objetivamos atingir as perspectivas anunciadas na introdução e nos capítulos da tese, de modo que os poemas, as memórias e as crônicas dos jovens funcionem como um fértil campo

---

<sup>61</sup> O *corpus* da tese é composto por produções selecionadas e premiadas nos anos de realização da OLPEF até a data atual, logo a Coletânea de 2019. Cabe destacar que algumas obras anteriores ao concurso estão presentes, pelo fato de serem parte do programa *Escrevendo o Futuro*, datadas de 2006. No ano de 2021, o foco da Olimpíada recaiu sobre o relato de prática dos professores, textos repletos de questionamentos importantes, mas que não são parte do proposto pela pesquisa. A próxima edição ocorrerá em 2024, assim a última presença de narrativas e poemas estudantis é a edição de 2019.

<sup>62</sup> Evaristo (2008) compreende sua escrita como uma Escrevivência, conceito elaborado pela autora e que reflete sobre a importância das experiências cotidianas, das questões subjetivas pertencentes aos grupos de pessoas negras e da força da memória/lembrança como motivadores da criação.

de análise, representando diversas espacialidades e a relação dos indivíduos com os elementos físicos e humanos de suas comunidades, por meio de gêneros textuais estudados em sala e selecionados nas várias etapas da Olimpíada. No decorrer do capítulo, perceberemos que os textos são repletos de processos autorais que se retroalimentaram das vivências experienciadas na escola com a prática pedagógica, assim como das múltiplas leituras de mundo percebidas nas histórias sobre as cidades, os estados e as regiões do Brasil, com suas proximidades e particularidades.

### **1.1. As narrativas e poemas estudantis escolhidos e suas chaves de leitura**

Ao escrever suas experiências, por meio de textos literários, os estudantes trazem suas próprias vozes, seu olhar lançado sobre o mundo em que vive e as experiências de outros de suas comunidades para o ambiente ficcional. São lugares espalhados pelo Brasil, com realidades bem diferentes das encontradas nas obras de autores publicados pelas editoras comerciais. Lejeune (2014), descreve a escrita como um pacto estabelecido entre o escritor e o leitor no qual a estrutura do texto literário apresenta, por si só, a capacidade de gerar um contato que perpassa todas as teorias citadas nos capítulos anteriores da tese. Em sua obra, o crítico destaca a importância dos indivíduos em falar, contar suas histórias e ser ouvidos, dando uma nova existência a suas vivências, o que é reforçado em narrativas. Nas palavras do autor:

Ao levar alguém a contar longamente sua vida, ao partir metodicamente em busca de seu desejo de falar, ao oferecer a escuta que ele estava precisando, desencadeia-se um processo capital para ele, revolve-se bruscamente em todo um passado que não estava forçosamente pedindo para ressurgir. A emoção ou a perturbação são por vezes profundas. O prazer também está presente certamente: a alegria de falar, a alegria principalmente de ser ouvido por alguém que, dessa forma, reconhece o valor de sua vida (LEJEUNE, 2014, p. 181).

O pacto, dito autobiográfico, proposto por Lejeune também se embebe desse valor dado às vidas que compõem nossa sociedade. Para a pesquisa, foram selecionados 18 textos de autoria estudantil, organizados em 6 por gênero literário: poema, memória e crônica. Como critérios para a seleção dessas obras, partimos do percurso proposto no decorrer da tese. Como primeira chave de análise, as atividades de leitura literária, o trabalho com os gêneros textuais e a capacidade do estudante em transpor uma mera cópia das Coletâneas de

Gênero, com base nos conhecimentos despertados pelas sequências didáticas, serão a base para a discussão. Para tal, analisaremos 6 textos: 2 poemas, 2 memórias e 2 crônicas que permitem retomar os debates sobre intertextualidade, polifonia e o efeito estético da literatura em gerar reverberações por meio da escrita.

De forma a manter a lógica da pesquisa, o segundo grupo de narrativas e poemas foram escolhidos por sua capacidade de discutir as espacialidades e as temporalidades, de maneira que o leitor perceba o potencial autoral que o lugar possui no ato de escrita. As teorias que humanizam o local e pensam nas trajetórias individuais e coletivas tomam forma em uma viagem por estados e regiões diversas do Brasil, dando voz a um grupo de habitantes que nunca atingiriam leitores distante se suas histórias não fossem contadas por meio das narrativas e dos poemas desses estudantes. Mais que apenas falar de si e do outro, tais obras permitem que experiências, normalmente, excluídas pela sociedade se façam presença, algo que Lêda Martins destaca como um problema da literatura brasileira: “A textualidade dos povos africanos e indígenas, seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modos de apreender e figurar o real, deixados à margem, não ecoam em nossas letras escritas” (2003, p. 64). Os escritos analisados possuem olhares sobre as questões raciais, os povos originários, os habitantes de regiões de alta vulnerabilidade social, a criminalidade, a exclusão, dentre outros temas que ainda carecem de vozes na literatura. Tal análise dialoga com a indignação de Chartier a respeito do silenciamento daqueles que estão à margem da escrita:

Todo dia, para o pior e para nossa vergonha, a crueldade de nossas sociedades em relação àqueles que são excluídos da escrita, e em relação àqueles a quem a miséria e a brutalidade mundanas das leis deixaram sem documentação, recorda-nos a importância ética e política do acesso à escrita (CHARTIER, 2014b, p. 43).

A última chave de análise será a capacidade crítica dessas narrativas e desses poemas. Ao refletir sobre a sociedade, o posicionamento questionador diante dela mostra sua força, de modo que não é possível relevar a temática na escolha metodológica para seleção e discussão das obras autorais estudantis. Retomando a teoria freiriana (2014b) da educação como prática da liberdade e de levar ao protagonismo discente e docente, as realidades descritas nos textos oferecem possibilidades de confirmação da proposta da tese que é entender o percurso pedagógico, que envolve a leitura literária e o lugar enquanto identitário

e como pertencimento, processos capazes de levar à escrita autoral. Para auxiliar na visualização da diversidade presente nessas obras, alguns dados foram retirados dos 18 textos escolhidos, como observado nos quadros a seguir:

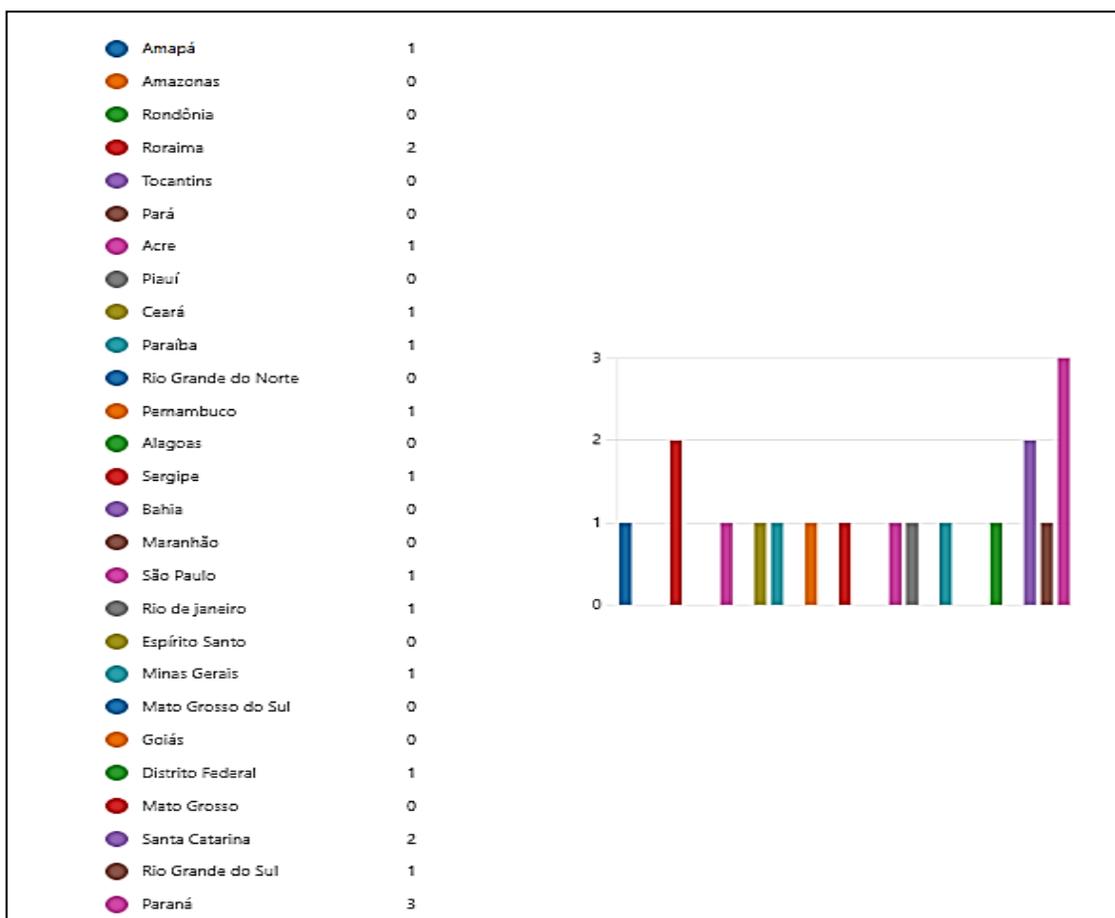
**Gráfico 1 – Gênero dos autores e das autoras das narrativas e dos poemas**



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

**Gráfico 2 – Estados em que habitam os autores e as autoras das narrativas e dos poemas**

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)



### Gráfico 3 – Região do Brasil em que moram/vivem os autores e as autoras das narrativas e dos poemas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Por mais que as escolhas partam das especificidades propostas pela pesquisa, os gráficos 1, 2 e 3 refletem uma realidade bem distante daquela encontrada pela crítica especializada no campo literário. A paridade de estudantes homens e mulheres está presente, de forma que a voz feminina é parte integrante das Coletâneas de Textos Finalistas. Diferente do olhar masculino, elitista e do centro-sul, as obras analisadas ampliam a leitura de mundo do leitor ao trazer cronotopias advindas de 14 estados, espalhadas, quase igualmente, pelas 5 regiões brasileiras (com exceção do Centro-Oeste<sup>63</sup> com apenas 1 narrativa). A escolha por focar nas críticas sociais, culturais e regionais, no último elemento de análise do capítulo, é parte dessa organização que envolve vivências de todo o país. Assim a pesquisa amplia seu espectro de possibilidades devido às necessidades observadas na multiplicidade do material disponibilizado pela OLPEF.

## 2. Poetas do cotidiano - a escrita no gênero poema e a intertextualidade

O caso do gênero poema apresenta algumas peculiaridades. A escolha da idade dos estudantes é essencial para se pensar essas escritas, sem que haja um viés de critério qualitativo diferencial em relação aos outros. É o único, dentre os analisados na tese, em que os alunos estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e com uma estrutura diferenciada

<sup>63</sup> Caso a pesquisa fosse quantitativa e buscasse os dados de todas as Coletâneas de Textos Finalistas, tal realidade seria diferente, pelo fato de todas as regiões brasileiras possuírem narrativas e poemas selecionados e premiados pela OLPEF.

em relação aos demais, por ser composto em versos. Em turmas de quinto ano, há apenas um professor que ministra todas as disciplinas, de modo que acontece o acompanhamento muito mais intenso por parte do docente, por estar ao lado dessas crianças durante um turno inteiro. Outro ponto é o fato de ser o único gênero em que o professor, ao realizar o concurso, não possui licenciatura em alguma área específica relativa à linguagem, normalmente pedagogos ou com formação em magistério.

Dada a pouca idade de seus participantes, o gênero acaba por refletir uma escrita mais livre, um tom ainda muito pueril nas palavras selecionadas, sem que isso leve a interpretações mais simples. A complexidade surge exatamente da liberdade em brincar com as palavras, criar jogos que podem parecer superficiais, mas que acabam por demonstrar maior diversidade de escolha tanto temática, quanto vocabular e gramatical. Como bem define Sacramento, “palavras são portadoras, geradoras de ideias, mais ainda, talvez, que o inverso. Operadoras de encanto, operadoras mágicas e são especialmente as ideias e as coisas postas no mundo refletem, como espelho, o sujeito” (2002, p. 3). Com isso, o estudante, mesmo com pouca idade, possui a possibilidade de brincar com os termos, organizá-los sem o formato de prosa, gerar ritmo e expandir linguisticamente sua autoria. A compor seus versos e estrofes, o jovem desperta o imaginário e transcende o ato de apenas escrever o observado, pois “a poesia surge como uma chave mágica, livre de amarras do mundo racional, pronta para criar novas realidades, estimular novas experiências” (SACRAMENTO, 2002, p. 9).

O Caderno do Professor do gênero poema destaca a importância de utilização dos recursos da linguagem sem se prender completamente aos modelos. Os eu-líricos presentes nos textos literários se aproximam das práticas educacionais voltadas para entender as possibilidades das palavras, em como utilizar a multiplicidade semântica delas – por meio de figuras de linguagem, jogar com as sonoridades – pela rima e pelo ritmo, bem como de se permitir gramaticalmente, com inversões e paragrafação diferentes das normalmente observadas em outros gêneros. Assim a perspectiva da OLPEF dialoga com a ideia de poema, como define Sacramento: “O artista justapõe uma palavra dentro de outra: os sintagmas vão se alocando um dentro do outro até que resulte numa síntese que, no poema, é expressa pelo vocábulo *palavra* – ela tudo comporta” (SACRAMENTO, 2002, p. 13). Devemos levar em conta que, dada a pouca idade e experiência com a escrita, pelo fato de ainda estarem no

ensino fundamental, os estudantes podem apresentar um domínio limitado do gênero literário, contudo conseguem produzir textos poéticos.

Ao assumir a voz no texto, esses jovens se tornam sujeitos de suas histórias, de suas comunidades e das pessoas que as compõem. Mesmo com a pouca experiência com a escrita literária, os alunos conseguem expressar algumas sensações e sentimentos como metáforas, dentre outras figuras de linguagem, de forma a apresentar autoria e particularidades no uso do gênero poema. De acordo com Sacramento: “É esse processo de nomear, de ler as coisas e as palavras, revela o sujeito por detrás do menino, da gravata, dos girinos e das letras pois, em casa coisa que se diz dos objetos, as marcas do sujeito impressas o denunciam” (2002, p. 16). O primeiro poema selecionado para compor a análise dos textos literários estudantis, **As Marias do meu lugar** (anexo 01), consegue apresentar essa originalidade ao brincar com as palavras, trazendo, também, a força da intertextualidade, mostrando a capacidade dialógica do texto literário.

Como primeiro ponto, devemos valorizar o fato de o poema ser parte da Coletânea do Gênero, além de ser utilizado em sala a partir do material pedagógico. O fato de estar ao lado de grandes expoentes da literatura brasileira oferece pistas para que pensemos o quanto relevante é a abordagem do estudante escritor do texto. Duas questões terão destaque na apresentação das obras selecionadas das Coletâneas, dado o fato de ser a forma comum de se analisar uma obra literária, primeiro o nome, o que destaca a autoria e a propriedade intelectual de quem o criou, e o lugar do qual se parte para a escrita, por ser tema da OLPEF e essencial à leitura de mundo do estudante presente nas narrativas e nos poemas selecionados para os debates do presente capítulo. O poema citado é de autoria de Carlos Victor Dantas Araújo, morador da cidade de Alto Santo – Ceará, premiado na edição de 2008 do concurso. O título do texto merece destaque para a discussão por trazer um nome próprio em posição central, o que se mostra uma ode às Marias de um dado espaço, seleção interessante, ainda mais se tratando de um poema do qual a escolha vocabular é essencial para se pensar a escrita.

Em uma primeira leitura, mais superficial, constatamos ser uma escrita que descreve várias mulheres de nome Maria que habitam a pequena cidade de Alto Santo. São descritas as profissões dessas personagens, de modo que se encerra com um olhar alegre sobre a beleza da localidade. Percebemos um enredo simples, com poucos movimentos, o que se concretizará pelo uso anafórico do termo Maria e pelas escolhas na organização de como esse

nome representa a comunidade em questão. Com um eu-lírico em primeira pessoa, a importância de especificar o nome, que intitula o texto literário, está presente na primeira estrofe: “No comando das Marias/ que progridem esse lugar” (CENPEC, 2008, p. 32). No caso, selecionar o vocábulo não está preso meramente ao fato de ser comum a várias mulheres, mas da relevância que elas assumem para a formação de uma sociedade.

A figura feminina é representada a partir de sua função social, sua atividade como parte de uma força intensa de trabalho e as movedoras na construção da cidade de Alto Santo. As Marias são: sertaneja, tratorista, vereadora, doméstica, professora, louceira, lavadeira, açougueira, enfermeira, costureira e a dona de casa. Ao se levar em conta a forma de poetizar o real, as escolhas de Araújo são complexas, primeiro por partir do uso anafórico do termo, seguido de profissões, para assim constituir um espaço. São camadas de seleções e metáforas para se descrever a importância de mulheres para a constituição de uma comunidade, não se deixando levar pela fórmula simples de se prender a estereótipos clássicos do feminino, ligados à fragilidade, à submissão, dentre outros. Na verdade, a figura importante é a materna que está presente e serve como mais um dos elementos marianos da cidade.

Duas são as Marias mães: a do eu-lírico e a do menino Jesus, que, nas palavras do poeta: “A mãe do menino Deus/ Que é Maria também” (CENPEC, 2008, p. 32). A maternidade se encontra em dois âmbitos – o individual e o coletivo. Da casa do eu-lírico sai a principal Maria – mantenedora, cuidadora, ou, como versifica: “A Maria verdadeira” (CENPEC, 2008, p. 3). Não que as demais figuras trabalhadoras sejam menos importantes, mas o sentimento pessoal acaba tomando o texto, característica comum aos poemas – a subjetividade. Quando ligada ao mito cristão, a ideia de maternidade é expandida para toda a humanidade no momento em que cita a divindade de Maria, aquela que deve lutar pelo bem de Alto Santo em sua posição superior de entidade, marcada por sua capacidade enquanto compadecida e piedosa. Assim temos um jogo de macro e microestruturas que refletem o ato de criação escrita: daquele que compõem o poema (um universo ficcional particular) e o senhor do cosmos (Deus e sua função enquanto princípio e fim de tudo).

Mas nem só de trabalho vivem as Marias, há a forrozeira e sua forma de dançar, girando como o pião, parte das brincadeiras infantis, ou mesmo a morena, com o “corpo de violão”, símbolo da beleza da mulher brasileira, ou mesmo a açougueira que “Com a faca faz desafio” (CENPEC, 2008, p.32). De tal maneira, essas figuras femininas representam a

diversidade espacial da cidade, ao mesmo tempo que ampliam uma visão para toda uma região – a Nordeste. Aqui que as leituras do material pedagógico se entremeiam com aquelas presentes no cotidiano, em suas vivências. O desafio provocado é um dos fios motores para um gênero muito específico de poema, o cordel. Patativa do Assaré, um dos mais importantes cordelistas do país, é parte da Coletânea de Poemas e dialoga com a obra de Araújo. Ambos refletem sobre situações corriqueiras de indivíduos do interior da região Nordeste do Brasil, trazendo o povo para o centro dos versos, com suas peculiaridades.

No texto literário analisado, encontramos elementos como o forró, o sertanejo, a divindade e aquele que traz força para as Marias, o sol. A estrela de nosso sistema solar é uma simbologia frequente quando se trata dessas escritas que descrevem o sertão do país, por ser tanto o almoz das terras, gerando a seca e a fome, assim como é o despertar diário de um povo para seguir suas vidas simples que, mesmo sob o calor, ainda sustenta a alegria. Esse chão, maltratado pelo calor da caatinga brasileira, é o espaço das diversas mulheres trabalharem, criarem suas famílias, desenvolverem a cidade e se divertirem nas horas livres. Em sua análise sobre Manoel de Barros, Maria Izabel Brunacci questiona o cânone literário, percebendo a tradição dos poemas reconhecidos por valorizar os chamados “temas elevados”, comparando a presença de elementos simples e corriqueiros como uma forma de “extrair a poesia do cotidiano” (BRUNACCI, 2002, p. 55). Dessa maneira, as “Marias” são parte integrante da realidade de milhares de famílias no país.

Um recurso utilizado por escritores como Manoel de Barros se faz presente no trabalho inventivo desse estudante ao se apropriar de um nome comum a muitas mulheres brasileiras e o utilizar como central para conduzir os versos. O escritor parte de uma localidade no interior do país, na região Nordeste, em uma espacialidade marcada pelos desafios diários dos moradores. Como define Brunacci: “no universo telúrico é que se enraíza a poesia e que a percepção das mínimas coisas que se transformam em matéria poética não se dá apenas pelo filtro do olhar-o-mundo, mas pelo sentir-o-mundo com toda a plenitude dos sentidos” (2002, p. 52). A dura vivências dessas personagens de nome Maria está ligada ao solo e aos sentimentos do poeta, são parte integrante de Alto Santo e daqueles que ali habitam, que sentem o mundo por meio das experiências marianas.

Um outro recurso utilizado textualmente pelos poetas estudantes é o próprio ato de escrita, o assumir uma voz poética, o que estabelece uma relação intertextual com “**Tem**

**tudo a ver**”, de Elias José, presente na Coletânea de Poemas, texto que descreve os elementos capazes de gerar poesia, dentre eles as cores, os aromas, o rotineiro. A simplicidade do dia a dia é poética, ainda mais na OLPEF, que busca a relação com o lugar, o sentido de pertencimento e de identidade do aluno. Tal conexão é encontrada em **O passarinho poeta** (anexo 02), de Bruno Alexander Pontin, habitante de São Leopoldo - Santa Catarina, finalista em 2014. No caso, seguindo o exemplo de José, que declara ser o voo, a plumagem e o canto do passarinho elementos para a composição poética, o estudante escritor metaforiza a liberdade de ser uma ave por meio de seu eu-lírico - que deseja ser passarinho. Dois elementos caros a esse personagem alado são os pontos de partida do jovem – o voar e o canto.

O primeiro permite que se sobre os espaços, contemple a cidade do alto, sem compromissos. Quanto ao canto, o objetivo desse eu-lírico passarinho é o de espalhar a alegria com sua voz e de sua música alegre. Por meio da poética, o jovem experimenta a visão do ser que voa, transformando-a em versos, em sentido. Bosi relaciona o olhar ao gênero poema, de acordo com o autor: “o olho capta o objeto sem tocá-lo, degustá-lo, cheirá-lo, degluti-lo. Intui e compreende sinteticamente, constrói a imagem não por assimilação, mas por similitudes e analogias” (2004, p. 24). No texto, infelizmente, para além da beleza, o passarinho observa as tristezas: a pobreza, a maldade, as doenças. Em diálogo com o teórico, o eu-lírico constrói a imagem do observado para os leitores, o que permite “manter, juntas, a realidade do objeto em si e sua existência em nós” (BOSI, 2004, p. 19). Sua canção busca a transformação dessas questões negativas em positivas: provocar a esperança, “taxa zero” em relação às mazelas sociais, a cura que despejaria sobre os hospitais. Logo, temos uma percepção da capacidade do poema de repensar a sociedade, levar as alegrias mesmo aos espaços que ainda são marcados pelo abandono em um país de desigualdades como o nosso. Pela voz da criança, autor, passarinho, a liberdade reflete a admiração de seu lugar e daquilo que o forma.

Outro ponto fundamental para o texto de Pontin é o onírico. De maneira simbólica, o poeta escolhe o canto como forma de gerar um certo grau de ilusão nos que vivenciam as experiências locais: “Faço versos de ilusão/ Devolvendo Luz à vida/ Que na noite está perdida/ Na infinita escuridão” (CENPEC, 2014d, p. 26). Não somente basear no idealizado e no sonho, temos uma construção antitética em que a luz se liga à possibilidade de trazer ao

espaço a transformação, livrando da escuridão - representando os pontos negativos – que se apresenta como infinita. Nas palavras do autor, o canto é “magia”, bem como sua escrita busca o encantamento, assim como o é a melodia do passarinho, que auxilia na construção de um ambiente típico de uma cidade pequena e das belezas naturais interioranas.

No Caderno de Poemas, o professor deve auxiliar o estudante, oferecendo o conhecimento das figuras de linguagem, dentre elas a prosopopeia ou personificação. A escolha de um eu-lírico que sonha em ser passarinho reflete como os estudos sobre o gênero desenvolvidos em sala podem resultar em construções poéticas autorais como o de Pontin. Ao se transformar em passarinho, o eu-lírico assume, simbolicamente, as características de uma ave. Mistura-se à personificação, ao dar a esse animal qualidades humanas e até míticas, assumindo como ser capaz de modificar o todo espacial com seu canto, ou mesmo a metáfora, visto escolher os signos poéticos de voo e música como forma de se pensar o lugar, para além de uma mera descrição física ou das pessoas. Observa-se, assim, mais uma série de recursos para se compor o poema: as figuras femininas de mesmo nome como algo constitutivo do espaço e, nesse caso, o onírico/ilusório para solucionar os problemas e trazer a alegria.

Os dois poemas permitem, portanto, observar a importância de um trabalho docente centrado em auxiliar o estudante nas aprendizagens linguísticas, de leitura e interpretação, levando à escrita. A maneira de lidar com o texto poético, por parte dos alunos, não se limita à leitura das obras de Assaré e José, apropriando dos estilos e das escolhas destes autores para criar um texto literário e pessoal. Tanto as Marias que compõem o lugar, quanto o passarinho que torna sua voz em poesia oferecem aos leitores a possibilidade de conhecer um pouco mais das localidades habitadas pelos autores, as escolhas vocabulares e semânticas para metaforizar sua forma de ver esse espaço, bem como a multiplicidades de leituras envolvidas no ato de criação. Esses imaginários repletos de mulheres fortes, divinas, de cantos com a força de transformar o real, de voos sobre a cidade culminam em escritas que não se limitam à análise pedagógica de avanço estudantil na habilidade de composição textual, pois são poemas com todos os potenciais que esse gênero é capaz de oferecer.

## **2.1 - Se bem me lembro... - a narrativa mnemônica e a representação do outro**

Em relação à memória, algumas características são essenciais para se pensar as especificidades do gênero textual. São construções de lugar que advêm do pensamento, das

lembranças e do passado. Com já explicitado no capítulo 01, os recursos linguísticos ligados ao pretérito, descrições e uso de narradores em 1ª e 3ª pessoas são essenciais para entender se tratar de um olhar para o que já passou, de como esse espaço se construía e como as pessoas, que nele habitavam, organizavam-se. Dessa maneira, o ficcional é capaz de construir o imagético dessas narrativas, aproximando-se do que define Ricoeur: “dotamos a imagem de referência às coisas passadas” (2010, p. 24). Como estratégia de ampliar as vivências e as experiências individuais, a OLPEF optou por escolher as histórias de membros mais antigos da comunidade da qual o aluno faz parte, de forma que se perceba o desenvolver da região, as mudanças temporais e a influência histórica no cotidiano da comunidade. Para tal, os jovens serão os narradores das memórias, partindo de entrevistas com essas pessoas representantes da sua cidade, transformando a perspectiva do outro em sua. Nas palavras de Halbwachs:

Para melhor me recordar, eu me volto para eles, adoto momentaneamente seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois sofro ainda seu impulso e encontro em mim muito das ideias e modos de pensar a que não teria chegado sozinho, e através dos quais permaneço em contato com eles (HALBWACHS, 1990, p. 20).

Os estudantes conseguem assumir esse ponto de vista, que não é sua, transformando as histórias dos seus pares em textos capazes de descrever suas memórias. Esse diálogo entre a proposta do concurso, as leituras literárias, que farão em aula, e as entrevistas com o membro da comunidade auxiliam os alunos a ir além de uma mera cópia do texto literário, ou mesmo uma atividade de escrita que somente demonstre domínio dos recursos linguísticos. A experiência estética, ao ler os textos finalistas da categoria memória, permitiu conhecer um pouco de narrativas bem diferentes daquelas conhecidas do campo literário. O conjunto de textos que compõem as coletâneas mergulham os leitores numa diversidade de espacialidades, de vivências, de experiências com o outro e de relação com a sociedade. A sensação é semelhante às provocadas pela leitura das obras de Gattai, Belinky, Barros, dentre outros exemplos já citados e analisados nos capítulos 02 e 03, todavia com as particularidades que cada indivíduo entrevistado e transformado em narrador ou personagem ofereceu.

Como primeira memória escolhida para a análise da capacidade estudantil de se apropriar do gênero literário e de provocar intertextualidade com outros textos da Coletânea ou de experiências leitoras fora do ambiente escolar, selecionamos **O valetão que engolia**

**meninos e outras histórias de Pajé** (Anexo 07), de autoria de Kelli Carolina Bassani, premiada em edição anterior à primeira OLPEF, no prêmio Escrevendo o Futuro - Itaú, no ano de 2006. Uma questão fica: por que escolher uma narrativa que sequer foi selecionada em alguma edição da Olimpíada? A resposta se dá pela leitura das Coletâneas do Gênero. Essa memória está publicizada ao lado daquelas compostas por escritores reconhecidos pelo campo literário. Ao selecionar e incluir esse texto nos Cadernos do Professor, como parte da sequência didática e ser utilizado na leitura, de modo a auxiliar a escrita de demais estudantes, o caráter e o potencial literário da autoria estudantil já são definidos pela própria OLPEF.

Na narrativa das histórias do Pajé, o narrador, já velho, conta suas aventuras de infância, marcada pelas dificuldades e pela inocência. Esse olhar deslocado temporalmente permite um questionamento mais complexo do ocorrido, por se voltar para o passado, de alguém com uma experiência de muitos anos. Caso fosse um jovem relatando sua história, a perspectiva seria outra, pela diferença das vivências. Por mais distante que esteja o tempo da realidade e do ficcional, o narrador consegue manter uma certa estrutura pueril de pensamento, o que se amplia ao pensarmos que o escritor do texto é um adolescente se apropriando dessas memórias. Com isso, o texto literário parte de 3 perspectivas: a personagem criança do passado, descrita pelo narrador velho no presente, sob o filtro de um adolescente advindo do real. A capacidade do aluno em se apropriar dessa história, dessas brincadeiras e dessas relações do narrador com sua vida demonstra não apenas um bom domínio do texto escrito, mas da capacidade autoral, ao ficcionalizar a fala do outro como sua. Dadas essas questões, a proposta da OLPEF dialoga com Ricoeur: “meus próximos são aqueles que me aprovam por existir e cuja existência aprovo na reciprocidade e na igualdade da estima” (2007, p. 142).

Narrativas como a das histórias de Pajé trazem o olhar memorialista de um indivíduo jovem sobre a cidade, sobre as pessoas que a compõem e as relações que são estabelecidas. A descrição do lugar demonstra o protagonismo da voz juvenil, compreendendo sua ligação direta com o espaço e construindo-o. No momento em que o narrador afirma: “Nascemos juntos: eu, a rua e essas histórias. Somos uma coisa só, mas não estamos nos livros” (CENPEC, 2014d, p. 16), temos não apenas a inserção, como também a constituição do indivíduo no espaço e no tempo da cidade. Trata-se do que Fernandes e Lopes analisam sobre as Geografias das Infâncias, como teorizado no capítulo 03 da presente tese. Mais que apenas

um falar sobre o lugar, percebemos uma apropriação, um pertencimento, algo que advém da voz desse membro antigo da comunidade, mas que assume vida nas palavras do estudante autor. Ao dizer que não estão nos livros, o narrador marca o posicionamento de um discurso que é negligenciado pela literatura, mas que, nas coletâneas, toma vida e estabelece uma conexão com leitores outros, como os que leem esta pesquisa. Ricoeur parte dessa premissa para analisar o conceito de lembrança: “Porém, o que é lembrar-se? É ter uma imagem do passado. Como isso é possível? Porque essa imagem é um vestígio deixado pelos acontecimentos que permanece fixado na mente” (RICOEUR, 2010, p. 22).

As brincadeiras, percebidas no texto, dialogam com o conceito vigotskiniano, visto o teórico as considerar importantes para a vivência. Para Vigotski (2008), a brincadeira, tanto aquelas escolares, ou seja, jogos com regras estabelecidas e organizados para gerar um vencedor, quanto aquelas que são desenvolvidas espontaneamente, ativam a imaginação de modo a construir experiências que não são naturais a um determinado objeto. No caso da memória, a chuva é o estopim para que um universo fantástico surja, as caixas de engraxate sejam deixadas de lado e as crianças possam lutar magicamente com o grande Valetão que as deseja engolir. Na situação de pobreza e de dificuldade, o potencial mnemônico permite diversas oportunidades desses infantes escolherem recursos diferentes para brincar. Tais exemplos são o “pivô” que Vigotski define como essencial para ativar o imaginário, pelo fato da criança, em idade escolar, conseguir partir de um objeto real para a construção de situações que estão no âmbito do sentido.

Tal realidade está ligada à imagem das crianças que correm pelo arruado como se tivessem comido canela de cachorro de Manoel de Barros, ou, no caso, os desafios do Valetão que engolia tudo ao redor das personagens e do narrador. O ato de brincar provoca o criativo, desperta o imaginário e se torna elemento para a memória literária. A infância é um local tão fértil que leva o narrador a confundir sua existência a do próprio texto. A intertextualidade se faz presente quando aproximamos a memória de Bassani e a de Barros e de outros presentes nas Coletâneas do Gênero, por estarem repletadas dessas experiências pueris e como elas são essenciais para a formação do narrador, já na fase adulta, a observar as mudanças da cidade, com o tempo, e das pessoas que a compõem, permitindo ser particular e coletiva.

O que encontramos na memória selecionada não se limita à constituição do indivíduo enquanto o próprio espaço, mas de perceber as injustiças e mazelas às quais as crianças são expostas. O narrador é um menino engraxate que, mesmo tendo uma análise de satisfação do mundo pelas brincadeiras e pelas aventuras da infância, é capaz de perceber como a dureza do trabalho acaba por atrapalhar. Frases como “Sentir como se estivesse carregando o mundo sozinho” e “Como qualquer outro menino, o engraxate tinha direito de brincar” (CENPEC, 2014d, p.16) representam um olhar político e social na percepção desse estar no espaço. Ao descrever sua história, o narrador retira essa voz do anonimato, oferecendo a possibilidade de ser ouvida, próximo da definição de Evaristo: “Vários são os textos em que a memória, recriando um passado, ocupa um espaço vazio, deixado pela ausência de informações históricas mais precisas” (EVARISTO, 2008, p. 01). Desta feita, esses meninos que brincam e trabalham, marcados pela pobreza, refletem a experiência de diversos jovens brasileiros que necessitam de um ofício para ajudar na renda e na sobrevivência da família.

Por mais que seja uma narrativa particular, retratando a experiência específica do morador da cidade em que estudante reside, a capacidade de tocar outros indivíduos ou grupos sociais está presente. Halbwachs (1990) questiona a relação entre a memória do indivíduo e sua relação com a memória coletiva da sociedade. Como parte de um todo social, o conhecimento mnemônico é compartilhado pelas comunidades e pessoas, ao mesmo tempo que parte do conjunto histórico que representa a realidade coletiva como um todo. Conceição Evaristo também estabelece essa relação ao afirmar que: “A memória individual é, antes de tudo, uma memória social. O testemunho de memória social vem de certa forma completar a memória individual. E é pela linguagem, - um dado social – que o processo de interação da memória individual e social se completa” (EVARISTO, 2008, p.04). Depreende-se, portanto, que essas lembranças transformadas em texto, mais que apenas descrever a vida de um membro da comunidade, dialogam com o todo social do qual é parte, aproximando-se e distanciando-se, contudo, servindo como uma crítica a toda a sociedade, da forma com que crianças pobres vivem.

As histórias de Pajé, advindas dos relatos de uma pessoa idosa e importante de uma comunidade, bem como transformada em memória por uma adolescente, refletem essa infância marcada pelo lúdico. As brincadeiras coexistem com a função de engraxate e resgatam essa visão pueril da vida. Além disso, a narrativa relata a ocupação do lugar, suas

mudanças, a crítica política ao trabalho infantil e a evolução da cidade com os avanços da modernidade. Se não há fim da história, até porque, “enquanto eu viver as lembranças nunca vão terminar” (CENPEC, 2014d, p.16), na escrita do estudante do interior do Brasil, temos a ampliação de sua relação com o local e as histórias que o compõem. Sua escrita serve de base para que diversas outras memórias semelhantes sejam elaboradas no decorrer dos anos e das edições da OLPEF, estabelecendo intertextualidade e permitindo que os estudantes se reconheçam como capazes de compor textos literários, ainda mais quando observam o exemplo da memória escrita por Bassani e o fato de estar publicizada ao lado das de nomes como Machado de Assis, Zélia Gattai, Manoel de Barros, dentre outros.

Outra memória, que serve como análise da capacidade estudantil de se apropriar do gênero proposto, expectativa pedagógica da OLPEF, é **Paralelo 11: do cocar vermelho ao pé do Jatobá** (Anexo 08). O texto literário retrata um dos maiores massacres ocorridos no Brasil, em 1969, no qual, aproximadamente, 3500 nativos brasileiros foram dizimados por garimpeiros e grileiros, controlados por grandes empresários. Escrita por Karoline Vitória de Souza, moradora de Espigão do Oeste - Roraima, finalista da edição de 2019, a narrativa parte de Pangunsunk, indígena cinta-larga, que descreve episódios de sua vida para o filho - Anemã, o narrador. Além de apresentar o nome dessa personagem, o texto descreve seu significado, “o sonhador”, escolha semântica de nomeação comum aos povos nativos americanos, procurando associar o indivíduo a animais, localidades, características humanas, dando uma amplitude maior à existência dessas pessoas, oferecendo-lhe um sentido. O lugar descrito é uma aldeia às margens do rio Aripuanã, composto por povos distintos, com adultos e crianças - Suruís, Zorós e Apurinãs.

A lembrança foca em uma situação específica, o dia em que os Cinta-larga festejavam e agradeciam, tendo suas crianças já retiradas pelo passar das horas e os adultos embebedados com chicha – produto fermentado comum aos povos amazônicos. Dada a embriaguez, o pai do narrador não consegue entender as cenas que vive, nas quais uma indígena corre com seu bebê, fugindo de tiros. Trata-se do massacre chamado Paralelo 11, citado no título, tendo o ébrio indígena como testemunha ocular do genocídio promovido ao seu povo. Devido ao excesso de bebida, o contador da história acreditou que tinha alucinações, mas a realidade era o terrível momento em que metralhadoras derrubavam corpos pelo caminho e homens brancos perseguiam uma pobre mulher com o filho. O desenrolar da narrativa apresenta a

dura cena em que matam o bebê e, posteriormente, pendurando a mulher numa árvore, assassinam-na com um facão. O outro elemento que intitula a memória acontece nessa cena: “o cocar vermelho caindo e um risco no chão: era um caminho feito pela moça arrastada até um é de Jatobá” (CENPEC, 2019, p. 59).

A ferocidade da descrição, composta por elementos quase visuais, toma conta do texto e mostram uma dura forma de se descrever o lugar – o extermínio. As cores, que normalmente nas memórias enchem a leitura de vida, aqui se resumem a duas: “Apenas cinzas e o cocar vermelho e, a pouca distância dele, a lâmina ensanguentada. Acima dela, o corpo da índia.” (CENPEC, 2019, p. 59). Os tons de rubro e acinzentado trazem a ideia de morte e sangue dos diversos corpos espalhados pelo chão por onde caminha o pai do narrador, percebendo não se tratar de uma ilusão, pois ele havia sobrevivido. O que salvou os poucos que restavam em pé é a bebida que entorpeceu seus corpos e os misturou aos desfalecidos pelos tiros e pelo facão. Brandão, ao relatar a função do memorialista, ressalta que: “Descrever os objetos situados nesses espaços funciona como tentativa de cristalizar o tempo passado, petrificar os espaços da memória” (BRANDÃO, 2019, p. 85). Mesmo os anos que se passaram não foram capazes de apagar a tenebrosa imagem da memória do narrador, sua cristalização se dá pela dor e pelo vazio de ver seu povo dizimado pela ganância do homem branco. Com o passar do tempo, a percepção do ocorrido se amplia, compreendendo não ser algo isolado:

Hoje sei que essa história é conhecida como o “Massacre do Paralelo 11”, ocorrida na década de sessenta, em uma manhã de pavor. Foram os garimpeiros os invasores da aldeia, no início pelo ar, pois achavam que suas moscas grandes ao lançarem açúcares envenenados e roupas com o vírus da gripe iriam acabar com a minha gente. Não conseguiram. Invadiram pelo chão (CENPEC, 2019, p. 59).

As lembranças que envolvem pessoas anônimas pelo Brasil, tal como a dos jovens cansados da rotina diária como engraxate, ganham aqui contornos nacionais ao explorar um triste evento que marcou a história do país. A escrita de Souza além de importante literariamente, possui potência enquanto relato. A tragédia, que fez parte das mídias daquela época, aos poucos foi desaparecendo e não comendo a história como conhecemos. No caso da memória estudantil, encontramos a voz de quem experimentou, na visão e no corpo, os seus pares serem abatidos a mando de grandes empresários, representados na figura dos garimpeiros. As diversas técnicas de extermínio, o vírus espalhado para grupos sem

imunização e o arsênico para envenenar, culminam no ataque armado, encurralando, abusando e destruindo tribos em prol de dinheiro. Com isso, povos inteiros desapareceram, bem como suas culturas seculares, de forma que, ao relatar os ocorridos, o estudante traz a história da pessoa escolhida como importante para seu lugar, o que pode ser ampliado para o país como um todo, devido à situação ser uma parte que se relaciona diretamente a um trauma nacional. Assim, a obra se aproxima da teoria de Chartier, ao aproximar o individual e o coletivo no texto literário: “A memória é guiada por exigências existenciais de comunidades para as quais a presença do passado no presente é um elemento essencial para a construção do seu ser coletivo” (CHARTIER, 2014b, p. 65).

As duas memórias selecionadas possuem propostas de escrita do lugar diferentes, mas que se aproximam ao descrever narrativas sobre as dificuldades enfrentadas pelo povo brasileiro. Se em Bassani a infância é o espaço das brincadeiras, de trabalhar em uma idade na qual as crianças deveriam focar suas vidas nos estudos e nas diversas formas de convivência em sociedade, na obra de Souza, ganha proporções de genocídio, de questionar a sociedade capitalista em todas as suas mais cruéis facetas. O morador, oriundo de uma aldeia atacada pela fúria da mineração, não traz lembranças de uma infância comum em textos memorialistas, ou um olhar nostálgico, destacando os males causados às populações originárias, a perda de seus territórios, realidade constante até os dias atuais. Por mais que tal massacre não seja tão questionado nas mídias recentes, a escrita estudantil abre a ferida, na voz de quem presenciou a dor do extermínio. Aproximamos de Evaristo e de seu conceito de apagamento:

Existem intenções para criar e abrigar uma memória, assim como existem para criar um esquecimento. Tentar apagar a memória coletiva de um povo é querer impossibilitá-lo de apoderar-se de sua história, é desejar torná-lo vazio, torná-lo realmente *sem história*. A luta de um povo para conservar, para retomar a sua memória, confunde-se com a luta pela sua emancipação, pela sua autodeterminação (EVARISTO, 2008, p. 08).

Essa jovem escritora, que assume as falas de Anemã Cinta-Larga e as transforma em poética, não está presa aos textos literários que compuseram sua vida e sua prática pedagógica. As escolhas feitas para descrever o lugar, o membro de comunidade nativa americana entrevistado e a forma com que assume a narrativa, em primeira pessoa, são seus traços autorais. Percebemos a capacidade estudantil de utilizar o gênero memória literária,

estabelecendo intertextos diferentes daqueles lidos em sala de aula, neste caso o processo de dizimação dos povos originários, iniciado com o processo de colonização portuguesa e que tem seus ecos em exemplos encontrados nos dias de hoje com os abusos e assassinatos de tribos Yanomamis no governo Bolsonaro. Mais que uma lembrança, narrativas como as selecionadas para análise constroem um retrato de um país desigual, diverso e em que as memórias são individuais e coletivas, representando um povo de vários rostos, tons de pele, etnias, gêneros e regiões. Ao lermos e questionarmos a capacidade autoral estudantil, tais indivíduos tomam nova forma, assumem novas vidas e suas lembranças não se perdem, tornam-se presença.

## **2.2 - A ocasião faz o escritor – o olhar estudantil sobre o gênero crônica**

Em relação ao gênero crônica, a escrita estudantil assume uma maior maturidade, voltando-se para estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do ensino médio, com um repertório maior de leituras, de acesso ao conhecimento e com o letramento plenamente realizado. Partindo dessa premissa, a complexidade do gênero escolhido também se amplia, trazendo um texto literário que é marcado por sua importância e sua brasilidade, tal como afirma Candido (2003) e Arrigucci (1987). De acordo com os teóricos, a crônica surge na Europa, no entanto se “ambienta” nos solos nacionais, dada sua efemeridade e sua ligação direta com o cotidiano, sem os arroubos de preciosismo, erudição ou construções gramaticais exacerbadas. Tal como afirma Candido: “Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma grandeza, ou uma singularidade insuspeita” (2003, p. 88). Seu início, no Brasil, está ligado aos folhetins do século XIX, principalmente em figuras como José de Alencar.

Com o tempo, o gênero diminui sua extensão, assumindo um olhar mais crítico e uma característica brasileira que é somada – o humor irônico. Machado de Assis é um dos grandes cronistas do final do século XIX, figurando entre os autores presentes nas Coletâneas de Crônicas da OLPEF. Sua escrita ácida, com uma crítica pungente da sociedade da época, com características realistas, serviu como uma fonte para diversas obras publicadas nos jornais. Tanto Arrigucci, quanto Candido ressaltam que a força de grandes escritores, nomes como Manoel Bandeira, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, leva o gênero a deixar de lado o caráter puramente informativo jornalístico, posicionando-o entre o midiático e o poético,

assumindo sua força na literatura nacional. Inicialmente considerado como “menor” pela crítica, a crônica se volta para um olhar lançado para a sociedade, para o simples, para o corriqueiro, sem aquela busca incessante do grandioso e do heroico, comum ao romance do século XVIII. Candido analisa a temática do cronista como aquela que se passa ao “rés-do-chão”, como observado nas obras que são utilizadas para as sequências didáticas da Olimpíada, o que auxilia na aproximação entre o literário e o experimentado pelo estudante.

A primeira crônica selecionada para a análise sobre o uso do gênero, por parte do estudante, e da intertextualidade com as obras das Coletâneas é **As cidades** (Anexo 13), da estudante Daniely Cristine Justino da Silva, moradora do Rio de Janeiro – capital, finalista da edição de 2010<sup>64</sup>. No texto, há o encontro entre duas primas, uma moradora do Rio e a outra que se muda para a região. Inicialmente, percebemos o encantamento da nova residente com as belezas locais, a imagem clássica da famosa Cidade Maravilhosa, como suas praias que motivam a personagem a dizer: “‘Tudo o que pode existir de belo já existe, nada mais poderá ser criado, apenas revelado’, disse-me, sem se deixar abstrair o mundo lá fora, que pulsava vivo e cheio de possibilidades” (CENPEC, 2010, p. 142). Aos poucos, aproximando da Rocinha, a presença no espaço, por parte da nova morada, mostra-se uma realidade díspar daquela visualizada:

Era outro Rio de Janeiro – uma cidade dentro da outra. Uma cidade oculta, que os cartões-postais não mostravam. Era uma cidade viva e envergonhada de mostrar tanta força, de gente perdida e miúda, coberta de mecânico e barulhento, e, também, de pessoas boas e conscientes (CENPEC, 2010, p. 142).

Tal encontro inesperado provoca a reação imediata na personagem, que divaga sobre as existências desse lugar: “Pena que essas pessoas não sabem que podem, se a consciência fosse avivada pela noção das coisas ao redor. Não lhe deram os remédios destinados a unir o homem às ideias e instituições?” (CENPEC, 2010, p. 142). A fala da personagem está longe de uma decepção com a Rocinha, mas de um pensamento crítico sobre a possibilidade de enfrentamento dessa população em relação às mazelas do dia a dia. A resposta da prima, moradora da favela, encerra a narrativa e reflete sobre a relação do indivíduo com a espacialidade: “Ela, sem mudar a direção do seu olhar, exclamou: ‘Isso aqui é um mundo,

---

<sup>64</sup> Cabe destacar que o gênero aparece pela primeira vez, na edição de 2010. Não há exemplos de crônicas no Projeto Escrevendo o Futuro de 2006 e na OLPEF de 2008.

primo!’ Respondi: ‘É o lugar onde eu vivo, onde você viverá’” (CENPEC, 2010, p. 142). Esse outro que sai de sua cidade e se desloca para a capital do Rio de Janeiro, mais que um indivíduo encantado com as belezas da metrópole, possui uma visão social bem apurada e questiona o *status quo* que mantém a associação do bom à natureza exuberante da cidade e do mal às favelas e sua estrutura desorganizada. Tal expectativa já estava construída no primeiro parágrafo do texto:

Caro leitor, esta crônica é sobre minha prima Maria, uma nordestina de 18 anos que sonhava em morar na Cidade Maravilhosa. Não vá pensando que ela é como a personagem “Macabéa”, do livro *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, pois não é. Eu a conheço bem, conversamos muito pela internet e nessa viagem, sou seu cúmplice. (CENPEC, 2010, p. 142).

Nessa abertura da obra, a intertextualidade é uma característica essencial para se pensar a leitura. A relação com Clarice Lispector, outra grande cronista brasileira, é marcada pela relação entre a prima e a personagem Macabéa. Para os leitores de **A hora da estrela**, a figura citada é marcada por uma posição submissa, sem traquejo com o trato social, reprimida por uma vida pobre e por ser duramente criticada, migrante da região Nordeste e descrita por Rodrigo S.M., narrador do romance. Silva pretende mudar tal ideia ao conceber a personagem que é sua prima. Diferente da persona criada por Lispector, encontramos um indivíduo dotado de julgamento social a respeito da importância do movimento de resistência dos povos moradores das favelas. Por mais que se deslumbe com o belo e elitista cartão postal do país, sua fala questiona as desigualdades e o separatismo brasileiro que é claramente visível pelas divisões entre as localidades dos ricos e a dos pobres nos morros cariocas. A escolha da espacialidade e dos recursos linguísticos utilizados pela estudante autora reflete uma leitura apurada da sociedade, dialogando com Arrigucci e sua análise sobre o gênero: “uma forma de conhecimento de meandros sutis de nossa realidade e de nossa história” (1987, p. 53).

Outro elemento que merece um olhar atento do leitor é o diálogo direto realizado entre a narradora e o receptor da obra. Utilizando da primeira pessoa e interagindo com aquele que se debruça sobre a leitura do texto, a autora recorre a uma característica clássica do gênero literário proposto. Nomes tradicionais como Machado de Assis, Fernando Sabino e Ivan Ângelo, presentes nas Coletâneas de Gênero, também utilizam desse recurso para compor suas obras. Machado é um tradicional escritor que habitualmente interpela o leitor em obras como **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, **Dom Casmurro** e, no caso do trabalho

pedagógico da OLPEF, em **Um caso de burro**, no qual tece uma dura crítica à sociedade brasileira do século XIX pelo olhar de um burro que desfalece. Ângelo, em **Sobre a crônica**, define o gênero e analisa sua estrutura com o passar dos anos, Sabino, em **A última crônica**, retrata uma família pobre, com uma descrição problemática e animalizada dos pais e das crianças, que motiva sua obra e, em Silva, o encontro com a prima serve como mote para uma análise atual sobre dois “Rios de Janeiro”, o midiaticizado e o vivido. Com isso, a escritora está em igualdade com a tradição literária da crônica, “estilo humilde de desentranhar a poesia do cotidiano” (ARRIGUCCI, 1987, p. 65).

Conectada a essa proposta de se colocar de modo metaliterário, ao questionar o ato de escrita, a crônica **O senhor dos covos** (Anexo 14), de autoria de Elias dos Santos Marinho, morador de Japarutuba – Sergipe, finalista da edição de 2012, introduz com essa perspectiva de valorização do simples: “Não há nada melhor do que fazer o que a gente gosta! Escrever, rimar e cronicar. Tanto faz! O importante é libertar o olhar encardido para o meu quintal” (CENPEC, 2012b, p. 204). Ao iniciar a obra, o escritor relaciona o ato de composição ao prazer, de brincar com as palavras, usando o neologismo “cronicar”, tornando em verbo o termo que nomeia o gênero. Ao afirmar sobre a libertação do encardido, volta-se para um espaço pequeno e que, num olhar menos apurado, não consideraria tema para um texto literário - o quintal. Nesse ponto que o tema da OLPEF ganha novos contornos, diferentes do esperado, ligado aos espaços importantes da cidade ou momentos históricos relevantes, voltando-se para o mais íntimo e pessoal, elemento central da crônica, segundo Candido, pelo fato de que “ela se ajusta à sensibilidade do dia a dia” (CANDIDO, 2003, p. 88).

A narrativa descreve a relação entre um menino, que conta a história, e um velho senhor negro construtor de covos, pequena rede para captura de peixes e outros frutos do mar, que vive a pegar camarões como forma de sobrevivência. Sua existência está ligada à natureza e à possibilidade de conseguir pescar quantidades suficientes do alimento para vender e conseguir sustentar a si e à família. O narrador possui uma grande admiração por essa personagem, que chama de Senhor dos covos, devido à experiência de décadas, à sua força diária na luta por sustento, bem como à sua participação em uma das festas mais tradicionais da região que vive – o reisado. Dessa maneira, o velho é muito mais que apenas um profissional, ele representa a manutenção de uma memória, seja do ponto de vista econômico, com uma função que já não possui o resultado financeiro de outrora, seja cultural,

por ser líder em um festejo que é constitutivo da tradição local. Assim, a narrativa exalta a humanidade presente naquela cidade, na multiplicidade de funções desse homem, que se confunde com o espaço: “não tenho dúvida que ele é uma das onze estrelinhas, e com seu raio dourado ainda vai iluminar muitas outras histórias de resistência. O vaqueiro, o marcador, o cantor, o rezador, o toador, o pescador...” (CENPEC, 2012b, p. 205).

Se, na narrativa ocidental eurocêntrica, o herói é cantado e exaltado pelas musas, nesse canto do Brasil, o cronista busca o rotineiro e o trivial para engrandecer por meio de sua escrita. Tal posição é reforçada quando o narrador compara seu Senhor a Zumbi dos Palmares, figura negra importante da luta pelos direitos de escravos e criador do maior quilombo do país. Ao valorizar o cotidiano em sua escrita, o autor se aproxima do que Arrigucci define: “o cronista era um hábil artesão da experiência, transformador de matéria-prima do vivido em narração, mestre na arte de contar histórias” (ARRIGUCCI, 1987, p. 52). Nesse tom de conversa, como se fôssemos amigos, a observar a história daquele senhor dos covos, o narrador conduz a apresentação da cena em dialogar com Candido: “a crônica pode dizer as coisas sérias e mais empenhadas por meio do ziguezague de uma aparente conversa fiada” (2003, p. 89).

As narrativas de Marinho e Silva trazem olhares diferentes sobre a situação de indivíduos e suas vivências em cidades e regiões diferentes do país. Tanto a representação da dureza de se chegar em uma favela do Rio de Janeiro, quanto a cansativa vida do senhor dos covos e sua lida diária nas pescarias são parte integrante da diversidade que é o Brasil. Se, para os teóricos e escritores, a crônica é uma forma de se valorizar os elementos cotidianos, refletir sobre um momento, o autor e a autora utilizam suas peculiaridades no uso do gênero. Por mais que a favela da Rocinha seja conhecida pelas mídias, normalmente em notícias negativas, a crônica apresenta a visão de quem chega de fora, a prima que observa as mazelas sociais e considera essencial a luta pela melhoria de vida daqueles habitantes. As mudanças temporais, sociais e financeiras do ofício de pescador desse senhor negro, habitante de Sergipe, reflete a resistência de muitos que não possuem outras opções, fazendo de sua vasta experiência, do trabalho e de vida, uma forma de continuidade. As crônicas assumem sua função de ser uma escrita de anônimos do cotidiano, figuras ao rés-do-chão.

### 3. O lugar e a escrita – as múltiplas representações do espaço nos textos finalistas

No que se relaciona às espacialidades e às temporalidades, as narrativas e os poemas finalistas da OLPEF oferecem uma diversidade de possibilidades. São locais encontrados nas diferentes regiões do Brasil, suas vegetações, seu clima, sua cultura, seus elementos marcantes e, em especial, seu povo. As várias comunidades são apresentadas e oferecem, ao leitor, diferentes olhares, nos três gêneros selecionados para a tese e nas diferentes etapas escolares que englobam a Olimpíada. Alguns aspectos se apresentam comuns para organizar os textos, desde aqueles que estão mais próximos de uma descrição do lugar, tudo que o engloba e como se organiza, até a relação com as pessoas que compõem o espaço, ou mesmo particularidades que servem como fio motor para se pensar as estruturas que envolvem essa variedade de indivíduos e lugares. Refletimos, no capítulo 03, sobre a importância do humano como fundamental para se pensar as noções de espacialidade (Lefebvre, 1991), com suas trajetórias (Massey, 2000) e suas vivências.

Ao descrever suas vidas, os estudantes questionam mais que o elemento humano, mas toda a construção territorial da qual é parte. Por se tratar de uma relação intrínseca, como define Bakhtin (2018), tempo e espaço corroboram para que a escrita desses jovens não esteja apenas buscando um relato das características do lugar, mas de estar nesse local e dele se situar como indivíduo, parte da comunidade, integrante do todo social do qual a cidade se organiza. Ao descrever a importância da espacialidade no trabalho com estudantes, Perillo destaca a importância desse pertencimento ao lugar: “Na leitura-interpretação-escritura do território, talvez fosse mais apropriado falar de representação da relação com o território, em vez de representação do território, assim como da relação com uma língua para poder representá-lo” (PERILLO, 2018, p. 900). Dessa perspectiva parte a proposta de conceber a autoria em cronotopias, nas quais o indivíduo, em processo formativo, relaciona seu imaginário às suas espaço-temporalidades, exprime suas vivências, conceito de Vigotski (2018), para compor memórias, crônicas e poemas que representem a si e ao outro, por meio do local:

As representações dos lugares dos territórios são fortemente indicativas da relação das crianças e dos adolescentes com o território, assim como são fortemente indicativas de uma cultura que (seja à qual você adere, seja com a qual você contraste) influencia a percepção do território (PERILLO, 2018, p. 908).

Os territórios de moradia e de trocas são percebidos, experienciados e representados, formam as identidades e são poetizados. Do trabalho pedagógico com as sequências didáticas, ao de leitura com as obras encontram-se as bases para que os estudantes observem com mais cuidado seu lugar vivido, utilizando-o como temática para a escrita literária. Dessa maneira, o primeiro texto selecionado como representativo de abordagem do espaço é **Ondas do quebra-mar** (Anexo 03), de Yan Roberto Lima Silva, morador de Macapá - Amapá e finalista da edição 2008. Nesse lugar, o autor descreve um dos mais belos cenários do país - o rio Amazonas. A apresentação do eu-lírico indica algumas especificidades que dialogam com o espaço, o fato de se apresentar como uma “alma cabocla” (CENPEC, 2008, p. 60). A miscigenação já aparece nos primeiros versos, fruto de um país plural e de uma região marcada pela presença de grande parte dos povos nativos brasileiros, o que é descrito pelo poeta como uma forma de valorizar suas raízes e sua herança de origem africana e indígena.

Essa palavra é suficiente para situar o leitor na espacialidade. Identificamos povos que são parte de uma maioria excluída da nação, normalmente de origem pobre, com vidas simples e, no caso, as populações ribeirinhas habitantes dos rios componentes da bacia hidrográfica do Amazonas, a maior em solo brasileiro e que corta todo a região norte para desaguar no oceano Atlântico. Dada à extensão do rio homônimo à bacia, os moradores, em suas proximidades, representam-no como um “rio-mar”, recebendo adjetivos como: majestoso, forte, encantador. O poema acompanha o leito que sobe e banha o lugar de vida do eu-lírico. Nesse local, crianças brincam nos igarapés, as lavadeiras cantam, a aurora chega e as águas se encontram. Pela localidade geográfica, a cidade de Macapá está numa posição em que o rio deságua no mar, criando um espetáculo para sua população e para seus turistas, o que é citado pelo poeta.

Para além das questões físicas, a cultura também é carregada pelo rio, rica de sedimentos advindos dos mais diversos povos que habitam a Amazônia. Em suas águas, originam-se as mais diversas lendas, desde as tradicionais como as sereias, as cobras e os botos, até o próprio quebra-mar que intitula o texto, local do encontro do maior rio do mundo com o oceano. A imaginação toma conta do escritor de modo que desliza pelas características de sua localidade como forma unir as questões físicas e humanas do lugar. O marabaixo também aparece como parte da descida pelo rio, dança típica do Amapá e que simboliza mais

uma das variedades presentes em um país continental como o Brasil, com suas experiências particulares de cada estado.

A espacialidade também se faz presente quando o autor cita: “No balanço da Canoa/ Sob o sol do Equador” (CENPEC, 2008, p. 60). O território que engloba a Amazônia Legal se encontra sob o paralelo que corta o planeta em hemisfério sul e norte, região marcada pelo ambiente de chuvas e calor e uma vegetação coberta por floresta. Todos esses elementos espaciais são destacados com o uso de uma palavra, capaz de representar um todo nortista – o Amazonas. Os versos descem o leito do grande rio e apresentam a infinidade de existências e resistências, da cultura até a alimentação, com o prato típico da região – o tacacá, passando pela infância com os pés que tocam os igarapés. Assim, uma das localidades mais pobres e pouco conhecidas do país aparece como temática para a poética do autor, o que permite, a nós leitores, incorporar, no ato da leitura, a descida rumo ao mar, contemplando as belezas e as vidas, que, em sua margem, existem.

Essa dimensão simbólica que o espaço pode oferecer, partindo de figurações construídas pelos jovens nas escolas, assume força no poema **Um rio, uma linha e um menino** (Anexo 4), de Gustavo Ruthes Prohmann, da cidade de Rio Negro - Paraná, selecionado na edição de 2012. A construção poética parte dos três elementos do título para representar as espacialidades vivenciadas pelo eu-lírico. Primeiro, temos o rio que percorre todo o território, depois a linha do trem que corta todo o lugar e, por fim o menino, que observa e descreve sua infância a partir dessa relação entre os três. O rio e a linha são metaforizados por uma relação impossível, duas almas gêmeas separadas por uma curta distância, situação delineada pela anafórica estrofe no decorrer do texto: “Um rio serpenteia/ minha cidade/ paralelo a ele/ corre a linha do trem” (CENPEC, 2012b, p. 34). Esse percurso dos dois é quebrado somente quando, num momento específico, encontram-se, o “milagre” nas palavras do eu-lírico.

O ápice dessa sinuosa relação se dá quando, sobre a ponte, passa a linha do trem e, por baixo, o rio tem seu percurso. Para dar uma ambientação romântica, a luz do luar serve como pano de fundo para esse contato que é sentimental e espacial, de maneira metafórica, em que, na cabeça do eu-lírico, concretiza-se a união e os faz um. Mais que apenas o encontro, surge o menino nesse entroncamento, com as descrições comuns de uma criança: “faceiro, trigueiro, ligeiro” (CENPEC, 2012b, p. 35). O espaço, antes representado por essa

busca de toque entre o rio e a linha, assume contornos pueris, nas brincadeiras e ações típicas de criança tal como o jogo de bola, o ato de pegar frutas no pé, brincar com as pipas que voam pelo céu e correr pelas ruas de cascalho, ou seja, a explosão de vida que faz parte da infância em uma cidade.

Essa relação do humano se imbrica a dos seres inanimados - a linha e o rio. No meio de tudo isso, está a cidade Rio Negro, o lugar de vivência do autor. Para chegar ao amor pela localidade, o estudante constrói um eu-lírico que compreende seu espaço para muito além de uma descrição física ou de um foco nas pessoas que o constituem (mesmo que isso ocorra quando fala dos ipês e das crianças). O fio motor dos versos é o sentimento de amor entre uma linha de trem e um rio que buscam incessantemente se tocar, ou a criança que toca todas as localidades com os pés, com as mãos, com sua mente e seus sentimentos. Se sob a ponte há o grande momento do encontro, na existência da cidade há o prazer e a alegria de viver em uma dada espacialidade: “É aqui onde rio e linha/ linha e rio/ encontram-se na clandestinidade/ que eu encontro a felicidade!” (CENPEC, 2012b, p. 35). O que percebemos é a variação das escolhas dos estudantes para falar do lugar, indo do mais natural (clima, vegetação, dentre outros) ao mais humano (os indivíduos, festas e manifestações culturais), jogando com a maneira mais simbólica de representação, de modo que o palpável e o imaginário se cruzam e se encontram, como a linha, o rio e o menino do poema de Prohman.

Nesse viés de mesclagem entre o humano e o natural, adentramos as construções memoriais do lugar, por meio das vozes dos componentes mais antigos da comunidade e de suas histórias sobre o passado local e suas especificidades. Por mais que sejam gêneros diferentes, quanto à temática, os textos dialogam entre si e permitem a ampliação do debate sobre questões sobre a espacialidade, em consonância com Massey e sua ideia de trajetória. As cronotopias assumem um caráter memorial e relembram as experiências tristes e alegres dos povos das mais diversas regiões do país. Em **O tempo, o chiado e as flechas** (anexo 09), de Jhonatan Oliveira Kempim, morador de Espigão d'Oeste – Roraima, finalista da edição de 2012, o olhar se volta, assim como no poema de Silva, para a região norte do país. O cotidiano, marcado pela relação direta com a floresta, motiva a narrativa: “Era no tempo das matas virgens. Os espigões de Espigão d'Oeste eram cobertos de cerejeiras, mognos, cedros, jatobás, ipês e imensas castanheiras” (CENPEC, 2012b, p. 80) e serve de espaço para o evento trágico que acontece na vida da narradora e de seu filho.

A habitante centra a escrita, com seu cotidiano interiorano, composto de natureza por todos os lados, no início do desmatamento que ocorria na região. De acordo com a perspectiva da memória, os moradores ambicionavam a ampliação dos pastos, de forma a buscar a expectativa do “progresso”, algo que é acentuado pela cor vermelha dos fins de dia cercados de queimadas. O efeito acaba sendo contrário ao esperado, tendo a vegetação destruída em prol do avanço humano em meio à floresta, o que impacta na vida das pessoas e da biodiversidade local e causa a trágica situação familiar. Nas palavras da narradora: “Foi esse tempo que jamais queria que tivesse existido... Foi esse o tempo que jamais me esqueci...” (CENPEC, 2012b, p. 80), algo que o título da obra define, visto ser esse momento que não deveria acontecer. O chiado está no barulho da panela de pressão, esse ruído incomum à tranquilidade da mata que leva o jovem indígena a reagir, lançar sua flecha, último elemento que nomeia a memória da narradora, e acertar, de maneira mortal, o filho:

O chiado trouxe as flechas das mãos de um assustado suruí inocente, que foi combater o estranho e acabou com a vida de Júlio César. Foi o chiado, estranho som que não fazia parte daquele paraíso habitado por inocentes índios, araras, macacos e onça pintadas. O desconhecido assusta. O chiado assustou o índio. A flecha me assustou (CENPEC, 2012b, p. 81).

O sangue que escorre da pobre criança desfalecida não é culpa do nativo que enfrenta rotineiramente a perda de suas terras para os agricultores, os mineradores e as gananciosas empresas que insistem em desmatar a Amazônia brasileira. Por mais que envolva a morte de seu filho, a narradora não julga o indígena pelo ato, ele e os animais que ali residiam são apenas vítimas de um processo ainda maior que, mesmo hoje, corrói o espaço brasileiro. A presença dessa família ali é o elemento estranho, as queimadas, provocadas pelos “estrangeiros” aos nativos, tomam hectares de reservas ambientais e vão alastrando sangue por todo o território. Esse contemplar memorialista, da percepção dos efeitos causados à natureza perpassam a leitura da narradora. O lugar não é mais o mesmo, os animais não se encontram mais em sua exuberância, rodeando a casa, assim como o filho não corre mais pelo quintal e, provavelmente, os povos nativos se embrenharam pelas árvores, fugindo do massacre, ou foram devorados pelo “progresso”. Os efeitos não estão apenas nas imagens por satélite, pelos dados estatísticos, mas na vivência dos moradores e de suas lembranças cercadas de perdas:

Hoje me assusto ao olhar nossos espigões cobertos por pastos, abrigando uma ou outra castanheira e alguns ipês, sobreviventes árvores que resistiram às ações dos seus desconhecidos brancos. Imponentes árvores que assistem ao progresso das casas sem frestas para dar passagem ao vento, protegidas por grades e cercas elétricas. Imponentes árvores que assistem à falta d'água dos rios e dos igarapés. Imponentes árvores que encantam nossos olhos. Imponentes árvores que se fazem vivas para assistir ao maravilhoso espetáculo desse nosso céu rondoniense. Maravilhoso céu que presenciou o tempo, o chiado e as flechas. Maravilhoso céu que é meu cúmplice... Maravilhoso céu que divide comigo o sumiço da panela de pressão... (CENPEC, 2012b, p. 81).

A imbricada relação tempo e espaço se mostra essencial para a memória, assim como a construção poética com “imponentes árvores” e “maravilhoso céu”. São estes dois elementos naturais que contemplam inalteráveis o passar do tempo e, em consequência, a mudança do lugar. As castanheiras, os ipês e o céu são sobreviventes desse passado, encantam, mas vivenciam as perdas causadas pela ação humana. Sua presença, em meio aos pastos, marca a força da natureza em se perpetuar e embelezar a existência, enquanto for permitida sua manutenção, dados os efeitos da degradação causada pelo progresso. De maneira semelhante, **Memórias inundadas do passado** (Anexo 10), narrativa de Mariana Carla Hochwart, moradora de Itá - Santa Catarina, finalista da edição de 2016, descreve como o avanço da população e de suas necessidades causam impactos ambientais e humanos destrutivos e que permanecem no imaginário dos habitantes dos locais destruídos pelo dito “progresso”. A teórica Aleida Assman discute esta relação entre o espaço e a memória, concebendo esse passado que, cada vez mais, está distante, com um certo limite em relação ao presente, por ser uma lembrança, não mais passível de mudanças, coexistindo com o agora de maneira mnemônica:

[...] um local dotado de aura não traz promessa de algo imediato; mais que isso, é um local em que se podem perceber sensorialmente o afastamento e distância irrecuperável do passado. O local da recordação é de fato uma “tessitura incomum do espaço tempo”, que entretece presença e ausência, o presente sensorial e o passado histórico. Se a marca da autenticidade é a ligação entre o aqui e o agora, então o local da recordação, como aqui sem um agora, não passa de autenticidade parcial. Longe de unir as duas metades, o local da recordação insiste em mantê-las separadas como aqui e outrora (ASSMAN, 2011, p. 360).

Ao elaborar suas narrativas, os estudantes trazem esse passado para as páginas das Coletâneas de Textos Finalistas, com o peso de não poderem alterar, mas enriquecendo o

leitor de histórias que formaram seus lugares. Na memória escrita por Hochwart, o narrador descreve as experiências de viver na cidade de Itá, em sua primeira localidade, com uma vida simples, interiorana, o que acende a imaginação de um indivíduo já mais velho, consciente que tais lembranças já não podem ser revividas. Um elemento é diferencial na proposta de concepção do texto: descrever uma cidade que se encontra submersa. A obra é contada pelo olhar de um dos trabalhadores que participaram da destruição do vilarejo: “Eu trabalhava na imensa construção da Usina Hidrelétrica de Itá, enquanto minha mãe e minha esposa arrumavam as malas e tentavam pegar o máximo possível daquela casa de madeira que parecia tremer diante do que iria lhe acontecer” (CENPEC, 2016, p. 70). O que era parte do cotidiano profissional para o narrador, torna-se o horror dos moradores que se recusavam a sair de suas casas, aceitar os efeitos negativos causados pela represa que ali seria construída.

Devagar, o pesadelo toma conta dos habitantes, assim como a água que inicia seu processo de inundação. Sua força destruidora vai cobrindo aquilo que antes representava uma vida marcada pela tranquilidade, de forma que nem mesmo a partida final de futebol, organizada pela população, fica imune aos seus efeitos: “Aos poucos, a água, como se fosse uma torcedora fanática, foi tomando conta do campo e, carinhosamente, expulsando os atletas, foi com água em seus joelhos que a partida acabou” (CENPEC, 2016, p. 70). Trata-se de uma espacialidade que existe apenas no âmbito memorial, a antiga cidade se encontra no fundo da represa, provavelmente, tomada pelo lodo e pelos efeitos decompositores da água e da biodiversidade que ali residem. Narrar tal lugar é remeter ao que já foi, ao não presente, ao impalpável, somente o imaginário saudosista é capaz de representar a antiga Itá, visto sobrar apenas as torres das igrejas:

Dessa mesma forma, aconteceu com nossas casas que, aos poucos, foram sumindo. Subimos no alto do morro e a vimos desaparecer lentamente, e um choro inundou de esperança nossos corações. Tudo foi invadido pelas águas do Rio Uruguai, porém as torres da igreja se mantiveram fortes, travando uma dura batalha contra a inundação. Hoje são as únicas lembranças concretas, que de certa forma, contam a história e testemunham que ali já existiu uma cidade (CENPEC, 2016, p. 71).

Após a saída dos moradores, a vida segue seu novo rumo na atual localidade e a antiga cidade se tornou ponto turístico. O lugar vai tomando novas formas, as gerações mais jovens não possuem a experiência e as lembranças vão se perdendo, algo que se mantém graças as narrativas contadas por aqueles que ainda as guardam em suas memórias. O estudante autor

fala dessa espacialidade atual, mas com um narrador que, mnemonicamente, traz à tona as submersas casas, ruas e o campo de futebol que agora residem cobertos pelas águas, metáfora comum para a limpeza, que cobrem o espaço físico, mas que é presença na mente: ““Itá, onde eu estiver, estarei contigo, inundado pela saudade que tu me deixaste”” (CENPEC, 2016, p. 71). Assim, memória e esquecimento se conectam, tendo a voz de uma comunidade como ponto de encontro para que não se abandone a história de um povo, que precisou fugir de seus lares e se reconstruírem enquanto existência devido ao efeito da modernização da sociedade. Assman relaciona os artefatos mantidos com a memória, tal como as torres que insistem em existir, mesmo com a cidade submersa, de maneira que, ainda que não haja mais uma espacialidade física, a manutenção da existência se dá culturalmente:

Mesmo quando os locais não têm em si uma memória imanente, ainda assim fazem parte da construção de espaços culturais da recordação muito significativos. E não apenas porque solidificam e validam a recordação, na medida em que a ancoram no chão, mas também por corporificarem uma continuidade da duração que supera a recordação relativamente breve de indivíduos, épocas e também culturas, que está concretizada em artefatos (ASSMAN, 2011, p. 348).

As espacialidades, também, constroem-se a partir de uma localidade específica da cidade e que represente o todo humano e suas trocas com o ambiente. No caso da crônica **Beleza Cega** (Anexo 15), do autor Pedro Kennedy Oliveira de Souza, morador do Núcleo Bandeirante – Distrito Federal, finalista da edição de 2010, essa relação se dá por meio de um dos mais corriqueiros lugares – o ônibus. Quando se pensa a realidade de moradores das Regiões Administrativas da capital do Brasil, o trânsito, rumo à capital, é parte integrante do cotidiano. Os deslocamentos são necessários para boa parte da população, os empregados para seus locais de trabalho e, no caso do texto, o estudante para sua escola. A situação urbana marcada por engarrafamentos, transporte público lotado e extensas durações de viagem são elementos constitutivos da noção de espaço. Por isso a escolha do escritor se voltar para que as paradas constantes e o movimento de pessoas por dentro do ônibus sirvam como foco do olhar cronista.

A longa espera em pé é extremamente cansativa para qualquer indivíduo, todavia Souza ressignifica essa constante diária para perceber o entorno e aqueles com quem divide os poucos espaços restantes dentro do meio de transporte. Se Vigotski (2018) destaca a importância do acúmulo de vivências para se construir o imaginário, o retorno da escola é

um momento conhecido, esperado e inevitável. O primeiro parágrafo situa o leitor sobre a realidade do narrador: “Fim de tarde. Saio da escola, satisfeito por mais um dia de aprendizagem. Sigo em frente, passo por todas as avenidas, atravesso as pistas da BR-060 e me dirijo à parada para esperar o ônibus que me levará para casa” (CENPEC, 2010, p. 152). Logo, há um percurso inicial, atravessado por uma rodovia que é bastante conhecida pelos moradores de Brasília, visto ser ponto de ônibus que cortam boa parte de seu território, caminho esse que conduzirá à casa do estudante. Assim, o lugar se constrói sobre 3 prismas: a escola, o percurso de ônibus e a casa.

Em uma construção comum ao gênero crônica, ao adentrar o transporte, percebe-se um som conhecido, o que provoca a mente do autor em descobrir sobre que se trata. O encontro entre o objeto a ser observado e o narrador não se dá diretamente, visto o volume de pessoas que se encontram entre eles: “Dou sinal com a mão, o ônibus para. Como de costume, está lotado. Entro, e mesmo em pé me acomodo entre os passageiros, e o motorista segue viagem” (CENPEC, 2010, p. 152). Ao adentrar o ônibus, um barulho chama a atenção do narrador e desperta seu interesse em observá-lo. Por mais que o ruído, comum ao transporte público, prejudique identificar essa sonoridade, percebe uma familiaridade, entretanto: “As pessoas estão tão aglomeradas que é impossível ver algo” (CENPEC, 2010, p. 15). Aos poucos, os passageiros começam a descer, o que provoca o movimento do narrador, logo, a aproximação com o que deseja contemplar. A escolha narrativa estabelece uma relação entre a visão, a audição e seu objeto de interesse, impedidos por um espaço que, ao mesmo tempo é curto, todavia se prolonga dada a situação experienciada.

A construção do texto apresenta características particulares do autor e que auxiliam na elaboração e em sua intenção. O narrador está preso à necessidade de se aproximar do objeto desejado, ao mesmo tempo que as escolhas textuais trazem elementos cotidianos utilizados com maestria. Os períodos são curtos, simulando o movimento repetitivo do ônibus de parar e andar, ao passo que são descritas a primeira, a segunda, a terceira parada. O esvaziamento conduz ao local ou à pessoa que gera o som, agora percebido como um instrumento musical, cercado de dúvidas que permeiam seu imaginário: “será alguma pessoa ensaiando, naquele espaço, uma apresentação? Será algum *show* em meio a todos aqueles rostos cansados e esgotados? Ou será apenas algumas pessoas brincando com o tal instrumento?” (CENPEC, 2010, p. 152).

Após a terceira parada, o narrador finalmente consegue atingir seu objetivo, chegar ao fundo do ônibus. A condução do texto reflete não apenas as freadas do transporte, mas consegue levar o leitor a imaginar esses olhos ansiosos que se deslocam pelo curto espaço de um único veículo, de forma que o lugar se fixa nessa espacialidade pequena, mas passível de se desenrolar por vários parágrafos, envolver uma gama de pessoas e formar uma verdadeira comunidade, daqueles corpos exaustos pós trabalho e que se dirigem para a residência, em busca do pouco descanso de uma noite, para, no dia seguinte, iniciar tudo novamente. A atenção dada pelo narrador é a escolha de se poetizar o mais simples e corriqueiro, aquilo que seria dispensável ou pouco memorável, mas que ganha contornos nas escolhas vocabulares, de forma autoral, a exemplo de bons cronistas. Nas palavras do escritor: “Ouço várias vozes e palmas que acompanham atentamente a batucada. Para à vista, sei que mais pessoas irão descer, me preparo para ir para ao fundão” (CENPEC, 2010, p. 153), logo o desejado chegou.

Ao final, toda a expectativa criada é solucionada de maneira sutil, com o foco no mais elementar e comum do cotidiano de quem precisa percorrer caminhos dentro de um veículo de transporte público: “me deparo com um cego tocando um pandeiro, passando toda a sua alegria ao instrumento” (CENPEC, 2010, p. 153). A figura do pedinte é uma triste realidade dos centros urbanos, normalmente com alguma necessidade especial, como o caso da personagem deficiente visual. Essas espacialidades não estão ligadas à elite brasileira, muito menos ao homem, branco, de classe média, intelectual, que, comumente, é observado na literatura canônica, mas uma pessoa marcada pela pobreza. Por mais marginal que seja a posição desse senhor, ainda que as pessoas dentro desse ônibus reflitam a dura realidade de quem utiliza o sistema de transporte, ainda há espaço para a alegria, oferecida pelo bater no pandeiro. Ivete Walty, em sua análise sobre o espaço na literatura brasileira, aproxima-se da narrativa de Souza: “a rua é cada vez mais lugar de excluídos, já que os que têm meios preferem os condomínios fechados, os *malls* e entre outros espaços de circulação restrita que os acolhem e ‘protegem’” (WALTY, 2014, p. 12). De maneira semelhante à rua que serve como local dos marginalizados, o ônibus é poetizado pelo cronista de forma que se valoriza a existência do pedinte.

Na obra, o sentido de comunidade, de ser o local de vivência não se dá pela relação íntima, familiar, e, sim, do que ocupa boa parte do tempo de um dia. A cronotopia está na

convivência momentânea com os demais passageiros, o motorista, o cobrador e o pedinte. Daí parte o período de encerramento da crônica: “Desço do ônibus com a certeza de que a verdadeira beleza de Brasília não está apenas nas curvas de Niemeyer e sim nas pessoas que dão vida à nossa cidade” (CENPEC, 2010, p. 153). A imagem tradicional da capital brasileira, ligada à sua arquitetura, suas tesourinhas, sua organização em formato de avião, seus canteiros floridos e sua Praça dos 3 Poderes, assume outros contornos. A voz não parte do centro, mas da periferia, desses indivíduos fora do Plano, das pessoas que enchem as paradas de ônibus diariamente, que são a força motriz para que Brasília se desenvolva, mas constroem suas existências em Regiões Administrativas como Taguatinga, Ceilândia, Gama, Riacho Fundo, Santa Maria, Recanto das Emas. A voz para todos esses habitantes é poetizada pela escrita de um jovem autor do Núcleo Bandeirante, que representa o lugar a partir de seus componentes humanos, mesmo os excluídos socialmente.

As múltiplas possibilidades de construção espacial, indo da natureza amazônica de **Ondas do Quebra-Mar**, perpassando o barulho do chiado e da flecha que tomba o corpo do filho da narradora, chegando ao ônibus, ganham uma nova perspectiva em **A gigante centenária** (Anexo 16), da autora Fabiana Pereira Ianse, moradora de Santa Maria do Oeste - Paraná, finalista da edição de 2014. O elemento central da crônica está em um dos componentes mais antigos da cidade, uma árvore centenária que habita uma das ruas. Termos como “senhora”, “velha cidadã”, ou seja, características humanas que personificam, figurativamente, essa habitante de Santa Maria do Oeste. As cronotopias dessa protagonista ultrapassaram as várias etapas de construção temporal e espacial da localidade, ao ponto de existir como uma cidadã de direitos:

Ela nasceu, cresceu, viu o distrito emancipar-se. Viu também os carreiros de terra por onde as carroças passavam darem lugar às estradas nas quais hoje os carros vêm e vão. Outras viviam ao lado dela e espalhadas por todas as partes, como contava minha bisavó. Porém, o progresso foi chegando de mansinho e as suas vizinhas foram desaparecendo, mas ela, por ter sua morada privilegiada, bem na esquina de uma das principais ruas, ficou ali bem sozinha... (CENPEC, 2014d, p. 170).

No decorrer do texto, não há uma descrição exata do momento de seu surgimento, com a influência humana ou pela ação da natureza, ou, nas palavras do cronista “uma gralha-azul que resolveu enterrar seu pinhão por estas bandas” (CENPEC, 2014d, p. 170). Tal questão não se mostra como relevante, mas, sim, sua presença magnânima nas ruas da cidade.

Apenas se destaca o tipo de árvore: uma araucária. Não houve possibilidade para que as várias colegas que a cercavam sobrevivessem ao tempo, o progresso foi crucial para que fossem retiradas. Mais que uma presença, trata-se da resistência natural às transformações temporais que trouxeram as carroças e os carros. Walty aborda o processo de mudança causado pela urbanização nacional, de modo que: “As cidades brasileiras da época passaram por processos de intensa urbanização, com a reforma de ruas e casas, construções de avenidas, visando à higienização e ao embelezamento” (WALTY, 2014, p. 105). Ao citar a bisavó, a narradora situa a longa vida da gigante com sua existência que presenciou várias eras. As casas, as pistas, os automóveis e os seres humanos cercaram seu entorno e criaram vivências, tal como define a narradora:

Por aqui ela é mais conhecida como “o pinheirão” - é o ponto de referência. Seus ramos são o abrigo de pássaros, especialmente, das curucacas. E da minha sala de aula posso ver a casa do João-de-Barro, que já faz tempo construiu sua morada no lado norte de um dos seus galhos. Também é nesses galhos que, eventualmente, muitas pipas se enroscam enquanto estão passeando pelo céu, comandadas por algum menino no dia de vento forte de verão. E, para deixar clara sua imponência, é impossível resgatar a pipa que se enroscou nos seus espinhos, pois não há ninguém que se atreva a escalar seu enorme e maciço tronco (CENPEC, 2014d, p. 170).

A relação entre o “pinheirão” e o local ocorre tanto no âmbito espaço-temporal, quanto das trocas, da natureza como refúgio dos pássaros e das crianças que prendem suas pipas em seu tronco espinhoso. Outras plantas também utilizam de sua copa para mostrar sua exuberância, trepadeiras que se espalham pelo corpo dessa centenária senhora, soltando flores que colorem sua ramagem. Essa construção natural e, também, humana está presente pelo fato dos moradores a utilizarem durante o Natal, enchendo de pisca-piscas, transformando-a na alegria desse período comemorativo tão importante para grande parte da população brasileira. Enquanto lugar, a árvore é abrigo, desafio, exuberância e celebração. No caso da crônica em questão, ela se tornou texto poético, de uma jovem que destinou seus olhos para sua existência.

Aos poucos, a narradora questiona se outras pessoas também se preocupam com esse membro tão antigo, mas tão presente na vida de todos da comunidade. Por mais que seja um ser vivo que não consiga se locomover, pular, chegar perto das pessoas, poeticamente ela é capaz de tudo isso. Seu espaço é a brincadeira, o passar dos anos, os efeitos do desenvolvimento, o refúgio e a moradia de aves. Como não notar esse elemento tão

imponente que expõe seu poder em meio à rua, que precede os habitantes do agora e, provavelmente, encontrará as novas gerações que também brincarão de pipa ao seu redor, ou os futuros pássaros e plantas que usarão seu tronco como moradia, na pior das hipóteses, terá o mesmo destino de suas companheiras e será engolida pelo avanço. Caso não esteja lá para os filhos da narradora, estará viva em textos:

Muitos versos já foram escritos em sua homenagem e muitas pessoas já se inspiraram com sua beleza. Lugar de namoros feitos e desfeitos, de beijos roubados, um lugar aconchegante para namorar. Muitos invernos já passaram, sentindo a geada ou até os flocos de neve se chocando com seus galhos (CENPEC, 2014d, p. 171).

A gigante não é apenas uma presença local, trata-se da inspiração para os romances que se formaram em suas sombras. As trocas de carícias, os beijos escondidos e os namoros utilizaram de seus arredores para começarem e terminarem. Sua importância para a comunidade é tamanha que se tornou a própria memória e a literatura local, tal como a jovem escritora que escolheu transformar em palavras a admiração, definindo a gigante como a verdadeira representante da cidade. Com isso, as espacialidades e temporalidades assumem forma nos poemas, nas memórias e nas crônicas dos estudantes escritores. Os conceitos geográficos, que mesclam humano e local, estão refletidos nas diversas narrativas e versos selecionados para a pesquisa. As múltiplas vivências adquiriram perspectivas diversas e comprovam as particularidades de regiões e estados brasileiros.

As várias interpretações apresentadas refletem o que denominamos, no capítulo 03, como Geografia das Infâncias, um caminho para que o imaginário desses e dessas jovens fossem convertidos em potencial artístico e em pertencimento, o qual ocorre pela prática pedagógica e pela relação com a convivência cotidiana, ao mesmo tempo em que motiva o imagético e o literário. A função-autor, teoria foucaultiana questionada e ampliada por teóricos como Chartier (2014a) e Santos (2022), faz-se presente nessas múltiplas representações do espaço que é concebido, vivido e percebido, nas palavras de Lefebvre (1991), de modo que perpetua trajetórias, como define Massey. As diversas leituras presentes sobre as construções cronotópicas dos alunos comprovam o potencial literário desse ato simples que é experimentar a cotidianidade, conviver com a comunidade e contemplar o corriqueiro e o simples por meio de metáforas e construções poéticas que se aproximam da leitura literária, convertendo-se em experiência estética, tal como definem Dewey (2010) e

Vigotski (2003). A dialogicidade promovida pela literatura encontra obras que são intertextuais e originais, efetivada por uma proposta voltada para os conceitos mais íntimos e coletivos humanos: o tempo e o espaço.

#### **4. A crítica e a sociedade – o olhar do escritor estudante sobre as questões sociais**

Ao se falar do lugar, bem como desenvolver uma atividade que se volta para a escrita, partindo das experiências dos estudantes, o que resulta em um olhar que não possui o foco apenas para os elementos representativos do espaço, mas da sociedade como um todo. Os textos literários das Coletâneas e os que são compostos pelos alunos falam sobre o Brasil, desse modo é impossível pensar em realidades que não simbolizem os problemas enfrentados diariamente. Por se tratar de um país em desenvolvimento, mesmo que dotado de uma grande economia, o ambiente é marcado por uma formação colonial, com uma escravização que perdurou por séculos (fomos o último país a assinar a abolição dos povos africanos e afrodescendentes), pelo genocídio dos povos nativos pelas mãos dos colonizadores, por uma grande desigualdade social, no qual um percentual mínimo possui mais da metade de toda renda, enquanto a base trabalhadora vive em condições precárias ou mesmo na miséria.

Uma grande parte da população brasileira vivencia a discriminação, tal como os povos nativos, quilombolas, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, dentre outros, marcados pelo racismo, pela xenofobia, pela homofobia e pelo machismo. As desigualdades ocorrem devido a um sistema político, econômico e social que pouco se importa e/ou precariza as políticas sociais. Por experimentarem tais mazelas, percebemos, nas escritas estudantis, um destaque na luta de grupos marginalizados para sua manutenção enquanto cidadãos e para se mostrarem presentes, o que é refletido na autoria dos estudantes. Os textos selecionados para o presente tópico do capítulo discutem alguns desses diversos enfrentamentos, bem como a força da reflexão sobre si e sua comunidade, algo essencial para que se questione as dificuldades enfrentadas nas espacialidades e existências fora dos centros econômicos ou do poder vigente.

Como primeira obra estudantil a ser analisada quanto ao olhar crítico lançado pela sociedade, selecionamos **Escola Fábrica, Fábrica Escola** (Anexo 17), crônica de Jairo Bezerra da Silva, morador de Caruaru – Pernambuco, finalista da edição de 2019. No texto, o jovem autor, cuja narrativa serve de epígrafe para o capítulo, reflete um pouco sobre nossa

sociedade construída e sustentada por uma lógica Capitalista cruel e controladora. A metáfora da Fábrica e da Escola é elaborada a partir da relação entre os elementos que as aproximam, por meio do controle, e as que a distanciam, sobre o ambiente insalubre da fábrica, o que, segundo o autor, gera a sobrevivência dos estudantes até se tornarem profissionais. O escritor questiona seu lugar de vivência a partir de algo tão cotidiano e que, ao mesmo tempo, reflete uma criticidade sobre dia a dia e sobre as construções sociais que nos cercam de maneira tão massacrante. Ao focar na relação trabalho e educação, percebemos um jovem que se vê preso a um sistema no qual é (de)formado para apenas reproduzir ações.

Para o padrão de nossa sociedade, um adolescente da cidade de Caruaru - PE está isolado pela pobreza, pela sua indiferença no que tange ao que é valorizado como importante por ser adolescente e pela sua localidade. Num país em que o centro-sul dita as regras, a voz de um indivíduo de uma região tão massacrada e estigmatizada como a Nordeste destoa desse todo controlador e nos traz uma perspectiva diferente. Não temos aqui os grandes temas da “universalidade” e da “racionalidade” que imperam no conhecimento padrão, mas um circuito fechado, composto por acordar, tomar banho, ir para escola e perceber lá todo o jogo de submissão imposto ao nosso povo em seu cotidiano. A perspectiva da crônica dialoga com o debate de Paulo Freire abordado na introdução da tese. O teórico foi um grande crítico do sistema de ensino brasileiro nos anos 60/70/80, refletindo sobre a importância da educação como uma prática da liberdade, não o formato “bancário” com a qual se sustentava (2014b).

Para Freire (2014a), mais que um objeto, o estudante devia se inserir no conhecimento como um sujeito-autor, fugindo ao conjunto de regras, conteúdos com os quais a educação se estruturava. Com isso, a aprendizagem devia focar no protagonismo, em que o estudante se posicionaria enquanto sujeito histórico, perspectiva que dialoga com as definições de vivência (*perejivanie*) e reelaboração criadora (*tvortcheskaia pererabotka*) de Vigotski (2018), abordadas no capítulo 03 da tese. Assim, a leitura de uma crônica como a de Silva, reforça a capacidade da escrita como potencializadora de ampliação do debate sobre os padrões conservadores mantidos, principalmente, nas escolas. Os estudantes são apresentados como verdadeiros funcionários que reproduzem suas atividades, da mesma maneira que os trabalhadores da fábrica que, ciclicamente, cumprem suas tarefas, sem que se crie um espaço saudável, físico ou psicologicamente.

Pelo olhar do adolescente, a cidade é composta por uma “diversidade de tons de sem vida” (CENPEC, 2019, p.198), e o cotidiano leva o estudante à escola e o pai à fábrica, sendo que, para ele, “no fim é tudo igual”. Trata-se de uma vida marcada pela repetição, pela falta de alegria e por uma névoa gris que consome o espaço, as coisas e os seres. Tudo se resume a acordar, deslocar, bater o ponto, reproduzir o que é determinado, cumprir sua função para que o mercado continue funcionando normalmente e lucrando muito, enquanto, para o funcionário, resta o suficiente para tentar manter sua “dignidade” (CENPEC, 2019, p.199), algo que sabemos ser o mínimo numa realidade como a brasileira. Pelo olhar do autor, somos construídos como “série de produção”, aliás, algo que reflete o quanto apenas representamos dados presentes em planilhas do mercado, nossa individualidade e criatividade são irrelevantes para essa sociedade capitalista, ou nas palavras do cronista, “os alunos também têm seus números de série, uma lista de chamada, são números, é tudo igual” (CENPEC, 2019, p. 199). As aproximações entre as fábricas e as escolas são apresentadas pelo narrador, de modo compara a sufocante realidade de ambas:

Eu entro na escola e meu pai bate o ponto na fábrica, eu vou para meu assento e meu pai para sua máquina. O professor fala, as máquinas rugem, lápis, papéis, óleo, engrenagens, é tudo igual. Os funcionários não sorriem, querem seus salários; os professores estão exaustos, querem seus salários, para gastar com a mesma coisa mês após mês. As mercadorias não pensam, não falam, são modeladas; os alunos não pensam, repetem, não criam, reproduzem o que lhes é passado, SILÊNCIO!!! Não podem falar (CENPEC, 2019, p. 198).

O processo mecânico do trabalho em uma fábrica se mescla ao ensino que não busca formar cidadãos, mas que represente a triste realidade de apenas reproduzir. Todos são mercadorias, as escolas modelam esses seres que repetirão o trabalho dos pais, na fase adulta, numa tediosa continuidade. A construção de “Escola Fábrica, Fábrica Escola” dialoga diretamente com o olhar freiriano de educação. O estudante promove, por meio de sua narrativa, uma dura crítica à realidade marcada pela reprodução, algo que ocorre tanto no trabalho, metaforizado pela fábrica, quanto na escola. Para o cronista, a aprendizagem é apenas um mecanismo opressor que resultará em um emprego na qual se repetirá a mesma ação dia após dia. Aliás, o cotidiano é parte desse *continuum* inalterável, entediante e limitador. Os atos mais banais como acordar, vestir, comer, deslocar, soam como um martírio em realidade cinza e sem vida. Numa sofisticada estratégia de escrita, toda a descrição do

trabalho do pai e do estudo do filho é construída por meio de paralelismos que sempre resultam numa frase impactante, repetitiva e cruelmente real – “é tudo igual” (CENPEC, 2019, p.198).

A educação voltada para um parâmetro mecanicista, analisado por Freire (2014b), reproduz a experiência metaforizada pela Fábrica e pela Escola. As duas grandes personagens centrais da crônica, representações do lugar e, também, da vida, visto espaço e existência serem complementares, como já observado no capítulo 03 da tese, aproximam-se de um ensino voltado para a memorização, desvencilhado da realidade e no qual as ideias não se constroem, mas são repetidas. O teórico conceituava que a única forma de se fugir desse formato de educação seria a passagem da “intransitividade” para a “transitividade crítica”. Mais que um ato de repetir fórmulas à exaustão, de modo que a sala de aula se torne um local em que os estudantes funcionem como “pinos” de uma grande engrenagem que é a sociedade, a aprendizagem devia levar ao pensamento libertador e protagonista.

Se por um lado temos um olhar pessimista da sociedade e do ato de educar em si, na crônica, por outro percebemos que a escrita desse jovem se mostra uma resistência a todas as críticas por ele apresentadas. Esse estudante reinventa sua realidade de maneira que é capaz de observar as mazelas e representá-la de maneira consciente e reflexiva. Ao descrever um cotidiano cinzento, somos levados a experimentar, enquanto leitores, seus passos dados, oferecendo para nós uma vida, que se difere e se aproxima daquela que somos acostumados. Quando questiona uma educação marcada pela repetição e pela ausência de criatividade, percebemos todo o potencial de sua imaginação, seu posicionamento analítico e sua capacidade de fugir dos padrões massacrantes aos quais as personagens da crônica são impostas. Em sua comparação das pessoas com mercadorias, da seriação e da produção em massa, vemos aflorar a individualidade de um jovem, que se utiliza de comparações para poetizar as existências marcadas pela opressão.

A escolha dessa crônica como abertura para a reflexão sobre as questões sociais parte do potencial, enquanto escrita, apresentado. A capacidade da autoral estudantil foi abordada nos diversos poemas, memórias e crônicas, anteriormente, analisados. Se, num primeiro momento, a intertextualidade e a capacidade de utilizar as estruturas dos gêneros literários foram o foco, posteriormente, as cronotopias e suas múltiplas relações serviram como chave de leitura e discussão. Com a reflexão sobre as questões sociais, adentramos o último aspecto

crítico da análise das narrativas e dos poemas estudantis. Retomar Freire é fechar o ciclo aberto no início da tese, em que o protagonismo discente e docente se apresentou como crucial para que o processo de aprendizagem se mostrasse eficaz. A ampliação do debate perpassou o material pedagógico do Caderno do Professor, literário nas Coletâneas dos gêneros, de modo que as questões teóricas e didáticas tomaram forma no resultado encontrado nas obras das Coletâneas de Textos Finalistas. Essa sociedade, que faz de seus indivíduos meros títeres do mercado, provoca uma série de situações sensíveis que serão apresentadas nos demais textos literários analisados.

Em **Meu pequeno recanto** (Anexo 05), poema anterior à existência da Olimpíada, do ano de 2006, e parte do *Projeto Escrevendo o Futuro* servirá como ponto de partida para a compreensão da sociedade e de suas mazelas, dialogando com outros textos que serão fundamentais para se pensar essa chave de análise. Escrito pelo estudante Vinícius Cardoso Pereira, morador de Uberlândia - Minas Gerais, o poema retrata a difícil realidade de um dos grupos que sofrem com a pouca política brasileira voltada para a reforma agrária – o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, ou apenas “sem-terra” para a população em geral. O texto retrata as dificuldades enfrentadas para regularização das terras apropriadas pelo movimento e os ataques diretos de latifundiários, inclusive por meio de armas, aos sem-terra, bem como do pensamento coletivo elitista que os consideram perniciosos à sociedade.

Os versos iniciais do poema já indicam a forma como os componentes do MST são tratados: “Moro num acampamento/ Chamam a gente de assentados/ No lugar tem muitas pessoas/ Lá, fomos colocados” (CENPEC, 2006, n.p). O jovem é parte dos milhares de indivíduos e suas vivências nômades em busca de dignidade, o que ocorrerá por meio do acesso ao terreno para o cultivo. A descrição do espaço já reflete tal condição, morando embaixo de lonas e madeira, sob as ações climáticas, humanas, expostos às mais diversas adversidades. Para além disso, não contam com elementos básicos como água para consumo e higienização, luz elétrica e saneamento.

A condição de excluídos se acentua no tratamento humano dado e descrito pelo poeta: “Sem falar no preconceito/ Que a sociedade tem/ Pra muitos somos “sem terra” / e não pessoas de bem” (CENPEC, 2006, n.p). A leitura destes versos traz o debate crítico levantado pelo eu-lírico para a realidade atual. A relação preconceito e pessoas de bem tomou contornos

diferentes desde o ato de criação do poema citado, de modo que, hoje em dia, está difícil desvencilhar um conceito do outro. O extremismo político-ideológico atual alicerçou uma imagem de “cidadão de bem” ligada ao pensamento ultrapassado marcado por preconceitos diversos, posturas questionáveis sobre definição de cidadania e uma noção de nacionalismo e patriotismo rasa, associada ao interesse de pequenos grupos elitistas. Pereira explicita os embriões desse mal que tomou o Brasil, deixando claro como sempre esteve entranhado de forma indissolúvel por parte da população, principalmente aqueles que detêm a hegemonia.

Em meio ao limiar do desprezo da sociedade, o olhar infantil consegue colocar cores, mesmo que pálidas, nos versos. Os jogos de futebol, a represa que serve para o banho, a busca da alegria de viver naquele espaço enquanto pode são parte da esperança que o decorrer do texto nos oferece. O que se percebe é a resistência, corpos excluídos que lutam por existir, por dignidade, por um futuro melhor. Por mais complicado que seja, há a crença de que a terra tão sonhada seja obtida e a vida se tornará melhor. Com fechamento, o poeta se apresenta a nós leitores: “Sou menino, sou poeta/ E nesses versos eu canto/ a minha história de vida/ no meu pequeno recanto” (CENPEC, 2006, n.p). De tal forma, o estudante é infante e autor, bem como usa o empoderamento da escrita como maneira de se colocar, de ter sua voz, de expor uma sociedade excludente, trazendo olhares outros sobre um tema tão debatido em mídias sociais – o MST.

A temática também está presente na memória **A roseira mágica** (Anexo 11), da autora Nádia Siqueira, moradora de Vargem Bonita – Santa Catarina, finalista na edição de 2012. Como nos demais textos do gênero, a narradora é uma pessoa mais antiga da comunidade, descrevendo a dura vida enfrentada por uma família de assentados, no caso, após adquirir seu pedaço de terra. A esperança proporcionada pela possibilidade de construir seu futuro a partir da plantação encontra a dura realidade experienciada por ela, marido e dois filhos. A abertura da narrativa reflete tal situação, ao descrever a casa pobre, feita de madeira, com janelas e portas feitas pela própria moradora. Com isso, o trabalho se inicia antes da plantação, algo comum a pessoas que recebem uma terra para produzir, mas que ainda não estejam em condição financeira de modo a possuir uma residência, pois carecem de vários outros elementos para além do lugar propriamente dito. Desse modo, somos introduzidos na espacialidade e na dificuldade de viver:

Havíamos conquistado nosso pedaço de chão através de uma ocupação do MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra -, grupo ao qual pertencíamos. A luta por um “palmo de terra” nos trazia a esperança de viver com mais dignidade através da agricultura, no interior do município de Vargem Bonita, em Santa Catarina (CENPEC, 2012b, p.130).

A expectativa de atingir o esperado e acreditar na mudança provocada pela luta motiva esses grupos de pessoas desprovidas de um dos elementos básicos para a sobrevivência - uma moradia. No caso dos assentados do MST, a relação com a terra e o cultivo explora campos além da habitação, por tirarem do trabalho, nesse espaço concedido pelo poder público, o sustento e a manutenção da família. Atualmente, percebe-se que os alimentos produzidos pelos componentes do Movimento chegam à casa de milhares de brasileiros. Mais que uma subsistência, a agricultura familiar das ocupações movimenta a economia nacional, abastece as residências e está fora do produzido por grandes latifundiários do agronegócio, comercialmente mais valorizado, voltado para a exportação. A reforma agrária se mostra maior que apenas oferecer espaço de trabalho para essas pessoas, mas uma necessidade do país.

Ser importante para a sociedade não se reflete na devida valorização. Nas palavras da narradora: “Lembro-me que em volta da minha casa só se via mato e mais nada. Um mar verde! Não tinha estradas; eletricidade, nem pensar, e muito menos automóveis” (CENPEC, 2012b, p. 130). Antes de iniciar os trabalhos, a necessidade de abrir os campos, preparar o solo, construir uma casa se apresentam como desafios a serem vencidos. Para dificultar ainda mais, a ausência de luz, saneamento básico e estradas prejudicam o uso de maquinário (caso tenha a possibilidade de comprar, por ser um algo caro), e expõe a população a uma condição insalubre de vida, à periculosidade, pela falta de iluminação pública, à ausência de uma rota para escoar a produção, além de distanciar os habitantes de uma cidade próxima com acesso à educação e à saúde, o que é relatado pela ausência de veículos que conduzam a tais locais.

A memória não se limita às precárias condições estruturais, por contar com o clima, mais um fator a se enfrentar. Por se tratar da região Sul, o frio provocado pelos invernos intensos potencializa as dificuldades enfrentadas. Com uma temperatura próxima de zero grau, além de prejudicar o trabalho humano, a narradora destaca: “Mas, naquela época, quase tudo o que plantava morria, pois era tempo de muito frio, com fortes geadas dia após dia. Que plantas ou flores resistiam ao branco sem fim?” (CENPEC, 2012b, p. 130). Algo

observado diariamente nos jornais toma forma na narrativa de Siqueira, o impacto das geadas nas plantações, o que resulta na diminuição de grãos em âmbito nacional. No caso das famílias como as da obra, é o limite entre conseguir se manter financeiramente ou a pobreza extrema e a fome. Infelizmente, o narrado é parte da vida de milhares de pessoas no país, à mercê das mais diversas eventualidades naturais e sociais para a sobrevivência.

Como força para os enfrentamentos diários, sobra uma roseira que insiste em existir em meio às adversidades. Não apenas um exemplo de enfrentamento, ela se torna a confidente e companheira da narradora, após a saída do marido para o trabalho e dos filhos para a escola. Os pesados afazeres cotidianos e as angústias vividas possuem a roseira, que intitula a memória, como única ouvinte dada sua importância. Por mais que se trate de uma planta, incapaz de se comunicar em linguagem humana, apenas a presença, em meio ao vazio da amplidão do lugar, oferecia à dona de casa a sensação de não viver mais sozinha. Aos poucos a vida assume novos rumos, pessoas vêm para aumentar a população, o local é nomeado “Assentamento 9 de Novembro” (CENPEC, 2012b, p. 131). A roseira se mantém implacável como símbolo do enfrentamento aos desafios, mesmo que somente no quintal da moradora, pelo fato de torcer para que suas ramas não vinguem na casa de quem lhe pede mudas. Aos poucos a realidade vai se transformando, melhorando as condições financeiras e estruturais:

Muitas coisas mudaram em minha vida: meu marido morreu, meus filhos cresceram e foram embora. Criaram estradas e a eletricidade chegou até aqui, mas uma coisa não mudou: o pezinho de roseira! Agora já transformada em um enorme pé de rosas! Até hoje floresce, chamando a atenção de quem passa por aqui. Tenho certeza de que o tempo passará, mas o pé de roseiras sempre estará aqui para contar histórias, como uma roseira mágica que nunca tem fim (CENPEC, 2012b, p. 131).

Ao final, o tempo mostra seu poder transformador no espaço, bem como na vida da narradora. Elementos básicos chegaram à comunidade, como a eletricidade e as estradas. Os filhos não são mais uma preocupação, seguiram suas vidas e moram em outras localidades, o marido faleceu, de forma que a roseira permanece como uma confidente, agora maior e ainda florescendo, mantendo o companheirismo com a, agora idosa, narradora da memória. As lembranças dos mais velhos trazem a força da continuidade, envolta em mudanças, tal como as rosas que insistem em florescer, existir e resistir às diversas adversidades. As vozes autorais dos e das estudantes de escolas públicas brasileiras trazem esse olhar crítico de uma

sociedade elitista e que silencia boa parte de seus componentes, relegados ao esquecimento. Ao escrever, elas assumem vida, passam a compor imaginários outros, dos vários leitores que acessam essas espacialidades, temporalidades e vivências pelo olhar de dentro, legitimado pela experiência desses autores e autoras juvenis. As próximas obras ampliam a discussão, não mais focada em uma pessoa, mas de uma cidade, de um todo social.

Em uma leitura mais ampla e abordando a diversidade de problemas sociais que envolvem a população, temos o poema **Os dois lados do rio** (Anexo 06), de Amanda Gabrielly Dutra Alves, moradora de Rio Branco – Acre, premiada na edição de 2014. Como escolha para retratar a diferença entre as populações que vivem na capital, a autora seleciona a comparação como estratégia. O rio serve como o separador entre as realidades díspares vividas em seu lugar. As águas fluviais funcionam como o espaço de onde o eu-lírico contempla as estruturas socioeconômicas de sua cidade. O uso anafórico de um verso funciona como elemento de ligação entre os pobres, de um lado, e os ricos, do outro: “Lá de longe eu vi” (CENPEC, 2014d, p. 12). Assim o eu-lírico contempla a multiplicidade espacial que a envolve, como observado no quadro:

#### **Quadro 10 - Diferenças socioeconômicas do poema<sup>2</sup>**

<b>De um lado do rio - ricos</b>	<b>Do outro lado do rio - pobres</b>
Crianças ricas no <i>shopping</i> a comprar	Crianças pobres no barranco a chorar
Crianças ricas um tacacá saborear	Crianças pobres na poeira se apagar
Os ricos no alagadão em sua lancha ostentar	Os pobres para abrigos se mudar
Crianças ricas ovo de Páscoa ganhar	Crianças pobres o barro moldar
Crianças ricas só estudar	Crianças pobres também da família cuidar
Os ricos sempre no domínio	O pobre, com as lutas, sua mão calejar

As comparações propostas pelo eu-lírico descrevem a dura vida do brasileiro pobre que acompanha a experiência dos mais abastados, mesmo sabendo que dela não aproveitarão. A grande parte da massa proletária, moradores de ruas, desempregados, pessoas em situação de miséria estão em volta dos espaços privilegiados acessados pela elite e pela classe média brasileira. Não são bem-vindos em *shoppings*, hotéis, bares, restaurantes, dentre outros, blindados por uma parede invisível construída socialmente e que insiste em reafirmar: “Aqui não é para você”. O rio que corta o espaço entre os dois grupos possui a mesma finalidade,

dividir a população em duas, os que dominam e os dominados. As comparações acima citadas descrevem situações comuns vivenciadas pelo brasileiro em seu cotidiano, aqui descrito por uma jovem em ambiente escolar.

O que percebemos nos versos não é somente ligado ao poder aquisitivo, os pobres estão à margem e não acessam os direitos básicos. Se por um lado os ricos compram, saboreiam boas comidas, do outro os pobres estão presos à dor e ao apagamento, ou seja, vão perdendo sua própria humanidade. A terra é um elemento central, ela forma o barranco dos prantos, ela apaga os indivíduos em sua pobreza e serve de molde para o barro, enquanto os ricos se alegram com seus ovos de Páscoa. Diferente do lado abastado, encontramos na pobreza crianças que vivem de modo nômade, mudando de localidade a cada intempérie climática ou o desalojamento realizado pelo Estado; que não possuem direito a, apenas, estudar, visto necessitarem cuidar das famílias ou mesmo trabalhar ainda na infância; que estão num início de luta diária que vai resultar nas mãos calejadas (a marca da existência presa aos serviços braçais). Por fim, o poema descreve o passar do tempo: “Lá de longe eu vi/ Muitas mudanças o Acre passar” (CENPEC, 2014d, p.12), todavia as transformações só ocorrem pela modernização da cidade, a população continua separada pelo rio, essa dura exclusão que coloca, em lados opostos, o mesmo povo.

No âmbito urbano, mas em outra capital brasileira, a crônica **Meu morro** (Anexo 18), de Maria Eduarda de Moraes Silva, moradora de Guarujá - São Paulo, finalista da edição de 2019, retrata uma das realidades apresentadas mundialmente e associadas à pobreza brasileira – a favela. Nas palavras da cronista: “O morro acorda sempre apressado, agitado. Num desce e sobe vielas e escadas, pessoas seguem suas vidas ao mesmo tempo em que portas e janelas se escancaram e melodias, risadas saltam soltas daqui e acolá” (CENPEC, 2019, p. 138). Vários moradores caminham pelas ruas, no sobe e desce, entre as bolas que servem de brincadeira para as crianças, nos barzinhos com música sertaneja, das mães que gritam os filhos, as quitandas, uma confusão humana que a narradora aproxima da experienciada pela televisão, na novela “Caminho das Índias”. O Morro do Macaco tem sua *voyeur* que, como boa cronista, transita pelas vielas e casas, descrevendo a diversidade do seu lugar, suas mazelas seu povo e sua vida agitada, mas dentro de uma normalidade trabalhadora, de pessoas que acordam cedo e caminham rapidamente para cumprir suas rotinas.

Aos poucos, a calma cotidiana vai perdendo sua força e um grito esvazia as ruas, tomando a população em desespero: “– Os “cara” tão subindo!!! Cooooorre, coooooorre! Tão subiindo!! (CENPEC, 2019b, p. 138). Os recursos de linguagem como a repetição de letras, os pontos de exclamação, o uso de termos coloquiais, tais como cara – policial, representam uma chave de mudança no texto, gerando no leitor o sentimento de apavoramento. A narradora descreve a experiência pela reação dos membros da comunidade: “Quem pela rua estava, correu desesperado, assim como eu, para se esconder em algum lugar. Os disparos pareciam vir de todos os cantos do morro” (CENPEC, 2019, p. 138). O local mantém seu caráter apressado, todavia não mais composto por pessoas que transitam em meio às cotidianidades, são corpos que se escondem, refugiam-se da “guerra civil” na qual os povos periféricos estão expostos e são as vítimas do embate entre as gangues das favelas e as forças armadas. Se, no poema de Alves, o rio separa os dois mundos – pobre e rico, na crônica de Silva a narrativa está focada no lado de cá, dos marginalizados, dos cidadãos com existência semelhantes às de quaisquer outros, em uma vida transformada pelo embate constante entre os membros da comunidade e os policiais.

Um novo grito abala a noite do morro, dessa vez não mais avisando, uma exclamação de dor intensa, das balas que cruzam as ruas e encontram seu alvo. Uma mãe que sente a perda de seu filho, o corpo que cai ao chão, ensanguentado, alvejado pela disputa das favelas. Assim como em **Considerações em torno das aves-balas** de Ivan Ângelo, encontramos uma crônica que descreve o risco cotidiano de morte que as munições, presente no título, provocam, sobre as diversas perdas presentes nas grandes cidades brasileiras, na obra de Silva, temos sua concretização no exemplo de uma mãe que perde o filho. Não mais considerações, nem um falar sobre a chacina diária, a realidade dilacerante da pobreza, do processo de favelização, que levou milhares de indivíduos a viver às margens da sociedade, no texto, narradora oferece a voz de dentro, daqueles que sentem na carne o choque das aves-balas: “– Meu filho nãããããoo!!! Mataram meu menino... (CENPEC, 2019, p. 139).

Uma mãe encobre o corpo inerte, sem vida, de seu jovem rebento. Poderia ser Dona Josefa, dona do bar, uma das crianças que jogam bola, os filhos da Michele, a própria narradora, qualquer uma das personagens que caminhavam apressadas pelas ruas. Dessa vez, foi um menino anônimo, mais uma vítima da violência policial, da disputa de poder, de um país desigual e violento como o Brasil. Nesse local de pertencimento de uma grande parcela

da população, o genocídio permanece, sendo que, uma vez ou outra, aparece na mídia, em massacres como a chacina da Candelária. A dor é profunda, parte inexorável das vivências dessas comunidades, porém, uma nova manhã insiste em vir, de modo que o processo cíclico de sofrimento e continuidade se reativa: “No dia seguinte, o morro acorda sempre apressado, agitado. Num desce e sobre de vielas e escadas, pessoas seguem suas vidas. Enquanto a noite ficou ali... Estendida no chão” (CENPEC, 2019, p. 139).

A normalidade que se segue para os moradores do morro, infelizmente, é parte constitutiva do nosso país. Construído após o genocídio dos povos nativos com a colonização portuguesa, explorado economicamente por latifundiários e escravocratas, sob um paradigma elitista, patriarcal e heteronormativo, o Brasil mantém a base de sua pirâmide social inflada por essas diversas vozes presentes nos poemas, memórias e crônicas, ao passo que o pequeno topo detém mais da metade de todos o poder aquisitivo nacional. A sustentação dessa disparidade se ancora no fato de relegar grande parte de sua população à miséria e à pobreza. Esses pilares são, constantemente, alvejados por mãos cercadas de estereótipos e preconceitos, não à toa tais realidades são reviradas por esses autores e essas autoras, pelo fato de ser a construção de nação a qual são relegados. Mesmo em meio ao desaparecimento, os textos das Coletâneas de Finalistas oferecem uma sobrevivência. O último texto a ser analisado focará no percurso pós-escravidão dos cidadãos afrodescendentes brasileiros e sua exclusão.

A memória **Na rua Portugal** (Anexo 12), de Débora da Silva Gomes, moradora de Campina Grande - Paraíba, finalista da edição de 2012, apresenta protagonistas negros e que refletem, em suas lembranças, as marcas de uma sociedade racista. Como recurso para a elaboração da narrativa, a autora não oferece a voz, em primeira pessoa, diretamente, ao membro mais antigo da comunidade, mantendo o narrador como alguém de fora, o filho de Manoel Gomes, personagem principal e que assumirá a fala. Com muita dificuldade, faz o pai contar suas experiências, com o uso das aspas para marcar o início do discurso do outro, de modo que o leitor adentre à história marcada pela falta de recursos, pela impossibilidade de brincadeiras, diferente de outros textos memoriais em que a infância é marcada pelo lúdico e pela companhia dos amigos e das amigas, ou mesmo, por não poder acessar a educação, algo básico e obrigatório nos dias de hoje. A personagem retrata a realidade de diversos jovens pobres brasileiros, necessitando trabalhar para a sobrevivência:

Eu nunca tive o direito de escolher entre trabalhar e ir à escola, pois meu pai me obrigava a trabalhar no roçado. Diferentemente do que acontece hoje, naquele tempo, as crianças trabalhavam e só iam à escola quando o pai deixava, a prioridade era o trabalho, pois ajudava no sustento da família. Recordo-me de que uma vez meu pai me disse que, se não trabalhasse, não comia. Quando eu chegava do trabalho, meu único divertimento era o rádio, que ficava ligado até bater o sono. E, quando o sono chegava, não era uma confortável cama que me esperava, mas sim uma rede (CENPEC, 2012b, p. 128).

As informações oferecidas pela personagem descrevem a triste situação de milhares de crianças em tempos antigos, mas que são realidades até os dias atuais em muitas localidades brasileiras. Mesmo se tratando de algo considerado crime pela legislação nacional, o trabalho infantil está presente no país, sobrecarregando a rotina de jovens, o que resulta no abandono escolar. A acesso a um ensino de qualidade e integral é crucial para o desenvolvimento de cidadãos críticos, protagonistas de suas vidas e que consigam ascender socialmente por meio de empregos mais bem remunerados e sem o esforço físico observado no roçado citado pela personagem, sem desmerecer tal função essencial à sociedade. Não se trata de um privilégio por parte da população, mas um direito constitucional possuir moradia, educação, saúde e condição de vida de qualidade. Algumas mudanças já foram observadas nos últimos anos, com a intensificação de Programas de Governo como o Bolsa Família, valorizando a presença do estudante na escola, Minha Casa, Minha vida, oferecendo moradia a preços mais acessíveis e o Prouni, permitindo a entrada de alunos em universidades.

O teor da narrativa de Manoel Gomes leva o leitor a entender que a realidade dos filhos é diferente da sua, o que indica uma mudança no contexto familiar, fora de uma pobreza extrema. Em seu relato, não apenas a necessidade de trabalho, mas também a residência é humilde, sem a presença de eletrodomésticos, móveis, confortos mínimos para as horas de descanso, visto não haver uma cama para se deitar. As mãos são o retrato da rotina marcada pelo fardo do trabalho, calejadas após roçar todo o dia, plantando milho e feijão. Outro elemento que marca sua infância é a ausência do fogão a gás, exigindo da mãe mais esforço para cozinhar, o que tem um tom agridoce, pelo fato de ser uma alimentação pouco diversa, mas preparada com carinho, um gosto que perpassa os anos na memória da personagem e chega à atualidade ao contar sua história. Além das difíceis experiências, o pai representava a ameaça e o medo:

Enquanto eu ajudava minha mãe a fazer o cuscuz, meu pai cuspi no chão para ver se meu irmão chegava da bodega antes da saliva secar, se isso não acontecesse... Ah coitadinho! Eita vida sofrida meu Deus! Ainda bem que Deus havia colocado um anjo em minha vida, que era minha mãe Marina, para aliviar meu sofrimento (CENPEC, 2012b, p. 128).

A figura paterna não é um exemplo positivo para a vida da personagem, por sua agressividade e ausência de afeto. A mãe funciona como a esperança e a defesa em meio às infelicidades da vida, aquela que protegia do “terrível pai” (CENPEC, 2012b, p. 129). Os revezes possuíam uma fuga, a mulher pela qual Manoel se apaixona, uma vizinha que é descrita como “Branquinha”, o que servirá de chave para a percepção de que a personagem é um homem negro, pelo fato de se referenciar ao racismo no decorrer do texto. O exemplo negativo de masculino, na obra, é acentuado pela narração do sogro, alguém que não desejava o relacionamento da filha com o rapaz: “Se não tinha sorte com meu pai, com o sogro não foi diferente, ele era ignorante e perverso, não tinha o menor carinho pela filha, nem por mim, ficava na janela olhando para nós o tempo todo, quando não ficava no meio dos dois” (CENPEC, 2012b, p. 129). Aos poucos, o amor consegue superar as barreiras enfrentadas e o casal consegue ficar junto, entretanto com o peso de uma sociedade preconceituosa e o julgamento das pessoas:

Passaram-se alguns anos da sua morte e o sofrimento só aumentava, mas pelo menos já tinha o amor da minha Branquinha, e, apesar de todos os atropelos, racismos e discriminação, conseguimos nos casar e conservamos essa sofrida, mas bonita história de amor. Casamos, tivemos filhos e vivemos felizes (CENPEC, 2012b, p. 129).

As dificuldades parecem restar no passado, contudo marcam as lembranças do protagonista ao narrar sua vida cheia de contratempos. As lágrimas que correm pelo rosto, cercado de sinais do tempo, possuem um sentido de superação, sem que se deixe os desafios de lado, o que é destacado pelo narrador: “As lágrimas correm de saudade naquele rosto sofrido e marcado pela ação do tempo, e eu não sei quando chorei mais, se ao ouvir a sua história ou se ao escrever meu texto” (CENPEC, 2012b, p. 129). A dor de Manoel não é mais parte de sua vivência anônima, ela toca a todos nós leitores que compartilhamos das experiências de diversos brasileiros presentes nas memórias, nos poemas e nas crônicas presentes nas Coletâneas de Textos Finalistas. O racismo não deixou de acontecer, no entanto, teve uma pequena pausa nos enfrentamentos observados nessas escritas autorais

estudantis cercadas de abandono, por um lado, mas que se tornaram presença em nossas leituras.

Freire (2014a; 2014b) abre o debate da tese sobre a construção de uma sociedade em que a educação seja essencial, um ato de liberdade e não de opressão. A escola deve funcionar como espaço de acolhimento de uma população com vidas marcadas pela desigualdade e pela exclusão. Quando tratamos de unidades de ensino pública, potencializa-se tal olhar, compostas por indivíduos de todas as cores, gêneros, realidades e cronotopias. As narrativas e os poemas trouxeram vozes que estão fora daquilo que é considerado padrão na sociedade ao apresentar a capacidade estudantil de criar textos literários, no diálogo entre obras lidas em sala, prática pedagógica e leituras de mundo, elemento freiriano básico na educação, anterior à palavra escrita (Freire, 2011). Esses lugares apresentados são mais que apenas divisões cartográficas, fornecem existências humanas, convivências, trajetórias, nas palavras de Massey (1994), e autoria. As possibilidades de programas como o Escrevendo o Futuro vão muito além de práticas pedagógicas, são vivas e pulsantes.

A pesquisa encerra, porém, centenas de outras vivências acumuladas, segundo a teoria de Vigotski (2018), são encontradas nas diversas Coletâneas de Textos Finalistas. Ao fechar um *corpus*, partimos de escolhas necessárias para que a coerência teórica, metodológica e analítica da tese atingisse seu objetivo. As vozes de personagens negras, nativas americanas, mulheres, pobres, das diversas regiões do país, fornecem leituras outras, em localidades fora do rol de conhecimento normalmente acessado pela literatura. Todo o processo que se inicia no convite ao professor para participar da Olimpíada, perpassando as aulas baseadas nas sequências didáticas, por meio de práticas de leitura do texto literário, com uma temática que envolve a compreensão do espaço e do tempo vividos resultam num produto final que possui o caráter poético de escrita e de efeito estético. Se Freire (2014b) assume que uma educação tradicional, presa ao padrão nomeado como bancário, torna como sonho do oprimido, assumir a opressão, ao desenvolver uma perspectiva didática que leve a percepção de si, do outro e do estar no mundo, presente em todo o conjunto de etapas da OLPEF, serve como uma possibilidade de autoria, por consequência, de protagonismo.

## Considerações Finais

Tenho saudade das brincadeiras no entorno dela, pois o resultado final do processamento era uma montanha fofa de cascas que se formava nos fundos. Nos fins de tarde, muitos ali se encontravam e brincavam até a boca da noite. Aquela serra de cascas tornava-se um pula-pula, ou um escorrega.<sup>65</sup>

O processo de encerramento de uma pesquisa possui um sabor agridoce. Por um lado, há a alegria de uma análise que se desenrola no passar dos anos, marcados pelo cansaço, pela sobrecarga e pela constante sensação de que algo falta, porém, é um momento reflexivo, beirando a tristeza, como se parte de si também concluísse. Os anos de doutorado foram engrandecedores intelectualmente, todavia desoladores em relação às diversas situações insuportáveis que vivenciamos durante a pandemia. Houve perdas, muitas lágrimas, dores que nunca se curarão, entretanto, a vida insiste em resistir à adversidade. Somos e seremos uma geração esfacelada pela Covid 19, assim como imagino tenham sido aquelas que superaram a Gripe Espanhola e a Peste Negra, dentre várias doenças que se tornaram pandêmicas na formação da humanidade. Se por um lado centenas de milhares de pessoas perderam a vida, por outro nossa continuidade representa a resistência, o ato de persistir, o permanecer.

Após 2020, muitas coisas perderam o sentido, dentre elas a ideia de concluir o processo doutoral. Se a mente já não respondia mais aos chamados da existência, como se interessar por algo tão abstrato quanto uma tese? Ao ler poemas sobre **As Marias do meu lugar**, sentia o pesar de ver uma Maria que tanto amo partir. Ao perceber o avançar do tempo e as mudanças sociais nas crônicas, rememorava meu avô que não resistiu ao vírus, seu algoz. Nem mesmo as memórias faziam mais sentido, ao acompanhar a degradação física e mental de minha tia (na verdade, minha avó paterna em importância). O lembrar se perdeu na demência e o andar se impossibilitou após um AVC. Caso me perguntem o que deu sentido em meio a todo esse caos, respondo, prontamente, que foi a necessidade de seguir a travessia, o que somente acontece no meio do caminho, como disse Guimarães Rosa.

O cansaço de retornar ao processo de escrita da tese ofereceu uma pequena surpresa que tomou meu corpo de arrepios, lembranças e lágrimas. Ao ler a memória **A máquina de arroz** (Anexo 19), texto literário de Eveline Rose Vieira de Souza, moradora de Brasília de Minas – Minas Gerais, finalista no ano de 2014, fui tomado pelo espírito nostálgico. O trecho,

---

<sup>65</sup> Retirado de CENPEC. **Textos finalistas: edição 2014**. São Paulo: CENPEC, 2014d, p. 128.

que serve como epígrafe dessas considerações finais, encheu aquele sentimento de desistência com a alegria da infância. Sai desse corpo adulto, de forma que minha imaginação voltou para a pequena cidade de Itanhomi, Minas Gerais, para o menino que, assim como o narrador, era encantado com a máquina de descascar arroz. Vigotski (2018) descreve a vivência como um processo cumulativo em que os elementos sociais e históricos se misturam às experiências cotidianas, moldando nosso olhar sobre o mundo. Com isso, a estudante e escritora, ao assumir a primeira pessoa da narrativa de um senhor mais velho de sua comunidade, encontrou meu “eu” criança e, no processo dialógico e polifônico que é a literatura, dividimos afetos e compartilhamos histórias.

Ainda que não viesse de uma roça, com pais agricultores e nem dividindo as dificuldades apresentadas pelo narrador, as lembranças me tocaram. Da mesma maneira que os infantes faziam da montanha de palha de arroz seu escorrega, minha irmã, meus amigos e eu deslizávamos aos risos, com toda a carga pueril que as brincadeiras simples podem carregar, ainda mais na vida interiorana. Essa narrativa me emocionou de maneira tão intensa, ao ponto de deixar de lado o pesado fardo da perda e reencontrar com o verdadeiro sentido de retornar à pesquisa após 12 anos dedicados à docência – os estudantes. A crônica, citada na introdução da tese, do jovem de 9º ano, que me tornou personagem, foi a razão para que encontrasse um tema para as análises, por considerar a capacidade autoral dessa escrita discente.

Hoje vivemos num Brasil que reverbera o fanatismo, ou será que sempre foi assim e agora percebemos de maneira mais intensa quando tais vozes se destacaram? Fomos chamados de doutrinadores, nossa visão, marcada pela igualdade, foi nomeada, pejorativamente, de “esquerdismo”, palavra que insiste em aparecer nas redes sociais, ainda mais quando se toca em nomes como Paulo Freire. Esse pensamento conservador, supostamente cristão e que defende o “homem de bem” representa ideias que vão de encontro à proposição de um pensador que discutia exatamente o não fanatismo e que lutava contra o sectarismo de uma ideologia, por vezes, alienante. Talvez o receio de alguns reflita o fato da pedagogia libertadora e autônoma freiriana (2014b), apresentada por suas obras, chocarem com uma ordem vigente que visa à acomodação da base da sociedade em uma posição ingênua, ignorante e oprimida. Aí se encontra a proposta fundamental das teorias citadas – a transição da neutralidade para uma posição crítica, a educação do homem enquanto sujeito

do processo histórico no qual se insere. Mais que alienado, preso aos mitos e massificado por uma sociedade opressora, o indivíduo, numa perspectiva libertadora, deve assumir uma posição de agente crítico.

A OLPEF, de acordo com as teorias e discussões da tese, funciona como um processo que perpassa várias fases, para que resulte em narrativas e poemas que representem as etapas realizadas e o potencial estudantil. No decorrer da pesquisa, as sequências didáticas organizadas pelos Cadernos do Professor funcionaram como perspectivas pedagógicas para se desenvolver a leitura e a escrita, oferecendo aos professores caminhos possíveis, não únicos, de se pensar e repensar a prática docente. A realização da Olimpíada é parte de um conjunto de ações, existentes em páginas como a do programa Escrevendo o Futuro, que visam a formação contínua de educadores. Os materiais diversos, tais como revistas, banco de produções acadêmicas e atividades variadas, ampliam a visão de quem desenvolve o concurso.

Os últimos anos, em especial por causa da pandemia, trouxeram gêneros outros como o relato de prática. A experiência de descrever sua vivência em sala de aula auxilia no protagonismo docente, dada a necessidade de se pensar o cotidiano escolar e seus impactos sobre os alunos em sua formação. Por vezes, tocou-se no ponto de que a realização das oficinas não deve se prender, apenas, à proposta pedagógica da OLPEF, de forma que as individualidades de cada unidade escolar estejam presentes. O efeito é observado na concepção do Escrevendo Futuro, pela mudança constante das obras literárias selecionadas e das oficinas presentes no Caderno do Professor. Com isso, percebe-se a atenção do CENPEC às várias críticas feitas no desenrolar dos 17 anos passados desde a criação do programa até a edição da Olimpíada que ocorrerá em 2024.

No caso da tese, em especial, o foco foi os gêneros textuais e literários por natureza. Os debates propostos, no decorrer dos capítulos, partiram do potencial intertextual, polifônico e dialógico da literatura (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2018) em provocar o imaginário estudantil, de modo que o aluno entre no jogo que é a escrita (Iser, 2013), assumindo a voz autoral literária (Foucault, 1992; Chartier, 2014a, 2014b; Alves, 2021). A leitura, em sala de aula, por seu caráter subjetivo e capaz de instigar a formação de um leitor ativo (Rouxel, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d) serve como força motriz para que todo esse processo pedagógico, da sequência didática, não resulte, apenas, em escritas que se prendam

ao ato de decodificar palavras, de gerar um efeito de sentido esperado e num texto que apenas demonstre a melhoria discente em determinado conteúdo. Assim, conclui-se que a literatura permite a ampliação da perspectiva inicial da OLPEF, com autorias que não estão presas à capacidade de (re)produção, mas de repensar a si, ao outro e o se situar num dado espaço de maneira poética.

Um elemento chave, para que ocorra esse passo além sobre a escrita, parte do tema do concurso, centrado nas múltiplas representações do lugar. Outro ponto fundamental para a pesquisa é a publicização dessas narrativas e desses poemas em Coletâneas, com a possibilidade do jovem se ver e ler sua história num formato que associa aos grandes autores da literatura. Os livros ou arquivos digitais com os textos finalistas se aproxima da ideia de escritor, permitindo que outras pessoas, tais como os leitores dessa tese, também compartilhem de sua experiência e a de sua comunidade. Tais vidas poetizadas continuarão a existir, algo descrito na apresentação do gênero memória, da coletânea de 2010: “O lugar onde vivem – narrador e ouvinte – é objeto para reflexão dos dois: daquele que lembra e daquele que pergunta para depois reconstruir o que é lembrado. Trata-se de uma ação que estabelece compromisso: ‘Eu conto a minha história, você a salva do esquecimento’” (CENPEC, 2010, p. 59).

A infância, observada como elemento importante para a percepção do mundo, tem uma capacidade transformadora, capaz de gerar reflexões instigantes sobre a relação com o espaço e o tempo. Pensar o estudante envolve um trabalho árduo e um percurso que permeia desde as questões do pensamento às relações com a realidade. Por essa razão, as teorias de Vigotski (2018), tais como a elaboração criadora e a vivência, mostram-se essenciais para perceber como o acúmulo de experiências é essencial para o desenvolvimento da percepção de si e do outro, bem como de sua relação com o meio. A imaginação está presente em todos os âmbitos de nossas vidas, desde as brincadeiras de criança até a fase adulta, da mesma maneira que está nossa aptidão em combinar seus elementos com os da realidade, reelaborando, de maneira criadora, nosso contato com a sociedade. Bakhtin (2018) também questiona essa relação a partir da enunciação, num processo dialógico e cronotópico, de modo que construímos e nos reconstruímos em nossa experimentação da vida por intermédio das construções espaço-temporais.

Trazer a voz da criança e do adolescente é valorizar suas perspectivas e colocá-los como agentes da história, não como meros espectadores. Eles estão presentes e agem em todos os espaços existentes, com suas trajetórias e suas concepções, ainda que silenciados por uma realidade adultocêntrica, compreendidos como excluídos de todos os territórios discursivos. Conceitos como os de sequência didática, leitura subjetiva, autoria, espacialidades e trajetórias, meio, vivência e elaboração criadora, cronotopia e Geografia das Infâncias, debatidos nos capítulos da tese, são fundamentais para compreender o processo pedagógico e literário presente nas várias etapas da OLPEF, percurso capaz de resultar em práticas protagonistas docente e discente.

Freire define que “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2014b, p.127). Mediante isso, a experiência docente e discente deve se amparar em uma troca de afetos, marcada pela empatia e por verdadeiros atos de amor. É necessária a presença de mais vozes para dialogar e criar teorias, fora da hegemonia dos padrões aceitos socialmente, de modo que aqueles silenciados pela nossa sociedade opressora sejam protagonistas de suas histórias. O processo oportunizado pela OLPEF é um exemplo de estratégias para que personagens e narradores, como os encontrados nas narrativas e nos poemas finalistas, destaquem-se. No momento que adentramos esses textos pela leitura, um novo mundo se constrói, não aquele dito universal pelo pensamento dominante.

Ao expressarem suas experiências e de seu lugar por meio de escrita literária, os alunos representam o cotidiano e suas múltiplas espacialidades possíveis, oferecem perspectivas distantes regionalmente, contudo próximas por se tratar de situações comuns, semelhantes às de vários outros jovens brasileiros. Não apenas indivíduos em ambiente escolar, é permitido, aos leitores dessas obras, a identificação, a ativação do imaginário e o efeito estético, características daquilo que se define como literário. As narrativas e poemas existentes nas Coletâneas de Textos Finalistas estão disponíveis para pesquisas, para a realização de atividades em sala de aula que reflitam sobre o potencial da escrita estudantil, bem como podem se destinar à fruição, ao prazer do ato de ler, perspectiva observada nos textos literários em geral.

As Marias de Alto Santo, com seus trabalhos e suas presenças em todos os âmbitos da construção da cidade espelham a vida de milhares de mulheres brasileiras em sua dura rotina. São as várias Marias encontradas pelas cidades brasileiras semelhantes e que se sentiriam representadas ao ler o texto de um estudante do interior do Ceará. As existências sertanejas são poetizadas, assumindo linguagem figurada, numa cadência de versos que se aproxima do cordel, gênero literário com grande influência na região Nordeste. Dessa forma, a prática pedagógica com os poemas potencializa a escrita estudantil, ao permitir que o aluno se aproxime de nomes como Carlos Drummond de Andrade, não apenas na autoria, quanto na presença nas Coletâneas de Gênero.

Se as Marias são versificadas e metaforizam uma espacialidade, no gênero memória, as lembranças de diversos indivíduos, espalhados pelos municípios que realizaram o concurso, tornam-se escrita. Poderíamos falar da ludicidade da infância, da mnemônica alegria de retornar à juventude, das brincadeiras que ficaram no passado, como no exemplo da palha de arroz que serve de escorrega para jovens interioranos, mas é importante destacar a capacidade de uma narrativa estudantil em tocar assuntos sensíveis e essenciais socialmente. O sobrevivente de uma tribo dilacerada pelo massacre do paralelo 11 não rememora a felicidade ou a nostalgia, ele é um retrato impactante do genocídio. Mais que um adulto ao contar suas estripulias infantis, o que se faz presente é a voz de um nativo brasileiro, representante de povos que, desde o início do processo colonial, são vítimas da sanha deliberada das elites por dinheiro, dominação e poder.

Os corpos indígenas são espalhados pelo chão, com pequenos rios de sangue que tomam conta do território a eles pertencente há milênios. A invasão colonizadora se apresenta como um processo “civilizatório” vergonhoso e restrito aos livros de história. Assume-se, assim, uma realidade por meio da obra e se reflete a perpetuação da fratura colonial que serviu de base da constituição de nosso país como nação. A expectativa pela leitura de doces e pueris memórias se converte no amargo gosto de veneno que escorre pelos rios da Amazônia, contaminam, matam e destroem. A diversidade desses poemas e dessas narrativas permite que, no gênero crônica, nosso olhar saia do Norte para o Centro-Oeste, na rotina de um aluno em sua movimentação diária.

O jovem que volta da escola de ônibus é uma temática corriqueira, comum à vida de milhares de pessoas. Entrar na condução lotada, deslizar por entre os diversos corpos

cansados do trabalho, impressados num veículo que para em todos os pontos. Esse vaivém monótono ganha vida no batuque conhecido para o narrador ao fundo do ônibus. Se a espera para chegar em casa é desgastante, a sonoridade familiar conforta, desperta o olhar atento de um aluno capaz de poetizar o trivial, que escolhe algo desprezível para muitos e o ficcionaliza por meio de recursos de um dos gêneros literários brasileiros mais importantes – a crônica. A experiência humana, mesclada ao percurso didático da OLPEF, permite que a aprendizagem de leitura e escrita não se limite a dotar o estudante de mais capacidade no uso da língua, mas de explorar seus recursos ao ponto de complexificar esse processo e despertar a função-autor, resultando em poemas, memórias e crônicas.

A escolha de um texto de cada gênero analisado na tese demonstra a diversidade de escritas presentes nas Coletâneas de Textos Finalistas disponíveis pela Olimpíada. Por uma questão metodológica, apenas 18 compuseram as discussões presentes na tese, um processo difícil, pelo fato de todos os poemas e todas as narrativas serem passíveis de questionamento e possibilitarem, ao pesquisador, promover debates em vários âmbitos do conhecimento. Ao se inserir no universo de mais de 500 textos escritos entre os anos de 2006 e 2019, permitimos a construção de um quadro diverso do país, em muitos fragmentos de cidades espalhadas por todo território, compondo realidades bem diferentes daquelas encontradas pela literatura legitimada pelo campo literário.

Essas escritas estão repletas de vivências, de experiências individuais e coletivas, de sofrimentos, de exclusão, porém também se enchem de alegria, de beleza, de humanidade. As figuras representadas nas obras são personagens, narradores, eu-líricos que as escritas autorais estudantis nos permitiram conhecer. Adentramos suas casas, suas pracinhas, suas ruas e a vida de seus componentes. Ainda há uma infinidade de maneiras diferentes de se falar literariamente do lugar e a experiência nele, caso se leia o conjunto desses textos. Essas respostas poéticas refletem os estímulos provocados pelos professores ao realizar as diversas atividades pedagógicas da OLPEF em sala, mesclando-as com as vivências e as leituras de mundo do estudante. Não são ecos das memórias, dos poemas e das crônicas nas Coletâneas de Gênero ou cópias dos autores famosos que ali se apresentam, possuem a originalidade, a simplicidade, o pueril, o lúdico e a potência de realidades da população espalhada por todo o país.

Hoje, sou adulto, professor e funcionário responsável pelas políticas de leitura da SEEDF, entretanto volto para aquela criança que, inocentemente, deslizava pela palha de arroz. A coceira provocada pelo pó em contato com o corpo suado de um menino alimenta minha escrita, bem como a minha experiência. Compreendo a escolha da máquina de arroz, por parte do entrevistado, para representar, nostalgicamente, o passado. Um aparelho frio, numa primeira vista, cuspidor, de maneira feroz, cascas, para o jovem, é capaz de se assemelhar a uma montanha, em que a neve amarela cai, como nos filmes natalinos da televisão. A estudante conseguiu transcrever, em texto literário, a voz daqueles que a antecederam, de modo que assumiu como sua a história do outro.

O conjunto de textos finalistas não são um *corpus* comum nas várias pesquisas encontradas sobre a OLPEF. No decorrer dos cinco anos de doutoramento, tal realidade não mudou. Em todo o material lido, o foco na formação docente se mantém como a base das análises, algo esperado por ser um dos objetivos centrais do programa Escrevendo o Futuro. Muitas críticas e muitos elogios estão presentes nas várias páginas de artigos, teses, dissertações, monografias, ou mesmo nas 40 edições da revista **Na ponta do lápis**. Um dos pilares da presente tese é considerar o percurso pedagógico como essencial para voltar o debate sobre leitura e escrita para o viés literário, com intuito de considerar as múltiplas subjetividades despertadas pelo contato entre estudante e obra, o que ocorre por meio de processos como a intertextualidade, a polifonia e o dialogismo. Por fim, a culminância no resultado autoral por meio das escritas de poemas, memórias e crônicas é um resultado esperado e alcançado pela pesquisa.

Por mais que ocorram diversas etapas de premiação, lançamento da Coletânea das escritas estudantis, sua publicização, com uma certa visibilidade, o fim das edições leva tais obras ao ostracismo, ao existirem em arquivos na página do concurso. Esse grande volume de vozes, transformadas em textos literários, oferece uma infinidade de olhares possíveis, no entanto, para isso, necessitam ser lidas. O ato de escrever conduz o autor para uma certa morte, pelo fato de se completar a narrativa e ser publicada em formato de livro ou outras possíveis. O trabalho do escritor se encerra, sua história foi contada, um processo contínuo de começar e concluir que se estabelece durante sua produção artística. No caso dos estudantes participantes, provável que tenham experienciado tal situação uma vez ao participar da Olimpíada. Por mais que o concurso seja uma espécie de microcosmo, uma

experiência semelhante aconteceu. Assim como alguns livros e narrativas se perdem no decorrer do tempo, essas Coletâneas permanecem arquivadas a espera de leitores.

Mata (2019) analisa a literatura contemporânea brasileira e o apagamento de algumas temáticas mais sensíveis da sociedade, tal como a sexualidade. Para o autor, os elementos fogo e luz servem como metáforas para a resistência por meio da narrativa. Podemos aproximar tal visão ao interpretar as escritas dos estudantes encontradas na presente tese. Assim como Clarice Lispector, Caio Fernando Abreu, escolhidos para a discussão no texto de Mata, trazem perspectivas silenciadas, os alunos apresentaram temas que somente seriam questionados por meio de suas obras. A cidade situada no fundo de uma represa, o senhor dos covos ou a gigante centenária, dentre outros exemplos vistos no capítulo 04, não existiriam no imagético de pessoas fora da localidade específica caso não fossem ficcionalizados por esses jovens.

Como percurso teórico para compreender a ideia de luz nas obras, Mata retoma os vagalumes que brilham na escuridão, em alusão à metáfora de Didi-Huberman em **A sobrevivência dos vagalumes**<sup>66</sup>. Esses pequenos insetos que piscam pelos campos e pelos brejos não conseguem iluminar a noite, contudo são pequenas faíscas que não se apagam, percorrem o espaço a oferecer sua parca luminescência e oferecem um espetáculo natural. As existências dessas histórias encontradas nas Coletâneas continuarão a fornecer inúmeros olhares sobre pessoas e lugares desconhecidos de grande parte da população. Com a leitura, alguns desses diversos espaços, apenas dados em estatísticas do país, terão seu breve momento de luminosidade para quem os conhecer por meio desses textos literários compostos pelos jovens em ambiente escolar.

As narrativas nunca se encerrarão, desse modo como a minha às dos estudantes da OLPEF, dos professores, dos amigos, dos familiares e de todos que formam esse polifônico processo criativo chamado escrita. Espero que os ecos, em outros olhares, outras perspectivas e outros teóricos, deem continuidade ao que aqui se encerra (ou se inicia). As análises presentes na tese são um percurso que atinge um simulacro de fim para mim, mas que pode gerar reverberações aos que as leem. É um grande desafio concluir, todavia a vida, assim como o enunciado bakhtiniano, é dialógica. Essas histórias de anônimos são únicas, ampliam

---

<sup>66</sup> Na obra, o teórico utiliza a imagem dos vagalumes de Pasolini que retratavam os subversivos como essas pequenas luzes em meio à escuridão do Fascismo, em oposição à clássica representação de Dante, em **A divina comédia**, dos insetos como um brilho intermitente do inferno, oposto ao resplendor celestial.

nossa leitura de mundo, refletem existências diversas e auxiliam na composição de outras representações possíveis da realidade. Tal como os vagalumes de Didi-Huberman, as múltiplas vidas espalhadas pelo país merecem sua luz, ainda que seja necessária a junção de vários textos, de espacialidades diferentes, organizados em mais coletâneas, num cintilar, mesmo que sem iluminar completamente, de modo que insistam em brilhar.

## REFERÊNCIAS

- AITKEN, Stuart. **Children's rights: A critical geographic perspective**. T&F Routledge International HBook of Childrens Rights: Style.qxd 1/12/14 Handbook.
- ALMEIDA, S. R. G. **Cartografias contemporâneas - espaço, corpo, escrita**. 1ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2018.
- ALTENFELDER, Anna Helena. **O papel das Olimpíadas de Língua Portuguesa no processo de formação continuada dos professores participantes**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2010.
- ALTENFELDER, Anna Helena; ARMELIN, Maria Alice. **Poetas da escola: caderno do professor: orientações para produções de textos**. São Paulo: CENPEC, 2014.
- ALVES, Marco Antônio Sousa. **Uma genealogia do autor: a emergência e o funcionamento da autoria moderna**. EDUFMG: Belo Horizonte, 2021.
- ANDRADE, Clara Regina; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro...: caderno do professor: orientações para produções de textos**. São Paulo: CENPEC, 2014.
- ARRIGUCI, Davi. **Enigma e comentário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ASSMAN, Aleida. **Espaços de recordações: formas e transformações da memória cultural**. Tradução de Paulo Soethe. Campinas: Unicamp, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Teoria do romance II – As formas do tempo e do cronotopo**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BARROS, Eliane Merlin Deganutti de. A metodologia das Sequências Didáticas de Gênero sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (orgs.). **Literatura e Língua Portuguesa na Educação Básica: ensino e mediações formativas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- BARROS, Eliane Merlin Deganutti de; STRIQUER, Mariluce dos Santos Domingos; GONÇALVES, Adair Vieira. A Sequência Didática de Gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes;

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane (orgs.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

BARROS, Eliane Merlin Deganutti de; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; DOLZ, Joaquim. Das sequências didáticas aos itinerários: adaptação do caderno de poemas da Olimpíada de Língua Portuguesa. In: KRAEMER, Márcia Adriana Dias [et al.] **Línguas e literaturas na fronteira sul: reflexões linguísticas diálogos na educação**. – 1. ed. – Campinas: Mercado de Letras, 2022.

BARROS, Leila Figueiredo de. **A autoria nas produções de crônicas da Olimpíada da Língua Portuguesa: um olhar enunciativo-discursivo**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Mato Grosso, 2012.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **O prazer do texto**. Trad. Jaime Ginsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BASTOS, Kelcilene Aparecida. **Letramento literário: o gênero poema no caderno poetas da escola na olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro**. Dissertação (mestrado) - UNINCOR / Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações / Mestrado em Letras - Área de concentração – Letras. Três Corações: 2018.

BOENO, Neiva de Souza. **Memórias literárias: das práticas sociais ao contexto escolar**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2013.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo na poesia**. 7ª edição revisada. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte – gênese e estudo do campo literário**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávares Alegrância; ZANATTA, Shalimar Caligari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. In: **Debates em Educação**. Vol. 10, nº 21, p. 44-70. Universidade Federal de Alagoas, maio/agosto, 2018.

BRANDÃO, Luis Alberto. **Teorias do espaço literário**. 1ªed. Belo Horizonte: Perspectiva, 2013.

BRANDÃO, Luis Alberto; OLIVEIRA, Silvana Pessoa. **Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à teoria da literatura**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRUM, Eliane. Existir pela palavra escrita. CENPEC. **Revista na ponta do lápis nº 23 - Todas as vozes escrevendo um futuro**. Ed.23ª. São Paulo: CENPEC, 2013.

BRUNACCI, Maria Izabel. A crítica da modernidade poética de Manoel de Barros e José Paulo Paes. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Nº 19 - Brasília, maio/junho de 2002, p. 43-58.

CALLAI, Helena Coppeti. O estudo do Lugar como possibilidade de construção de identidade e pertencimento. In: **VIII Congresso luso-afro-brasileiro de ciências sociais**. Coimbra, 2004.

\_\_\_\_\_. Aprender a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Cad. Caedes**, Campinas, vol.25, nº66, p. 227-247, mai/ago. 2005.

CALLEGARI, César. A BNCC no CNE: porque foi necessário virar a mesa. In: SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira (org.). **BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: **Para gostar de ler: crônicas**. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003. pp. 88-89.

\_\_\_\_\_. De cortiço a cortiço. In: **O discurso e a cidade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2015.

CARDIA, Maria Tereza Antônia. **Narrativa sobre a experiência de ensinar a escrever um gênero textual: um estudo fenomenológico**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo, 2011.

CENPEC. **Prêmio Escrevendo o Futuro 2006**. São Paulo: CENPEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Textos finalistas: edição 2008**. São Paulo: CENPEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Textos finalistas: edição 2010**. São Paulo: CENPEC, 2010.

CENPEC. **Revista na ponta do lápis nº20 - Onde vivo e o que em mim vive**. Ed. 20ª. São Paulo: CENPEC, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Textos finalistas: edição 2012**. São Paulo: CENPEC, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Coletânea de poemas**. São Paulo: CENPEC, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Coletânea de memórias literárias**. São Paulo: CENPEC, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Coletânea de crônicas**. São Paulo: CENPEC, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Textos finalistas: edição 2014**. São Paulo: CENPEC, 2014d.

\_\_\_\_\_. **Textos finalistas: edição 2016**. São Paulo: CENPEC, 2016.

\_\_\_\_\_. **Revista na ponta do lápis nº30 - Palavras abrem caminhos**. Ed. 30ª. São Paulo: CENPEC, 2017.

\_\_\_\_\_. **O lugar onde vivo: textos finalistas da 6ª edição – 2019**. São Paulo: CENPEC, 2019.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido – Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 2 ed. Campinas: Mercado das Letras – Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2011.

\_\_\_\_\_. **O que é um autor? Revisão de uma genealogia**. Trad. Luzmara Curcino; Carlos Eduardo Bezerra. São Carlos: EdUFSCar, 2014a.

\_\_\_\_\_. **A mão do autor e a mente do editor**. Trad. George Schlesinger. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014b.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Minas Gerais: Ed. UFMG, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vagalumes**. Trad. Vera Casa Nova, Márcia Arbex, Consuelo Salomé. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos da escola**. Tradução Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. In: **Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. Vol. 32, nº 01, p.237-260, São Paulo: PUCSP, 2016.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. Trad. Waltersin Dutra. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos.**

Tradução: Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2011.

EVARISTO, Conceição. Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. In: **Releitura**, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, novembro, nº 23, 2008.

\_\_\_\_\_. O mundo é vasto. A textualização do mundo também. In: CENPEC. **Revista na ponta do lápis nº33 – Lendo e escrevendo pela vida afora.** Ed. 33ª. São Paulo: CENPEC, 2019.

FERNANDES, Francisca Vaneíse Andrade. **Olimpíada de Língua Portuguesa: ressignificação de práticas de leitura e escrita.** Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Mestrado Profissional em Letras. Natal, 2016.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira. **Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro.** Em Aberto, Brasília, v. 31, n. 101, p. 133-146, jan./abr. 2018a.

\_\_\_\_\_. **A criança e a cidade: contribuições da geografia da infância.** In: Educação. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2018b.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira; BARBOSA, Maria Andreza Costa. **Crianças cidadeiras: vivências nos espaços tempos brasilienses.** Cadernos de Pesquisa em Educação -PPGE/UFES: Vitória, ES. a. 16, v. 21, n. 49, p. 38 - 59, Jan/Jun 2019.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. In: **Ensaio de políticas públicas educacionais.** V.29, nº 122, p. 783-803. Rio de Janeiro, julho/setembro, 2021.

FONSECA, José Aguinaldo; SOARES, José Francisco. **Caracterização dos semifinalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* – Edições 2002 a 2012.** São Paulo: CENPEC, 2012.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 4ª edição. Brasília: Liber livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57 ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014c.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

GAYDECZKA, Beatriz. **Questões de estilo e de gênero: um estudo sobre os enunciados memorialistas das Olimpíadas de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro***. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Linguística. Programa de Pós-Graduação em semiótica e linguística geral. São Paulo, 2012.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **O ensino singular dos gêneros poéticos: reflexões e propostas**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernácula. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. Escrever poemas: vozes em busca de um autor. In: In: CENPEC. **Cadernos Cenpec**. v.2, n.1, p.23 - 46. São Paulo 2012.

GRANETO, Graciela Fátima; SOUZA, Ana Aparecida Arguelho. A olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro e a perspectiva do letramento. In: **Revista Philologus**, Ano 18, N° 54 – Suplemento: Anais da V JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012

GUIMARÃES, Joice Eloi. **O programa Olimpíadas de Língua Portuguesa *Escrevendo o futuro* e sua relação com as ações pedagógicas em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HERKENHOFF, Joana D’Arc Batista. **A escrita literária e a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro: memórias de uma professora***. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético vol. 1.** Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético vol.2.** Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária.** Tradução de Johannes Kretschmer. 2ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si. In: ROUXEL; Annie, LANGLADE; Gérard, REZENDE, Luzia (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Trad. Amauri C. Moraes [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013.

KLEIMAN, Ângela B; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos das escolas.** Campinas: Mercado das Letras, 1999.

LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientações para produções de textos.** São Paulo: CENPEC, 2014.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** ed. rev. – São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL; Annie, LANGLADE; Gérard, REZENDE, Luzia (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Trad. Amauri C. Moraes [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **The production of Space.** Trad. Donald Nicholson-Smith. Cambridge/Oxford: Blackwell, 1991.

\_\_\_\_\_. **Espaço e política: o direito à cidade II.** Trad. Margarida Maria de Andrade, Pedro Henrique Denski e Sérgio Martins. 2 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2016.

LEJEUNE, Pierre. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet.** Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. In: **Contexto & Educação.** Ano 23, nº 79. pp. 66-82, Editora Unijuí, janeiro/junho, 2008.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maria Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARCUSCHI, Beth. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades. In: CENPEC. **Cadernos Cenpec**. v.2, n.1, p.47-73. São Paulo 2012

MARÍN, Pilar Cuevas. “Memoria colectiva: Hacia um projecto decolonial”. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogias decoloniales: prática insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

MASSEY, Doreen. **O sentido global do Lugar**. Trad. Pedro Maia Soares. Oxford: Polity, 1994.

\_\_\_\_\_. O sentido global do lugar In: ARANTES, Antônio. **O espaço das diferenças**. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. In: **Letras - Língua e Literatura: Limites e Fronteiras**. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, n° 26, p. 63-81, 2003.

MATA, Anderson Luís Nunes da. **O silêncio das crianças – representações da infância na narrativa brasileira contemporânea**. Londrina: Eduel, 2010.

\_\_\_\_\_. Sobre flores, fogo e luz: sexualidade, alteridade e resistência em Clarice Lispector, Caio Fernando Abreu e Natália Polesso. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LUSITANISTAS. **De Oriente a Ocidente: estudos da Associação Brasileira de Lusitanistas**. Coimbra, vol. 4, p. 47-69, março de 2019.

MAZAURIC, Catherine. *Les mots volatils des guerres pedues*: a leitura, construção ou desconstrução do sujeito? In: ROUXEL; Annie, LANGLADE; Gérard, REZENDE, Luzia (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amauri C. Moraes [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013.

MELGAREJO, Patricia Medina. “La escuela de Manuela”: infancias y memorias. **Zona de Experiência y Cronotopos en contextos de movilización social**. Educ. Foco. Juiz de Fora, vol.23, n.3, p.677-704, set./dez. 2018.

MELLO, Marisol Babenco. **A infância em cronotopos: migração, territórios e enunciação infantil**. Educ. Foco. Juiz de Fora, vol.23, n.3, p. 943-962, set./dez. 2018.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **The Darker Side of Western Modernity**. Global Futures, Decolonial Options (Latin America Otherwise). Duke University Press Books, 2011.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MOURA, Karolyne Kaya Maria Amorim. **A intervenção didática no processo de produção textual de alunos participantes da OLP**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2016.

NASCIMENTO, Kalyne Shirley da Silva. **O discurso do outro no gênero memórias literárias: funções, marcas e verbos introdutórios**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Área de concentração: Texto, Discurso e Ensino. Pau dos Ferros, 2015.

NOGUEIRA, João Paulo Nobre. **Memórias literárias e ensino: a construção da narrativa memorialística nas aulas de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2016.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Letramento, autoria e interpretação - a propósito de uma competição. In: **Revista Linguagem**. 16ª edição, UFSCAR, São Carlos, 2011.

NUNES, Hugo César Bueno. O currículo de língua portuguesa a partir da BNCC: aproximações e distanciamentos com a teoria Pós-Crítica. In: **Afluente - revista de Letras e Linguística**. V.06, nº 19, p. 91-107. Universidade Federal do Maranhão, julho/dezembro, 2021.

PAVIANI, Aldo. **Brasília e sua periferia: a construção injusta do espaço urbano**. IV Encontro Nacional da ANPUR, Salvador, 27 a 31 de maio de 1991.

PAVIANI, Aldo. **Brasília no contexto local e regional: urbanização e crise**. Artigo apresentado no seminário "Brasília: passado, presente e futuro", Brasília, 19 a 21 de setembro de 2001.

PEREIRA, Crígina Cibelle; PINHEIRO, Joelma Uchoa; FEITOSA, Francisco Antônio Rocha. A BNCC no descompasso entre o ideal do currículo formal e interposições do currículo real. In: **Debates em educação**. V. 11, nº 25, p.345-364. Universidade Federal do Alagoas, setembro/dezembro, 2019.

PEREIRA, Edilene Machado. O estado da arte sobre a aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. In: SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira (org.). **Subsídios à elaboração da BNCC: estudos sobre temas estratégicos da parceira CNE e Unesco**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

PERILLO, Giovanni. Leitura, representação e participação na construção do território. In: **Educação em foco**. Vol. 23, nº 3, p. 899-922. Juiz de Fora, setembro/dezembro, 2018.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Olga de Souza. São Paulo: Editor 34, 2008.

\_\_\_\_\_. **A arte de ler ou como resistir à diversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. Leituras em Região de Conflito. In: CENPEC. **Revista na ponta do lápis nº16 – A escrita que mora em mim: Que leituras nos (trans)formam**. Ed. 16ª. São Paulo: CENPEC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução Olga de Souza. São Paulo: Editor 34, 2013.

QUEIROZ, Núbia Cristina Pessoa de. **Argumentação em memórias literárias da olimpíada de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Letras e Artes. Programa de Mestrado Profissional em Letras. Pau dos Ferros, 2015.

RANGEL, Egon de Oliveira (org.). **Olimpíadas de Língua Portuguesa: o que nos dizem os textos dos alunos?** CENPEC e Fundação Itaú Social, São Paulo: 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et. al.) **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª edição. 15ª reimpressão. São Paulo: Atlas: 2014.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 2007

\_\_\_\_\_. **Tempo e narrativa - a intriga e a narrativa histórica**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013a.

\_\_\_\_\_. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL; Annie, LANGLADE; Gérard, REZENDE, Luzia (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amauri C. Moraes [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013b.

\_\_\_\_\_. A tensão entre *utilizar* e *interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL; Annie, LANGLADE; Gérard, REZENDE, Luzia (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amauri C. Moraes [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013c.

\_\_\_\_\_. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL; Annie, LANGLADE; Gérard, REZENDE, Luzia (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amauri C. Moraes [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013d.

\_\_\_\_\_. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL; Annie, LANGLADE; Gérard, REZENDE, Luzia (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amauri C. Moraes [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013e.

SACRAMENTO, Adriana R. A experiência da palavra em *As coisas*, de Arnaldo Antunes. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. N° 19 - Brasília, maio/junho de 2002, p. 3-20.

SANTOS, Shirlei Neves dos. **Estudo dialógico de um programa público-privado de formação continuada do professor de língua portuguesa**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2016.

SHUMISKI, Tamar Naline. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro e currículo oficial de língua portuguesa do estado de São Paulo: considerações sobre gêneros textuais e ensino. In: **REUNI**, edição IX, 27-41. Revista Científica do Centro Universitário de Jales (Unijales), 2018.

SOUZA, Ângela Maria Baltieri. **O agir e o representar por meio da linguagem: gênero Memórias Literárias**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia. São Paulo, 2018.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de; BAPTISTA, Felipe Barreto. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: tensões e divergências. In: **Saberes**. V. 01, nº 17, p.177-186. Natal, Dezembro, 2017.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014a.

\_\_\_\_\_. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL; Annie, LANGLADE; Gérard, REZENDE, Luzia (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amauri C. Moraes [et al.]. São Paulo: Alameda, 2014b.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Carlos Meira. 2ª edição. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TORQUATO, Clóris Porto. **Diferentes fotografias do cotidiano: o gênero crônica na Olimpíada**. In: CENPEC. **Cadernos Cenpec**. v.2, n.1, p.75-97. São Paulo 2012

TRENTIN, Andréa Cristina Barbosa. **As contribuições da “Olimpíada de Língua Portuguesa - escrevendo o futuro” para a formação contínua, o trabalho e o bem-estar docente: a experiência nas escolas públicas de Bandeirantes/MS**. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

TRINDADE, Viviane de Cássia Maia. **A educação estética na contemporaneidade: a estrutura linguística do texto literário e a formação do leitor**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. Belo Horizonte, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008.

\_\_\_\_\_. **Quarta aula: a questão do meio na pedagogia**. Psicologia USP, 21(4), 681–701. PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólokova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

\_\_\_\_\_. **Palavra na vida e a palavra na poesia – Ensaio, artigos, resenhas e poemas**. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólokova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WALSH, Catherine. “Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos” e In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogias decoloniales: prática insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALTY, Ivete Lara Camargos. **Espaço e espaços. Cadernos de Linguística e Literatura**, nº 14. Belo Horizonte: UFMG, 1985, p. 83 a 105.

\_\_\_\_\_. **A rua da literatura e a literatura da rua**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

ZELMANOVITS, Maria Cristina. Relato de prática: um texto à espera de sua autoria. In: CENPEC. **Revista na ponta do lápis nº27 - Tantas palavras: Apropriação da escrita por alunos e professores**. Ed. 27ª. São Paulo: CENPEC, 2016a.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

# **Anexos**

Anexo 01<sup>67</sup>

# As Marias do meu lugar

Carlos Victor Dantas Araújo

I

Minha terra é pequenina  
Fica aqui no Ceará  
No Vale do Jaguaribe  
Alto Santo aqui está  
No Comando das Marias  
Que progride esse lugar

II

Tem Maria sertaneja  
Valente feito um trovão  
Daquela que desde cedo  
Faz o cultivo do chão  
É a Maria tratorista  
Que ajuda na plantação

III

Tem Maria lá na Câmara  
Que é a vereadora  
Tem Maria que cedinho  
Limpa a rua com a vassoura  
Tem aquela que ensina  
A Maria professora

IV

A Maria forrozeira  
Rodeia feito pião  
Tem a Maria louceira  
Transforma o barro com a mão  
E a Maria morena  
Com corpo de violão

V

Maria que no mercado  
Vende o quente e o frio  
É a Maria lavadeira  
Faz espuma lá no rio  
É a Maria açougueira  
Com a faca faz desafio

VI

Maria no hospital  
A Maria enfermeira  
Lá na fábrica de tecidos  
A Maria costureira  
E aqui na minha casa  
A Maria verdadeira

VII

Lá no altar da igreja  
Maria diz o amém  
Implora ao padroeiro  
Para todos viver bem  
A mãe do Menino Deus  
Que é Maria também

VIII

Ah! Se em todo lugar tivesse  
Assim tantas alegrias  
E que fosse como meu  
Nessa paz do dia a dia  
Que faz o calor do sol  
Dar força a essas Marias

Aluno finalista da 1ª edição da  
Olimpíada de Língua Portuguesa  
Escrevendo o Futuro em 2008,  
6º ano da E. M. E. F. Urcesina  
Moura Cantídio, Alto Santo – CE.

<sup>67</sup> Retirado de CENPEC. **Coletânea de poemas**. São Paulo: CENPEC (coleção das Olimpíadas), 2014a, p. 16.

## Anexo 02<sup>68</sup>

### O passarinho poeta

Aluno: Bruno Alexsander Pontin

Gostaria de ser um pássaro  
Que pudesse bem alto voar  
Ir cantando lá de cima  
Um novo poema  
Sobre este velho lugar

Sair por aí vagando  
Sem perder a direção  
Neste céu de São Leopoldo  
Espalhar minha canção

"Sou Passarinho Poeta  
Faço versos pra cidade  
Que transformam a verdade  
Num lugar pra se sonhar

Faço versos de ilusão  
Devolvendo luz à vida  
Que na noite está perdida  
Na infinita escuridão

Pois não quero nem rimar  
As tristezas lá vividas  
Os motivos que são tantos  
Todo mundo ia chorar

Faço versos de magia  
Encantando a realidade  
Pro meu bairro Feitoria  
Encontrar felicidade

Todo mundo gostaria  
De morar nesta cidade  
Taxa zero existiria  
De violência e de maldade  
Faço versos de esperança  
Reformando o cenário  
Onde o Hospital Centenário  
Paraíso vai virar

Lá as pessoas doentes  
Nossos queridos parentes  
Os anjos irão curar

E no rio muitas risadas  
Os peixes malabaristas  
Brincarão como artistas  
Ensinando a preservar

Grande circo de alegria  
Que alimenta a fantasia  
E faz o Sinos soar"

Gostaria de ser um pássaro  
E finalmente pousar  
No coração leopoldense  
Minha semente espalhar

Talvez...  
Amanhecer neste lugar

Professora: Daniela Corrêa da Silva  
Escola: E. M. E. F. Professora Dilza Flores Albrecht – São Leopoldo (RS)

<sup>68</sup> Retirado de CENPEC. **Textos finalistas: edição 2014**. São Paulo: CENPEC, 2014d, p. 26.

Anexo 03<sup>69</sup>*Ondas do quebra-mar*

Aluno: Yan Roberto Lima Silva

Minha alma cabocla  
navega por aqui  
exaltando negros e índios  
na terra do açaí.

O Amazonas vem subindo  
pela orla da beira-mar  
nas ricas águas doces  
do meu rio-mar.

O Amazonas é majestoso  
e banha o meu lugar,  
aqui todos se encantam  
com a lenda do quebra-mar.

A brincar descalço  
na beira do igarapé  
sinto teu remanso  
nas tardes quentes de maré.

No canto das lavadeiras  
mistérios vão encontrar  
sereias, cobras e botos  
encantam este lugar.

Com a bela brisa do mar  
na Fortaleza vou passear  
e nas margens do Amazonas  
tomar o meu tacacá.

Estâncias de bacabas  
nova aurora vai chegar  
rio acima, rio abaixo  
*marabaixo* vou dançar.

No balanço da canoa  
sob o sol do Equador  
vejo o encontro das águas  
rasgando o rio-mar.

No teu leito majestoso  
quero sempre navegar  
e sentir a força dessa terra  
nas ondas do quebra-mar.

Professora: Iza Cristina Batista de Souza Xerfan Escola: E. E. Santa Maria Cidade: Macapá – AP

<sup>69</sup> Retirado de CENPEC. **Textos finalistas: edição 2008**. São Paulo: CENPEC, 2008, p. 60.

**Anexo 04**<sup>70</sup>**Um rio, uma linha e um menino**

Aluno: Gustavo Ruthes Prohmann

Um rio serpenteia  
minha cidade,  
paralelo a ele  
corre a linha do trem.

Apaixonados  
têm seus destinos separados,  
pois quando um vai,  
o outro vem...

Acredito que até Deus,  
dessa dolorosa separação,  
se compadece,  
pois quando a lua cheia aparece,  
um milagre concede!  
No ponto mais bonito  
da minha cidade,  
encontram-se de verdade  
rio e linha,  
linha e rio,  
finalmente tocam-se  
com saudade...

A linha passa por cima da ponte,  
seu reflexo sob o luar  
escorrendo timidamente...  
O rio passa por baixo da ponte,  
escorrendo murmurante...  
Com a brisa suave  
tremulam,  
deliram,  
aí são apenas um,  
não se sabe onde começa o rio,  
onde termina a linha,  
costurados pelos fios do luar...

Um rio serpenteia  
minha cidade,  
paralelo a ele  
corre a linha do trem...

---

<sup>70</sup> Retirado de CENPEC. **Textos finalistas: edição 2012**. São Paulo: CENPEC, 2012b, p. 34-35.



Na estradinha de cascalho,  
eu, menino faceiro,  
cabelo trigueiro,  
ando ligeiro.

Tenho pressa,  
a vida me chama,  
bolica na rua,  
mexerica no pé,  
futebol e muito olé...  
No cascalho também,  
ao lado da linha do trem,  
gastam sola de sapato,  
a molecada do bairro,  
todos querem estar  
no campinho  
onde a vida vibra sem parar...

A criançada dá gargalhada,  
vendo no céu a pipa empinada.  
Ipês decorando a calçada,  
anunciando que não tem mais geada...  
Em meu coração de adolescente  
serpenteia,  
corre a linha de um amor incandescente  
por Rio Negro, cidade alegre,  
cidade amável, cidade afável,  
cidade amiga, cidade animada,  
cidade agradável, cidade adorável  
onde dei a sorte de nascer!

Um rio serpenteia  
minha cidade,  
paralelo a ele  
corre a linha do trem.

É aqui onde rio e linha,  
linha e rio  
encontram-se na clandestinidade  
que eu encontro felicidade!

**Anexo 05<sup>71</sup>****Meu pequeno  
recanto****Vinicius Cardoso Pereira\***

Moro num acampamento  
chamam a gente de assentados  
no lugar tem muitas pessoas  
lá, fomos colocados.

Esperaremos um bom tempo  
pra nossa terra ganhar  
temos muita esperança  
que esse dia vai chegar.

No nosso acampamento  
temos problemas dia-a-dia  
enfrentamos a falta d'água  
o desconforto e falta energia.

Nossas casas são feitas  
de lona, madeira e cimento  
com as mudanças do tempo  
trazem transtorno e sofrimento.

Não conhecemos os luxos da vida  
só conhecemos a humildade  
a vida é simples e dura  
é a nossa realidade.

Sem falar no preconceito  
que a sociedade tem  
pra muitos somos "sem-terra"  
e não pessoas de bem.

Apesar de tanto sofrer,  
tem coisas boas por lá  
um bom campo de futebol  
pra podermos jogar.

---

<sup>71</sup> Retirado de CENPEC. **Prêmio Escrevendo o Futuro 2006**. São Paulo: CENPEC, 2006, n.p.

Tem também uma bela represa  
em que vamos sempre nadar  
reunimos nossos amigos  
para juntos festejar.

Enquanto ali moramos  
temos que aproveitar  
todas as coisas boas  
e as ruins, descartar.

Vamos assim vivendo  
não deixamos de lutar  
sem luta não conseguimos  
o futuro melhorar.

Quando ganharmos a terra  
donos dela vamos ser  
poderemos então plantar  
enfim tudo colher.

Nossa vida vai melhorar  
disso temos certeza  
onde eu viverei  
vai ser uma beleza.

Enquanto vivo a sonhar  
com o futuro que vem  
aproveito as delícias daqui  
e procuro viver bem.

Sou menino, sou poeta  
e nesses versos eu canto  
a minha história de vida  
no meu pequeno recanto.

*\*Aluno da Professora Joana D'Arc Rosário da Silva Melazzo  
EM Leandro José de Oliveira, Uberlândia - MG*

## Anexo 06<sup>72</sup>

### Os dois lados do rio

Aluna: Amanda Gabrielly Dutra Alves

Lá de longe eu vi  
As crianças ricas no *shopping* comprar,  
Lá de longe eu vi  
As crianças pobres no barranco a chorar.

Lá de longe eu vi  
As crianças ricas um tacacá saborear,  
Lá de longe eu vi  
As coitadinhas pobres na poeira se apagar.

Lá de longe eu vi  
Os ricos no alagadão em sua lancha ostentar,  
Lá de longe eu vi  
Os pobres para abrigos se mudar.

Lá de longe eu vi  
As crianças ricas ovo de Páscoa ganhar,  
Lá de longe eu vi  
As crianças pobres o barro moldar.

Lá de longe eu vi  
As crianças ricas só estudar,  
Lá de longe eu vi  
As crianças pobres também da família cuidar.

Lá de longe eu vi  
Muitas mudanças o Acre passar,  
Mas o rico sempre no domínio  
E o pobre, com as lutas, sua mão calejar.

Professor: Alan Henrique Oliveira de Almeida  
Escola: Escola Padre Carlos Casavecchia – Rio Branco (AC)

<sup>72</sup> Retirado de CENPEC. **Textos finalistas: edição 2014**. São Paulo: CENPEC, 2014d, p. 12.

Anexo 07<sup>73</sup>

## O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé

Kelli Carolina Bassani

Já foram escritas muitas histórias da época em que os meninos engraxates eram engolidos pelo valetão da Rua Sete de Setembro. Mas nenhuma delas conta esta ou outras histórias de Pajé. Guardo-as dentro do peito, como boas lembranças da rua onde vivi e que teimam em se misturar com a história da cidade.

Nascemos juntos: eu, a rua e essas histórias. Somos uma coisa só, mas nós não estamos nos livros. Estamos na contramão, por isso me atrapalho com as palavras. Às vezes falta ar, outras o ar é demais, então o meu coração acelera, o nó na garganta avisa: o menino Pajé vai acordar!

Hoje, quem não conhece a Rua Sete de Setembro é porque não conhece minha cidade — Toledo. Apertada entre outras no extremo oeste paranaense, bem pertinho do Paraguai, surgiu de uma clareira no meio da mata.

Naquele tempo, uma clareira; hoje, Rua Sete de Setembro. Essa rua foi crescendo e acolhendo o progresso que tenta esconder e aprisionar as histórias de Pajé. Elas estão descansando embaixo do calçamento, dos asfaltos, dos prédios, das casas. Basta um sinal que elas voltam.

Cheiro de terra molhada — esse era o sinal. E, ainda hoje, sinto esse cheiro entrando no meu cérebro e mexendo com o meu coração. Naquele tempo bastava sentir o cheiro de terra molhada para que nós, os meninos engraxates, escondêssemos nossas engraxadeiras — caixa de madeira em que se guardava o material necessário para engraxar sapatos — no porão dos fundos da bodega do Pizetta e, como garotos matreiros, sássemos de mansinho, sem despertar curiosidade. Corriamos lá embaixo, no começo da rua que embicava no meio da mata, pois o mistério ia começar!

A chuva caía e formava muita enxurrada que, com sua força, trazia a terra misturada. Parecia uma cascata de chocolate que despencava no valetão — buraco muito profundo provocado pelas enxurradas, erosão. A água fresquinha que caía do céu misturava com a terra quente e provocava o mistério. Nós éramos puxados para dentro daquele enorme buraco por uma força estranha sem dó. Mesmo os que não queriam não conseguiam

resistir, porque a magia era muito forte e, em poucos segundos, estávamos lá dentro, na garganta do valetão, onde brincávamos durante horas. Nessas horas o trabalho era esquecido.

Quando eu era menino, trabalhava muito. Todos os dias de manhã ia à escola e, ao retornar, mal acabava de almoçar, pegava a engraxadeira, colocava nas costas para a rua, quer dizer, para o trabalho. A engraxadeira era muito grande e pesada para meu tamanho — eu era apenas um garoto! Mas era a única forma de ajudar minha mãe no sustento da família.

Sentia como se estivesse carregando o mundo sozinho.

Hoje sou adulto e sei que aquela magia era fruto de nossa fantástica imaginação. Como qualquer outro menino, o engraxate também tinha direito de brincar. Uma das poucas vezes em que podíamos fazer isso era quando chovia. Mesmo que depois nos custasse castigos e surras.

Atualmente, as brincadeiras, comparadas com as de meu tempo, são muito diferentes. Hoje, os heróis são Superman, Batman, Homem-Aranha. Antes tínhamos heróis indígenas, com suas histórias cheias de mistérios das florestas.

Naquele tempo, quando chovia, o valetão da Rua Sete de Setembro era nosso mundo fantástico. Além das divertidas brincadeiras no lamaçal que escorria da rua, fazíamos cabanas no paredão da erosão, guerrilhas com bodoque, usando sementes de árvores como cinamomo e mamona.

Quando não chovia, sobrava tempo para brincar só aos domingos. Então, eu — Pajé — e minha turma nos reuníamos na mata, que se misturava com o terreiro das casas.

Nele, construíamos cabanas, arcos, flechas, tacapes. Pintávamos o corpo todo com barro e frutinhas da mata. Assim, sentindo-nos como heróis, brincávamos de índios guerreiros, até o sol se esconder.

Nossa vida se enchia dos poderes que vinham da mata e seguia solta, como passarinho. O fim da história? Não sei não, porque eu ainda vivo. E enquanto eu viver as lembranças nunca vão terminar.

Aluna finalista do Prêmio *Escrevendo o Futuro* em 2006, 4ª série da E.M.E.I.E.F. Walter Fontana, Toledo – PR.

<sup>73</sup> Retirado de CENPEC. **Coletânea de memórias literárias**. São Paulo: CENPEC (coleção das Olimpíadas), 2014b, p.16.

## Anexo 08<sup>74</sup>

### PARALELO 11: DO COCAR VERMELHO AO PÉ DE JATOBÁ

Karoline Vitória de Souza

Reunidos, sentados sobre a terra, eu e meus sete irmãos ouvíamos as histórias de Pangunsukup, um velho cinta-larga. Eram histórias que faziam nossos olhos brilharem, tão grande era a criatividade de meu pai. Eu era apenas uma criança e dormia sempre com a imaginação povoada das cenas ouvidas. Anemã é meu nome, que, de acordo com a minha origem, significa “o sonhador”.

O lugar era incrível. Na floresta densa e fechada, o Aripuanã servia seu povo com abundância de peixes e o refrescava nos banhos diários, além de ser o principal meio de transporte para juntar as tribos próximas. Papai um dia me contou da Festa do Porcão, que era realizada para celebrar o plantio do milho. Nossos vizinhos Suruís, Zorós e Apurinãs seguiam em canoas pelo rio, eram famílias inteiras, dos mais velhos aos bebês pendurados nos “angujap”. Havia brincadeiras para todas as idades, desde o cabo de guerra até a caçada mais ligeira do porcão. No fim do dia, era a hora de agradecer pelo plantio, mas

apenas os adultos participavam, as crianças eram levadas às malocas para dormir. Era uma festa regada a chicha.

Nessa história, meu pai dizia que já era quase dia quando os adultos começaram a seguir rumo às suas aldeias, porém, ainda sob efeito da bebida, começaram um ritual de agradecimento.

Eis então que o dia clareou e o que se via de clarão já eram labaredas nas malocas. Nesse momento, alguns índios apavorados pularam rio adentro para se salvarem, outros calaram desfalecidos em sua margem por causa da bebida e, meu pai, rodeado pelo fogo, achou que vivia uma alucinação, pois em sua direção se aproximava a mais linda Índia da aldeia, sem vestes, apenas um cocar e, em seu colo, uma criança em torno de seus 2 anos de idade. Seus cabelos negros e lisos batiam até sua cintura e, a cada passo que ela dava, eram jogados para trás devido aos incessantes tiros que iam ao seu encontro. Meu pai dizia que esfregava os olhos para ter a certeza de que não se tratava de nenhuma alucinação. Viu quando a

<sup>74</sup> Retirado de CENPEC. **O lugar onde vivo: textos finalistas da 6ª edição – 2019**. São Paulo: CENPEC, 2019b, p. 58-59.

criança caiu vagarosamente ao lado da Índia, que de forma paciente soltou o pequeno e o olhou estirado sobre o chão. Foi certo o tiro. Meu pai deitou-se como se estivesse morto, com medo de ter o mesmo destino do indiozinho, e ficou atento a cada passo que a bela Índia dava. Assim, de olhos arregalados, viu dois homens brancos discutindo, mas não conseguia entender a língua deles. Nesse instante, fechou os olhos de tal forma que nem as chamas conseguiriam abri-los. Dizia carregar na visão o cocar vermelho caindo e um risco no chão: era um caminho feito pela moça arrastada até um pé de jatobá. E foi ali mesmo, amarrada pelos pés em dois galhos da árvore, onde o golpe certo do facão fez negra a visão do meu pai. Apenas um golpe. Em seguida, os dois homens começaram a revirar os índios caídos e partiram.

Logo que percebeu o silêncio do lugar, meu pai levantou-se cuidadosamente e espantou-se com a quantidade de cinzas ao chão. Apenas cinzas e o cocar vermelho e, a pouca distância dele, a lâmina ensanguentada. Acima dela, o corpo da Índia. Estava tudo muito confuso... A resposta veio logo em seguida, quando ao olhar novamente para o rio, dois casais de índios caminhavam em sua direção. Não se tratava de nenhuma alucinação. A chicha os salvou.

Hoje sei que essa história é conhecida como o “Massacre do Paralelo 11”, ocorrido na década de sessenta, em uma manhã de pavor. Foram os garimpeiros os invasores da aldeia, no início pelo ar, pois achavam que suas moscas grandes ao lançarem açúcares envenenados e roupas com o vírus da gripe iriam acabar com a minha gente. Não conseguiram. Invadiram pelo chão.

Acharam que acabando com nossos antepassados, tomariam conta de nossas terras e retirariam de lá todo o ouro e diamante. Pensaram eles que teriam nossas riquezas, mas nosso amigo Aripuanã nos salvou. Atualmente, meu povo mora numa reserva de nome Roosevelt, local que continua a juntar nossos vizinhos que ainda realizam celebrações para lembrar a importância daquele rio para a história do povo cinta-larga. Agora, adulto, sei que não eram histórias inventadas e a única coisa imaginária que ainda restou daquele tempo é a linha que corta o lugar onde eu nasci.

\*

*Texto baseado na entrevista realizada com  
Anemã Irun Cinta-Larga, de 50 anos*

**Professor Alan Francisco Gonçalves Souza**  
EEEF Jerris Adriani Turatti, Espigão do Oeste-RO

## Anexo 09<sup>75</sup>

### O tempo, o chiado e as flechas

Aluno: Jhonatan Oliveira Kempim

Era no tempo das matas virgens. Os espigões de Espigão d'Oeste eram cobertos de cerejeiras, mognos, cedros, jatobás, ipês e de imensas castanheiras. Os rios e igarapés tinham vida e eram limpos. O sol nascia e se punha na maior paz. Ao dormir, podíamos ouvir o silêncio da noite que só era rompido pelos bramidos de macacos e de onças-pintadas. Morávamos em uma casa de madeira lascada de amburana. Ainda não existiam serrarias. O chão era de barro batido e o telhado, de folhas de buriti. Pelas frestas das paredes o vento nos visitava, deixando nossas noites sempre fresquinhas. Andava pelas matas ouvindo os sonoros cânticos dos pássaros. Olhava para o céu e via a moldura que envolvia a natureza.

Por algum tempo tive a certeza de que aqui era o paraíso. Era um território indígena. Era o paraíso da tribo Suruí.

Daquele tempo, do que minha mente não me escapa, foi a manhã do dia 17 de julho do ano de 1973. Fazia um calor insuportável. O sol ardia vermelho no céu, a fumaça ardia cinzenta em meus olhos e as fuligens desciam como se chovesse... Havia queimadas por todos os lados. Precisávamos de pasto. Queríamos o progresso. Na cozinha somente uma cuia, uma moringa, duas panelas de pedra e uma panela de pressão ornamentavam o ambiente junto do fogão a lenha.

Nessa manhã, meu filho mais velho brincava no terreiro e eu, dentro de casa, preparava o almoço. Meu marido havia saído com outros homens para fazer derrubada. Ouvi o primeiro chiado da panela de pressão que cozinhava o feijão. Observei a sombra da bananeira para marcar o tempo do cozimento... Foi esse o tempo que jamais queria que tivesse existido... Foi esse o tempo que jamais me esqueci...

Pela janela avistei Júlio César apanhando goiabas... A panela ainda chiava... Olhei mais uma vez para o quintal e Júlio César estava sentado a comer as frutas. Tudo era muito calmo... A panela ainda chiava... O tempo. O chiado. A flecha... Fiquei perplexa... A panela chiava... Júlio César não comia mais as goiabas, elas estavam espalhadas ao seu redor... A panela chiava... Fiquei surda e muda... Não ouvi mais chiados, não falei mais nada, não pensei mais em nada, não queria ver mais nada... O tempo parado. Eu surda. E meu grito:

— Nãooooooooooooo...

<sup>75</sup> Retirado de CENPEC. **Textos finalistas: edição 2012**. São Paulo: CENPEC, 2012b, p. 80-81.

O tempo me mostrou mais uma flecha, como a outra, certa. Ela também veio fazer morada ao lado da anterior, na garganta do meu filho. Minhas trêmulas pernas me levaram ao encontro de algo que parecia mentira. Queria que tivesse sido apenas um sonho. Não foi sonho. Era tão real quanto a fuligem negra que cobria meu corpo; tão real quanto o vermelho do sol e dos meus olhos que agora ardiem não só pela fumaça, mas também pela dor; era tão real quanto o vermelho que passeava para fora do corpo de meu filho.

O chiado trouxe as flechas das mãos de um assustado suruí inocente, que foi combater o estranho e acabou tirando a vida de Júlio César. Foi o chiado, estranho som que não fazia parte daquele paraíso habitado por inocentes índios, araras, macacos e onças-pintadas. O desconhecido assusta. O chiado assustou o índio. A flecha me assustou.

Hoje me assusto ao olhar nossos espigões cobertos por pastos, abrigando uma ou outra castanheira e alguns ipês, sobreviventes árvores que resistiram às ações dos seus desconhecidos brancos. Imponentes árvores que assistem ao progresso das casas sem frestas para dar passagem ao vento, protegidas por grades e cercas elétricas. Imponentes árvores que assistem à falta d'água dos rios e dos igarapés. Imponentes árvores que encantam nossos olhos. Imponentes árvores que se fazem vivas para assistir ao maravilhoso espetáculo desse nosso céu rondoniense. Maravilhoso céu que presenciou o tempo, o chiado e as flechas. Maravilhoso céu que é meu cúmplice... Maravilhoso céu que divide comigo o sumiço da panela de pressão.

(Texto baseado na entrevista feita com a senhora Terezinha Von-Rondon Gonçalves.)



Professor: Alan Francisco Gonçalves Souza  
Escola: E. M. E. F. Teobaldo Ferreira – Espigão d'Oeste (RO)

## Anexo 10<sup>76</sup>

### Memórias inundadas no passado

Aluna: Mariana Carla Hochwart

Todos tem sua história e eu tenho a minha. Lembro-me daquele belo cantinho no oeste catarinense. Minha submersa Itá, minha casa, meus vizinhos, amigos e velhos conhecidos, enfim, daquele pacato e aconchegante lugar onde tudo prosperava. Meus olhos se enchem de lágrimas, quando me deparo com as fotos que reacendem em minha memória, momentos inesquecíveis do meu passado.

Lembro-me que com a construção da barragem houve muito sofrimento, não era cansaço diante da sua construção, mas sim, olhar para a velha Itá e saber que podia ser a última vez que veríamos aquelas rosas à beira da estrada perfumando nossas manhãs, aquele simbólico verde das árvores atraindo adoráveis pássaros que cantavam suavemente. As estradas eram de chão, por onde passavam muitas carroças e poucos carros.

Eu trabalhava na imensa construção da Usina Hidrelétrica de Itá, enquanto minha mãe e minha esposa arrumavam as malas e tentavam pegar o máximo possível daquela casa de madeira que parecia tremer diante do que iria lhe acontecer. O povo indignado, de lá não queria sair, e grandes protestos faziam para se defender dos respeitadíssimos arquitetos que, em nome do progresso, planejavam e executavam a inundação das terras, casas, histórias etc.

E, dentro de pouco tempo, o que parecia longínquo se tornava real. A água chegava devagar e, aos poucos inundava a história dos itaenses. Amargurados e confusos pelo sofrimento, os jogadores da equipe Ser Cruzeiro resolveram fazer uma última partida de futebol entre amigos para celebrar a despedida daquele majestoso tapete verde que, por muitos anos, foi palco de conquistas e alegrias. Era uma mistura de sentimentos e emoções que pulsava no coração de todos. Aos poucos, a água, como se fosse uma torcedora fanática, foi tomando conta do campo e, carinhosamente, expulsando os atletas, foi com a água em seus joelhos que a partida acabou.

---

<sup>76</sup> Retirado de CENPEC. **Textos finalistas: edição 2016**. São Paulo: CENPEC, 2016b, p. 70-71.

E, aqueles jogadores, que haviam passado vários de seus melhores momentos ali, olharam tristemente a água se apossando do campo, conscientes de que era o momento de se despedir, deixar para trás suas vontades e, entre risos e choros, foram abandonando suas recordações em direção aos seus novos lares.

Dessa mesma forma, aconteceu com nossas casas que, aos poucos, foram sumindo. Subimos no alto do morro e as vimos desaparecer lentamente, e um choro inundou de esperança nossos corações. Tudo foi invadido pelas águas do rio Uruguai, porém as torres da igreja se mantiveram fortes, travando uma dura batalha contra a inundação. Hoje, são as únicas lembranças concretas, que de certa forma, contam a história e testemunham que ali já existiu uma cidade.

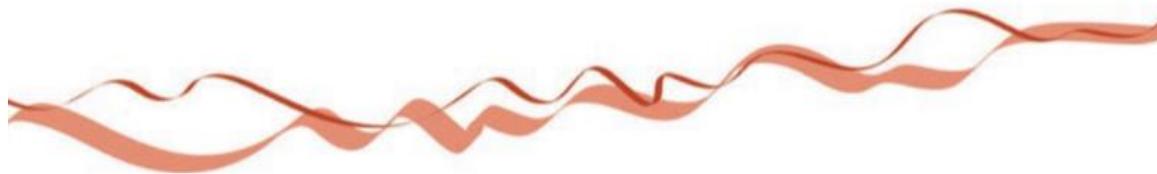
Aos poucos, fomos nos reconstruindo, nos adaptando, dando formas ao nosso novo lar.

Preenchemos o vazio dos nossos corações humildes e fragilizados com toda essa mudança e, agora, nos deparamos com uma cidade enfeitada com flores e árvores. Pessoas desconhecidas aqui fixaram residência, porém, bem no meu íntimo, sei que por mais que tentamos substituir as belas rosas, o suave canto dos pássaros, as festas alegres daquele povo pacato, nada terá tamanha beleza como a minha velha Itá. Lembranças que insistem em reviver no meu pensamento. Tudo isso paira na memória de quem sentiu na pele essa mudança, e são as fotos, que aliviam nossa dor e preenchem nosso coração.

"Itá, onde eu estiver, estarei contigo, inundado pela saudade que tu me deixaste."

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor Clóvis Hochwart, meu pai, de 50 anos.)

Professora: Cristiane de Fátima Morais Zandonai  
Escola: E. M. E. B. Valentin Bernardi – Itá (SC)



## Anexo 11<sup>77</sup>

### A roseira mágica

Aluna: Nádia Siqueira

Morávamos em uma pequena casa de madeira eu, meu marido e meus dois filhos menores. Minha casa era humilde: o chão, feito de assoalho de madeira bruta que meu marido mesmo tinha posto; as janelas, simples e sem vidros.

Havíamos conquistado nosso pedaço de chão através de uma ocupação do MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra –, grupo ao qual pertencíamos. A luta por um “palmo de terra” nos trazia a esperança de viver com mais dignidade através da agricultura, no interior do município de Vargem Bonita, em Santa Catarina.

Tempos difíceis! O trabalho era árduo! As necessidades, muitas! Derrubamos árvores, fizemos roçadas – corte de arbustos a foice e desbaste do terreno –, preparamos o solo para as plantações de milho, feijão, batatinha...

Lembro-me de que em volta da minha casa só se via mato e mais nada. Um mar verde! Não tinha estradas; eletricidade, nem pensar, e muito menos automóveis. Lembro-me também de que, além do trabalho na roça, eu fazia muitas atividades próprias de uma dona de casa que eram comuns naqueles idos: cozinhava, limpava, cuidava da horta e plantava algumas flores.

Ah, plantar flores! Sempre foi minha paixão, até hoje! Mas, naquela época, quase tudo o que plantava morria, pois era um tempo de muito frio, com fortes geadas dias após dias. Que plantas ou flores resistiriam ao branco sem fim?

Era impossível! Mas aconteceu. Um pequeno pé de roseira sobreviveu, não tinha nenhuma flor ainda, mas dava para ver que era um pé de rosas devido aos seus espinhos. A primavera chegou, o pequeno pé de roseira floresceu com lindas e pequenas rosas vermelhas, que enfeitavam todo aquele verde.

Muitas vezes, quando meu marido saía para trabalhar na roça e meus filhos iam para a escola, eu ficava sozinha. Quando isso acontecia, eu olhava pela janela e conversava com aquele pequeno pé de roseira que, em meio a toda a vegetação, era minha única companhia. Não havia respostas para minhas perguntas, ou mesmo para minhas angústias, mas me passava a sensação de que eu não estava sozinha. Ela era minha confidente.

---

<sup>77</sup> Retirado de CENPEC. **Textos finalistas: edição 2012**. São Paulo: CENPEC, 2012b, p. 130-131.

E assim o tempo foi passando. Nosso lugarejo ganhou um nome: "Assentamento 9 de Novembro". Tivemos algumas conquistas e algumas derrotas. A tudo isso a roseira nos acompanhou como se fosse um membro da família. Outros moradores vieram para cá. A roseira sempre impressionava as pessoas, que constantemente pediam mudas, as quais, não raramente, cedia com dó no coração, torcendo para que não vingassem em outro terreno. Uma espécie de ciúme quase maternal!

Hoje, moro em uma casa de alvenaria, com duas varandas e grandes janelas – agora com vidros! Minha netinha me faz companhia. Tudo isso era um sonho que virou realidade!

Muitas coisas mudaram em minha vida: meu marido morreu, meus filhos cresceram e foram embora. Criaram estradas e a eletricidade chegou até aqui, mas uma coisa não mudou: o pezinho de roseira! Agora já transformada em um enorme pé de rosas! Até hoje floresce, chamando a atenção de quem passa por aqui. Tenho certeza de que o tempo passará, mas o pé de roseiras sempre estará aqui para contar histórias, como uma roseira mágica que nunca tem fim.

(Texto baseado na entrevista feita com a senhora Jurema de Lima Siqueira.)



## Anexo 12<sup>78</sup>

### Na Rua Portugal

Aluna: Débora da Silva Gomes

Não foi difícil fazer com que meu pai, Manoel Gomes, homem simples e humilde, falasse da sua infância, e que infância!

"Morávamos na Rua Portugal. Família humilde, sem muitas condições. Na frente da casa tinha uns banquinhos feitos de madeira, onde os meninos brincavam e se juntavam para conversar, mas eu não podia ficar lá, pois trabalhava demais. Minha infância não foi fácil, meus únicos brinquedos eram um pião velho e umas bolinhas de gude, que ficavam lá no cantinho da sala, perto da mesinha de madeira. Eu nunca tive o direito de escolher entre trabalhar e ir à escola, pois meu pai me obrigava a trabalhar no roçado. Diferentemente do que acontece hoje, naquele tempo as crianças trabalhavam e só iam à escola quando o pai deixava, a prioridade era o trabalho, pois ajudava no sustento da família. Recordo-me de que uma vez meu pai me disse que, se não trabalhasse, não comia. Quando eu chegava do trabalho, meu único divertimento era o rádio, que ficava ligado até bater o sono. E, quando o sono chegava, não era uma confortável cama que me esperava, mas sim uma rede.

Em nossa humilde casa não tinha cama, sofá... televisão, nem pensar. Apenas uns tamboretos pela sala e o meu rádio, que nem botão para ligar tinha mais. As mulheres da família também trabalhavam, umas na feira e outras no roçado, nos ajudando. As que trabalhavam na feira vendiam roupas e lençóis, e as outras ficavam colhendo os legumes e verduras. No roçado, calejava meus dedos de 4 horas da manhã até 5 da tarde, plantando, colhendo e carregando sacos e mais sacos de feijão e milho pesados. Quando era meio-dia íamos almoçar, comida simples: feijão, farinha e carne-seca assada na brasa, porque não tínhamos fogão a gás, mas era feita com muito carinho pela minha mãe. Guardo até hoje o gosto daquela comida em minha memória. Ninguém faz igual! Depois do almoço, nada de descanso, tínhamos que colocar de molho o milho que trazíamos do roçado e voltar para a roça. No meio da tarde, minha mãe me colocava em cima de um tamborete para que eu ficasse mais alto e assim pudesse alcançar o moinho que era muito pesado e eu mal conseguia segurar. Enquanto eu ajudava minha mãe a fazer o cuscuz, meu pai cuspi no chão para ver se meu irmão chegava da bodega antes de a saliva secar, e se isso não acontecesse... Ah, coitadinho! Eita vida sofrida, meu Deus! Ainda bem que Deus havia colocado um anjo em minha vida, que era minha mãe Marina, para aliviar meu sofrimento.

<sup>78</sup> Retirado de CENPEC. **Textos finalistas: edição 2012**. São Paulo: CENPEC, 2012b, p. 128-129.

Lembro-me como se fosse hoje de quando ficava flertando uma menina que morava perto da minha casa. Para mim era Branquinha, nem sabia o nome dela, ou tinha coragem de me aproximar. Certo dia, tomei coragem e fui falar com o pai dela para namorá-la. Até hoje não me esqueço dos olhos azuis arregalados dela, surpresos com a minha coragem, e dizendo com voz forte e severa que poderia ir, mas iria ficar com o candeeiro bem aceso. Se não tinha sorte com meu pai, com o sogro não foi diferente, ele era ignorante e perverso, não tinha o menor carinho pela filha, nem por mim, ficava na janela olhando para nós o tempo todo, quando não ficava no meio dos dois.

Apesar dessa vida tão sofrida, tinha minha querida mãe para me defender do meu terrível pai. Triste para mim foi o dia que ela morreu, corri de um lado para outro sem saber o que fazer. Meu mundo tinha acabado, meu coração transbordava de dor, pois sabia que meus dias seriam ainda piores. Meu pai disfarçava sua tristeza. Passaram-se alguns anos da sua morte e o sofrimento só aumentava, mas pelo menos eu já tinha o amor da minha Branquinha, e apesar de todos os atropelos, racismo e discriminação conseguimos nos casar e conservamos essa sofrida, mas bonita história de amor. Casamos, tivemos filhos e vivemos felizes.

Hoje posso sentar em frente à minha casa, na Rua Portugal. O vento sopra leve em meu rosto, lembro-me da minha infância, e o sofrimento não abandona a minha memória, meus olhos ficam marejados.”

As lágrimas correm de saudade naquele rosto sofrido e marcado pela ação do tempo, e eu não sei quando chorei mais, se ao ouvir a sua história ou se ao escrever o meu texto.

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor Manoel Gomes.)



Professora: Adriana de Sá Costa  
Escola: E. M. E. F. Padre Antonino – Campina Grande (PB)

## Anexo 13<sup>79</sup>

### As cidades

Aluna: Danielly Cristine Justino da Silva

Caro leitor, esta crônica é sobre minha prima Maria, uma nordestina de 18 anos que sonhava morar na Cidade Maravilhosa. Não vá pensando que ela é como a personagem "Macabêa", do livro *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, pois não é. Eu a conheço bem, conversamos muito pela internet e, nessa viagem, sou seu cúmplice.

Ao ver Maria descendo do ônibus, na rodoviária, eu era capaz de saber o que ela trazia na alma e no pensamento. Sabe aquilo que se sente quando se é criança e que quando se é adulto atinge um alto grau de plano orientado para um dado fim real?

Pois bem, ao sonho ela misturou determinação, curiosidade, devaneio e outros ingredientes. Com essa combinação, eis o que se formou: esperança, lugar fértil para continuação. Ela acreditava que só imaginar fortemente uma vida, mesmo encontrando-se noutra, o imaginado agiria lentamente sobre o destino a favor da realização.

E na minha frente, de braços abertos, estava ela à minha espera.

A caminho de minha casa, o deslumbramento dela, com as belezas naturais e arquitetônicas da cidade, era quase infantil. Quando viu a praia, seus olhos eram só encantamentos. "Tudo o que poderia existir de belo já existe, nada mais poderá ser criado, apenas revelado", disse-me, sem se deixar abstrair do mundo lá fora, que pulsava vivo e cheio de possibilidades.

Chegando à Rocinha, seus olhos a pegaram desprevenida. Era outro Rio de Janeiro – uma cidade dentro de outra. Uma cidade oculta, que os cartões-postais não mostravam. Era uma cidade viva e envergonhada de mostrar tanta força, de gente perdida e miúda, coberta de um viver mecânico e barulhento, e também de pessoas boas e conscientes.

"Pena que essas pessoas não sabem que podem, se a consciência fosse avivada pela noção das coisas ao redor." "Não lhe deram os remédios destinados a unir o homem às ideias e instituições?", perguntou-me depois de um longo silêncio. Não me pareceu que ela quisesse realmente uma resposta, por isso fiquei em silêncio a observando. Ela, sem mudar a direção de seu olhar, exclamou: "Isso aqui é um mundo, primo!" Respondi: "É o lugar onde eu vivo, onde você viverá!"

Professora: Damiana Maria de Carvalho

Escola: E. M. Pereira Passos • Cidade: Rio de Janeiro – RJ

<sup>79</sup> Retirado de CENPEC. **Textos finalistas: edição 2010**. São Paulo: CENPEC, 2010, p. 142.

## Anexo 14<sup>80</sup>

### O senhor dos covos

Aluno: Elias dos Santos Marinho

Não há nada melhor do que fazer o que a gente gosta! Escrever, rimar ou cronicar. Tanto faz! O importante é liberar o olhar encardido para o meu quintal.

O que a mente me traz pro dia de hoje são os covos. Ontem, andando pelas trilhas que nos levam à Fonte da Juventude, sob um sol de rachar os miolos, até de um menino como eu, encontrei o Meu Senhor.

Sentado em um toco de uma jaqueira, o mestre fumava um cigarro apavorante. No meio de talas e cipós, o cheiro do fumo incendiava o pasto. E o velho senhor, lá, ruminando os sonhos de quem acredita ainda na natureza para arrancar alguns trocados.

De côcoras, tasquei um olhar para o poço e refletido nas águas aluviadas do riacho: o Senhor dos Covos. Aquela cena me lembrava a de um guerreiro, o Zumbi dos Palmares, rompendo o limite entre a luta, o golpe, e o destino.

E as lutas daquele senhor negro são muitas: uma delas é ser o construtor de covos. Meu Senhor agarra camarão com eles, depois vende na feira e entrega o dinheiro para sinhã Maria.

Pense em um trabalho miúdo de doer. Depois de cortar a taboca em pequenas talas, o artista usa uma espécie de cipó par enredar cada haste, fazendo uma espécie de cone. E são esses covos que os pescadores daqui usam para pescar camarões. "Às vezes, a lontra nos tira a renda do dia", reclama Zé Neguinho, olhando pra mim, quase que gemendo.

Nesse momento foi a minha barriga que gemeu. Roncou, roncou feio! Encolhi-me.

— Tá com a pança roncando, menino?

— Não, senhor!

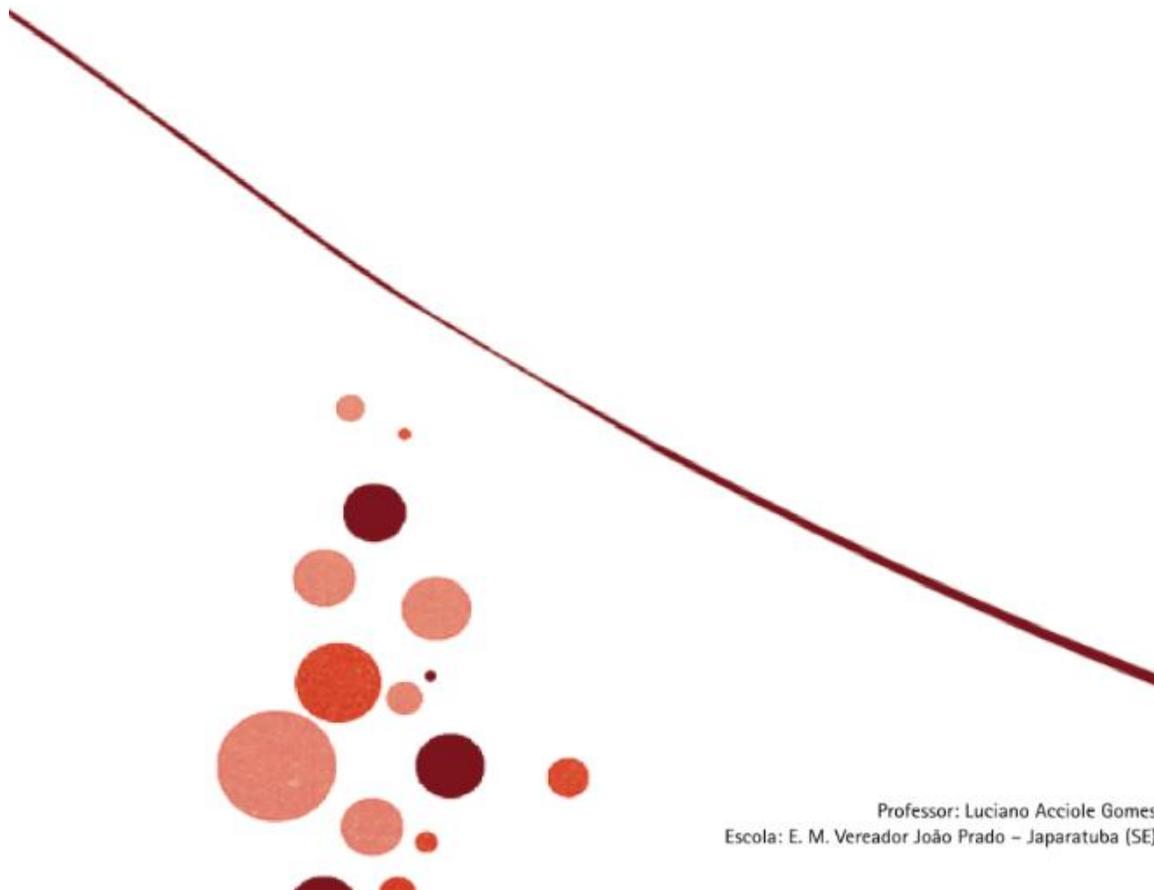
— Se quiser chegue pra cá e pegue um pedaço de pé de moleque, pois, camarão, só amanhã!

Não disse mais nada, emudecido fiquei a contemplar aquele homem com as suas pelejas para sobreviver. A força dele me comove e me leva a ver entre as bananeiras daquela fonte, as fitas coloridas daquele mestre, o Mateus do Reisado. O seu canto agora invade meus pensamentos.

<sup>80</sup> Retirado de CENPEC. **Textos finalistas: edição 2012**. São Paulo: CENPEC, 2012b, p. 204-205.

Continuo minha sina. Olho pra trás e vejo lá longe o Senhor dos Covos, a afinar as talas.  
Pego-me cantando "Já chegou as onze estrelinhas...", não tenho dúvida que ele é umas das onze estrelinhas, e com o seu raio dourado ainda vai iluminar muitas outras histórias de resistência. O vaqueiro, o marcador, o cantor, o rezador, o toador, o pescador...

Enquanto ainda o camarão resistir, o Senhor dos Covos estará nas canoas da vida, fazendo as águas carregarem o peso do fazer do povo.



Professor: Luciano Acciole Gomes  
Escola: E. M. Vereador João Prado – Japaratuba (SE)

## Anexo 15<sup>81</sup>

### Beleza cega

Aluno: Pedro Kennedy Oliveira de Sousa

Fim de tarde. Saio da escola, satisfeito por mais um dia de aprendizado. Sigo em frente, passo por todas as avenidas, atravesso as pistas da BR-060 e me dirijo à parada para esperar o ônibus que me levará para casa.

Passam-se alguns minutos, avisto de longe o número da linha que irei pegar. Dou sinal com a mão, o ônibus para. Como de costume, está lotado. Entro, e mesmo em pé me acomodo entre os passageiros, e o motorista segue viagem.

Muita conversa tomava conta do ambiente. Porém, entre todo esse alvoroço, notava-se um som, que era, ao mesmo tempo, conhecido e estranho. Procurei descobrir de onde vinha aquele barulho. Olhei para um lado, olhei para o outro, e nada. As pessoas estão tão aglomeradas que é impossível ver algo.

O ônibus para. Descem dois passageiros. Mas ainda está muito cheio. Desisto de procurar. Abaixo a cabeça, mas continuo ouvindo todo aquele batuque, que soava no fundo do ônibus. Então imaginei: será alguma pessoa ensaiando, naquele espaço, uma apresentação? Será algum *show* em meio a todos aqueles rostos cansados e esgotados? Ou será apenas algumas pessoas brincando com o tal instrumento? A dúvida prevalecia.

Novamente o ônibus para. Cerca de quatro ou cinco pessoas descem. A parte da frente do carro já não tem muitos passageiros em pé. Pago a passagem, passo pela roleta, com a ansiedade de saber quem era o artista que viajava conosco.

Tento mais uma vez ver quem era... Impossível!

Pela terceira vez o ônibus para. Ponto movimentado, descem muitas pessoas. As que permanecem, disputam entre si os lugares vazios. O ônibus anda.

---

<sup>81</sup> Retirado de CENPEC. **Textos finalistas: edição 2010**. São Paulo: CENPEC, 2010, p. 152-153.



Ouço várias vozes e palmas que acompanham atentamente a batucada. Parada à vista, sei que mais pessoas irão descer, me preparo para ir ao fundão.

O ônibus para. As pessoas descem. Então, olho para a frente e me deparo com um cego tocando um pandeiro, passando toda a sua alegria ao instrumento.

Enfim, é hora de descer. Estampo um belo sorriso em meu rosto, admirando todo aquele talento. Desço do ônibus com a certeza de que a verdadeira beleza de Brasília não está apenas nas curvas de Niemeyer e sim nas pessoas que dão vida à nossa cidade.

Professora: Jane dos Santos Carrijo

Escola: Centro de Ensino Médio – 01 – CEMNB • Cidade: Núcleo Bandeirante – DF

## Anexo 16<sup>82</sup>

### A gigante centenária

Aluna: Fabiana Pereira Ianse

Ao lado da biblioteca municipal vive uma senhora centenária, talvez a mais velha cidadã que há por aqui. Sim, a considero cidadã porque faz parte da história da minha cidade, do meu município. Essa senhora mora aqui desde muito tempo, talvez antes de o primeiro morador chegar.

Ela nasceu, cresceu, viu o distrito emancipar-se. Viu também os carreiros de terra por onde as carroças passavam darem lugar às estradas nas quais hoje os carros vêm e vão. Outras viviam ao lado dela e espalhadas por toda parte, como contava minha bisavó. Porém, o progresso foi chegando de mansinho e as suas vizinhas foram desaparecendo, mas ela, por ter sua morada privilegiada, bem na esquina de uma das principais ruas, ficou ali bem sozinha...

Essa senhora nasceu não sei se pelas mãos humanas, por bênção da natureza ou por uma gralha-azul que resolveu enterrar seu pinhão por estas bandas. Essa senhora da qual estou falando é uma araucária, que para muitos pode ser só mais uma árvore entre as milhares que existem por aqui, mas, para mim, ela é uma velha conhecida que posso apreciar todos os dias, e, sei, guarda segredos e acontecimentos importantes que esconde fielmente em seu íntimo, pois se falasse não acharia ninguém à sua altura para compartilhá-los.

Por aqui ela é mais conhecida como "o pinheirão" – é ponto de referência. Seus ramos são o abrigo de pássaros, especialmente das curucacas. E da minha sala de aula posso ver a casa do João-de-Barro que já faz tempo construiu sua morada no lado norte de um de seus galhos. Também é nesses galhos que, eventualmente, muitas pipas se enroscam enquanto estão passeando pelo céu, comandadas por algum menino num dia de vento forte de verão. E, para deixar clara sua imponência, é impossível resgatar a pipa que se enroscou nos seus espinhos, pois não há ninguém que se atreva a escalar seu enorme e maciço tronco. E bem lá no alto, na sua copa, nasceram bromélias vermelhas, ardentes, e dá para avistá-las de longe enfeitando o verde da sua ramagem. E quando chega dezembro ela se torna símbolo do Natal. O seu tronco fica crivado de pisca-piscas que mais parecem estrelas anunciando a chegada do Menino-Deus. Todos ficam extasiados admirando a sua exuberância. E bem ao seu pé o Papai Noel distribui doces às crianças que vão apreciá-la.



<sup>82</sup> Retirado de CENPEC. **Textos finalistas: edição 2014**. São Paulo: CENPEC, 2014d, p. 170-171.

Muitos versos já foram escritos em sua homenagem e muitas pessoas já se inspiraram com sua beleza. Lugar de namoros feitos e desfeitos, de beijos roubados, um lugar aconchegante para namorar. Muitos invernos já passou, sentindo a geada ou até os flocos da neve se chocando com seus galhos.

E me pergunto: "Será que alguém, alguma vez, a regou, ou ela cresceu somente com as condições que a natureza lhe ofereceu? Será que meus pais notaram sua existência quando eram jovens? E os meus avós?" Não tenho respostas.

Desejo, do fundo do meu coração, que continue aqui, para que, quando meus filhos nascerem, eu possa ensiná-los a apreciar e a respeitar esta bênção que Deus derramou sobre minha Santa Maria do Oeste. Este lugar que vivo, que amo, que possui essa riqueza centenária chamada araucária e que já presenciou tantas histórias por tantas gerações...

Ah! Se ela falasse...

Professora: Maria Julia Batista Mendes  
Escola: E. E. E. F. M. Padre José de Anchieta – Santa Maria do Oeste (PR)



Anexo 17<sup>83</sup>
**ESCOLA FÁBRICA,  
FÁBRICA ESCOLA**
**Jairo Bezerra da Silva**

6h – despertador toca, sono, frio, eu me acordo, meu pai se acorda. Banho, escovar os dentes, colocar o uniforme, eu e meu pai. Trânsito, asfalto, semáforos, tudo de um cinza idêntico, nunca notei a diversidade de tons sem vida que existem na cidade. Só diferimos no lugar, eu vou para escola e meu pai para a indústria, mas no fim é tudo igual. Eu entro na escola e meu pai bate o ponto na fábrica, eu vou para meu assento e meu pai para sua máquina. O professor fala, as máquinas rugem, lápis, papéis, óleo, engrenagens, é tudo igual. Os funcionários não sorriem, querem seus salários; os professores estão exaustos, querem seus salários, para gastar com as mesmas coisas mês após mês. As mercadorias não pensam, não falam, são modeladas; os alunos não pensam, repetem, não criam, reproduzem o que lhe é passado, **SILÊNCIO!!!** Não podem falar. Números e letras sem cores, nos computadores e nos livros, nas planilhas e nos cadernos, é tudo igual. Os quadros se enchem, os cadernos se escrevem, as planilhas se



<sup>83</sup> Retirado de CENPEC. **O lugar onde vivo: textos finalistas da 6ª edição – 2019**. São Paulo: CENPEC, 2019b, p. 198-199.

preenchem, os gráficos estão cheios, é tudo igual. O professor fala, escreve, ensina o que nós não vamos aprender, apenas fingir saber. O gerente passa e os funcionários sorriem, satisfeitos em fingir satisfação e manter seu emprego e sua dignidade (dinheiro). As mercadorias são revisitadas, as sem defeitos passam adiante e as demais retornam; a criatividade é tamanha que não mudaram nem o nome “série de produção”; os alunos também têm seus números de série, uma lista de chamada, são números, é tudo igual. Os sinos tocam, não são das igrejas, hora da refeição, fila no refeitório, hora do intervalo, celulares em mão, eu estou on-line e desconectado do mundo, meu pai está on-line e desconectado do mundo, sirenes tocam, hora de voltar, é tudo igual. Acabou, guardar materiais, pressa para finalizar um dia sem pensar que o próximo será igual. Carros, buzinas, placas, motos, uma gigante massa inerte de pessoas apressadas, é tudo igual. Chego em casa, wi-fi, me desconecto do mundo na rede; meu pai na televisão; mi-

nha mãe prepara o jantar; anúncios, propagandas, nos movem para um novo dia, estudo para ter um futuro, um futuro de compras, tudo igual. A noite desce, como a noite anterior, “AMANHÃ TEM AULA, VAI DORMIR!!!”, é tudo igual. Eu vou para a escola fábrica e meu pai para a fábrica escola. A única diferença entre a fábrica e a escola é o ambiente escuro, quente e mal iluminado da primeira, talvez a escola não seja assim para que os alunos sobrevivam até chegar na fábrica.

**Professor Walber Barreto Pinheiro**  
CM Álvaro Lins, Caruaru-PE

## Anexo 18<sup>84</sup>

### MEU MORRO

**Maria Eduarda de Moraes Silva**

O morro acorda sempre apressado, agitado. Num desce e sobe vielas e escadas, pessoas seguem suas vidas ao mesmo tempo em que portas e janelas se escancaram e melodias, risadas saltam soltas daqui e acolá.

Dona Josefa, com seu cigarro já aceso, está de pé à porta de seu barzinho, curtindo suas músicas sertanejas; e não se demora muito pra ver a Brenda, dos salgadinhos, aos gritos com os filhos da Michele, que insistem em jogar bola na frente da sua barraca... Está declarada a confusão. Mas bom mesmo é passar pela dona Maria, a quitandeira – me delicio só de olhar todas aquelas frutas cheias de cheiros e sabores.

Os dias são quase todos assim: entre idas e vindas, “sobes e desces”, vou e volto da escola. E nessa volta, loucura mesmo é passar pelo “Caminho das Índias” – é assim que chamam a Cachoeirinha na hora do *rush* – Pensa num lugar agitado, cheio de gentes, gritos e buzinas? Aff!! Salve-se quem puder! Mas... Chego lá na minha casa, chego lá...



Já é noite no Morro do Macaco. As luzes tomam seu lugar e, aos poucos, tudo vai se quietando... Bem aos poucos. Não vejo mais a Brenda nem dona Maria que, pelo horário, já fecharam suas vendinhas. Dona Josefa – agora sentada na sua cadeira de plástico vermelha – mantém o bar aberto até tarde da noite.

Continuo a subida e, lá pelo meio do caminho, um grito sai avisando:

— Os “cara” tão subindo!!! Coooorre, coooorre!! Tão subiiindo!!

O susto paralisante foi logo desfeito pelo apavoramento do povo. Quem pela rua estava, correu desesperado, assim como eu, pra se esconder em algum lugar. Os disparos pareciam vir de todos os cantos do morro. Portas e janelas agora fechadas, ame-drontadas pelo caos armado. Tiros, muitos

<sup>84</sup> Retirado de CENPEC. **O lugar onde vivo: textos finalistas da 6ª edição – 2019**. São Paulo: CENPEC, 2019b, p. 138-139.



tiros e um último grito seguido de um choro sentido e doloroso...

— Meu filho nãããããoo!!! Mataram meu menino...

O silêncio reinou por alguns instantes e, aos poucos, via-se a cena final: uma mãe e o corpo coberto de sangue de um moço baleado.

No dia seguinte, o morro acorda sempre apressado, agitado. Num desce e sobe vielas e escadas, pessoas seguem suas vidas. Enquanto a noite ficou ali... Estendida no chão.

**Professora Ana Paula  
da Conceição da Silva**  
EE Domingos de Souza Prefeito,  
Guarujá-SP

## Anexo 19<sup>85</sup>

128

Memórias  
literárias

### A máquina de arroz

Aluna: Eveline Rose Vieira de Souza

Guardo vivas em minha memória lembranças de meu tempo de menina. Vim morar, no início da década de 1970, nesta que já foi uma pacata cidade, numa época em que ainda não era tão desenvolvida, nem tínhamos diversões. Meus pais me trouxeram para cá para estudar, pensando no meu desenvolvimento escolar, pois vivíamos na zona rural, onde as condições para o estudo eram precárias.

Minha primeira residência ficava na Avenida Rui Barbosa, uma das principais ruas da cidade. Bem defronte dos meus olhos havia um ponto comercial muito movimentado, a "máquina de arroz". Para muitos, sinal de desenvolvimento; para nós, crianças, um parque de diversão. Era realmente uma máquina fascinante, principalmente quando estava em funcionamento. Como era divertido observar aquela máquina bem grande, girando suas engrenagens e correias, com muitos tubos e caixas, num processo de beneficiamento de arroz! Era para mim uma grande novidade em termos de engenharia, pois só conhecia lâ da roça o arado de bois, o engenho de cana e outras pequenas engenhocas. Ali eu me perdia na imaginação e encantamento. E o tempo esvaía como palhas ao vento. Aos poucos fui entender e aprender que ali funcionava uma beneficiadora de arroz, e esse era o nome correto. Era para lá que os agricultores da região levavam sacas e mais sacas de arroz com casca para serem processadas naquela máquina e se transformarem em grãos limpos, prontos para o consumo. Como os meus dias eram felizes!

Tenho saudades das brincadeiras no entorno dela, pois o resultado final do processamento era uma montanha fofa de casca que se formava nos fundos. Nos fins de tarde, muitos ali se encontravam e brincavam até a boca da noite. Aquela serra de cascas tornava-se um pula-pula ou um escorrega. Lá vai um... A diversão era para todos: pique-esconde, porta-bandeira, pega-onça... Tudo contribuía para nossa felicidade. Os mais ousados davam saltos-mortais e cambalhotas. Era um verdadeiro parque de diversão. Lembro-me ainda do cheiro que as casas molhadas pelo orvalho exalavam no ar e se impregnava em nossa pele; a poeira encrespava os cabelos que eram penteados embaixo de xingos pelos nossos pais. Meninos e meninas eram separados pela serra de cascas e nem imaginavam o que o destino reservava para eles. Brincavam ali duas crianças que se tornariam mais tarde os pais da autora deste texto.

<sup>85</sup> Retirado de CENPEC. **Textos finalistas: edição 2014**. São Paulo: CENPEC, 2014d, p. 128-129.

Mas nem tudo era só diversão. Foi lá também que ganhei meus primeiros trocados. A palha não podia ficar estocada e era utilizada para forrar o fundo das "gaiolonas" dos caminhões para transportar gado. Alguns meninos faziam esse serviço e precisavam de uma bacia grande. E era aí que eu ganhava meus trocados, pois alugava a bacia para eles. Assim passávamos o tempo e não percebíamos.

Hoje tudo o que resta dessa magnífica história é uma casa em ruínas, acinzentada pelo tempo, caindo aos pedaços, mas nada apagará da minha memória o vivido ali. Sei que logo esse lugar será transformado em uma moderna construção, porque a nossa cidade vive o progresso ao longo da sua história. A máquina de arroz não funciona mais, mas está lá, merecedora de transformar-se em uma valiosa peça de museu por tudo o que representou na vida de tantos brasilienses!

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor José Idalécio Rosa de Souza, 51 anos e com a senhora Eva Vieira de Souza e Souza, 46 anos.)

Professora: Lívia Cinara Barbosa Pinto  
Escola: E. E. Sant'Ana – Brasília de Minas (MG)