

# O gênero policial e a escrita criativa: potencializando leitores, provocando escritores

Marcos Aparecido Pereira\*  
Epaminondas de Matos Magalhães\*\*

## Resumo

Neste trabalho buscamos discutir a mediação de leitura e escrita no primeiro ano do ensino médio. Fundamentados na estética da recepção (JAUSS, 1994) e na teoria do método recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1988), buscamos discutir a relevância do gênero policial, enquanto potencializador do prazer da leitura, na formação de leitores literários. Além disso, embasados, sobretudo, em Morley (2007) procuramos enfatizar as possibilidades de uso de narrativas desse mesmo gênero no desenvolvimento da escrita criativa em sala de aula. Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza aplicada por meio de estudo de caso descritivo e observação participante (YIN, 2001); (BOGDAN & BIKLEN, 1999) e (GIL, 2008). Para a análise dos dados produzidos foi empregada a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). Deste modo, por meio da realização de oficinas de leitura e de escrita, os alunos foram, primeiramente, levados a experimentar produções literárias que fossem capazes de satisfazer os anseios próprios da idade (AGUIAR; BORDINI, 1988); (COELHO, 2000) e, em seguida, desafiados a elaborar um conto policial. Ambas as experiências suscitaram reflexões metodológicas e mostraram que as ficções proporcionam prazer e (auto) conhecimento, atuando na (trans) formação das pessoas.

**Palavras-chave:** Leitura literária, escrita criativa, prazer, reflexões.

---

## The police genre and creative writing: empowering readers, provoking writers

### Abstract

This work aimed to discuss the mediation of reading and writing in the first year of high school. Thus, based on the reception aesthetics (JAUSS, 1994) and on the recepcional method (AGUIAR; BORDINI, 1988), it was sought to discuss the crime fiction relevance, as a potentiator of the pleasure of reading, at literary readers formation. In addition, based mainly on Morley (2007), we try to emphasize the possibilities of work with this kind of narrative in the development of creative writing in the classroom. Therefore, a qualitative and applied research was conducted by a descriptive case study, through participant observation technique (YIN, 2001); (BOGDAN & BIKLEN, 1999) and (GIL, 2008). For the data examination it was used the content analysis (BARDIN, 1977). Thus, by reading and writing workshops, firstly, students were led to experiment literary productions that were able to satisfy the age yearnings (AGUIAR; BORDINI, 1988); (COELHO, 2000) and, after that, they were challenged to develop a detective story. Both experiences raised methodological reflections and showed that the fictions provide pleasure and (self) knowledge, acting in the (trans) formation of the people.

**Keywords:** Literary reading, creative writing, pleasure, reflections.

---

\* Professor do IFMT - Instituto Federal Campus Cáceres - Prof. Olegário Baldo. E-mail: marcos.pereira@cas.ifmt.edu.br

\*\* Professor do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino (IFMT/UNIC) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL- UNEMAT/Tangará da Serra). E-mail: morasck@gmail.com

### **Antigos desafios, novas possibilidades...**

Este trabalho é derivado da pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino, do Instituto Federal de Mato Grosso e da Universidade de Cuiabá, que buscou discutir a mediação da leitura literária junto a jovens do primeiro ano do ensino médio, além de procurar pistas para provocar o desenvolvimento da escrita de forma criativa e divertida em sala de aula.

O incentivo à leitura literária no Ensino Médio é, comumente, restrito ao trabalho com obras canônicas e com finalidade pragmática. Dessa forma, a mediação realizada por professores em sala de aula acaba deixando em segundo plano o prazer da fantasia proporcionado pelas narrativas de ficção em nome, exclusivamente, da importância e/ou da função da literatura na formação acadêmica, linguística, social, etc. Neste cenário, jovens leitores acabam por encarar a leitura literária como mais uma obrigação escolar que deve ser cumprida e apresentada como requisito para a obtenção de notas. Desta forma, a obrigatoriedade da leitura e o caráter de troca presentes em muitas instituições de ensino afastam os jovens dos livros e mingam o desejo e a curiosidade de experimentar outros títulos, gêneros, estilos e autores. E quando isso acontece é possível que se perca o leitor para sempre.

Infelizmente, a mesma análise pode ser feita com relação às atividades de produção escrita: finalidade prática, escolha de gêneros bem-quistos pelos exames de ingresso na educação superior e, sobretudo, imposição atrelada à nota. Logo, nem sempre, há espaço para que os alunos liberem seu potencial criativo, exerçam sua liberdade de escolha e realizem algo porque julgam interessante.

Isto posto, procuramos uma alternativa que fosse capaz de mobilizar a leitura e a escrita em sala de aula. Optamos pelo gênero policial, primeiramente, pelas indicações de Aguiar & Bordini (1988) e também pela suposição de que ele poderia influenciar de forma positiva no processo de descoberta ou redescoberta da leitura literária. Além disso, tinha-se a hipótese de que esse gênero poderia ser utilizado como potencializador do prazer da leitura a fim de contribuir para a formação de leitores literários. Ao mesmo tempo cogitamos que os alunos conseguiriam reproduzir algumas características do gênero e criar um pequeno conto policial; trabalho este que poderia agitar a criatividade dos estudantes. Para a produção de dados foram desenvolvidas oficinas de leitura, fundamentadas na Teoria do Método Recepional (AGUIAR; BORDINI, 1988) e de

escrita criativa, em consonância com os apontamentos de Morley (2007). Assim sendo, gostaríamos de apresentar algumas reflexões metodológicas acerca do trabalho com o texto literário em sala de aula e de que forma ele pode atuar sobre o ser humano em suas dimensões pessoal e social.

### **A leitura ficcional e os jovens: ao infinito, talvez, além**

A ficção sempre esteve misturada à realidade do homem desde o mais simples relato até a mais aprimorada criação artística de determinada cultura (CANDIDO, 2011). “Os relatos, dependem do ponto de vista de quem conta, supõe uma interpretação, ou seja, uma leitura construída segundo certas preferências e associações e, por isso, são *ficções*” (YUNES, 2014, p. 24, grifo da autora). Logo, é praticamente impossível separar a ficção do ser humano e, sobretudo, de sua história de leitura e escrita. Entretanto, num tempo não tão distante, muitos acreditaram que ficção era apenas entretenimento sem importância e que, sobretudo os mais jovens deveriam ficar “restritos às leituras mais ‘úteis’” (PETIT, 2013, p. 20, grifo da autora).

Foi devido a esse tipo de pensamento que, segundo Colomer (2007, p. 35), “os professores se inclinaram para os textos informativos, considerando-os fáceis de entender e de controlar ante às sutilezas das leituras literárias”. A escola, enquanto responsável (ou corresponsável) pelo ensino, deveria ensinar fatos, regras, acontecimentos e abandonar a fantasia literária tal qual Thomas Gradgrind, famoso personagem de Charles Dickens, cuja principal preocupação no ensino eram os números e os fatos; ou seja, não se deveria “perder tempo em divagações” (COLOMER, 2007, p. 36). Um pensamento que já aparecia na obra *A República*, na qual Sócrates, ao dialogar com Glauco, propõe que a poesia imitativa seja banida da cidade enquanto não puder demonstrar que não “é apenas agradável, mas também útil ao governo dos Estados e à vida humana” (PLATÃO, 2012. p. 269).

As leituras, nesse contexto, tanto na ficção quanto na vida real, deveriam ser pragmáticas, focadas nas técnicas, definições e nomenclaturas. Logo, estavam preocupadas unicamente com um aprendizado funcional e imediato, o que, por sua vez, acabaria tendo um fim em si mesmo, como nos afirma Orlandi (2008). E, “ensinar a ler textos ‘funcionais’ continuou parecendo um conteúdo mais adequado para o êxito

acadêmico e para a vida cotidiana nas modernas sociedades alfabetizadas” (COLOMER, 2007, p. 36, grifo da autora).

Aqui é necessário abrir um pequeno parêntese a fim de realizar um esclarecimento: não se pretende “opor a leitura considerada instrutiva àquela que estimula a imaginação” (PETIT, 2013, p. 28), pois acredita-se que elas sejam aliadas no processo de construção e formação do sujeito. Contudo, o olhar deste trabalho volta-se com mais atenção para a leitura ficcional devido a dois fatores: primeiro porque a leitura tida como educativa nunca “caiu de moda” quando se fala de estudo, ensino e desenvolvimento pessoal/profissional. E, em segundo lugar, porque, de acordo com Colomer (2007, p. 36), “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais”.

Retomando a relação literatura e escola, Queirós (2014, p. 160) explica que: “a escola, por ser servil, quer transformar a literatura em um instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor”. Entretanto, a literatura é muito mais que um instrumento pedagógico, nela encontramos, às vezes, segundo Petit (2013, p. 41): “um pouco mais de verdade que em outras expressões linguísticas”, pois ela representa o nosso mundo e a nós mesmos. E, ao falarmos de jovens leitores, a literatura auxilia tanto a desenvolver suas potencialidades naturais quanto no amadurecimento durante as várias fases entre a infância e a vida adulta (COELHO, 1997).

Assim sendo, a leitura ficcional é capaz de mobilizar nossos sentimentos e nosso raciocínio, comovendo-nos e tirando-nos de nosso lugar habitual e de nosso modo único de ver o mundo, fazendo com que sejamos capazes de enxergar a nós mesmo de maneira diferente (YUNES, 2014), levando-nos a descobertas e construções pessoais e coletivas. Portanto, ler é abrir-se para o novo “pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente” (PETIT 2013, p. 43).

Os jovens devem ser inseridos no mundo de maneira positiva, com experiências humanizadoras e enriquecedoras que, segundo Candido (2011), são possibilitadas pela literatura. Além disso, eles precisam experimentar o novo (todos precisamos, afinal, na literatura há sempre algo novo a ser experimentado) e, a partir do novo, redescobrir-se.

Morley (2007, p. 37, tradução nossa) diz que: “a leitura lhe fornece conhecimento; o conhecimento lhe dá poder; mas autoconhecimento ajuda você a compreender a formação e o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Ela pode até ajudá-lo a realizá-las, e voar sozinho”.

Segundo Foucambert (2002, p. 56), “ser leitor [...] é estar ciente da sua condição e da transformação de si mesmo, assim como dos outros e das coisas”. Yunes (2014, p. 32) corrobora ao afirmar que “ler é solidarizar-se pela reflexão, pelo diálogo com o outro, a quem altera e que o altera”. O leitor, portanto, é um transformador, transforma a si mesmo e ao mundo enquanto dialoga com o texto e, juntos, vão tecendo sentidos. Por isso Colomer (2007, p. 39) ressalta a importância de que o ato da leitura se configure em uma experiência positiva e que se realize pelo diálogo com a obra e a cultura.

A formação é um processo constante e quanto mais jovem é o leitor, maior importância e influência o texto terá sobre ele. Coelho (1997) destaca que a literatura é mediadora na tarefa de ajudar a criança (ou aqui, o jovem) a encontrar significado na vida e também estar preparado para as dificuldades. O que nos remete ao doutor Barroso, advogado do livro *Gincana da morte* de Marcos Rey, no episódio em que recomendava ao jovem *office-boy*, Tim: “Enquanto não chegar a hora de decidir o que vai fazer na vida, leia. Tenha sempre um livro por perto. Poesia, romance, biografia, qualquer coisa. O melhor dos homens está nos livros” (REY, 1997, p. 13). A leitura proporciona experiências e reflexões para (e por) toda a vida. Ela ajuda a escolher o caminho e, parafraseando o famoso poema *The road not taken* do escritor Robert Frost, isso faz toda a diferença.

A leitura faz parte do nosso processo de formação, pois a literatura nos faz sonhar e o sonho é uma forma de garantir nosso equilíbrio social (e pessoal), como afirma Candido (2011). Morley (2007, p. 02, tradução nossa) acrescenta que: “as histórias, como os sonhos, têm um meio de cuidar das pessoas, prepará-las, ensiná-las”. Além disso, nos jovens aprendizes, as narrativas sobre o mundo e o homem exercem fascinação “porque organizam o desconhecido como um relato [...] além de suscitarem o imaginário em plena fase de hiperatividade” (YUNES, 2014, p. 26).

Os jovens, sobretudo na fase de adolescência, precisam de atividades que ajudem a organizar seu mundo pessoal e canalizar energias; as narrativas ficcionais, por sua vez, são capazes de servir a esse propósito, além de encantar e dar vida ao

pensamento imaginativo. Por isso, Colomer (2007, p. 27) diz que a literatura “ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura”.

Dada tais observações, o incentivo ao diálogo com os livros precisa ser proposto ao jovem. Contudo, Petit (2013, p. 17) alerta que: “aos livros, os jovens preferem o cinema ou a televisão, que identificam com a modernidade, a rapidez e a facilidade”. Assim, em épocas em que o prazer efêmero e instantâneo proporcionado por vídeos (na televisão ou na internet) tornou-se moda social, sobretudo entre crianças e adolescentes, o prazer duradouro e prolongado da leitura literária ainda está por ser (re)descoberto. Isso porque o processo desencadeado pela literatura no leitor é catártico, purificador, como descrito Aristóteles (2010) e, ainda que não seja simples e rápido, quando desencadeado, “torna-se prazeroso e contínuo” (YUNES, 2014, p. 27).

Oferecer, compartilhar e incentivar a leitura literária é (além de proporcionar prazer) auxiliar na formação integral dos jovens ou na “*formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolúvelmente à construção da sociabilidade” (COLOMER, 2007, p. 31, grifo da autora). Portanto, passar, metaforicamente, de uma leitura fria, sem sentido (sem compreensão) para uma leitura que cria e dá vida por meio da imaginação é: “restituir-lhes a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico” (YUNES, 2014, p. 54). Ou nas palavras de Petit (2013, p. 177) de forma que: “cada um possa elaborar a sua história, se construir, e não se perder em identidades postiças”. Dessa forma, ler é viver, assim como viver é experimentar, e a literatura auxilia os jovens na experimentação do mundo, tornando-os mais conscientes de si e de outrem, além de críticos e atuantes na comunidade global em que vivem.

Entretanto, para que isso aconteça, é preciso entender que a leitura é um processo que se constrói, e, não se constrói a partir do nada. Jauss (1994) menciona que a primeira recepção de uma obra pelo leitor se dá pela avaliação e comparação com outras obras lidas anteriormente. Assim, “qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros” (GOULEMOT, 2011, p. 112). As experiências leitoras e vividas farão parte do repertório de leitura, serão elas que ajudarão o leitor a

dar sentido ao texto lido. Por conseguinte, há leituras para todas as idades e para todos os leitores.

Os interesses de leitura são diversos e estar atento às suas fases é um importante passo na consolidação do prazer, pois, “em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma manobra” (PETIT, 2013, p. 13). O jovem precisa dessas possibilidades, principalmente os de origem mais humilde, como afirma Petit (2013). E, se a literatura também pode atuar neste sentido, e se queremos que os jovens sejam autônomos e senhores de seus próprios futuros é preciso que propiciemos a eles um divertido e prolífico encontro com a literatura. “Mas a maior dificuldade se encontra justamente em fazê-lo com prazer, sem adestramentos, delegando o desenvolvimento do processo ao próprio leitor potencial” (YUNES, 2014, p. 26).

Sabe-se que não existem fórmulas mágicas e tampouco respostas que sirvam para todos, além disso,

[este] é um trabalho a longo prazo, paciente, muitas vezes ingrato, na medida em que é pouco mensurável, pouco ‘visível’ na mídia, e do qual os profissionais quase nunca têm um retorno, a menos que algum pesquisador passe por ali e estude precisamente esse impacto (PETIT, 2013, p. 183, grifo da autora).

Entretanto, acreditamos que devemos fazer esse *trabalho*, pelas crianças, pelos jovens, por todos. Acreditamos, também, que esta é uma tarefa de *todos*, não somente daqueles ligados à escola, pois Orlandi (2008, p. 92) lembra que: “nem a escrita nem a leitura se esgotam no espaço escolar”. Do mesmo modo, Paulino & Cosson (2009, p. 67) afirmam que: “o letramento literário não começa nem termina na escola”. Dessa forma, quem leu um bom livro descobriu um segredo que deve ser passado adiante, multiplicado. A propaganda deveria ser feita, compartilhada, pois a interação entre leitores aprimora pessoas, seres humanos. De acordo com Manguel (2009), as leituras dos outros nos influenciam oferecendo novos olhares e percepções, sem, contudo, anular nossas próprias perspectivas. E a escola, devido a sua própria natureza, possui um espaço privilegiado para o *marketing* literário e a interação entre leitores (com variadas histórias de leitura e de vida).

Neste mesmo contexto há algumas variáveis que precisam ser levadas em conta: liberdade, respeito e diversidade talvez sejam as primeiras. Anjos & Magalhães (2014),

por exemplo, ao exporem “Os (des) caminhos da leitura literária na escola” destacam que: “a formação do leitor [literário] se dá na liberdade de escolha, sem obrigatoriedade” (ANJOS; MAGALHÃES, 2014, p. 88). Ao mesmo tempo, Pennac (1998, p. 13) lembra que: “o verbo ler não suporta o imperativo”. E em consonância Orlandi (2008) afirma que leitores e leitura têm, ambos, suas histórias, porém, a escola, muitas vezes, quer *forçar* leituras sem, ao menos, conhecer os possíveis gostos e vivências literárias (ou não) de seus alunos.

A escola exclui a leitura não-escolar (ORLANDI, 2008) e ao fazer isso cala o aluno, despreza suas vivências e estabelece uma verdade única acerca do que deve ou não ser lido ou discutido em sala.

Se a escola não age com liberdade e respeito às diferenças, ela cala a quem deveria oferecer voz, afasta as experiências novas (ou desconhecidas) junto com seus portadores e mingua o gosto por descobrir e redescobrir, próprios da literatura.

Neste ponto reside a importância do respeito à diversidade e às histórias de vida. No ambiente escolar há diferentes vivências e diferentes leitores que, da mesma forma, necessitam de olhares diferenciados. É preciso levar em conta o repertório de leituras (LIMA, 2014). Porém, infelizmente, a escola ainda tem o hábito de igualar e nivelar. Ela “[...] propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê” (ORLANDI, 2008, p. 37), pois “tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer – ou pior, estigmatizar – o gosto das pessoas comuns” (ABREU, 2004, p. 109). E assim os alunos “saem da escola sem formação para a escolha de livros de acordo com seus interesses estéticos e culturais” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 72).

Da mesma forma, não se pode tratar todas as leituras com o mesmo padrão. Cada leitura possui um ritual, um ritmo, uma forma e um lugar mais apropriado para acontecer. “Cada leitura pede seu ritual próprio. Ler um romance não é o mesmo que ler um poema ou uma notícia de jornal” (CARNEIRO, 2014, p. 66); “ler literatura [...] não pertence à mesma ordem de ler uma revista de motocicletas ou um manual de informática” (PETIT, 2013, p. 178). Assim, haverá leituras para se ler sentado, alongado, deitado, na recepção de um consultório, trancado num quarto, etc. Algumas leituras são para serem lidas em voz alta (compartilhadas) outras devem falar e, às vezes, gritar apenas dentro de nossas mentes. Haverá leituras para os dias frios, para os

dias quentes e para os nublados, mas sobretudo haverá livros para a juventude e para os não tão jovens, como sugere Calvino (1993).

O jovem leitor (em formação) precisa descobrir essas possibilidades e, conseqüentemente, precisa experimentar as leituras e seus rituais a fim de perceber que haverá muitas delas que até mesmo se misturam e se intercalam: densas, tristes, lentas, pesadas, leves, alegres, rápidas, angustiantes, apavorantes, reflexivas e também frívolas.

Carneiro (2014, p. 66) explica que: “os rituais de leitura nos mostram que cada texto, cada palavra ou imagem é um recorte no plano mais amplo da linguagem, e pede uma leitura específica”. Neste ponto é válido destacar que a escola é um importante espaço para esse tipo de discussões e descobertas e, portanto, um espaço de tomada de consciência do leitor (rituais e tipos de leitura) e, por conseguinte, de incentivo à leitura literária.

Contudo, o ensino de literatura na escola é, basicamente, centrado na história das Escolas Literárias e naquilo que é tido como “leitura ideal” fornecido pelo livro didático (ORLANDI, 2008) onde há “trechos escolhidos, acompanhados de sua interpretação e contendo a menor possibilidade de ‘jogo’, deixando ao leitor a mínima liberdade” (PETIT, 2013, p. 27, grifo da autora). Por isso, ao falar sobre a disciplina de literatura na escola, Paulino & Cosson (2009, p. 72) afirmam que ela: “se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista”.

Chiappini (2005), por sua vez, diz que o livro didático representa uma mercadoria fácil tanto para professor quanto para o aluno. Tentando dar conta de tudo, o livro didático, traz um “saber transformado em pílula, diluído, reduzido e comprimido ao máximo” (CHIAPPINI, 2005, p. 112) e cria, segundo a mesma autora, uma homogeneização e diminuição da qualidade daquilo que é discutido na sala de aula.

É com base nos livros didáticos que, no geral, os professores determinam a leitura dos autores e/ou obras considerados importantes em determinada época, de acordo com o modelo de leitura prestigiado pela crítica (ORLANDI, 2008). Desta forma, as atividades de leitura têm, comumente, caráter de obrigatoriedade e são, quase sempre, apenas, parte do cumprimento do programa.

Assim, geralmente, os alunos não são incentivados a ler obras alheias a este “roteiro” didático. Comumente, não lhes são oferecidas obras que seriam receptivas a determinada idade/série, o que, por sua vez, pouco contribui para a formação de leitores

literários. Logo, neste panorama, é fácil imaginar que muitos alunos enxerguem a leitura como um instrumento puramente funcional, como “remédio” (CUNHA, 1990), ou como um meio de alcançar uma nota. Ao mesmo tempo, nesta conjuntura, é difícil imaginar que os alunos sejam capazes de descobrir o prazer da leitura literária e que sejam cativados pelos livros e suas histórias.

Essa é uma situação um tanto preocupante, afinal, deixar de proporcionar esse tipo de experiência é negar o direito à literatura e isso é mutilar nossa personalidade e nossa humanidade (CANDIDO, 2011). Por esse motivo, Aguiar (2001, p. 145) lembra que “precisamos pensar em métodos pedagógicos para [...] desenvolver, principalmente, o potencial criativo do aluno, através de um processo de construção de significados e conhecimentos que lhe permitam interagir na sociedade”.

Têm-se consciência de que “é diferente automatizar a condução de um carro e a fruição da leitura” (YUNES, 2014, p. 28), porém, há de se concordar também que a escola, como corresponsável pela formação do indivíduo, não pode negar-lhe uma experimentação literária adequada, que seja capaz tocar-lhe (emocionalmente e intelectualmente), abrir-lhe os olhos e mover-lhe em direção ao saber. Sendo que, a “sabedoria se dá com a experiência” (YUNES, 2014, p. 29) e a leitura proporciona infindáveis experiências.

Todo o texto, [...] independente do seu grau de realização artística, seja ele consagrado ou não, pode ser objeto de aulas de literatura, desde que seja visto na sua totalidade e que o professor esteja atento para o conjunto de normas que nele se configuram, sendo capaz de discriminá-las criticamente em contraste com os padrões estéticos e ideológicos de seu tempo (AGUIAR; BORDINI, 1988. p. 40).

Obviamente, o trabalho do professor é o de sugerir, propor e seduzir para novas leituras, o que exige que ele seja sensível aos gostos de seus alunos, a fim de que esta seja uma intervenção bem-sucedida, afinal, é interessante partir de um caminho que o jovem já conheça e lhe seja agradável, prazeroso. Portanto, é preciso conhecer (ao menos um pouco) as vivências do aluno, distinguir as preferências típicas da idade de cada série e também entender que a leitura do professor é pré-requisito para leitura do aluno (AGUIAR; BORDINI, 1988).

Coenga (2010) corrobora dizendo que a história de leitura do professor norteia as leituras e a história do sujeito-leitor. Deste modo, é preciso que o professor leia a fim

de indicar leituras. Principalmente porque o desejo *de ler e de escrever*, muitas vezes, se dá por transferência do amor de alguém que amava ler e escrever (PETIT, 2013). Da mesma maneira que pode ser percebido no relato nostálgico de Manguel (2009) quando expõe a influência assertiva e incontestável de um professor (nomeado Rivadávia) em sua formação de leitor e, muito possivelmente, de escritor.

É mais difícil convencer alguém dos prazeres e dos benefícios da leitura quando não se vive/sente verdadeiramente o que se ensina/sugere, logo, um mediador-leitor tem muito mais possibilidades de sucesso na formação de leitores que um mediador-não-leitor.

O livro precisa ser encarado pelo aluno e pelo professor, seguramente, como uma janela para um mundo de saberes, experiências e conhecimentos capazes de expandir os horizontes. Aguiar (2001, p. 106) explica que: “as narrativas emancipatórias alimentam a criatividade, a curiosidade e fantasia do leitor, propondo-lhe diferentes perspectivas sobre a realidade e o mundo que o circunda”. Logo, se as experiências de leitura são importantes para os adultos, talvez seja impossível mensurar o quanto elas são enriquecedoras para os adolescentes que estão em uma fase tão delicada da constituição pessoal, humanística e social. Por causa disso, vale notar, que a mediação dada pelo professor entre textos e alunos é crucial, pois “o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social* e *cultural*, no momento em que tem início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo” (COLOMER, 2007, p. 31, grifo da autora).

Ao mesmo tempo, o jovem gosta de se divertir e tende a rejeitar aquilo que não acha bom. Como leitor, é preciso que ele esteja disposto a entrar no bosque da leitura a fim de trilhar os caminhos que ali encontrar (ECO, 1994), afinal, “a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que as palavras que estão ali escritas (COSSON, 2009, p. 39).

Assim, o processo de sedução pelo livro, pelas narrativas e pela fantasia precisa ser trabalhado em sala de aula, a fim de potencializar o prazer da leitura ainda nas crianças e adolescentes para que os adultos originários deles sejam (também) leitores literários competentes (COLOMER, 2007), estabelecendo conexões com outras leituras e/ou vivências “tendo o direito de seguir suas próprias vias de produção de sentido” (PAULINO, 2005, 63).

E *como* desenvolver estas competências a fim de tornar as pessoas literariamente letradas/competentes, ou seja, “capazes de participar, plenamente, desse tipo de comunicação”? (COLOMER, 2003, p. 94). Esta questão tem sido amplamente discutida em escolas e universidades espalhadas por muitos países. Não há certezas plenas, mas há indícios importantes. O primeiro deles é “compreender que o letramento literário é uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2009, p. 23); o segundo, é que esta é uma tarefa que exige união: “depende de prioridades políticas e econômicas, capazes de influenciar opiniões e comportamentos coletivos” (PAULINO, 2005, p. 65).

Ainda sobre o trabalho em conjunto, Colomer (2007) nos fala sobre transformar a escola em uma *comunidade de leitores* visto que cabe a ela garantir o acesso ao universo da leitura, pois, muitas vezes isto não acontece em casa. O trabalho com o texto escrito de diferentes gêneros e suportes, o contato real e amplo com o material escrito deve acontecer na escola. É no ambiente escolar que o letramento e a formação de leitores têm suas maiores possibilidades, onde o aluno pode encontrar respaldo para o desenvolvimento de uma leitura que passe de rasa, literal, rumo a interpretações mais complexas, a fim de que a fruição do texto aconteça (COLOMER, 2007). Fruição esta que, de acordo com Barthes (2004), abala o mundo do leitor, suas certezas, suas crenças, suas bases históricas, culturais e psicológicas.

Com o mesmo intuito Yunes (2014, p. 37) explica que: “os círculos de leitura revelam-se eficazes para estimular de novo o prazer de ler”. Isso porque os círculos de leitura são tanto espaços de compartilhamento quanto práticas de letramento literário que contribuem para reflexão coletiva ampliando e desenvolvendo a competência de leitura literária, a aprendizagem coletiva, as habilidades sociais e também a competência linguística (COSSON, 2014).

Compartilhar e interagir ajudam a multiplicar saberes e aprimoram habilidades e competências. A união engrandece enquanto “o retraimento tende a nos apequenar como leitores” (YUNES, 2014, p. 105). Portanto, é por este caminho que o letramento literário ou a formação de leitores literários competentes tem maiores possibilidades de se concretizarem, sobretudo nos jovens: pela descoberta do prazer compartilhado.

### Reflexões investigativas

Por meio da pesquisa de campo foi possível perceber que gibis e histórias em quadrinhos são exemplos de leitura mais citados quando questionados quanto ao que gostavam de ler, entretanto, também houve menção a *Senhor dos Anéis* e *Harry Potter*. Os alunos, porém, afirmaram que não gostavam dos textos que a escola propunha para as aulas porque eles eram, em geral, “chatos” e/ou “sem sentido”, isto, além do fato de estarem sempre atrelados a uma prova e/ou trabalho. O que nos remete a Cunha (1990, p. 51) quando diz: “é comum o menino sentir-se coagido, tendo de ler uma obra que não lhe diz nada, tendo de submeter-se a uma avaliação, e sendo punido se não cumprir as regras do jogo que ele não definiu, nem entendeu”. Ou seja, a escola (o professor) impõe o livro como quem impõe um remédio que, apesar de ruim, é benéfico (CUNHA, 1990). Porém, sempre que possível, os alunos (sobretudo em tempos de internet) encontram seu jeito de burlar o sistema criado pela escola e livrar-se daquilo que não faz sentido. Se o livro é remédio, como afirma Cunha (1990), poderíamos dizer que eles colocam as pílulas na boca (para cumprir a obrigação) e, em seguida, cospem-nas para longe.

Quanto ao tipo de leitura, Foucambert (2002, p. 16, grifo do autor) esclarece que: “os professores rejeitam quase unanimemente os ‘gêneros ruins’ (histórias em quadrinhos, policiais e livros intelectuais)”. O que é um preconceito e um erro prejudicial à formação de leitores literários, já que, fora da escola, pelo que pôde ser percebido nos depoimentos, os alunos encontram a leitura como brinquedo, como diversão e são capazes de exercer aquilo que Colomer (2003, p. 127) chama de: “leitura funcional de ócio e entretenimento”. Talvez uma leitura mais próxima daquela praticada pela escola de educação infantil, pois, segundo Paulino & Cosson (2009), nesta etapa dos estudos as crianças são mais felizes, visto que não há cobranças e nem atividades pedagógicas. Ao que nos cabe fundamentar-nos nas palavras de Colomer (2007, p. 10) quando lembra que: “não se lê livremente em umas séries e se aprende literatura em outras”. Ler livremente também é aprender literatura, é aprender sobre os livros, sobre o mundo, sobre a cultura e sobre o próprio sujeito-leitor (si mesmo).

Nos depoimentos da grande maioria da turma mostram que o gênero policial tem características que podem seduzir o leitor nessa idade, como afirmam Aguiar & Bordini (1988). Esse tipo de livro pode impulsioná-los na busca por novas experiências literárias

e direcioná-los de forma consciente pelos misteriosos caminhos do processo de formação de leitores. Misterioso porque, assim como as pessoas são diferentes, a leitura também as toca de formas bem diferentes. Há leituras que nos arrebatam, que nos chocam, que nos instigam, que nos motivam, que nos ensinam e que nos divertem. O mesmo livro, o mesmo gênero, por motivos distintos, podem ser interessantes (ou não) para diferentes leitores. De acordo com os depoimentos dos alunos, enquanto alguns gostam de pensar (raciocinar), outros se interessam na medida em que seus próprios sentimentos são provocados (medo, suspense, etc.). Os sentidos dados por cada leitor ao participar da obra, às vezes, vão muito além do que quem escreve poderia imaginar, sem contudo, deixar de ser verdadeiros dentro do contexto em que ele lê, interpreta e dá vida à obra.

Quanto ao processo de escrita criativa, foi possível perceber que a atividade escrita é, às vezes, eufórica e fácil, outras vezes difícil e irregular, como descreve Morley (2007). Pode-se afirmar também que aquela foi uma experiência nova, apresentando problemas e desafios desconhecidos aos alunos. As dificuldades são, contudo, aprendizadas, pois “aprender é sair do conhecido” (CHIAPPINI, 2005, p. 244). Dessa forma, se o aluno produz sempre o mesmo tipo de texto, não aprende a lidar com diferentes gêneros e suas complexidades particulares de produção.

Sair da mesmice requer energia, criatividade e empenho para superar os obstáculos da escrita. Além disso, Chiappini (2005, p. 117) acrescenta: “não podemos pensar em escola [...] sem trabalho, sem dureza [...], sem coisa difícil de fazer”. Desafiar é parte do jogo de aprender.

Com relação ao processo de criação e quais haviam sido suas impressões, a maior parte dos alunos mencionou frases parecidas com relação ao gosto por inventar histórias. Em vários momentos eles frisaram o prazer de escrever: destaque para as menções às possibilidades de trabalhar livremente com quaisquer características, sobretudo, quanto aos próprios personagens, decidir sobre a vida deles, etc. A sensação de propriedade das ideias e/ou narrativas foi também comentada com orgulho. E por último: a diversão na realização do trabalho em grupo (passando pelos ajustes de ideias e as conversas).

Os relatos mostram, ainda, certa curiosidade em relação ao processo criativo e também com a aceitação do público leitor almejado pelos jovens escritores, mas,

principalmente, a constatação de que eles também são capazes de criar histórias que estimulem a imaginação do leitor. E tal possibilidade movimenta de várias maneiras os sentimentos de quem escreve (além de quem lê). O que nos aproxima das palavras de Queirós (2014, p. 162) quando diz que: “a arte é movida pela força de Eros, força que nos amarra, nos aproxima, nos enlaça, nos torna iguais. Não há distância entre os criadores, não há distância entre as literaturas”. Desta forma, a pesquisa indica que é possível experimentar essa força tanto como leitor quanto como escritor (criador). Ambas as experiências são apaixonantes e estimulantes. A aluna Meireles descreve o que sentiu ao concluir a narrativa: “Nossa, depois que eu terminei e li, eu disse: nossa eu fiz isso!”. A satisfação de poder criar, de ver o resultado do próprio trabalho é uma fonte de prazer, melhora a autoestima e o senso de autorrealização.

### **Buscando soluções**

Neste trabalho não nos propusemos a fornecer uma receita acerca do trabalho em sala de aula com o texto literário, o que temos são indicações que, fundamentadas em determinadas teorias, especialmente na Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e na Teoria do Método Receptional (AGUIAR; BORDINI, 1988), foram testadas e discutidas com o propósito de descobrir maneiras de acurar o trabalho de leitura literária e o de escrita criativa no ensino médio. O que, obviamente, não é um trabalho simples, mas de grande relevância, sobretudo para os jovens, pois, além de proporcionar prazer e fruição, o que, por si só, já seria motivo satisfatório para sua realização, contribui para a inclusão e plena atuação social do indivíduo. Afinal, a literatura possibilita o encontro com o olhar do outro, mas, principalmente, conduz ao autoconhecimento e autodesenvolvimento do leitor (MORLEY, 2007); (FOUCAMBERT, 2002). Isso porque a leitura literária é uma fonte ímpar de múltiplos conhecimentos, uma potencializadora dentro do desenvolvimento humano, tanto no que se refere à vida particular do indivíduo quanto na sua inserção social (ZILBERMAN, 2008).

A descoberta da leitura literária passa pelo ato de brincar com o livro e suas histórias, sem as amarras da obrigação e/ou das punições, afinal, imposição e divertimento não coadunam. Conseqüentemente, é preciso despertar a curiosidade nos jovens leitores sem pedir nada em troca, pois a liberdade é imprescindível para que esta relação perdure (CUNHA, 1990); (PENNAC, 1998). Portanto, no que concerne à

leitura, o gênero policial mostrou-se capaz de entusiasmar os alunos, agitar sua imaginação e proporcionar-lhes uma experiência fecunda, capaz de afiançar a leitura literária e suas possibilidades de interação com o universo da fantasia. Uma prazerosa leitura abre caminhos rumo a novas buscas, novas sensações e outros prazeres, visto que, é o desejo que nos move em direção às possibilidades de experiências propostas pelo texto (BARTHES, 2004).

Ao mesmo tempo, desafiar os jovens a construir uma história do gênero policial foi convidá-los a participar, mostrar suas habilidades, inventividades e potencialidades. Dessa forma, os alunos foram direcionados a enfrentar os desafios de produzir uma narrativa ficcional através do trabalho de experimentação da escrita. Observamos, a partir disso, que eles foram capazes de aprimorar a consciência dos encantos e das dificuldades que essa prática traz consigo, ficando, possivelmente, mais aptos a compreender outras produções que venham a ter contato, afinal, arriscar-se no jogo da criação literária faz parte de aprender literatura e de descobri-la.

Através do trabalho de escrita criativa, também foi possível entender que a criação literária está ao alcance de todos e que este exercício estimula o aprendizado sobre as coisas, as pessoas e sobre si mesmo. Portanto, ela nos impulsiona na apreensão e na construção do conhecimento à medida em que nos torna mais alertas e expande nossas habilidades linguísticas, criativas, cognitivas e sociais (MORLEY, 2007); (QUEIRÓS, 2014); (FOUCAMBERT, 2002).

## Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANJOS, Degmar Francisco dos; MAGALHÃES, Epaminondas de Matos. *Os (des) caminhos da leitura literária na escola*. Revista Ciências Exatas e Tecnologia, v. 9, n. 9, p-85-88, 2014. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/rcext/article/view/1412> Acesso em: 15 fev. 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora LTDA, 1999.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARNEIRO, Flávio Martins. Leitura e linguagens. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 1997.

COENGA, Rosemar. *Literatura e letramento literário: diálogo*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

\_\_\_\_\_. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

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

\_\_\_\_\_. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1990.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Vera Lúcia Roca de Souza. A formação de repertório de leituras. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2014.

LLOSA, Mario Vargas. *La verdad de las mentiras*. Livro digital. Alfaguara, 2016.

MANGUEL, Alberto. *No bosque do espelho*. Portugal, Alfragide: Dom Quixote, 2009.

MORLEY, David. *Creative Writing*. New York: Cambridge University Press, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2008.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida *et. al.* (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2013.

PLATÃO. *A República*. Brasília: Kiron, 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura: leitura de mundo, a criação de palavra. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2014.

REY, Marcos. *Gincana da morte*. São Paulo: Ática, 1997.

SAMPIERI, Roberto Hernández, et al. *Metodología de la investigación*. Atlacomulco: McGRAW - HILL Interamericana de México, S.A., 1997.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2014.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global, 2008.

Recebido em: 24 mai. 2018.

Aceito em: 24 jun. 2018.