



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Nathalie Letouzé Moreira

**UM CURSO DE ESCRITA CRIATIVA E UMA
PARTICIPANTE BRASILEIRA: TÉCNICAS DE ESCRITA
NARRATIVA PARA A FICÇÃO COMERCIAL**

**CAMPINAS,
2019**

Nathalie Letouzé Moreira

**UM CURSO DE ESCRITA CRIATIVA E UMA PARTICIPANTE
BRASILEIRA: TÉCNICAS DE ESCRITA NARRATIVA PARA A FICÇÃO
COMERCIAL**

**Tese de doutorado apresentada ao
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas para
obtenção do título de Doutora em
Linguística Aplicada na área de
Linguagem e Educação**

Orientadora: Prof^a. Dr^a Raquel Salek Fiad

**Este exemplar corresponde à versão
final Tese defendida pela aluna
Nathalie Letouzé Moreira e orientada pela
Prof^a. Dr^a. Raquel Salek Fiad**

**CAMPINAS,
2019**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Leandro dos Santos Nascimento - CRB 8/8343

L569c Letouzé, Nathalie, 1981-
Um curso de escrita criativa e uma participante brasileira : técnicas de escrita narrativa para a ficção comercial / Nathalie Letouzé Moreira. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Raquel Salek Fiad.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Escrita criativa. 2. Escrita criativa - Estudo e ensino. 3. Textos - Redação.
I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: A creative writing course and a Brazilian participant : narrative writing techniques for commercial fiction

Palavras-chave em inglês:

Creative writing

Creative writing - Study and teaching

fictional narrative writing

Texts - Writing

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Raquel Salek Fiad [Orientador]

Mario Luiz Frungillo

Cynthia Agra de Brito Neves

Lucas Vinício de Carvalho Maciel

Marina Célia Mendonça

Data de defesa: 28-11-2019

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-3035-4075>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3047076173406675>



BANCA EXAMINADORA:

Raquel Salek Fiad

Mario Luiz Frungillo

Cynthia Agra de Brito Neves

Lucas Vinicio de Carvalho Maciel

Marina Célia Mendonça

**IEL/UNICAMP
2019**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

a Dominique Letouzé

Agradecimentos

São muitos os que caminharam comigo nessa trajetória, cuja presença em minha vida, de uma forma ou de outra, foi indispensável para que eu concluísse esta pesquisa. Tantos que seria impossível nomear a todos, mas guardo o carinho e a gratidão do meu coração.

À professora Raquel Salek Fiad, sem a qual, nada disso teria sido possível, pela oportunidade para realizar esta pesquisa e pelas orientações ponderadas e sábias e a Eliane Feitosa, amiga e colega, que me conduziu até o doutorado; a ambas, minha imensa gratidão. Aos professores Cynthia Neves e Mario Luiz Frungillo, por suas contribuições para esta tese. Às professoras Marina Célia, Ana Raquel, Viviane Veras e aos professores Lucas Vinício e Luiz André, pela disponibilidade de participar da banca de defesa.

À Universidade de Brasília e ao seu Instituto de Letras, na figura de seus representantes, que me concederam a licença para esta pesquisa e pelos incentivos, apoio e compreensão: os professores Piero Eyben, Ana Claudia da Silva, Sylvia Cyntrão, Enrique Huelva, Rozana Naves, Rogério Lima, Anderson da Mata e Maria Isabel Edom Pires.

Às professoras Gladys Camargo, Elisabeth Hazin, Rita de Cassi, Viviane Resende e aos professores Roberto Medina, Jefferson Assunção e Rogério Lima; pelas conversas e reflexões que foram enriquecedoras a esta tese e também aos que me receberam em suas disciplinas de escrita narrativa.

À minha mãe, o ser mais de luz que conheço, por ter me ensinado o melhor de mim e por todo apoio que proporciona desde sempre. Aos meus irmãos tão queridos, com quem muitas e muitas vezes pude contar, Patrick e Olivier Letouzé e Edilva Oliveira; aos meus demais familiares, pelo amor compartilhado e pela compreensão, sobretudo das ausências: Paola, Aldemar, Lucas, Bruno, Nicolas, Servulo, Bertrand, Gilles, Cledi, Nadia, Lilly, Yannick, Ian, Hannah, Nadia, Erivan, Gina e Roberto, inclusive pela acolhida tão carinhosa e agradável todas as vezes que precisei ir à Campinas e a minha amada Mémé, *in memorium*.

Aos muitos amigos, pelos apoios diversos em todos os momentos, cada um com sua própria luz, que acresce luminosidade aos meus dias: Rafaela Nascentes, Vanessa Labarrere, Moema, Renata, Ludmila, Daniel, Elza (minha segunda mãe), Lêda, Elza,

Celso, Carla, Maria do Socorro, Rita de Cassi, Luiz, Joel, Idalice, Gabrielle, Paulo, Gustavo, Graziele, Bruna.

Aos amigos e colegas do IL, pelo incentivo e acolhimento: Kelly, Marisa, Cássia, Fernanda, Joalisson, Morgana, Renata, Lucinéia, Armando, Gisele, Naeli, Carlão, Claudine, Raquel, Antonio, Sávio, Rodrigo, Thiago, Filipe, Geovana, Hugo, Isabela, Carlão, Naeli, Juliane, Fabiana.

Aos amigos e colegas do IEL, pelo apoio e conversas enriquecidas: Fabiana Dalben, Marcela Lima, Eliane Pasquotte, Flávia Sordi, Larissa Paris e a toda equipe da secretaria de pós-graduação, com seu apoio incansável: Miguel, Claudio, Rose.

Aos revisores: Rafaela, Carlos Felipe e Bruna.

Resumo

Os cursos de escrita criativa, originários nos Estados Unidos, têm se difundido amplamente em diversos países, inclusive no Brasil. Aqui, embora menos recorrente, é possível observar um movimento crescente na sua oferta e demanda. Diante disso, questionamos qual seria a recepção e a significação por um(a) brasileiro(a) em um curso de Escrita Criativa oferecido no exterior, a fim de melhor compreendermos a influência original dos cursos que chegam aqui no Brasil. Desse modo, o propósito central desta pesquisa foi compreender e analisar a recepção e a construção de significados por uma participante brasileira em um curso de Escrita Criativa oferecido *on-line* por uma universidade inglesa e a influência ou não desse curso na produção literária dessa participante. Para isso, coletamos, descrevemos e analisamos o material oferecido pelo curso *on-line* em sua plataforma, os textos da participante produzidos em motivação às atividades do curso e a entrevista realizada com a participante. Esta pesquisa se insere em uma metodologia qualitativa, estudo de caso, situado na Linguística Aplicada. Os resultados indicaram influência predominante de Besant (1985), James (2003, 2011) e Field (2001) no conteúdo do curso; Besant (1985) e James (2003, 2011) extraíram das artes dramáticas muitas das técnicas para escrita ficcional; Field (2001) aborda a escrita de roteiros. Foi observado que o enfoque das técnicas narrativas ensinadas está na publicação do texto por editoras comerciais e isso é buscado por meio da satisfação do leitor. Contudo, consideramos que essas técnicas foram apresentadas de modo superficial. Quanto à produção textual da participante, observamos que os conteúdos ensinados nas unidades estão presentes desde os primeiros exercícios, contudo, ao longo do curso, houve um desenvolvimento melhor dessas técnicas. A participante considerou que o curso trouxe benefícios à sua escrita, entretanto, entendemos que pode ter trazido prejuízos também, uma vez que a sua escrita tem um caráter mais intimista, o qual não se adéqua às técnicas abordadas no curso. Embora ela tenha tido um posicionamento crítico a respeito do curso, questionando o caráter limitante e formatado do que foi ensinado, ao mesmo tempo, se esforçou para atender às expectativas do curso. Esses cursos buscam orientar o escritor a respeito do que é necessário fazer para ter seu texto publicado, revelando o que consideramos as dimensões escondidas (STREET, 2010) do universo de publicação da narrativa ficcional. Nesse mesmo contexto, há os mediadores do letramento (LILLIS; CURRY 2006, 2010 e CURRY; LILLIS, 2014) específicos para

colaborarem com a publicação desses escritores. Contudo, o mais preocupante com relação a esses cursos é o valor prescritivo e restritivo das técnicas narrativas abordadas neles. Apesar disso, o que não podemos ignorar, enquanto professores de linguagens, é o interesse de muitos de nossos alunos pela prática da escrita como liberdade expressiva, imaginativa e artística. A forma em que esses espaços de escrita narrativa ficcional serão construídos é que será determinante. É nessa forma que devemos refletir, enquanto esses cursos no Brasil são incipientes, antes que estejam estabelecidos de modo acrítico.

Palavras-chave: estudos em escrita criativa, escrita criativa, escrita narrativa ficcional, técnicas narrativas.

Abstract

Creative writing courses, which originated in the United States, have spread widely in many countries, including Brazil. Although less widespread here, it is possible to observe an increase in its supply and demand. In order to better understand the original influence of the courses that arrive in Brazil, we raise the question of what would be the reception and significance to a Brazilian in a Creative Writing course offered abroad. Thus, the central purpose of this research was to understand and analyze a Brazilian participant's reception and meaning-making in a Creative Writing course offered online by an English university and whether or not this course has influenced her literary production. We collected, described and analyzed the material offered by the online course on their platform; we also collected and analyzed the texts produced by the participant for the course activities, and we analyzed an interview with the participant. This research is a case study and follows a qualitative methodology, within Applied Linguistics. The results indicated predominant influence of Besant (1985), James (2003, 2011) and Field (2001) in the course's content; Besant (1985) and James (2003, 2011) extracted from the dramatic arts many of the techniques for fictional writing; Field (2001) addresses script writing. As for the narrative techniques taught, their focus is on the publication of the text by commercial publishers and this is sought through the reader's satisfaction. We consider, however, that these techniques were presented superficially. Regarding the textual production of the participant, we observed that the contents taught in the units are present since the first exercises; throughout the course, however, there was a better development of these techniques. The participant considered that the course brought benefits to her writing; nevertheless, we understand that it may have caused damage as well, since her writing has a more intimate nature, which does not match the narrative techniques that were taught in the course. Although she had a critical stance on the course, questioning the limiting and formatted character of what was taught, she also strove to meet the expectations of the course. These courses seek to guide the writer on what they need to do to have their text published, revealing what we consider the hidden dimensions (STREET, 2010) of the fictional narrative publishing universe. In this same context, there are specific 'literacy brokers' (LILLIS; CURRY 2006, 2010 and CURRY; LILLIS, 2014) to collaborate with the publication of these writers. However, what is most worrying about these courses is the

prescriptive and restrictive value of the narrative techniques addressed in them. Nevertheless, what we cannot ignore as language teachers is the interest of many of our students in the practice of writing as an expressive, imaginative and artistic freedom. The way in which these spaces of fictional narrative writing will be constructed is crucial. We must reflect on this while these courses here are incipient, before they are established in a noncritical way.

Keywords: creative writing studies, creative writing, fictional narrative writing, narrative techniques.

Sumário

1 – Introdução	14
1.1 Pesquisas sobre o assunto no Brasil.....	17
1.2 – Objetivos.....	21
1.2.1 – Objetivo geral.....	21
1.2.2 – Objetivos específicos	22
2 – A história dos cursos de escrita criativa	24
2.1 – A história dos cursos de escrita criativa nos Estados Unidos	24
2.2 – Os cursos de escrita criativa e seus precursores.....	28
2.3 Programas de escrita criativa para além dos Estados Unidos	34
2.4 – A história dos cursos de escrita criativa no Brasil	35
2.5 – Escrita Criativa e Ensinos Fundamental e Médio no Brasil	36
3 – O caráter literário e <i>A arte da ficção</i>	44
3.1 – Considerações a respeito do caráter literário	44
3.2 – A arte da ficção (Henry James e Walter Besant)	47
4 – Metodologia.....	55
4.1 - O curso.....	57
4.2 - A participante	60
4.3 - Materiais	61
4.4 - Categorias utilizadas para análise dos textos da participante levantadas a partir da análise do curso	61
4.5 - A entrevista com a participante	65
5 – Descrição e análise dos dados	67
Unidade 01	67
Unidade 02.....	76
Unidade 03	81
Unidade 04.....	85
Unidade 05.....	89
Unidade 06.....	92
Unidade 07.....	94
Unidade 08.....	97
Unidade 09.....	102

Unidade 10.....	103
Análise das atividades avaliativas da participante	104
Análise da entrevista com a participante	111
Discussão dos resultados	119
6 - Considerações finais.....	130
7 - Referências	143
Anexos.....	148
Anexo 1 – Texto postado no fórum: Look for the Story, Unidade 01	148
Anexo 2 – Texto postado no fórum: Change One Thing, Unidade 01	148
Anexo 3 – Texto postado no fórum: Your Three Acts, Unidade 02.....	149
Anexo 4 – Texto postado no fórum: Tell me a secret, Unidade 03	150
Anexo 5 – Texto postado no fórum: Action and Reaction, Unidade 04.....	150
Anexo 6 – Texto postado no fórum: Action and Reaction, Unidade 04.....	151
Anexo 7 – Texto postado no fórum: Get Started, Unidade 05.....	152
Anexo 8 – Texto postado no fórum: Show Your Theme, Unidade 06	153
Anexo 9 – Texto postado no fórum: All Is Revealed, Unidade 07.....	154
Anexo 10 – Texto postado no fórum: Your story, your camera, Unidade 08.....	155
Anexo 11 – Texto postado no fórum: Edit forum, Unidade 10	156
Anexo 12 – Atividade avaliativa 01.....	157
Anexo 13 – Atividade avaliativa 02.....	158

1 – Introdução

Os chamados cursos de escrita criativa (*Creative Writing*), originários dos Estados Unidos, difundiram-se e têm se difundido amplamente neste país, bem como estão se expandindo, em movimento ainda crescente, para muitos outros países para além dos Estados Unidos, como Canadá, Austrália, Inglaterra, África do Sul, México e, inclusive, para o Brasil. Esse fenômeno pode ser constatado com algumas buscas simples pela internet.

Esses cursos de escrita criativa se propõem a ensinar os estudantes a escreverem em uma das grandes áreas: ficção, não-ficção criativa ou poesia; há cursos voltados também para a escrita de roteiro, teatro, jornalismo literário e outros. São oferecidos desde cursos de graduação em escrita criativa a cursos de mestrado e doutorado. Segundo Hodges (2011), há atualmente 822 cursos de escrita criativa nas universidades dos Estados Unidos, por meio dos quais os estudantes podem obter diplomas de bacharelado, de mestrado, de mestrado em finas artes ou de doutorado em escrita criativa – são 37 programas de doutorado em escrita criativa.

No Brasil, ainda são menos difundidos, porém é possível observar um movimento crescente na sua oferta e demanda. Há brasileiros buscando por esses cursos no Brasil e até fora, optando, nesse caso, por escreverem em uma segunda língua, como é o caso do escritor contemporâneo Roberto Taddei, que fez mestrado na *Columbia University*, em Nova York, e é professor e coordenador do curso de formação de escritores do Instituto Vera Cruz, no Brasil. Escreveu *Terminália* primeiramente em inglês e depois traduziu para o português. Também a participante deste estudo, que fez um curso *on-line* em uma universidade inglesa por não ter encontrado, à época, um que fosse oferecido nacionalmente e que atendesse à localidade em que residia ou mesmo um curso nacional que fosse *on-line*.

O pesquisador norte-americano e crítico literário especializado em literatura americana do século XX, Mark McGurl (2009), na obra *The program era: postwar fiction and the rise of creative writing*, afirma que “o crescimento de programas de escrita criativa se destaca como o evento mais importante na história da literatura americana após a guerra”¹ (MCGURL, 2009, p. ix, tradução nossa), de modo que exerceu influência marcante na literatura norte-americana contemporânea. Mais adiante, aponta que a criação e a difusão dos cursos de escrita criativa nas universidades americanas a partir da década de 1930 são a produção mais original do período pós-guerra, sendo uma transformação histórica não apenas interessante e

¹ “The rise of the creative writing program stands as the most important event in postwar American literary history”

emblemática, como hegemônica. Entende, de certo modo, essa difusão como uma resposta institucional às demandas de uma sociedade pós-guerra (MCGURL, 2011, p. 31).

Uma das questões aventadas desde o início desses cursos de escrita criativa, segundo McGurl (2009), é se a escrita de caráter literário/ficcional pode, efetivamente, ser ensinada e se, sendo possível, ela deve ser ensinada (sob o risco de restrição da liberdade criativa do escritor, da hegemonização da produção). Dawson (2005) traça um panorama interessante a respeito dessa questão, trazendo a perspectiva de vários autores, e Myers (2006) menciona o fato de os cursos de escrita criativa estarem constantemente expostos a debates que refletem os mesmos questionamentos.

De um lado estão os que condenam os cursos de escrita criativa, responsabilizando-os por uma série de males, como o colapso dos padrões literários, a superprodução de literatura de baixa qualidade homogeneizada, a decadência da era, chegando a ser considerada uma catástrofe por um crítico cujo nome Myers (2006) não menciona. Por outro lado, estão os que defendem a escrita criativa como a democratização da cultura e um feliz despertar de um interesse por literatura e pela vida literária, um sinal da vitalidade da era (MYERS, 2006).

A resposta às questões anteriores é certamente complexa e provavelmente particular a cada caso ou à opinião de cada um. O que se pode verificar por certo é a expansão e difusão dos cursos dentro e fora dos Estados Unidos.

Nesse país, a AWP (Association of Writers & Writing Programs: <https://www.awpwriter.org/>), fundada em 1967, reúne diversas informações de interesse do público voltado para o mercado livreiro, como autores, editores, agentes. Entre essas informações, estão as vagas para emprego, os concursos literários, a divulgação de congressos, *workshops*, seminários etc. sobre Escrita Criativa.

O *site* apresenta também uma compilação de Programas de Cursos de Escrita Criativa na área “Guide to Writing Programs”. É possível fazer, nesta sessão, uma busca por programas de Escrita Criativa, selecionando os mais variados filtros, quais sejam: localidade; tipo de curso, se presencial, a distância ou semipresencial; gênero de escrita, entre eles – ficção, poesia, teatro, roteiro; cursos em vários níveis – para graduados, PhD, não graduados e outros. Há também a possibilidade de se filtrar por palavras-chaves.

Em 27/08/2014, uma busca pelo sítio eletrônico da AWP para cursos no gênero ficção em todos os níveis de escolaridade retornou um total de 343 cursos. A mesma busca realizada em 02/12/2016 retornou 372 cursos. Uma busca nesse mesmo *site*, sem nenhum filtro específico, retornou um total de 957 cursos de escrita criativa em 27/08/2014 e, em 02/12/2016, 976 cursos. O aumento do número de cursos ofertados como resultado na última

busca, considerando-se o espaço de dois anos, representa uma demanda por esses cursos em crescimento.

No Brasil, existem cursos semelhantes, mas com nomes variados: oficina literária, oficina de escrita literária, entre outros. A ausência de uma entidade organizadora, como a AWP, nos impossibilita uma comparação mais justa. De todo modo, apesar de aparentemente menos recorrentes e menos difundidos, o aumento de resultados por busca desse tipo de curso no Google nos últimos dois anos sugere um aumento da demanda também no Brasil.

Uma busca no Google, em 27/08/2014, por “creative writing **classes**” obteve 276.000 resultados aproximados; enquanto a busca por “**aulas** de escrita criativa” na mesma data obteve 14.400 resultados aproximados. Já a diferença entre a busca por “creative writing **course**”, que forneceu 371.000 resultados, e “**curso** de escrita criativa”, que forneceu 37.200 resultados, foi de mais de 300.000 resultados. Dessa forma, evidencia-se que, fora do Brasil, há uma demanda muito maior por esses cursos, embora não se possa dizer que a demanda aqui seja reduzida.

As mesmas buscas realizadas em 02/12/2016 retornaram 366.000 resultados para “creative writing **classes**” (um aumento de 90.000 resultados no período de 2 anos); e 28.800, para “**aulas** de escrita criativa” (o dobro de resultados no período de 2 anos). Já para o objeto de busca “creative writing **course**”, os resultados foram de 377.000, portanto uma diferença de 6.000 resultados quando comparado à busca anterior. Para “**curso** de escrita criativa”, o quantitativo resultante foi de 46.000, assim houve um aumento de 8.800 resultados.

Busca adicional por “oficina literária”, também realizada em 02/12/2016, retornou 91.600 resultados; já por “literary *workshop*” retornou 27.500 resultados. O aumento dos resultados nos últimos dois anos pela ferramenta de busca do Google indicia um aumento da demanda por esses cursos tanto no Brasil quanto no exterior. A expressão ‘oficina literária’ parece ser mais utilizada no Brasil do que o termo ‘Escrita Criativa’, usualmente adotado no exterior.

Em âmbito universitário, encontramos alguns cursos no Brasil: cursos de graduação em Letras com disciplinas isoladas na matriz curricular cuja ementa está direcionada para a produção textual ficcional; um curso de graduação na PUC-RIO com habilitação em formação de escritores; uma especialização no Instituto de Ensino Superior Vera Cruz, funcionando desde 2011; e o curso da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, o qual destacamos, pois sua oficina literária funciona há mais de 30 anos. Há dois anos, quando da elaboração deste projeto, a PUCRS contava com mestrado e doutorado em Escrita Criativa; atualmente também é oferecido, nessa mesma instituição de ensino superior, um curso de

graduação em escrita criativa. A criação recente desse curso, em uma universidade particular, demonstra o crescente interesse em relação a essa área do conhecimento.

Considerando que os cursos de Escrita Criativa ainda não estão tão difundidos no Brasil quanto nos Estados Unidos e em outros países de língua inglesa, mas estão em evidente expansão, como demonstramos, e considerando uma possível influência desses cursos oferecidos em países de língua inglesa na produção literária/ficcional nacional desses países e uma possível influência desses cursos em língua inglesa nos cursos que surgem no Brasil, questionamo-nos a respeito de como um(a) brasileiro(a) interagiria em um curso de Escrita Criativa oferecido no exterior, qual seria a recepção e a significação que faria em razão do conteúdo ministrado e se, em razão da participação, haveria alterações na sua escrita narrativa.

Perguntamo-nos, ainda, se o posicionamento de um(a) participante brasileiro(a) diante do curso seria mais propenso à assimilação, à resistência ou à assimilação com características pessoais dos conteúdos ensinados e das formas de escrita valorizadas pelo curso.

Desse modo, dentro da perspectiva da linguística aplicada, tencionamos trazer algumas inteligibilidades ao problematizarmos questões como estas e outras que possam surgir durante a pesquisa.

1.1 Pesquisas sobre o assunto no Brasil

Quando da idealização do projeto para esta pesquisa, em uma busca realizada no banco de teses e dissertações da Capes dos termos que nos pareceram relacionados ao tema proposto, encontramos os resultados a seguir detalhados.

O termo “escrita criativa”, sem aspas, retornou 22 resultados; com aspas, 6 resultados, sendo que todos eles, pelo que observamos, abordam a questão do processo de produção literária em geral, um caso individual ou de um autor consagrado ou do próprio autor da dissertação/tese. Entre eles, destacamos: *Escrita criativa e devaneios: cartas de Kafka e Caio* (GAZOLA, 2012); *Percepção de professores de língua portuguesa sobre a criatividade em produções textuais* (MORAES, 2012); *Amor à Guilhotina e como tudo começou* (GRUNHAUSER, 2012); *Escritura feminina e desgarrada* (DOVAL, 2012); *Sombras*

seguido de A ficção, a imaginação e a realidade e O amor como ficção (ZENI, 2012); e *Da leitura à escrita: a construção de um texto, a formação de um escritor* (BARBOSA, 2012).

As quatro últimas são do curso de Letras, área de concentração Escrita Criativa, da PUCRS. Todas tiveram o mesmo orientador, o professor Luiz Antônio de Assis Brasil e Silva. Destaca-se ainda que, pela leitura que fizemos do resumo, do índice e de algumas partes dessas últimas teses/dissertações, são compostas por uma parte ficcional, elaborada pelo próprio autor, e uma parte ensaística, na qual são debatidas algumas questões relevantes para o processo de construção do texto literário.

Ao refazermos as buscas em 2019, encontramos 25.880 resultados para escrita criativa sem aspas e 207 com aspas. Como há teses e dissertações anteriores à nossa última pesquisa, supomos que o banco de teses da Capes tenha sido atualizado. Nós nos concentramos, então, nos resultados com aspas. Curiosamente, 137 desses resultados correspondem a duas universidades do Rio Grande do Sul, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, que tem o programa de escrita criativa ativo no Brasil mais antigo e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS.

Entre essas dissertações, as 207 que retornaram com a pesquisa feita com aspas, há uma parte que corresponde a um texto literário produzido pelo autor da tese e uma parte de análise do processo criativo do autor, estas, em sua maioria, são da PUCRS. Há também as que são de análise de obras literárias.

A dissertação de mestrado: *Novela literária: criação, teoria e percurso* (MASSARO, 2017), da PUCRS, apresenta, na parte teórica, “um panorama das principais teorias que tentam explicar os dispositivos, o propósito narrativo e os diversos poderes afetivos que caracterizam a novela moderna” (MASSARO, 2017, p. 6).

A busca pelo termo “escrita literária”, com aspas, retornou 15 resultados. Entre eles, dois se aproximaram da nossa área de interesse, quais sejam: *Notas do inacabado, uma leitura do processo de criação de “A ferro e fogo”, de Josué Guimarães* (RECH, 2012) e *Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental* (BONA, 2012).

O termo “criação literária” retornou 28 resultados, entre os quais, três deles abordam o processo de produção literária. Entre esses, dois foram anteriormente referenciados, quais sejam, *Notas do inacabado, uma leitura do processo de criação de “A ferro e fogo”, de Josué Guimarães* (RECH, 2012), e *Amor à Guilhotina e como tudo começou* (GRUNHAUSER, 2012); e, ainda, o terceiro resultado, que até então não havia sido disponibilizado, *O percurso criativo na escrita de Mário de Andrade e o ensino da escrita na escola* (VELOSA, 2012).

A busca pelo termo “escrita ficcional” retornou 179 títulos, entre estes, podem-se citar 10 deles que se aproximam de nosso tema. Entretanto, desse quantitativo, alguns dos resultados ora obtidos também já foram fornecidos em buscas anteriores.

As teses/dissertações que ainda não tinham sido apresentadas como resultado de pesquisas precedentes são: *Um trajeto para Pedro Ícaro: os processos de construção artística e legitimação de um jovem escritor* (SOUZA, 2012); *Da leitura à escrita: a construção de um texto, a formação de um escritor* (BARBOSA, 2012); *Instrumentos formativos e regulação no processo de ensino/aprendizagem da escrita* (LAMEIRA, 2012); e *Figuração da escrita: as estratégias metaficcionais na produção romanesca de António Lobo Antunes* (NAVAS, 2012).

Ao se pesquisar o termo “criação ficcional”, obteve-se o retorno de 4 resultados, sendo que 2 deles estavam presentes nas buscas anteriores.

Posteriormente foram refeitas as buscas pelos termos “escrita criativa” e “oficina literária”, ambos entre aspas. Nessa ocasião, dois títulos se destacaram: *Oficina de escrita como lugar de (re)criação e inserção literária* (COSTA, 2014) e *Oficina literária de escrita criativa* (SIQUEIRA, 2016).

Pelas buscas e leitura dos resumos, percebemos que o foco das pesquisas realizadas foi oficinas/cursos de escrita com viés literário que tivessem sido ministradas além do âmbito escolar de ensino fundamental e médio ou pesquisas referentes aos escritores/doutores, em geral orientandos do professor Assis Brasil, que realizaram uma reflexão a respeito do próprio processo criativo.

A dissertação de Costa (2014), defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro no programa de Literatura, Cultura e Contemporaneidade, segundo o resumo que consta na plataforma Sucupira, propõe reflexões acerca dos processos de escrita ficcional, da profissionalização do escritor e de sua própria experiência em três oficinas de prosa de ficção. Aborda, ainda, o percurso da escrita desde a motivação para escrever até a inserção no meio literário. Segundo as observações de Costa (2014), as oficinas se inserem como espaços de investigação das questões relacionadas à prática escrita na contemporaneidade. Acrescenta também que, embora as oficinas tragam o pressuposto do “apagamento do autor como sujeito inspirado e original”, convive com as “ideias românticas em torno da criação” (COSTA, 2014).

A dissertação de Siqueira (2016), *Oficina literária de escrita criativa*, defendida na Universidade Federal do Espírito Santo, no programa de Letras, conforme o resumo disponibilizado na plataforma Sucupira, propôs-se a discutir os conceitos de “Oficina

Literária” e de “Escrita Criativa” tanto do ponto de vista teórico quanto do de oficinairos. Propôs-se também a descrever e analisar “o funcionamento destas práticas de fomento à escrita no Brasil”, investigando seus conceitos, métodos, objetivos e alcances.

Pelo que foi observado nos termos pesquisados no banco de teses da Capes, a maioria dos títulos que retornaram abordam questões referentes à crítica e à análise literárias e de literatura comparada. Foi observado também que há uma preocupação muito maior com a leitura do texto literário do que com a escrita propriamente dita. Alguns resultados a respeito do ensino de escrita eram mais voltados para a apropriação do português, seja como segunda língua, seja como formação do cidadão nos anos iniciais, e poucos estudos foram a respeito das oficinas literárias/cursos de escrita criativa.

Os dois trabalhos, adicionados recentemente à plataforma Sucupira, o de Costa (2014) e o de Siqueira (2016), descritos acima, são os que abordam, de modo direto e específico, os cursos de escrita criativa/oficinas literárias. Desse modo, verifica-se que o assunto é ainda pouco abordado academicamente, muito embora a prática desses cursos de escrita criativa esteja em franco crescimento na sociedade brasileira.

Quando da elaboração inicial deste projeto para o processo seletivo de doutorado, não havia ainda nenhuma pesquisa referenciada na plataforma Sucupira que tivesse diretamente como tema os cursos de escrita criativa/oficinas literárias (embora tenhamos descoberto, posteriormente, o trabalho de Maria de Assiz Cretton, denominado *Oficina literária: o artesanato do texto*, 1992, o qual, por ser anterior à plataforma Sucupira, não havia sido ainda referenciado).

Desse modo, conforme mencionamos, apesar do crescente interesse pelos cursos de escrita criativa/oficinas literárias no Brasil, os estudos acadêmicos ainda são escassos. Diante da ampla difusão desses cursos, o fenômeno apresenta interesse primeiramente pelo seu aspecto sociocultural, pela sua presença na sociedade contemporânea. Considerando-se que há escritores nacionais publicados cujos livros podem ser encontrados facilmente em livrarias, como a Livraria Cultura², onde pesquisamos, que frequentaram esses cursos no Brasil ou no exterior, o fenômeno dos cursos de escrita criativa ganha ainda interesse em termos literários, de produção literária nacional. E, ainda, há professores do ensino médio que aplicam uma metodologia amparada nas propostas dos cursos de escrita criativa em salas de aula do ensino fundamental com o intuito de fomentar a escrita literária entre os educandos, como nos mostra

² Roberto Taddei, Daniel Galera, Almicar Bettega, Carol Bensimon, Daniel Pelizzari, Cintia Moscovich, Gabriel Moojen, Olavo Amaral, só para citar alguns, o link <http://www.laab.com.br/Publicacoesdeex-alunos.pdf> traz uma longa lista de publicações de ex-alunos da PUCRS.

a dissertação de mestrado de Fátima Aparecida Montovani, *Leitura e escrita criativa nos anos finais do ensino fundamental* (2016), de forma que o fenômeno dos cursos de escrita criativa/oficina literária apresenta também interesse de ordem educacional.

Diante do exposto, esta pesquisa pretende contribuir para as reflexões a respeito do tema apresentado, um tema com abordagem acadêmica ainda incipiente no Brasil, qual seja: o processo de escrita ficcional/literária mediado/influenciado por um curso que se convencionou chamar escrita criativa ou, no Brasil, oficina literária. Pretende-se, pois, analisar a recepção, a percepção e a significação do participante a respeito de um curso de escrita criativa oferecido por uma universidade inglesa de renome. Configura-se, pois, de uma abordagem realizada por uma pesquisadora externa, que não seja o próprio participante do curso, como ocorre com os trabalhos defendidos na PUCRS.

Ao nosso sentir, trata-se de um assunto relevante seja como fenômeno sociocultural, seja como fenômeno literário, seja como fenômeno educacional. Portanto, pretendemos trazer uma visão acerca desse processo à luz da Linguística Aplicada, uma vez que buscamos, como diz MOITA LOPES (2008, p. 14), “criar inteligibilidade sobre os problemas em que a linguagem tem um papel central”. Esperamos, dessa forma, contribuir com as reflexões a respeito dos cursos de escrita criativa/oficinas literárias e com as pesquisas que eventualmente venham a ser desenvolvidas no futuro.

Rildo Cosson (2006) destaca a importância da literatura para os indivíduos e, consequentemente, para a sociedade. Na opinião do autor, seria por meio da leitura e da escrita do texto literário que encontraríamos o senso de nós mesmos e da comunidade a qual pertencemos. Por conseguinte, esse entendimento nos diria quem somos e nos ensinaria a expressar o mundo por nós mesmos. A literatura nos permite a incorporação do outro sem a renúncia de nós mesmos devido à possibilidade de se romper o tempo e o espaço e se poder vivenciar a experiência do outro sem abdicar de si mesmo. Transformando a materialidade do mundo em palavras de modo intensamente humano.

Por isso, consideramos o fazer ficcional/literário tão relevante e, por isso, almejamos realizar a pesquisa ora apresentada.

1.2 – Objetivos

1.2.1 – Objetivo geral

O propósito deste estudo de caso é compreender e analisar a recepção e a construção de significados de uma participante brasileira em um curso de Escrita Criativa oferecido *on-line* por uma universidade inglesa e a influência ou não desse curso na produção literária dessa participante.

Buscaremos, para isso, descrever e analisar o curso em si, a fim de mais bem compreendê-lo, bem como mais bem compreender as interações da participante com o curso e mais bem compreender os significados construídos a respeito deste pela participante. Além disso, iremos descrever e analisar as respostas apresentadas pela participante ao curso de Escrita Criativa.

É importante esclarecer que se entende pelo termo “respostas” a recepção particular dela em relação ao curso, os significados que construiu a partir dele e a maneira como interagiu no curso, em suas atividades pessoais e em sua participação nos fóruns (embora só seja possível analisar as postagens da participante nos fóruns e não as dos demais participantes ou mesmo da tutora).

Dessa forma, deseja-se entender o que o curso representou para a participante e como os conteúdos e formas narrativas valorizados pelo curso aparecem ou não nos textos que ela produziu.

Assim sendo, a seguir elencaremos os objetivos específicos.

1.2.2 – Objetivos específicos

- Descrever e analisar a estrutura e a organização do curso *on-line* de Escrita Criativa e as técnicas de construção narrativa apresentadas no conteúdo do curso no qual a participante atuou;
- Verificar e analisar a presença ou não dos padrões narrativos valorizados pelo curso na produção ficcional da participante;
- Verificar e analisar os significados construídos pela participante em relação ao curso, aos métodos adotados nele e aos padrões narrativos nele valorizados.

Esta tese está estruturada da seguinte forma: no capítulo 2, abordamos o histórico do surgimento desses cursos de escrita criativa nos Estados Unidos e os precursores desses cursos. Abordamos também, o histórico desses cursos no Brasil e fazemos uma reflexão a

respeito da escrita criativa no Ensino Fundamental e Médio no Brasil, uma vez que, nos Estados Unidos, esses cursos tiveram início na educação básica. No capítulo 3, discutimos o caráter literário e *A arte da ficção*. Este último, trata-se do título de uma palestra e de um ensaio de autoria de Walter Besant e de Henry James, respectivamente; datam de 1884, de modo que são anteriores aos cursos de escrita criativa nas universidades, porém já os enunciavam, de certo modo, em nosso entendimento. Besant (1885) chega a defender que nas universidades deveria haver escritores como professores de ficção.

No nosso entendimento, pelas análises que fizemos do curso de escrita criativa realizado pela participante desta pesquisa, esses dois autores tiveram influência considerável no que é abordado nesses cursos atualmente. Outros autores, dos quais retiramos alguns conceitos e colocações mais pontuais, foram utilizados também como base teórica nas análises, seja por terem exercido uma aparente influência nesses cursos, seja por os utilizarmos como contraponto ao que é colocado pelo curso; todavia, optamos por apresentá-los e discuti-los juntamente com as análises dos dados, integrando, desse modo, teoria e análise, por entendermos que seria uma forma de apresentação mais interessante e mais clara.

No capítulo 4, intitulado como metodologia, discutimos a base da pesquisa como qualitativa e situada na Lingüística Aplicada; apresentamos o curso e a participante, apontamos os materiais que foram coletados e analisados, apresentamos e descrevemos as categorias utilizadas para a análise dos textos produzidos pela participante e levantadas a partir da análise do conteúdo do curso e explicamos como foi realizada a entrevista com a participante.

No capítulo 5, descrição e análise dos dados, optamos por combinar a análise de cada unidade do curso com a análise do texto da participante produzido para cada unidade e enfocar a discussão da análise desses textos no conteúdo da unidade em questão. A seguir, apresentamos a análise dos textos da participante produzidos para as duas atividades avaliativas e a análise da entrevista da participante. No final deste capítulo, fazemos uma discussão geral dos resultados.

Nas considerações finais, apresentamos nossas reflexões decorrentes desta pesquisa.

2 – A história dos cursos de escrita criativa

2.1 – A história dos cursos de escrita criativa nos Estados Unidos

Os cursos de Escrita Criativa (*Creative Writing Programs*), como são conhecidos nos países de língua inglesa, tiveram seu início marcado no *Iowa Writers' Workshop*, em 1936. Embora tenha havido iniciativas anteriores, foi a partir da década de 1930 que esses programas adentraram as universidades e se expandiram exponencialmente (DAWSON, 2005; MCGURL, 2009; MYERS, 2006).

Esses *workshops* que, em sua forma padrão, consistiam em um pequeno grupo de estudantes sentados ao redor de uma mesa, discutindo os textos uns dos outros, tendo o professor como moderador e “exemplo vivo” de escritor, iriam reproduzir, no entendimento de McGurl (2009), a atmosfera de mútua influência e apoio solidário encontrada nos cafés de Paris e de Greenwich Village. No entendimento de Dawson (2005), esse formato específico seria decorrente do grupo de poetas de Vanderbilt, que era chamado de *The Fugitive*.

Era um grupo de sete poetas, dos quais três se tornaram homens das letras, destacando-se Allan Tate que, em 1940, escreveu o artigo *We read as writers* para o *Princeton Alumni Weekly*. Embora Tate acreditasse que não fosse possível ensinar a escrever, entendia que era possível formar um grupo de escrita criativa, que seria um espaço para escritores na universidade. Na crença de Tate, se tal grupo não produzisse nenhum escritor, produziria, ao menos, nos estudantes, o conhecimento de como a literatura é produzida (DAWSON, 2005).

Myers (2006) discorda da ideia de que o método dos *workshops* decorra dos clubes de escritores, círculos de leitura e escrita comuns na cidade de Iowa de 1890 até a segunda década do século vinte. Argumenta que a escrita criativa não foi criada por um grupo de escritores e, por conseguinte, não teve a finalidade prevista de grupo de apoio entre escritores. Entende que a escrita criativa foi a solução encontrada para um problema explícito, foi o esforço de integrar os conhecimentos literários à prática literária.

Para Myers (2006), a escrita criativa surgiu nas duas últimas décadas do século dezenove e na primeira metade do século vinte. Essa área do conhecimento, para o autor, tinha como intenção unificar as duas principais funções do departamento de inglês: o ensino da escrita e o ensino da literatura. O objetivo inicial teria sido redefinir os estudos literários

acadêmicos, estabelecendo um modo criativo de abordar esses estudos; um modo que não fosse apenas histórico e linguístico.

Entretanto, o que ocorreu mais tarde foi o contrário da intenção inicial de unificação de ensino de escrita e ensino de literatura, havendo, inclusive, uma certa animosidade entre os departamentos. A disciplina escrita criativa, como se tornou conhecida posteriormente, decorreu de modificações no seu conteúdo didático desde sua implementação, em 1880, até a Segunda Guerra Mundial. Depois da Guerra, na opinião de Myers, a escrita criativa se tornou um meio de expandir o papel cultural das universidades nos Estados Unidos.

Segundo Dawson (2005), para entender como os programas de escrita criativa adentraram a universidade, é preciso compreender a história dos estudos modernos de inglês. Os estudos de escrita criativa surgiram como uma disciplina nas universidades dos Estados Unidos a partir da disputa entre acadêmicos e críticos no início do século vinte. Uma disputa que viu os estudos de inglês, os quais, até então, se limitavam às questões históricas e àquelas relacionadas à pesquisa linguística, tornarem-se um estudo literário, ou seja, direcionado para o ensino e prática da crítica de trabalhos literários. Todavia, o curso de escrita criativa não seria um aliado dos estudos críticos, e sim, na opinião de Dawson (2005), o produto de quatro trajetórias institucionais, as quais chamou de: autoexpressão criativa, letramento, *craft* (ofício) e *reading from the inside* (em tradução literal: lendo de dentro) e a respeito das quais nos deteremos no próximo tópico.

Para McGurl (2009), esses cursos de escrita criativa seriam o resultado de um momento histórico no qual as concepções da educação tradicional formal estavam sendo questionadas. Os conceitos da educação tradicional passaram a ser considerados como uma forma de disciplina mental externa imposta ou como a condução do estudante por disciplinas padronizadas. Foi no cenário da reforma da educação progressista que os cursos de escrita criativa se desenvolveram e se popularizaram.

Sobre esse tema, segundo McGurl, (2009), a educação progressiva iniciou-se no fim do século dezenove e teve uma forte influência no método educacional utilizado ainda nos dias atuais nos Estados Unidos. Tal concepção de educação apregoava a necessidade de a educação ser centrada na criança (e não no professor, no livro didático, na escola etc.) e rejeitava a educação tradicional como se apresentava. Para os educadores do movimento progressista, o esforço do gênio do artista criativo para romper as fronteiras da imitação, da superficialidade e do comercialismo elucidaria o conceito de uma escola centrada na criança (MCGURL, 2009).

Mark McGurl (2009) cita Harold Rugg, ao apontar a educação progressista como a doutrina da autoexpressão. Nesse contexto, a disciplina Escrita Criativa ganhou destaque por ir ao encontro das qualidades nas quais se centrava essa teoria educacional, quais sejam, curiosidade, originalidade e criatividade (MCGURL, 2009).

As aulas de Barret Wendell foram consideradas como o início da escrita criativa em nível colegial. Em suas turmas de composição avançada, Barret começou a aceitar, ocasionalmente, verso e ficção. Os estudantes deveriam produzir, nessa disciplina, composições diárias cujos requisitos eram ser algo que o estudante tivesse observado durante o dia em que a composição foi escrita e ser a escrita fluente e agradável (DAWSON, 2006; MCGURL, 2009).

Este foi o início também do conceito de Escreva sobre o que você sabe na Escrita Criativa. Esse conceito está atrelado à concepção progressivista de conhecimento como aquilo que o autor observa diretamente, ou seja, o observador e o experimentador interagindo diretamente com seu objeto (MCGURL, 2009).

O uso em larga escala da expressão Escrita Criativa, segundo McGurl (2009), é devido a uma fase particular do movimento da educação progressista, em que a prática da autoexpressão se tornou o ponto mais alto da teoria. A chamada Escrita Criativa foi um novo curso acadêmico ou prática pedagógica na qual o estudante produzia as formas textuais que tendem a ser chamadas de literárias: ficção, poesia e drama.

O termo criatividade na expressão foi incluído em oposição às práticas de escrita dos gêneros considerados menos criativos, notadamente, a tradução, mas também é possível citar as composições, os relatórios e os artigos. A expressão surgiu nos debates a respeito do currículo do ensino fundamental e médio (MCGURL, 2009).

A Escrita Criativa, nas práticas escolares de ensino fundamental e médio, foi entendida como uma faculdade da imaginação vinculada à memória pessoal e à observação. Em termos de método pedagógico, não era entendida nem como a internalização de um conjunto específico de informações, nem como um processo de disciplina ou treinamento mental, embora próximo deste último, por requerer uma certa forma de exercício mental (MCGURL, 2009).

Esta nova forma de escrita deveria minimizar a dependência submissa do estudante à autoridade arbitrária da opinião estabelecida, deixando, pois, o jovem livre para trazer em seu texto algo de original, algo que nunca tivesse aparecido no mundo ainda (MCGURL, 2009).

Assumia-se que, em um processo circular, a individualidade do estudante encontraria e criaria uma personalidade no próprio ato de autoexpressão criativa. Esse processo de prática

imaginativa da escrita completava o processo de “experiência” delineada por um dos principais teóricos da educação progressista, John Dewey (MCGURL, 2009).

Nas primeiras aulas de escrita criativa em nível de graduação, ministradas em Cambridge, esteve o *The George Baker's Drama 47*. O estabelecimento desse *workshop* só foi possível devido à revolução ocorrida na educação iniciada por Charles W. Eliot, presidente de Harvard que, em 1870, aboliu, de modo controverso, o sistema de disciplinas compulsórias em favor de um sistema de disciplinas que ele chamou de eletivas (MCGURL, 2009).

Esta abordagem considerava a importância do interesse individual de cada estudante, bem como a diversidade desses interesses e habilidades. Segundo Mark McGurl (2009), o pensamento de Eliot era absolutamente progressista, exceto no nome (tanto que, em 1919, quando da fundação da Associação de Educação Progressiva, Charles W. Eliot recebeu o título de presidente honorário). Esta ideia de eletivas afastou o ensino de redação do sistema de erro-correção para o que, posteriormente, veio a ser chamado de autoexpressão criativa.

Seguindo o exemplo do *Baker's Drama 47 Workshop*, a disciplina logo se mostrou como viável para credenciais de graduação mais avançada. Esse *workshop* foi representante de uma mudança em larga escala no sistema de educação superior, particularmente quanto à abordagem do ensino de escrita, com a valorização do *self*. Apesar disso, uma grande parte da motivação de Baker para o *47 Workshop* foi fomentar o desenvolvimento de uma tradição teatral indígena-americana artística e comercialmente viável (MCGURL, 2009).

No contexto universitário, todavia, a doutrina educacional da autoexpressão criativa entrou em contradição quando começou a querer convencionar o que não poderia ser convencionado por definição, sobretudo no que diz respeito à instrução criativa em literatura, uma vez que a essência do que se está ensinando é entendida como sendo a originalidade (MCGURL, 2009).

Embora seja possível separar a instrução técnica do talento e da originalidade, como seria no ensino da pintura, por exemplo, quando a Escrita Criativa se torna disciplina de graduação, a preocupação com a qualidade do trabalho criado torna-se maior do que com a experiência educacional proporcionada pela atividade em si, finalidade em razão da qual a disciplina foi inicialmente instituída (MCGURL, 2009).

Desse modo, a questão que persegue os cursos de Escrita Criativa desde os primeiros *workshops*, como o *the George Baker's Drama 47*, em Harvard até os atuais *workshops* para escritores de Iowa é: a escrita com fins literários pode ser ensinada (DAWSON, 2005; MYERS, 2006; MCGURL, 2009)? Dawson (2005) aponta que essa questão é acompanhada de outra: *A escrita literária deve ser ensinada?* Segundo Myers (2006), de um lado há os que

acusam os cursos de escrita criativa da superprodução de uma escrita homogeneizada e de má qualidade, do colapso dos padrões literários, da decadência da época; por outro lado, há os que defendem os cursos de escrita criativa sob os argumentos de democratização da cultura, um feliz despertar do interesse pela literatura e pela vida literária, o sinal da vitalidade de uma época.

Na opinião de Myers (2006), o que a escrita criativa não pode ser é ambas as coisas, mas pode ser algo diferente disso. O que nos parece de relevância considerarmos é a resposta implícita que a demanda quase insaciável e crescente por esses cursos representa. Há algumas décadas, esses cursos romperam as fronteiras dos Estados Unidos e têm se expandido para outros países também em movimento crescente.

2.2 – Os cursos de escrita criativa e seus precursores

No entendimento de Dawson (2005), a disciplina escrita criativa surgiu nas universidades norte americanas a partir da disputa entre críticos e acadêmicos no início do século XX. Uma disputa com o propósito de reformar os estudos em inglês, que, naquela época, eram muito históricos e voltados para a pesquisa linguística, o que se pretendia era que esses estudos se voltassem mais para a literatura. A intenção era fomentar o ensino e a prática literários (DAWSON, 2005; MYERS, 2006), todavia, a escrita criativa e a crítica literária acabaram se tornando dois cursos apartados entre si, algumas vezes, até antagônicos (DAWSON, 2005; MYERS, 2006; MCGURL, 2009).

Ainda segundo a compreensão de Dawson (2005), a configuração atual dos cursos de escrita criativa nas universidades decorre de quatro trajetórias institucionais, cada uma delas com suas particulares teorias a respeito de literatura, autoria e pedagogia; as quais, por vezes, entram em conflito e, por vezes, se sobrepõem. Dawson nomeou essas quatro trajetórias de: autoexpressão criativa³, letramento; ofício; lendo a partir de dentro. A seguir, traremos as considerações de Dawson (2005) a respeito dessas quatro trajetórias.

Autoexpressão criativa

Segundo Dawson (2005) e McGurl (2009), a autoexpressão criativa derivou do movimento de educação progressista que questionou o método tradicional de ensino nos

³ *creative self-expression*

Estados Unidos e foi contra a instrução mecânica de redação (composição) em inglês que prevalecia no ensino médio das escolas dos Estados Unidos no início do século XX. A composição era ensinada com ênfase em caligrafia, gramática, pontuação, estruturação de sentenças e de parágrafos.

Essa abordagem mais autoexpressiva de escrita em inglês, segundo Dawson (2005), teve seu marco inicial com a antologia *Creative Youth: or how a school environment set free the creative spirit*, organizada por Hughes Mearns, professor escolar, e publicada em 1925. O objetivo dessa autoexpressão criativa não era a formação de poetas e nem de escritores, mas sim o exercício da expressão criativa da criança por meio de palavras (DAWNSON, 2005). Nessa abordagem de escrita, o professor deveria ser um artista, alguém que entendesse do processo literário, e alguém com ‘gosto literário’. O professor fazia leituras de textos literários em voz alta para os estudantes e esperava pelo próprio interesse do aluno em começar a escrever, não havia exercícios específicos para que o estudante escrevesse. A forma como o professor reagiria a esses textos escritos é que era considerado o ponto chave da estratégia educacional proposta. A respeito da forma de responder do professor, Hughes explicou de modo mais elaborado no livro *Creative Power*, que publicou em 1929 (DAWSON, 2005).

Essa autoexpressão criativa nas escolas dos Estados Unidos, posteriormente, foi denominada escrita criativa e foi uma nova forma de se ensinar inglês nas escolas, que se destacou com o movimento de educação progressista (MCGURLL, 2009). O livro de Mearns, *Creative Youth*, foi divulgado pelo livro da educação progressista de Harold Rugg e Ann Shumaker, *The child-centered school*, em 1928. O livro de Rugg e Shumaker foi considerado um livro base na área e isso fez a escrita criativa se inserir no contexto da revolução educacional assumida pelo movimento da educação progressiva. A influência mais imediata da educação progressiva foi de John Dewey (DAWNSON, 2005; MCGURLL, 2009), filósofo educacional, para um ensino baseado em aprendizagem ativa e reconstrução da experiência (DAWSON, 2005). Na educação progressista, o centro do ensino deveria ser a própria criança e sua experiência real no mundo, o aprendizado por meio de livros, só faria sentido se conectado à experiência real da criança (MCGURL, 2009)

A partir da publicação de *Creative Youth* em 1925 outros artigos e outros estudos foram publicados sobre escrita criativa. Em 1929, H. D. Roberts publicou um editorial a respeito do movimento de escrita criativa que estava ganhando espaço no currículo. Em 1935, a Associação de Educação Progressiva estabeleceu o Comitê de Escrita Criativa para investigar e relatar o estado desse campo na educação secundária e, em 1937, o comitê lançou o livro *Teaching creative writing*. Dawson (2005) entende que o impacto dessa escrita

criativa ensinada no ensino médio embasada pela educação progressista se verifica, atualmente, no ensino desta disciplina nas universidades em pontos como *Escreve sobre o que você sabe* e *Encontre sua própria voz*. O primeiro é uma estratégia dos estudantes de olharem para si mesmos em busca de material criativo e o segundo é o entendimento de que o escritor deve encontrar sua própria voz (MCGURL, 2009, também menciona esses pontos), essas duas colocações são comuns nos cursos de escrita criativa atuais, mesmo os cursos da universidade sendo voltados para a qualidade do produto final e para o desenvolvimento de padrões críticos, enquanto os do ensino médio se preocupam sobretudo com desenvolvimento da personalidade do estudante.

Letramento

O modelo de composição ensinado nas escolas dos Estados Unidos antes do advento da educação progressista e da escrita criativa foi decorrente do tipo de composição que a Universidade de Harvard exigia em seu exame de admissão; o qual, apesar de ter tópicos literários, priorizava gramática, ortografia, etc. Harvard disponibilizava também um curso de composição para calouros, no qual, a parte de retórica foi designada ao departamento de discurso e a parte imaginativa, ao de literatura. Esse curso passou a ser a única disciplina obrigatória no sistema de disciplinas eletivas da universidade e tinha o objetivo de ser um curso de uso geral pelos estudantes, provendo-os de ferramentas da comunicação escrita (BERLIN *apud* DAWSON, 2005).

Além de cursos de composição para calouros, as universidades também ofereciam cursos avançados em escrita, como avançado em jornalismo, em escrita criativa, escrita para relações públicas, escrita para negócios, entre outros. O curso de escrita criativa, incluso nessa lista, compõe o quadro de instruções gerais para escrita na universidade e eram orientados a fornecer treinamento de uso prático na comunicação escrita em várias profissões (ADAMS, 1993 *apud* DAWSON, 2005).

Para Adams (1993 *apud* DAWSON, 2005), o curso avançado em composição da universidade de Harvard foi precursor dos cursos de escrita criativa devido a seu formato em *workshops*, à atmosfera colegial e ao encorajamento para que os alunos se tornassem escritores profissionais. Enquanto os cursos de composição voltados para calouros eram focados nos aspectos formais da escrita expositiva; os cursos avançados, de caráter eletivo, eram voltados aos estudantes que desejavam mais treinamento em gêneros de seus próprios interesses. Os mais famosos desses cursos na universidade de Harvard foram *English 5* e

English 12, oferecidos inicialmente por Hill, a partir de 1877, e Barrett Wendell, a partir de 1884; o trabalho desses professores foi continuado por Dean Briggs e Charles Copeland. Nessas aulas, era permitido que os estudantes escrevessem poesia e contos, recebendo críticas detalhadas a respeito de seus escritos e instruções para publicação. Essas duas disciplinas foram consideradas o início do ensino do ofício literário na universidade. Posteriormente, com a quantidade de escritores que frequentaram Harvard ou outra universidade na qual esse tipo de disciplina era oferecido, os professores de inglês 5 e 12 foram considerados como detentores de uma profunda influência na literatura norte americana.

A pedagogia central dessas aulas, nas quais os estudantes podiam submeter todas as formas de escrita, era o ‘tema diário’, o qual Wendell teria criado a partir da sua própria prática de escrita (BRIGGS *apud* DAWSON, 2005; MCGURLL, 2009). Os estudantes deveriam escolher seus próprios tópicos para os temas diários, desde que se tratasse de uma experiência pessoal daquele dia (MCGURLL, 2009) e deveriam escrever constantemente a partir da sua própria observação e próprios pensamentos (DAWSON, 2005; MCGURL, 2009). Posteriormente, ao invés de serem corrigidos a partir de regras gramáticas formais, os textos eram criticados pelos professores e colegas estudantes a partir do critério de ‘quão bem expressavam as ideias do autor’ (DAWSON, 2005).

Dawson (2009) encerra o tópico dizendo que, se a escrita criativa teve início com as aulas individuais de versificação, conto e escrita para teatro, as quais se desenvolveram como especializações profissionais de composição avançada, isso só ocorreu porque as aulas de composição estabeleceram como institucionalmente válida a submissão de trabalhos criativos para fins de crédito acadêmico.

Ofício

Dawson (2005) cita o entendimento de Andrew Levy (LEVY 1993 *apud* DAWSON, 2005) no texto *The culture and commerce of the american short story* de que a origem dos *workshops* de escrita criativa poderia ser encontrada na grande quantidade de manuais sobre contos (*short story*) escritos no fim do século dezenove. Esses manuais traziam orientações práticas para se escrever contos, geralmente professavam ensinar a escrever a escrita de ficção comercialmente bem-sucedida, publicada em revistas (as quais, nos Estados Unidos, em geral se tratavam de contos). Apesar disso, continuavam a assegurar que talento e observação aguda eram as qualidades necessárias e não ensináveis a um escritor. Esses princípios e linhas guias para a escrita de textos de sucesso decorriam da análise ‘científica’ de textos que tivessem

sido publicados e aclamados. O critério de sucesso desses textos era serem aceitos para publicação em revistas, uma vez que elas eram a principal forma de publicação para contos.

A grande proliferação e popularidade de contos em revistas nos Estados Unidos não poderia ser ignorada, mesmo que alguns considerassem o conto uma forma trivial de literatura. A quantidade de *handbooks* a respeito de conto influenciaram um movimento crítico nascente destinado a analisar e definir o conto como um gênero em si mesmo, bem como a canonizá-lo como um gênero distintamente norte-americano (PATTEE, 1923 *apud* DAWSON, 2005).

A grande quantidade de manuais sobre como escrever contos foram, em grande parte, criticados e considerados como prejudiciais à literatura, todavia não eram apenas manuais que eram escritos. Alguns textos se propunham a serem mais uma análise crítico literária do gênero, apesar de proporem a utilização por escritores. Pelo apontado por Dawson (2005), as análises de Poe tiveram muita influência nessa produção de contos, inclusive por ter sido citado como referência em um artigo seminal na época de *The philosophy of the short story*, de Brander Mattheews (1917). Esse autor fez a distinção entre conto (*short story*) e a história curta. Esse mesmo autor, em seu artigo, cita os pronunciamentos a respeito dos princípios e práticas da arte da ficção de Walter Besant (1884) e Henry James (1884), colocando que, embora os mesmos princípios enunciados por esses autores possam ser aplicados ao conto, o que faltou nesses dois pronunciamentos foi a consideração específica a respeito do conto e sua distinção do romance. O que distinguiria o conto seria a sua “unidade essencial de impressão”, nesse sentido, seria o mesmo princípio que Poe (1999) aplica à poesia, e por mostrar “uma ação, em um lugar e em um dia”, “um único personagem, um único evento, uma única emoção ou uma série de emoções evocadas por uma única situação”, o seu “efeito único, completo e auto-contido” (MATTEHEWS, 1917, p. 15-17).

Foi a partir disso que a concepção de escritor, poeta, que escrevia quase que por meio de inspiração metafísica, começou a se modificar para a concepção do trabalho do escritor (DAWSON, 2005).

Entendemos que essa mudança de concepção de escritor e de seu modo de ação, foi essencial para a implantação dos cursos de escrita criativa. O escritor deixou de ser simplesmente alguém agraciado com um dom superior, inspirado por musas, alguém tocado pelo divino e passou a ser alguém que pode aprender técnicas e recursos de escrita. Alguém que labora cuidadosamente em um ofício, o ofício da escrita. Nas palavras de Dawson: “a possibilidade de que um trabalho pode sempre ser alterado é necessária para o *workshop* de

escrita, onde um manuscrito é sempre abordado como algo que pode ser melhorado, como trabalho em progresso” (DAWSON, 2005, p. 66).

Literatura a partir de dentro

Dawson (2005) aponta que o livro de Stephen Wilbers, *The Iowa writer's workshop: origins, emergence and growth* (WILBERS, 1980 *apud* DAWSON, 2005), afirma que os programas de escrita criativa da universidade de Iowa surgiram como uma forma de suporte ao meio de escritores e uma literatura emergente regional do meio oeste que começou em Iowa no final do século dezenove e início do vinte. As aulas de escrita criativa começaram a ser ensinadas na Universidade de Iowa a partir de 1895 e tinham a configuração para prover os estudantes com uma compreensão de uma variedade de gêneros literários (como poesia, conto, teatro), por meio da prática e do estudo, combinados com as instruções de técnicas escritas de Brander Matthews. Myers (2006) discorda da visão de que os cursos de escrita criativa foram criados para apoiar escritores, porém concorda que, inicialmente, tinham o objetivo de aprimorar e valorizar os estudos de literatura, fornecendo aos estudantes o que seria uma ‘visão de dentro’ do processo literário a partir do momento que ele mesmo também escrevia gêneros literários. Todavia, aparentemente, esse objetivo voltado ao ensino de literatura não foi atingido, uma vez que os departamentos de literatura e de escrita criativa, na maioria das vezes, se ignoram (DAWSON, 2005; MYERS, 2006).

A questão é que o ensino de inglês na universidade de Iowa nesse tempo, segundo Dawson (2005), era organizado em 3 grupos: composição e retórica, literatura inglesa e língua inglesa. As aulas de escrita criativa estavam no primeiro grupo, no qual inglês era ensinado como um meio de expressão por meio de livros textos escritos por Hill e Wendel, os primeiros professores, conforme colocado, a aceitarem a escrita de conto e poesia em suas aulas. O formato do curso em *workshops* veio a ser conhecido por meio das aulas do professor sênior Edwin Pord Piper, que ensinava no departamento de inglês desde 1922 (DAWSON, 2005).

Norman Foerster chegou à universidade Iowa em 1930 e foi considerado quem realmente instaurou os cursos de escrita criativa na universidade. Segundo a esposa de Piper, Janet Piper, embora Edwin Piper tenha sido responsável pela disciplina de escrita criativa por dez anos, ela só foi formalmente organizada em algo que lembre um programa com a chegada de Foerster. O papel da disciplina escrita criativa, conforme planejada por Foerster, foi o de

ajudar o criticismo, provendo uma visão prática a respeito do trabalho literário. Segundo esse autor, em seu livro *American Criticism*, antes de uma nova ordem de literatura criativa se estabelecer, o caminho precisava ser preparado pelo criticismo, pois este ajudaria os escritores a estarem em contato com o permanente e universal na literatura e seria capaz de prover uma audiência apta a julgar as obras literárias de acordo com os valores e padrões fundados pela tradição (DAWSON, 2005).

2.3 Programas de escrita criativa para além dos Estados Unidos

Na opinião de Mark McGurl (2009), o sistema de educação superior nos EUA, descentralizado, com o mínimo de supervisão federal sobre o currículo e sobre a parte administrativa e com uma grande variedade de instituições, favoreceu que os Programas de Escrita Criativa se desenvolvessem amplamente nesse país e não em outro.

Além disso, a facilidade e a liberdade na criação de faculdades associadas à concessão de ajudas de custo diretamente aos estudantes (em vez de serem efetuadas às instituições)⁴ fizeram com que a maioria das faculdades fossem obrigadas a competir por clientes, de modo a se sujeitarem à “demanda dos estudantes”. Paralelamente, a autonomia garantida às faculdades em estabelecer os próprios padrões de ensino e de oferta de cursos permite uma grande flexibilidade para irem ao encontro dessa demanda (MCGURL, 2009).

Nas investigações informais desse autor, os seminários para graduação em Escrita Criativa, em geral, recebiam mais inscritos do que a quantidade de vagas que dispunham, ficando a seleção para participação nos seminários a critério do professor responsável. Em parte, isso se deve ao fato de esses *workshops* serem estruturados com poucos alunos por professor. Ainda assim, percebeu-se que os estudantes têm grande apreço por esses cursos, não somente na graduação, como na pós-graduação também (MCGURL, 2009).

Embora os cursos de Escrita Criativa sejam genuinamente norte-americanos, após 50 anos de quase exclusividade nos Estados Unidos, começaram a se expandir para outros países de língua inglesa, tais como: Austrália, Canadá, Nova Zelândia e Reino Unido, com a

⁴ Nos Estados Unidos, o governo federal, estadual ou ambos podem conceder ajuda de custos aos estudantes sem recursos financeiros próprios para cursarem as universidades, que são todas pagas e de alto custo, inclusive aquelas administradas pela Administração Pública. Para tanto, o estudante recebe a ajuda de custo independentemente da universidade escolhida. Há outras formas de bolsa (por mérito acadêmico ou pela prática de esportes) que podem ser dadas pelo governo ou pela própria universidade (informações fornecidas por Leticia McAlexander, moradora dos Estados Unidos há 29 anos, tendo cursado universidade nesse país e com filho em processo de entrada na universidade).

expansão mais recente a outros países, tais como México, Coreia do Sul, Israel e Filipinas, entre outros (DAWSON, 2005; MCGURL, 2009). McGurl (2009) entende, dessa forma, que esses cursos estão próximos de se tornarem um fenômeno anglófono globalizado.

Entre os outros países não citados por esses autores, estão Brasil, África do Sul, Portugal e França.

2.4 – A história dos cursos de escrita criativa no Brasil

No Brasil, os cursos semelhantes aos chamados de Escrita Criativa em língua inglesa são mais comumente chamados de oficinas literárias, laboratórios de textos, laboratórios literários, laboratórios de criação textual ou de redação criativa, de acordo com o Prof. Dr. Assis Brasil (2016), professor responsável pela mais antiga oficina literária de nosso país.

Esse professor ministra a Oficina de Criação Literária do Curso de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da PUCRS desde 1985, ano em que foi implementada sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Regina Zilberman e pela qual passaram mais de 450 alunos de acordo com o referenciado professor doutor. Essa oficina foi antecedida por algumas outras iniciativas, como a da professora Lígia Averbuck. O estado do Rio Grande do Sul tem, atualmente, vários outros laboratórios literários organizados de formas diversas (ASSIS BRASIL, disponível em <http://www.laab.com.br/oficina.html>, consultado em 25 nov. 2016).

Segundo o levantamento histórico realizado pelo professor Assis Brasil, data de 1962 uma das primeiras iniciativas de oficina literária em nível universitário no Brasil, realizada pelo professor e escritor Cyro dos Anjos, na Universidade de Brasília. A iniciativa correspondeu ao chamado ciclo nacional de oficinas literárias e, como atividade pioneira, encontrou resistência entre os escritores (ASSIS BRASIL, disponível em <http://www.laab.com.br/oficina.html>, consultado em 25 nov. 2016; SIQUEIRA, 2016).

Após essa iniciativa, em 1966, a professora Judith Grossmann fundou, na Universidade Federal da Bahia, as oficinas de criação literária. Posteriormente, em 1975, no Rio de Janeiro, ocorreu uma oficina ministrada por Silviano Santiago e Affonso Romano de Sant'Anna (este último participou do *Program in Creative Writing*, iniciado pela *Iowa University*) (ASSIS BRASIL, disponível em <http://www.laab.com.br/oficina.html>, consultado em 25 nov. 2016, SIQUEIRA, 2016).

Conforme mencionado na introdução, atualmente, no âmbito universitário no Brasil, além dos cursos de extensão e oficinas particulares espalhados pelo país e de diversas

iniciativas *on-line* (cursos/oficinas literárias *on-line*), destacam-se o curso de graduação da PUC-RIO com habilitação em formação de escritores, a especialização em Formação de Escritores do Instituto de Ensino Superior Vera Cruz e o curso de graduação e programa de pós-graduação da PUCRS. A oficina literária do curso de pós-graduação da PUCRS funciona há mais de 30 anos.

Além desses, como disciplinas isoladas, podem-se encontrar oficinas em diversas matrizes curriculares dos cursos de letras. Na UnB, por exemplo, o curso de Letras Português possui a disciplina “oficina literária”, que, além de ser optativa, não é oferecida em todos os semestres. Em contrapartida, no curso de Letras Inglês da mesma universidade, a disciplina “inglês, expressão escrita 4”, cuja ementa aborda a escrita de textos ficcionais em inglês, é obrigatória para os que vão se tornar tradutores. É possível que o currículo deste último tenha recebido influência da tradição norte-americana.

2.5 – Escrita Criativa e Ensinos Fundamental e Médio no Brasil

Embora, nos Estados Unidos, as práticas de escrita que vieram a ser chamadas de escrita criativa tenham iniciado nas escolas progressistas, segundo o pesquisador Mark McGurl (2009); no Brasil, ao que nos parece, o início da escrita criativa se deu já nas universidades (seja como disciplina, como projeto de extensão ou como curso), uma vez que encontramos pouca menção a esse tipo de prática em nível escolar. Há, contudo, atualmente, oficinas literárias fora do contexto universitário ou escolar. Fizemos uma busca com base na leitura de um livro e alguns artigos sobre letramento literário e na análise de dois livros didáticos da disciplina de português, a fim de aventarmos como o ensino, ou a oportunidade de prática, da escrita ficcional/literária ocorre em nível escolar.

Cosson (2006) aponta a importância dos estudos literários para a sociedade; em sua opinião, os estudos literários devem manter um lugar especial nas escolas. Considerando que a preocupação dos professores e pesquisadores dessa área de conhecimento é com o declínio do ensino de literatura nas escolas, Cosson (2006) destaca a preocupação com a desvalorização crescente do ensino de literatura nas escolas, dizendo que há quem chegue a sugerir que o ensino de literatura na escola só se manteria por força da tradição e que progressivamente vem perdendo espaço. Os textos literários, por exemplo, segundo Cosson (2006), aparecem menos nos livros didáticos à medida que estes disponibilizam cada vez mais textos de recortes de jornais, propagandas, entre outros.

Entretanto, embora haja uma preocupação com o ensino literário nas escolas por parte desses profissionais, um fenômeno tem nos chamado a atenção, com a devida atenção à colocação da professora Cynthia Agra, na ocasião da qualificação do projeto da presente pesquisa: os estudos literários, sejam escolares ou acadêmicos, não incluem ou pouco incluem a prática da escrita narrativa/ficcional.

No livro de Cosson (2006), por exemplo, é discutido como se ensinar literatura, com sugestões e propostas de atividades, porém, apesar de mencionar a escrita literária na parte teórica do livro, essa abordagem não é feita na parte de sugestões práticas de atividades. Quando aparece a atividade de escrita na parte de propostas de atividades, é com a finalidade de apoiar ou complementar a compreensão literária.

Na introdução de seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, Rildo Cosson resume a proposta do livro na seguinte frase: “*Letramento literário: teoria e prática* é uma proposta de ensino da **leitura** literária na escola básica” (COSSON, 2006, p. 11, grifo nosso) e traz a definição de letramento da autora Magda Becker Soares em *Letramento: um tema em três gêneros*, o qual seria, nas palavras de Rildo Cosson, “a apropriação da **escrita** e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (COSSON, 2006, p.11, grifo nosso).

Nas palavras de Magda Soares, seria “‘tecnologia’ do ler e **escrever** e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de **escrita**” ou “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e **escrever**” (COSSON, 2006, p. 18, grifos nossos). Desse modo, percebemos que, embora a definição de Magda Soares destaque tanto a leitura quanto a escrita, Cosson (2006), que se baseia nessa mesma definição, no desenvolvimento de seu livro, enfoca apenas o ‘ensino da leitura literária’ e não traz para o seu leitor uma justificativa ou explicação para se focar em apenas um dos aspectos da definição de letramento.

Embora a discussão proposta no livro seja bastante pertinente e interessante, sobretudo os argumentos que apontam para a importância do ensino literário, de modo que o livro traz muito apropriadamente excelentes propostas de ensino da leitura literária, há pouca menção a respeito da escrita literária nos primeiros capítulos e praticamente nenhuma nos capítulos de propostas de atividades.

No capítulo seguinte à introdução, embora utilize com recorrência a argumentação a favor da escrita e leitura literárias, sugestões práticas de ensino de escrita literária não são abordadas nos capítulos práticos, de propostas de atividade. Quando aparece alguma proposta de escrita, independentemente do tipo, é sempre com a função de apoiar ou complementar a leitura literária e não com um fim em si mesma, do exercício da prática literária. Tampouco é

feita alguma observação de se estar fazendo um ‘recorte’ dentro do ensino literário com foco apenas no ensino da leitura.

Simões e Neves (2017), ao analisarem a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, a qual é direcionada à educação infantil, ao ensino fundamental e ao médio, cuja última versão foi encaminhada em dezembro de 2018, apontam que esse documento, para fundamentar o ensino da literatura, apresenta como objetivo propiciar o letramento literário dos alunos e define o letramento literário como apropriação das práticas de leitura literária. Entretanto, ainda segundo análise dos referidos autores, a BNCC não problematiza a questão de como a escola poderá fazer isso.

Ainda segundo os autores cujo artigo centra seu foco na leitura literária, o que ocorreria seria uma progressão curricular favorecendo o desenvolvimento de habilidades imediatas aos atos de leitura, baseando-se nos conteúdos escolares. Na opinião dos autores, o aluno tem direito aos saberes escolares não com a finalidade de se reconhecer conteúdos em textos, mas para sofisticar seus olhares sobre os textos e o mundo.

Acrescentamos a esta análise a nossa própria leitura da BNCC (2018), iniciando por destacarmos a definição constante logo em sua introdução: “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2018, p. 7). Trata-se, pois, de um documento de referência para o ensino fundamental com base no qual escolas e professores devem organizar o currículo das disciplinas escolares.

Na nossa leitura do documento, há pouca ou nenhuma proposta de atividade de prática de escrita narrativa ficcional/literária de fato. As propostas envolvem *recontar* textos literários lidos pelos alunos ou ouvidos a partir da leitura do professor, *catalogar* personagens, heróis e vilões também de textos literários lidos/ouvidos ou *adaptar* para o teatro textos literários de novelas, romances etc. A produção do aluno em si, de sua própria criação, aparece em poucas referências e com menos ênfase.

No quadro “resumo das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental”, o qual, por sua própria definição, sintetiza tudo o que deve ser abordado no ensino fundamental, o item 9 aponta especificamente a literatura e a valorização dessa disciplina, no entanto, refere-se apenas à leitura, visto que podemos encontrar o seguinte direcionamento: “envolver-se em práticas de leitura literária...” (BNCC, 2018, p. 87).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, há propostas para que os alunos exercitem a prática da escrita da narrativa, sobretudo de eventos do cotidiano, mas há também a sugestão

de que criem “narrativas ficcionais, com certa autonomia” (BNCC, 2018, p.133, referência EF35LP25).

No item 4.1.1.2, que trata sobre os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), observa-se que, no campo artístico literário, a ênfase é na formação do aluno leitor e não produtor de textos de caráter literário: “está em jogo a continuidade da formação do **leitor literário**” (BNCC, 2018, p. 138, grifo nosso).

No quadro *Práticas de linguagem/objetos de conhecimento/habilidades*, referente ao campo artístico-literário do 6º ao 9º ano, em produção de textos, sugere-se adaptar para o teatro algum texto literário preexistente, como conto, novela, romance etc. (BNCC, 2018, p. 159, item EF69LP50).

No item EF69LP51, há a indicação de que o aluno se engaje ativamente em práticas de textualização, bem como de planejamento, revisão, edição de textos etc.; contudo, a indicação de que o aluno desenvolva produção textual literária é comparativamente bem menos recorrente do que as indicações de leitura do texto literário.

Nos quadros de *Práticas de linguagem/objetos de conhecimento/habilidades* específicos para cada ano, é colocada a possibilidade de o aluno criar por si mesmo as narrativas ou poemas. Todavia, nos textos mais gerais, de apresentação e desenvolvimento do campo artístico-literário, não há referência à prática de escrita narrativa/ficcional, desse modo, entendemos que há uma ênfase maior às habilidades de leitura, sendo esse, inclusive, o objetivo final da BNCC (2018).

Quanto à BNCC para o Ensino Médio, lançada em dezembro de 2018, observamos que, ao apresentar o tópico literatura para o ensino médio, o BNCC (2018) explica literatura apenas como a leitura do texto literário: “Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio” (BNCC, 2018, p. 499).

Nos momentos em que aborda especificamente o campo artístico literário, menciona a escrita literária, porém como algo secundário, “a escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas” (BNCC, 2018, p. 503), delimitando a escrita literária mais como possibilidade de expressão de sentimentos dos alunos e de elaboração “da subjetividade e das inter-relações pessoais” (BNCC, 2018, p. 504); não com possibilidades de valor autoral de fato.

No desenvolvimento do tópico campo artístico-literário, é apontada a importância da escrita literária, seja para a manifestação de sentimentos, ideologias individuais, seja para

autoconhecimento; entretanto, a abordagem continua tratando essa escrita como algo secundário: “os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas, mediante sua própria produção artística” (BNCC, 2018, p. 523, grifo nosso). Continuando como interesse principal da literatura, a leitura do texto literário, “trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si” (BNCC, 2018, p. 523).

Na BNCC do Ensino Médio, a ênfase na leitura do texto literário é ainda mais evidente do que na do ensino fundamental, uma vez que passa a ser, inclusive, opcional, podendo ou não ser desenvolvida em sala de aula. Cabe lembrar que alguns escritores reconhecidos escreveram suas primeiras obras antes mesmo dos vinte anos; Clarice Lispector publicou *Perto do coração selvagem* aos 17 anos; Anne Frank escreveu seu diário aos 13 anos; Machado de Assis publicou seus primeiros poemas aos 16 anos apenas para mencionar alguns poucos exemplos, de modo que incentivar a escrita literária no ensino médio, em uma perspectiva de possibilidade autoral do próprio aluno, contribui para fomentar a construção de agência do indivíduo, para emancipar-lhe voz, para que compreenda que, como indivíduo, tem capacidade de agir na sociedade e influenciá-la.

Em um contexto atual em que as estruturas narrativas estão inseridas não apenas nos meios de entretenimento, como a literatura de entretenimento, filmes e teatros, como nos comerciais, nas campanhas publicitárias, nos *games*, entre outros (VOGLER, 2009; XAVIER, 2015); a expressão individual por meio da ficcionalidade narrativa, literária ou não, extrapola o campo do autoconhecimento e da expressão individual dos próprios sentimentos e ideologias; é como as demais formas de produção textual, um meio de o indivíduo agir sobre o mundo e contribuir nele; talvez até mais persuasiva do que outras formas de expressão. Não fosse persuasiva, não seria tão amplamente utilizada pelo *marketing* atualmente (XAVIER, 2015).

Apesar disso, embora dentro das escolas ou haja pouco, ou não haja fomento à escrita literária, outros movimentos, externos à escola, buscam suprir essa falta a partir de uma prática comunitária de compartilhamento da produção escrita. Alguns desses movimentos podem, inclusive, vir a buscar espaços dentro da escola, como é o caso dos Slams em São Paulo. Neves (2017), em seu artigo *Slam – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo*, traz um esclarecimento a respeito dos *Slams*, o que são, como funcionam e como essa prática adentrou os muros da escola pela iniciativa de um próprio *Slamer*, Emerson Alcade.

O *Slam*, segundo o artigo de Neves (2017), é um fenômeno de poesia oral e performática contemporâneo que está em crescimento no mundo. De modo simplificado, compreendemos que são batalhas poéticas que ocorrem em espaços públicos, como praças e estações de metrô. Não há restrições de quem possa se inscrever nas batalhas, apenas de quantas pessoas podem se inscrever por batalha. Nessas batalhas poéticas, são escolhidos cinco jurados aleatoriamente no meio do público, os quais devem atribuir uma nota a cada uma das poesias declamadas.

Em 2015, Emerson Alcade, *slammer* desde 2008, segundo lugar em 2014 na Copa do Mundo de Poesia Falada realizada na capital francesa e fundador do *Slam* da Guilhermina em 2012, organizou o Campeonato Interescolar de *Slams* São Paulo. Para isso, sondou as escolas da Zona Leste de São Paulo e conseguiu a adesão de quatro delas para o campeonato. A partir disso, promoveu “*workshops*, ministrou palestras falando a respeito do surgimento dos saraus periféricos e dos *slams* de poesias, ofereceu oficinas de escritas poéticas, mostrou vídeos de eventos dos *slams*” (NEVES, 2017, p. 106) com o intuito de envolver os professores e incentivar alunos. Em 2016, o campeonato contou com a adesão de vinte escolas.

Nas palavras de Neves (2017), o objetivo final dos *slams* seria “promover a poesia oral, falar poesias (*spoken words*), ler, escrever, declamar, divulgar, promover batalhas de performance poética, transformar os *slams* em linguagem, em educação” (NEVES, 2017, p. 97). É interessante observar que, segundo a análise de Myers (2006), os cursos de escrita criativa surgiram inicialmente com a mesma intenção dos *slams*. Além disso, vale apontar que as ações mobilizadas pelo *slammer* Emerson Alcade se assemelham aos cursos de escrita criativa quanto ao formato (*workshops* e oficinas). O crescimento dos *slams*, a adesão de 20 escolas ao *slam* interescolar, bem como outros movimentos sociais que buscam a escrita narrativa/ficcional, demonstram o interesse por essas práticas de escrita, uma vez que supomos que sejam adesões voluntárias. O interesse pelos *Slams* continua crescendo: em 2016, participaram 20 escolas (2º Slam Interescolar); em 2017, 42 escolas (3º Slam Interescolar); em 2018, 55 escolas (4º Slam Interescolar); em 2019, 80 escolas (5º Slam Interescolar)⁵.

Outro movimento de escrita ficcional espontânea em ascensão atualmente são as *fanfictions*, as quais, não raro, são escritas/lidas por jovens em idade escolar, embora não exclusivamente, uma vez que sua prática também é comum entre universitários. Segundo definição de Jamison (2017), “hoje entendemos a *fanfiction* basicamente como uma escrita

⁵ A professora Cynthia Agra de Brito Neves, na ocasião da defesa desta tese, , em 28 de novembro de 2019, atualizou as informações a respeito dos campeonatos interescolares de *Slams*.

que continua, interrompe, reimagina ou apenas faz alusão a histórias e personagens que outras pessoas já escreveram. (...) normalmente (mesmo que nem sempre) entendemos que não foi publicado para gerar lucro” (JAMISON, 2017, p. 31). Atualmente as *fanfictions* se distribuem pela internet, em *sites* nos quais os fãs comentam, colocam suas opiniões, compartilham histórias.

Segundo Lev Grossman, na apresentação que faz do livro de Anne Jamison (2017), o fenômeno não é recente, a diferença é que, no passado, os autores desse tipo de conteúdo utilizavam o mimeógrafo e outros recursos de comunicação, como telefone, telégrafo etc., para sua difusão. De todo modo, a ampla propagação pela internet e a diversificada produção escrita dessas *fanfictions*, associadas à possível efemeridade desses textos *on-line*, é um fenômeno recente e que tem chamado atenção (Jamison, 2017). Na opinião de Jamison (2017), as pessoas gostam de compartilhar narrativas, sempre gostaram, e a internet é como uma grande fogueira *on-line*.

Desse modo, no Brasil, nos parece que vários movimentos e várias pessoas buscam uma escrita de caráter narrativo/ficcional e até literário, apesar de institucionalmente essa escrita ter pouco ou nenhum espaço, ter pouco ou nenhum incentivo. É nesse universo de produções escritas espontâneas que frequentemente encontramos os cursos chamados de Escrita Criativa. Há uma busca, uma demanda crescente por esses cursos e o que se destaca neles como nos movimentos de escrita narrativa/ficcional mencionados anteriormente é que, em geral, são espontâneos e, em muitos casos, senão a maioria, não são motivados por aspectos da educação formal, remuneração ou outra forma de recompensa material, muito antes pelo contrário, as pessoas não apenas disponibilizam seu tempo, como estão dispostas a pagar por esses cursos de escrita criativa (sejam cursos *on-line*, presenciais, em nível universitário ou não), e às vezes preços não modestos.

É justamente em razão de os cursos de escrita criativa serem um fenômeno constatado e de evolução crescente que o assunto se mostrou relevante e de nosso interesse para a pesquisa. Pretendemos compreender o que busca um(a) participante em um curso desses e como ele(a) se coloca em um curso desses. Por essa razão, buscamos um indivíduo que tenha participado de um curso de escrita criativa no exterior, em língua inglesa, uma vez que se trata da origem desses cursos, ou, pelo menos, o mais próximo de sua origem.

Assim, foi selecionada uma participante de um curso *on-line* disponibilizado em uma universidade inglesa de renome. Embora não tenhamos conseguido um participante que tivesse feito curso nos Estados Unidos, origem dos cursos de escrita criativa, conforme o pesquisador Mark McGurl (2009), pelo que pudemos observar nas unidades do referido curso

on-line, este se aproxima bastante da formatação mais comum, digamos assim, daqueles oferecidos nos Estados Unidos.

3 – O caráter literário e *A arte da ficção*

A fim de refletirmos a respeito do curso de escrita criativa realizado pelo participante *on-line*, a respeito dos conteúdos ensinados nesse curso e das práticas de escrita relacionadas a esses cursos, selecionamos alguns autores que abordam as questões a respeito do que é ou não literário e trouxemos reflexões a respeito da palestra de Walter Besant e do ensaio de Henry James em resposta à palestra, ambos intitulados *A arte da ficção* e de 1884. Walter Besant foi a primeira referência que encontramos de colocações explícitas de como se deve ou não escrever ficção, o que modificou uma abordagem descritiva da literatura pelos teóricos literários para uma abordagem prescritiva pelos que se propõem a ensinar ficção, ao menos no nosso entendimento. Henry James respondeu à palestra de Walter Besant com um caráter menos prescritivo, porém, como ensaísta e crítico respeitado em sua época, seu ponto de vista sobre literatura, seus apreços e despreços acabaram por influenciar a produção escrita posterior e reconhecemos vários aspectos do que ele colocava ainda presentes no curso que analisamos.

3.1 – Considerações a respeito do caráter literário

Reflexões a respeito da escrita, seja no campo narrativo-ficcional seja no campo poético, trazem à tona novamente considerações a respeito da questão: *O que é literatura?* Roberto Acízelo de Souza (2003), em seu livro *Teoria da literatura*, destaca o caráter complexo da questão e também a impossibilidade de ser respondida de modo definitivo e sem controvérsias, de modo que a literatura é objeto de uma problematização, de um questionamento.

Para Leyla Perrone-Moisés (2016), a literatura não pode ter uma definição conclusiva devido a sua natureza mutável. É literário o que é considerado literário em determinada época, porém, levanta a questão: é considerado por quem? Os críticos ou leitores especializados? O público leitor? Os editores? Os vendedores de livros? Segundo a autora, “a falta de uma comunidade literária homogênea”, como houve no Ocidente até o fim do século XX, “impede a existência de critério de valor e reconhecimento consensual de um cânone” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 12).

Eliane Paz (2004) sugere que se substitua a pergunta *O que é literatura?*, de cunho formalista, por outras mais pragmáticas: “O que é considerado literário, quando, em que circunstâncias, por quem e por quê?” (PAZ, 2004, p. 2).

Segundo Selden e Widdowson (1993), foi durante a tradição dominante anglo-americana de criticismo, mais atuante entre 1920 e 1970, de origem complexa e aparentemente contraditória, assim como são os posicionamentos teóricos e práticos de suas teóricas e críticas, que essa divisão entre o que é ou não literatura se estabeleceu.

O que é central na tradição anglo-americana é sua profunda e quase reverencial preocupação com o trabalho literário por si mesmo, uma obsessão com o ‘texto em si’, com as palavras na página. A crítica ao texto se colocava como ‘objetiva’, ‘científica’ e ‘desinteressada’, contudo, em essência, representava a mesma idealização estético-humanista do trabalho literário. O trabalho de T. S. Eliot *Tradition and individual talent* (1919) foi central e provavelmente a obra mais influente no criticismo anglo-americano (SELDEN; WIDDOWSON, 1993).

A palestra de Walter Besant no Instituto Royal em abril de 1884 e o ensaio de Henry James, em resposta a essa palestra, também em 1884, ambos intitulados *A arte da ficção* abordaram a distinção entre um ‘bom’ romance e seu oposto; Walter Besant explicita e detalha as características de um bom romance, Henry James concorda sutilmente com muitas das colocações de Besant, embora retire o caráter enfaticamente normativo da palestra proferida por Walter Besant. Dessa forma, observamos que a discussão a respeito da qualidade da produção escrita narrativa-ficcional precede o início do criticismo anglo-americano conforme colocado por Selden e Widdowson (1993).

Eliane Paz (2004) refuta o uso de terminologias como ‘literatura menor’, ‘paraliteratura’, ‘subliteratura’, ‘contraliteratura’, ‘bestseller’, ‘literatura de mercado’ por considerá-las dentro do conceito de ‘literatura de massa para as massas’; bem como dos termos ‘alta literatura’, ‘boa literatura’, ‘literatura séria’, ‘cultura’, ‘erudita’ por considerá-los preconceituosos e elitistas. Alternativamente, propõe a seguinte classificação:

Literatura de entretenimento ou trivial – “viés narrativo dos livros mais vendidos; abarca tanto a ficção quanto a não ficção” (PAZ, 2004, p. 6). Esse tipo de literatura, tendo a finalidade de ser um produto vendável, tem naturalmente a intenção de entreter o leitor, agradá-lo.

Literatura de proposta – em substituição aos termos ‘boa literatura’, ‘alta literatura’. Utiliza a definição de Umberto Eco: literatura que “cria as solicitações do público que decide formar” (ECO 1889 *apud* PAZ, 2004, p. 7).

Livros mais vendidos – em substituição ao termo *bestseller*, definindo o termo como essencialmente um “comportamento de vendas de um livro em determinado mercado editorial” (PAZ, 2004, p. 6).

Cabe ressaltar, entretanto, que esses termos escolhidos por Paz (2004) e que adotaremos nesta tese, também trazem uma carga de valor específica; talvez não tão depreciativa quanto ‘baixa literatura’, por exemplo. Escolhemos esses termos por os considerarmos menos piores e por não encontrarmos termos que sejam efetivamente neutros, se é que isso é possível em termos de linguagem.

A despeito do preconceito de que é alvo a literatura de entretenimento, Paz (2004) faz o contraponto interessante de que, se a literatura de entretenimento é o resultado de um processo de industrialização e da capitalização da cultura, ela tende a ser recordista de vendas por ser altamente incentivadora da leitura; e incentivar as pessoas a ler já poderia ser considerado uma missão valiosa da literatura de entretenimento.

Além disso, segundo Paz (2004), vários editores apontam que a publicação e vendas da literatura de entretenimento permitem a publicação da considerada ‘boa literatura’, “porque boa literatura não paga as contas da empresa editorial” (PAZ, 2004, p. 2). Essa autora lembra que a literatura de entretenimento começou com o folhetim e, de fato, conforme aponta Meyer (1996), foi quando textos de caráter narrativo-ficcionais começaram a ser produzidos em larga escala e voltados para agradar ao público, com a intenção de vender os jornais. Como bem coloca Paz (2004), o sucesso dos folhetins junto ao público se deu graças a sua estrutura narrativa, mas também às transformações sociais e econômicas da época, advindas da industrialização, motivo pelo qual houve uma demanda por trabalhadores mais qualificados, o que fomentou a alfabetização em massa. Segundo Meyer (1996), o folhetim era lido nas cidades, bem como nas províncias, e ela entende que há indicativos de que eram lidos por todas as classes sociais.

É interessante refletirmos sobre o livro *Dom Quixote*, de Cervantes. William Egginton (2017), em seu livro *The man who invented fiction – how Cervantes ushered in the modern world*, afirma que, em 1605, quando da publicação de *Dom Quixote*, a edição rapidamente se esgotou dos estoques dos vendedores e, aqueles que podiam ler, passavam exemplares surrados de mão em mão e os que não podiam ler se reuniam em pousadas, cantos do vilarejo, tavernas, para ouvirem a leitura em voz alta de *Dom Quixote*. Segundo Egginton (2017), o sucesso de publicação de *Dom Quixote* à época, embora impressionante, só perde para o impacto que a obra teve e tem até hoje. Na opinião de Egginton (2017), tornou-se referência para os romances que seriam escritos, como foi um alicerce fundamental na cultura

Ocidental. Desse modo, salvo as devidas proporções referentes às épocas, o livro de Cervantes foi um sucesso de publicação em seu tempo, isso, de certo modo, coloca o livro com semelhante à atualmente considerada literatura de massa.

O folhetim, ao nosso entender, foi quando a literatura de entretenimento se expandiu em grande escala, com o uso de técnicas para agradar o leitor, que foram sendo conhecidas e amplamente utilizadas pelos escritores desse gênero textual à época. Segundo Paz (2004), o folhetim foi muito criticado pelos intelectuais conservadores da época.

Segundo nosso entendimento, os cursos de escrita criativa e os manuais e livros que compõem esse cenário de ensino de técnicas narrativas, em grande parte, com o objetivo de agradarem o leitor são a multiplicação exponencial desses textos de literatura de entretenimento. Não apenas os textos de literatura de entretenimento se multiplicam, como começou com o folhetim, como se multiplicam os escritores de literatura de entretenimento (publicados ou não).

3.2 – A arte da ficção (Henry James e Walter Besant)

Em 25 de abril de 1884, Walter Besant, romancista e historiador inglês, proferiu uma palestra na Royal Institution intitulada *A arte da ficção*. A esta palestra Henry James (2011) respondeu, no mesmo ano, com o ensaio de mesmo título que acabou por ficar bastante conhecido, o suficiente para ainda estarem sendo editados livros com esse ensaio. Nesta palestra, Besant tinha dois objetivos, elevar o conceito de ficção à fina arte e, por considerar que toda arte é governada por leis gerais, expor quais seriam as leis para a ficção.

Besant (1885) inicia a palestra colocando que a ficção tem tanto mérito de ser considerada arte quanto a música, a pintura, a escultura e a poesia, argumentando que as possibilidades da ficção são vastas e ilimitadas e, quando bem realizadas, dignas de admiração. Em diversos momentos durante a palestra, Besant (1885) retoma a defesa da ficção como arte.

Henry James (2011), no ensaio que comenta a conferência de Besant (1885), acrescenta que “o romance precisa se levar a sério para ser levado a sério pelo público” (JAMES, 2011, p. 13) e concorda com Besant (1885) quanto à ficção ser uma arte, “merecedora por sua vez de todas as honras e ganhos” que, até aquele momento, estavam sendo “reservadas às bem-sucedidas profissões de músico, pintor, poeta, arquiteto” (JAMES, 2011, p. 16). James (2011) comenta ainda o estranhamento que causava em muitos, naquele

tempo, associar o romance a uma arte; sobretudo para quem considerava o romance apenas como meio de instrução ou de entretenimento. Para estes, a ideia de um romance ser artístico atrapalharia o seu entretenimento, mas James (2011) reforça que “a ficção é um ramo da literatura a um tempo tão livre e sério quanto qualquer outro” (JAMES, 2011, p. 18), apesar de considerar ser preciso duvidar disso diante da grande quantidade de publicações de obras de ficção naquele tempo, porque seria possível “facilmente parecer que não deve haver nenhuma grande personagem numa mercadoria tão rápida e facilmente produzida” (JAMES, 2011, p. 18).

A partir da preocupação insistente de Besant (1985) de legitimar a ficção como arte e valorizá-la tanto quanto as demais artes e das colocações semelhantes de Henry James (2011) sobre o assunto, somos levados a pressupor que, naquele tempo, a ficção, ao menos a inglesa, não era geralmente considerada arte e, se fosse, tinha valor inferior à pintura, à música e à poesia. Aparentemente seria por isso que Besant (1885) se ocupou com tantos argumentos para defender o valor da ficção, questionando, inclusive, como a ficção poderia ser considerada arte se não era ensinada na universidade, se não havia um único professor de ficção ou um novelista como professor na universidade e se não havia prêmios de reconhecimento para produções ficcionais. É interessante observar aqui, nas palavras de Besant, em 1884, a colocação de que a ficção deveria ser ensinada nas universidades, o que veio a ocorrer oficialmente somente no século XIX. O Iowa *workshop*, em 1936, é considerado um marco oficial inicial, ao menos nas colocações de McGurl (2009). Besant (1984) comenta também a respeito da ausência de prêmios de reconhecimento e, atualmente, na AWP e em diversos outros *sites* e páginas do Facebook, é possível verificar a divulgação de uma quantidade imensa de prêmios para variadas modalidades de escritas e com temas diferenciados. Encontram-se sobretudo premiações voltadas para a escrita de *short stories*.

Perguntado a respeito da importância da ficção, Besant (1885) coloca que, na ocasião em que proferiu sua palestra, ou seja, em 1884, de todos os livros retirados das prateleiras de bibliotecas, quatro quintos eram novelas e que, de todos os livros vendidos, nove décimos eram novelas. Além disso, a ficção teria grande importância por ser por meio das histórias, das novelas, que as pessoas aprendem. No entendimento de Besant (1885), como outras pessoas vivem tem valor educativo e considerava que tinha grande importância também por ter a possibilidade de atingir um número bem maior de pessoas do que a pintura, a escultura, o teatro e até mesmo a música naquela época⁶. Besant (1885) coloca a relevância da ficção,

⁶ O primeiro aparelho capaz de gravar e reproduzir sons havia sido inventado poucos anos antes, o fonógrafo, em 1877. O gramofone só foi inventado em 1888.

devido a esses argumentos, acima das demais artes: “comparado com esse tremendo engenho de influência popular, o que é todas as outras artes colocadas juntas?” (BESANT, 1885, p.10, tradução nossa)⁷.

Há ainda outro aspecto interessante a respeito dessa palestra de Besant colocado pelo próprio Henry James (2011) no início de seu ensaio. O fato de ter sido proferida na Royal Institution aponta indícios de que muitas pessoas estavam, já naquela época, interessadas nos aspectos da construção da ficção (JAMES, 2011).

No entendimento de Besant (1885), como arte, a ficção também seria governada por leis gerais e essas leis podem ser expostas e ensinadas com a mesma precisão das leis da harmonia, da perspectiva e da proporção. Entretanto faz a ressalva de que essas leis não corresponderiam a algo mecânico e que de nada servem a quem não possuir o necessário talento.

James (2011) discorda do entendimento que Besant (1885) tem a respeito da existência de leis e regras para a escrita da ficção, colocando que a escrita do ensaio foi exatamente para indicar o equívoco em se tentar dizer de modo definitivo o que seria um bom romance. Para James (2011), a “boa saúde” da arte da ficção é que seja livre, pois “ela vive do exercício, e o próprio sentido do exercício é a liberdade”, a única obrigação do romance “é a de que seja interessante” e as formas em que um romance deve buscar para ser interessante são “surpreendentemente numerosas, e só podem [os romances] sofrer com as restrições e prescrições. (...) “Traçar uma linha a ser seguida, um tom a ser obtido, uma forma a ser preenchida, é uma limitação dessa liberdade e uma supressão justamente daquilo por que estamos mais curiosos” (JAMES, 2011, p. 19). Para James (2011), apenas após a obra ter sido escrita, finalizada, é possível comentá-la, compará-la, avaliá-la, aplicar o teste de execução.

Embora tenha sido Walter Besant quem elencou explicitamente as regras da escrita ficcional e tenha sido definitivo em relação a elas (todavia ele faz a ressalva de que são características de um bom romance de seu tempo), mais frequentemente vimos ser atribuído a Henry James as mesmas regras ou regras semelhantes. A única referência que encontramos a Walter Besant foi feita pelo próprio Henry James em seu ensaio resposta à palestra de Besant.

Conforme mencionamos, ao comparar a ficção com outras artes, Besant (1885) entende que ela é determinada por leis, métodos e regras a serem seguidos, que era dever do escritor aprender essas regras e, na continuação da palestra, ele apresenta e explica as principais dessas regras para seus ouvintes. Cabe observarmos que, durante toda a palestra,

⁷ “Compared with this tremendous engine of popular influence, what are all the other Arts put together?”

Besant (1885) compara a escrita de ficção com o teatro. Diz que uma novela é como uma peça de teatro que o leitor pode levar consigo para onde for e, a partir disso, se refere aos personagens como atores ou figuras no palco, à paisagem como cenário, etc. O pesquisador Mark McGurll (2009), no entanto, aponta a influência da arte dramática nas formas de escrita valorizada pelos cursos de escrita criativa como sendo decorrente da influência do teatro jamesiano.

A seguir, faremos rápida exposição das regras colocadas por Walter Besant e do posicionamento de Henry James em relação a elas, quando houve.

Besant (1885) coloca como primeira dessas regras a importância dos personagens. O interesse humano, segundo ele, deve absorver todo o resto da narrativa; a paisagem, as descrições são para trazer maior proeminência aos personagens. A história é contada por meio das ações e diálogos dos personagens e compete aos romancistas “o estudo de homens e mulheres, se preocupar com suas ações e seus pensamentos, seus erros e loucuras, sua grandeza e sua mesquinhez, suas incontáveis formas de beleza e de constantes variações de humor e as forças que agem sobre eles e os movem adiante: suas paixões, seus preconceitos, esperanças e medos”⁸ (BESANT, 1884, p. 11). No entendimento de Besant (1885), o autor deve conhecer seus personagens em profundidade e nada deve ser feito na escrita até que os personagens estejam claramente definidos. Devem estar tão claramente definidos “que irão agir em suas partes, proferir seu diálogo, e adequar sua ação a quaisquer situações em que possam estar inseridos”⁹ (BESANT, 1885, p. 26) e os personagens devem se desenvolver durante a narrativa, modificarem-se, seja de modo lento ou mais rápido.

Ao falar a respeito de personagens, Besant (1885) chama a atenção para as ações desses personagens e seus diálogos, indicando que os personagens devem revelar a si mesmos por meio de suas ações e diálogos, em oposição a serem revelados pelo autor, o que seria ‘contar’ sobre os personagens e não ‘mostrar’ como são. Os diálogos devem ser fluídos, sem interrupções do narrador para descrever gestos, modos e tons de falar, olhares, expressões, lágrimas, etc. dos personagens; esses aspectos devem ser inteligíveis pelo próprio diálogo, como se estivessem descritos.

Muito embora em seu ensaio de mesmo título da palestra de Besant (1885), Henry James (2011) repita insistentemente que um escritor deve ter, acima de tudo, liberdade ao

⁸ “The novelist studies men and women; he is concerned with their actions and their thoughts, their errors and their follies, their greatness and their meanness; the countless forms of beauty and constantly varying moods to be seen among them; the forces which act upon them, the passions, prejudices, hopes and fears which pull them this way and that”.

⁹ “that they will act their parts, bend their dialogue, and suit their action to whatever situations they may find themselves in”.

escrever, no prefácio pós-escrito de sua obra *Retrato de uma jovem senhora* (JAMES, 2003), ele coloca que a boa construção de um personagem poupa dificuldades do escritor no desenvolver da narrativa, porque fica claro para o escritor como cada personagem irá se portar em cada situação que experienciar. Nessa frase, inclusive, ele claramente diz a mesma coisa que Besant (1985). James (2011) diz também que geralmente iniciava a escrita de suas histórias por meio da construção dos personagens e que foi assim na referida obra. Os conflitos, as questões da história, por exemplo, surgiriam a partir da consideração de questões que teriam ou não relevância para o personagem que construiu, o qual deve ser construído com cautela e detalhes.

É importante deixar claro que esse prefácio de Henry James e outros que lemos não tem caráter prescritivo ou definitivo de como se deve escrever, porém o autor acabou sendo tomado por referência, talvez pelo apreço que suas obras tiveram em seu tempo, talvez pelo destaque dado a elas pelo teórico Lubbock (2010), que escreveu *The craft of fiction* (2010), que considera os romances de Henry James modelares na escrita ficcional (LEITE, 1997). O fato é que Henry James é citado com mais recorrência com relação às técnicas de escrita narrativa do que Besant.

Em sua palestra, Besant (1985) também coloca que a ficção é escrita a partir da experiência pessoal e da observação. Razão pela qual o escritor deve ter constantemente consigo um caderno de anotações e registrar nele suas percepções do mundo e de suas experiências. Fundamento semelhante foi utilizado no *The George Baker's Drama 47*, primeira disciplina na universidade que passou a aceitar a escrita de ficção em suas atividades, sendo a única exigência da disciplina que os estudantes escrevessem a respeito de algo que houvessem experienciado diretamente. Disso decorreu o princípio do ‘escreva sobre o que você sabe’, comum nos cursos de escrita criativa (MCGURL, 2009). O aspecto polêmico dessa colocação de Besant (1885) decorre de sua colocação ser extremista, dizendo que nunca se deve ir além da própria experiência, sem exceção.

A essa colocação de Besant (1985), Henry James (2011) contrapõe que, embora concorde que a ficção deva se basear na realidade e na experiência pessoal, se valorize “a importância da exatidão – da verdade do detalhe”, “que cada um fala melhor daquilo que prova” (JAMES, 2011, p. 24) e não se considere ser possível escrever um romance sem um ‘senso de realidade’. Discorda do caráter restrito e definitivo que Besant (1985) coloca do uso dessa experiência. James (2011) pondera ser difícil definir qual o tipo de experiência que se necessita para se escrever um texto e onde começa e onde termina essa experiência, pois a “experiência nunca é limitada e nunca é completa” (JAMES, 2011, p. 22). Exemplifica com o

caso de uma escritora inglesa que escreveu um livro bastante elogiado a respeito da juventude protestante francesa, cuja experiência havia sido apenas ter visto de relance, ao subir uma escada em Paris, um grupo de jovens reunidos na sala de um pastor. Considera um dos maiores poderes do artista o de “adivinhar o não visto do visto, de traçar a implicação das coisas, de julgar toda a peça pelo padrão” (JAMES, 2011, p. 23).

Esse princípio, do ‘escreva sobre o que você sabe’, mencionado em parágrafo anterior, veio a se flexibilizar nos cursos de escrita criativa. Todavia, nos primeiros cursos, tendiam a ser mais estritos conforme o posicionamento de Besant (1985), chegando a ser quase autobiográficos, conforme colocado por McGurl (2009).

Embora, na opinião de Besant (1985), o escritor deva escrever apenas sobre o que for resultado da sua experiência pessoal e observação, destacando a importância da fidelidade nas representações. Considera que a ‘ficção moderna’ tem por objetivo e propósito retratar a humanidade e o caráter humano, por isso a prosa deve estar de acordo com os costumes e práticas comuns à situação proposta na narrativa; diz que a realidade de fato é monótona e, por isso, cabe ao escritor saber selecionar o que irá retratar, suprimir, agrupar, copiar, exagerar e desenvolver os diferentes incidentes para tornar dramática essa monotonia da realidade.

Meyer (1996) coloca que o folhetim também tinha sua base na realidade, sobretudo os que vieram após os *fait divers*; alguns escritores chegavam a perambular pela cidade, frequentando os antros mais populares, a fim de conhecerem esses ambientes e esses personagens para se inspirarem em suas narrativas. O exagero amplificador da realidade era também recurso utilizado pelos folhetins para manterem a atenção dos leitores.

Outro aspecto colocado por Besant (1985) é que as situações na narrativa devem ser apresentadas de modo tão dramático quanto possível, como, por exemplo, a subordinação da descrição ao diálogo, a rapidez da ação. Ele chega a comparar uma novela com uma peça de teatro, chamando os personagens de atores, o ambiente de cenário e divisão da novela em cenas e atos. Esse é outro princípio ‘clássico’ da escrita criativa, conforme apontam vários autores (Dawson, 2005; McGrull, 2009). É claramente refletido no princípio do *show don’t tell* (mostre ao invés de contar), o qual, McGurll (2009) parafraseia como ‘dramatize, não generalize’.

Curiosamente, o estabelecimento desse princípio na escrita criativa é atribuído a Henry James (MCGURLL, 2009). Mark McGurll (2009) aponta que o princípio *show don’t tell*, decorre do método cênico jamesiano e representa uma profunda influência da arte dramática na narrativa poética. Ainda segundo McGurl (2009), Henry James afirmou que o fruto

difícilmente conquistado para a sua prática como romancista veio de sua trajetória frustrada como escritor de peças teatrais. Essa influência acarretou a minimização do narrador no texto na busca por intensificar o drama organizando a ficção em cenas discretas de ação e diálogo.

Leite (1997) coloca que o ideal para Henry James era que o leitor tivesse a impressão de que a narrativa se ‘conta sozinha’, de modo que o narrador fosse uma presença discreta no texto, sem interferências de comentários e julgamentos, o que acaba por levar ao desaparecimento do narrador. Esse ideal passa a ser o ideal para muitos teóricos a partir dele. Lubbock, por exemplo, de tal modo condena as interferências do narrador que só considera ‘arte da ficção’ as obras que não apresentam essa característica. A partir desse princípio de não interferência do narrador, faz a distinção entre contar¹⁰ (*telling*) e mostrar (*showing*). Quanto mais o narrador intervém na narrativa, mais ele está contando ao invés de mostrando; esse conceito se completa, segundo Leite (1997) com a oposição entre cena e sumário. Na cena, as ações são mostradas ao leitor diretamente, sem o intermédio do narrador; no sumário, ao contrário, o narrador resume as ações e as conta, omitindo detalhes, podendo contar um longo período de acontecimentos em poucas páginas (LEITE, 1997).

Henry James entendia também que o equilíbrio entre ‘mostrar’ e ‘contar’ deveria ser feito preferencialmente a partir do ponto de vista de uma única personagem, sensível e inteligente, que funcione como um centro organizador da percepção na narrativa. Isso em defesa da verossimilhança. Esse ponto de vista a partir de um único personagem ou mesmo o aspecto normativo para a escrita de narrativas veio a ser questionado por Edwin Muir e Wayne Booth, teóricos que vieram posteriormente a Lubbock (LEITE, 1997).

Leite (1997) coloca que a teoria do foco narrativo começou a se constituir de modo mais sistemático a partir das reflexões de Henry James a respeito de seus próprios escritos em seus prefácios, isso no final do século XIX e início do XX. Os prefácios de Henry James foram escritos para uma coletânea de obras, bem após as histórias em si terem sido escritas (PEN, 2003).

Outra questão colocada por Besant (1985) em sua palestra e com a qual Henry James (2011) concorda, é a importância dada ao aspecto moral no romance inglês. Segundo Besant (1985), a novela inglesa moderna quase sempre se iniciava com um propósito moral definido. Todavia, ainda segundo a opinião desse autor, isso não deveria transformar a história em uma novela de pregação, o que não seria agradável.

¹⁰ Nesse trecho, os autores, Leite (1997), optam por traduzir *telling* como narrar, todavia optamos por manter apenas um termo, traduzindo *telling* como contar.

Besant (1985) atribui grande valor ao trabalho do estilo¹¹ na ficção: cada sentença, cada parágrafo deve ser cuidadosamente trabalhado pelo escritor, o qual deve ler, reler, reescrever e reescrever diversas vezes até o trabalho poder ser considerado finalizado. Aponta apenas o cuidado para que não se trabalhe o estilo da história às custas da própria situação narrada. Além disso, Besant (1985) coloca que se deve cuidar para não se correr o risco de modismos e clichês com relação ao estilo.

Embora Besant (1985) descreva os vários aspectos da narrativa tendo em vista o que seria um ‘bom romance’, chama a atenção para o fato de que “o fracasso em atingir o gosto popular não necessariamente representa fracasso na arte”¹² (BESANT, 1985, p. 39).

Henry James (2011) disse ser impossível não ‘simpatizar’ com a maioria das colocações de Besant (1985) e difícil não concordar com elas, porém, considera igualmente difícil aderir a essas colocações por serem de caráter subjetivo. Henry James acabou sendo colocando de modo antagônico algumas vezes, no ensaio *A arte da ficção* (JAMES, 2011), por exemplo, defende continuamente a liberdade do escritor. Entretanto, alguns princípios comuns aos cursos de escrita criativa, inclusive bastante rígidos e limitantes, como o ‘mostre ao invés de contar’ e o ponto de vista da narrativa centrado em um único personagem são atribuídos a influência de Henry James (LEITE, 1997).

¹¹ Cabe esclarecer que Besant (1885) não define com precisão o que entende por estilo.

¹² “a failure to hit the popular taste does not always imply failure in Art”.

4 – Metodologia

Quanto à metodologia de pesquisa e aos métodos para coleta e análise de dados, este estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa (CRESWELL, 1998, 2014; DENZIN; LINCOLN, 2003, DÖRNYEI, 2007) em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2008), mais especificamente como estudo de caso (CRESWELL, 1998, 2014; DÖRNYEI, 2007).

Como pesquisa qualitativa, este estudo se preocupa em compreender e valorizar os significados que o indivíduo atribui a suas experiências em um contexto social específico, sendo sobremaneira relevantes os processos experimentados por esse mesmo indivíduo. Os dados foram coletados da situação real em que foram produzidos e não de uma situação experimental manipulada, com fins de estudo e são compostos de: entrevistas, material da plataforma, capítulos de livros e textos produzidos pela participante.

Este estudo se situa na Linguística Aplicada por buscar problematizar e criar inteligibilidades sobre uma questão social na qual a linguagem tem um papel central (MOITA LOPES, 2008a). Conforme aponta Moita Lopes, a Linguística Aplicada no Brasil passa pelo processo de não mais se limitar ao contexto da sala de aula de língua estrangeira, ampliando, pois, sua aplicação para uma variedade de contextos de usos da linguagem, tornando-se, assim, iluminada e construída interdisciplinarmente (MOITA LOPES, 2008).

O estudo de caso possibilita percepções aprofundadas e ricas a partir de uma descrição densa de um caso social específico inserido em um determinado contexto social. Por essa razão, é limitado pelo tempo e pela atividade. O pesquisador reúne informações detalhadas, utilizando-se, para tanto, de uma variedade de procedimentos de coleta. A partir dos dados obtidos, busca compreender como aquele intrincado conjunto de circunstâncias se reúne e interage entre si, de tal sorte a resultar na manifestação dos fenômenos sociais que ocorrem no mundo ao nosso redor (CRESWELL, 1998, 2014; DÖRNYEI, 2007).

Segundo Zoltán Dörnyei (2007), se o estudo de caso apresenta limitações quanto às generalizações, ele é efetivo na “geração de novas hipóteses, modelos e compreensões a respeito do fenômeno focado” (DÖRNYEI, 2007, p. 155).

A análise dos dados será composta essencialmente de leitura literal e leitura interpretativa dos dados, eventualmente podemos adicionar uma leitura reflexiva (MANSON, 2002). Manson (2002) distingue três tipos de leitura de dados: literal, interpretativa e reflexiva.

A leitura literal corresponde às formas literais dos dados, à descrição de conteúdo, à estrutura e a escolha vocabular. Neste nosso estudo, essa leitura é particularmente interessante, uma vez que os cursos de escrita criativa ainda não são tão difundidos no Brasil e fazem parte do movimento de expansão desses cursos para além dos Estados Unidos e, também, para além dos países de língua inglesa (onde são mais recorrentes atualmente). Interessa-nos descrever para conhecer a base de origem desses cursos que, embora ainda não tão difundidos quanto nos países de língua inglesa, são uma realidade cada vez mais presente em nosso país.

A leitura interpretativa envolve a construção ou documentação do que se imagina que os dados representam ou significam, do que se imagina que se possa inferir a partir deles. Por fim, a leitura reflexiva coloca o próprio pesquisador como parte dos dados gerados e busca explorar o papel do pesquisador e sua percepção no processo de geração e interpretação dos dados.

Cabe esclarecer que também participamos do curso de escrita criativa avançado que é analisado nesta tese e foi realizado pela participante. Fizemos no mesmo período da participante, porém fomos colocadas, pelo próprio curso, em turmas diferentes.

Foi uma empreitada bastante desafiadora, na medida em que, para ser efetivamente considerada participante do curso pelos demais e pela tutora, foi necessário produzir textos em inglês semanalmente. Com a intenção de que esses textos estivessem em um padrão minimamente aceitável pelos demais participantes do curso para que houvesse interações a respeito desses textos de modo que fosse possível realmente vivenciar o curso, foi preciso acompanhamento semanal de um professor de inglês.

Muitos pesquisadores fazem a leitura dos dados em todos os três níveis, o que implica que, seja qual for a forma de dado coletado, é necessário que seja organizado de um modo útil aos propósitos analíticos.

Em nossas análises, fizemos uma leitura literal dos dados, ou seja, a descrição do curso e de seus conteúdos, levantamento necessário inclusive para se realizar a leitura interpretativa e algumas colocações de leitura reflexiva que fizemos. Parte da leitura literal dos dados, por seu aspecto descritivo e de caracterização do curso, apresentaremos na metodologia e, outra parte, referente aos conteúdos do curso, apresentaremos no capítulo referente às análises.

Antes de iniciarmos as análises, procedemos com a preparação dos dados para análise. Como primeiro procedimento, copiamos tudo o que havia na plataforma *on-line* do curso e colar em arquivos de Word arquivados por tipo: conteúdo das unidades, fóruns dos exercícios

coletivos (os que, em geral, eram os textos narrativos) e que foram separados por unidades, demais fóruns¹³ e atividades avaliativas da participante. Nesse primeiro momento, precisamos coletar absolutamente tudo o que havia na plataforma do curso, pois não sabíamos do que poderíamos ou não precisar posteriormente e o acesso on-line à plataforma tinha tempo limitado.

Posteriormente, precisamos fazer um compilado, por unidade, das falas da participante nos fóruns, uma vez que só poderíamos considerar nas análises as falas da participante; nem as falas dos colegas, nem as da tutora foram consideradas, uma vez que só temos autorização para uso das falas da participante. Essas foram ações trabalhosas, mecânicas e lentas, porém necessárias para iniciarmos as análises.

Como procedimentos de análise, inicialmente fizemos a leitura e a releitura do conteúdo de todas as unidades do curso; em seguida, um resumo expandido de cada unidade e um resumo simplificado; a partir disso, um levantamento, em tópicos, dos conteúdos referentes às técnicas narrativas abordadas em cada unidade (uma vez que as unidades incluíam outras informações a respeito da organização e da motivação dos estudantes); desses tópicos, selecionamos aqueles que podiam ser diretamente verificáveis no texto em si e montamos um quadro para guiar as análises dos textos produzidos pela participante durante o curso.

Essa última seleção foi relevante porque, entre os tópicos de conteúdo referentes às técnicas narrativas, alguns não podiam ser verificados no texto, como, por exemplo, todo o conteúdo da Unidade 1 – Escreva sobre o que você sabe. Isso porque essa unidade mostra formas que o escritor pode utilizar da sua própria experiência pessoal e do seu conhecimento ‘de mundo’ em seus textos ficcionais e como ele pode complementar esses conhecimentos com pesquisas. O uso ou não dessa técnica pela participante só pode ser verificado em entrevista com ela.

A seguir, apresentaremos informações a respeito do curso, a respeito das categorias para análise dos textos da participante levantadas a partir da nossa análise do conteúdo do curso, a respeito da entrevista realizada com a participante, a respeito dos materiais coletados e analisados e a respeito da participante.

4.1 - O curso

¹³ Fóruns dos demais exercícios, dos esclarecimentos gerais da tutora, das dúvidas dos alunos, referentes a pesquisas complementares, etc.

O contexto da pesquisa é um curso de Escrita Criativa Avançada em ambiente virtual. O curso, *Advanced Creative Writing*, foi oferecido pelo Departamento de Educação Continuada da Universidade de Oxford e desenvolveu-se inteiramente em inglês e *on-line*. É um curso para o qual não há processo seletivo, nem pré-requisitos, podendo se inscrever nele qualquer pessoa interessada, desde que haja vagas e se pague o valor do curso. Como é um curso *on-line*, pressupõe-se autonomia e organização do aluno para acompanhar o conteúdo e as unidades e, por ser em inglês e requerer leituras e escrita em inglês, é necessário que o estudante tenha suficiente desenvoltura nessa língua, como é o caso da participante, ou, como no caso desta pesquisadora, tenha o acompanhamento de um professor de inglês.

Dessa forma, o curso acaba por reunir participantes de vários lugares do mundo. O participante aprovado no curso poderá solicitar certificado e poderá ter a disciplina creditada em seu histórico, caso venha a ingressar em curso regular da Universidade de Oxford.

Esse curso era especificamente voltado para a escrita narrativa em prosa, podendo ser conto ou mesmo cenas¹⁴ de um romance/novela. Na proposta do curso, explicitavam que se destina a promover boas práticas de escrita e confiança aos aspirantes a novelistas e a abordar todos os aspectos da escrita de uma novela. O curso teve a duração de dois meses e meio, com dez unidades de conteúdo, cada uma delas prevista para ser trabalhada durante uma semana, uma unidade de apresentação do curso (Unidade 00), por meio da qual se explanaram as regras e condições do curso e um prazo após a última unidade para entrega da segunda e última atividade avaliativa do curso.

Cada unidade apresentava, em média, de sete a nove “*slides* de conteúdo”, como passaremos a nos referir nesta tese. Esses *slides* assemelhavam-se a uma apresentação em *Power Point*, porém com mais conteúdo escrito do que essas apresentações de rápida visualização costumam ter. Nesses *slides*, era disposto por escrito o conteúdo a respeito do tema da unidade, bem como exemplos referentes a esses conteúdos, imagens, *links* para outros textos, vídeos ou imagens, bem como as propostas para exercícios, que se dividiam em dois formatos: ‘atividades individuais’ e ‘atividades em grupo’.

Geralmente as ‘atividades individuais’ eram exercícios preparatórios para as ‘atividades em grupo’ que, por sua vez, deveriam ser postadas em fóruns específicos, nos quais participantes e tutora poderiam/deveriam comentar as postagens uns dos outros. Cada unidade tinha uma ‘atividade em grupo’ principal, usualmente a escrita de um trecho de texto de caráter ficcional/narrativo, com limite de palavras estabelecido e com orientações

¹⁴ Nomenclatura utilizada pelo próprio curso, porém não há nenhuma definição no curso do que seria cena, a forma que compreendemos seria como “momentos da história”.

específicas que buscavam colocar em prática o que havia sido abordado na unidade – progressivamente os exercícios poderiam retomar o que havia sido abordado em unidades anteriores.

A tutora responsável pelo curso é uma escritora, com 15 anos de experiência, conforme seu perfil descrito na plataforma, e trabalha em tempo parcial como editora de *scripts*. Como escritora, um de seus livros ganhou o prêmio Betty Trask (prêmio para autores residentes na Commonwealth Nation com menos de 35 anos, referente à primeira publicação) e foi finalista para o prêmio do Authors'Club First Novel.

Há um curso anterior, com conteúdos considerados ‘não avançados’, ao qual não tivemos acesso. Todavia, isso indica que há conteúdos referentes à escrita narrativa-ficcional considerados anteriores aos conteúdos abordados no curso realizado pela participante; por isso, supomos que alguns pontos mencionados no curso e não explicados nele possam ter sido abordados nesse curso anterior, como *cliffhanger*, cena de ação, cena de reação, entre outros.

Havia diversos tipos de fóruns por unidade e fóruns gerais, que não pertenciam a nenhuma unidade específica. Havia os fóruns das atividades em grupo das unidades, as quais poderiam ser referentes a exercícios de identificação, em que os estudantes deveriam comentar entre si as impressões a respeito de seus pontos de vista; havia os fóruns destinados à postagem dos exercícios de execução – planejamento, os fóruns de postagem dos exercícios de execução – ficção, bem como fórum para dúvidas dos alunos e para as postagens das pesquisas indicadas pela plataforma e postagens das pesquisas individuais que os alunos poderiam fazer por si mesmos. Os estudantes são incentivados, em diversos momentos, nos textos da plataforma, a fazerem postagens nos fóruns e comentarem as postagens dos colegas.

Coube à tutora do curso mediar as interações nos fóruns (dos quais, todos eram incentivados a participar comentando as atividades escritas dos exercícios postados dos colegas); fazer comentários a respeito dos textos postados pelos estudantes nos fóruns em resposta aos exercícios e, quando necessário, comentários que sinalizavam ao estudante se estava se distanciando ou não do que havia sido ensinado no curso; fazer avaliação das atividades do curso e avaliação e aproveitamento dos estudantes no curso de um modo geral.

Cada unidade do curso era basicamente organizada da seguinte forma: uma introdução, na qual o assunto da unidade era apresentado, com tópicos seguintes intitulados de acordo com o conteúdo da unidade; um tópico intitulado ‘pensamentos de conclusão’, o qual fazia o fechamento do assunto da unidade e apresentava a atividade chamada de ‘atividade opcional: pesquisa adicional’, a qual, em geral, encaminhava para um *link* com mais leituras, ou alguma entrevista e, em seguida, um tópico intitulado ‘próxima semana’ (exceto na

primeira unidade e na última), o qual iniciava o assunto que seria tratado na semana seguinte. Em cada unidade, era solicitado que o estudante desenvolvesse tanto atividades individuais quanto coletivas, sendo que essas últimas deviam ser postadas, eletronicamente, nos fóruns.

Nos referidos fóruns, conforme mencionado, os estudantes eram motivados a, além de postar suas atividades coletivas, comentar as postagens dos colegas. A tutora do curso, entre outras funções, atuava como mediadora, esclarecia dúvidas e apontava direcionamentos a respeito do conteúdo e dos exercícios apresentados. Além disso, cabia-lhe a responsabilidade de se manifestar acerca das atividades postadas pelos alunos, as quais, por sua vez, em grande parte, eram exercícios de escrita propostos a partir do conteúdo da unidade em questão.

Além dos exercícios por unidade, foi requerida dos alunos a execução de duas atividades avaliativas, por meio das quais o estudante poderia ser aprovado ou não no curso e, em caso de aprovação, obter o certificado de conclusão do curso e fazer jus aos créditos dele em seu histórico, caso fosse ou viesse a ser um estudante regularmente matriculado na universidade que ofereceu o curso.

4.2 - A participante

A participante desta pesquisa é uma servidora pública, atualmente residente em Brasília, e escritora brasileira que participou, em 2015, de um curso de Escrita Criativa Avançada *on-line* oferecido por uma universidade inglesa de renome. Nessa ocasião, ela tinha 35 (trinta e cinco) anos e residia em Macapá. Em 2014, publicou um audiolivro de ficção e um livro infantil. Além disso, desde 2014, publica poemas e contos em um *blog* particular.

Fez graduação em Ciências Sociais, mestrado em Linguística e uma especialização em Educação Ambiental. Concomitantemente ao curso de Escrita Criativa Avançado, na mesma instituição estrangeira, cursou *on-line* o curso de Escrita para Jovens Adultos. A participante tem conhecimentos suficientes em inglês para acompanhar o curso, sem qualquer auxílio como de professores ou revisores, tanto em suas leituras quanto na produção de textos escritos.

A participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas, número CAAE 91036518.9.0000.8142.

4.3 - Materiais

Os materiais que foram coletados e que compõem os dados de pesquisa são:

- O material escrito referente ao conteúdo das unidades da plataforma *on-line* do curso de Escrita Criativa Avançada;
- As postagens da participante nos fóruns do curso *on-line*;
- Os textos motivados pelo curso produzidos pela participante, quais sejam: aqueles postados no fórum; as versões posteriores aos comentários da tutora referentes aos textos postados pela participante nos fóruns; e os textos das atividades avaliativas;
- Entrevista semiestruturada realizada com a participante.

Os textos da participante que analisamos estão em anexo a este estudo. Informamos que a participante foi consultada a esse respeito e concordou com a publicação de seus textos nesta tese.

4.4 - Categorias utilizadas para análise dos textos da participante levantadas a partir da análise do curso

Conforme mencionado, com base no conteúdo do curso referente às técnicas narrativas, fizemos o levantamento das categorias de análise para os textos produzidos pela participante, as quais dispomos no quadro que apresentaremos a seguir. Com esse quadro, procedemos com a análise das duas atividades avaliativas da participante e dos exercícios narrativos escritos pela participante e postados nos fóruns.

A seguir, apresentamos o quadro com as categorias das técnicas narrativas levantadas no conteúdo do curso, que serviram de base de análise para os textos narrativos escritos pela participante. Em seguida, apresentamos a descrição de cada uma dessas categorias, baseada em nossas análises dos conteúdos do curso apresentados nos textos da plataforma *on-line*. Deste modo, algumas delas parecem ter descrição superficial ou não muito clara, o que decorre de como foi abordado pelo próprio curso. Não buscamos definições e conceituações dessas categorias em materiais alheios ao curso, uma vez que a proposta desta pesquisa era

verificar a interação da participante com o curso em si, com a forma como foi apresentado e definições alheias ao curso poderiam desviar desta proposta.

Quadro resumo dos tópicos abordados nas unidades do curso aplicáveis diretamente ao texto	
01	Há trama secundária?
02	O protagonista é complexo?
03	Há tensão/conflito entre os sentimentos do personagem e suas ações externas?
04	Há diálogo?
05	Há personagens secundários complexos?
06	Há um <i>nemesis</i> quase tão complexo quanto o protagonista?
07	Qual o gênero da história?
08	Há subversão da expectativa para o gênero de história (esse é um item opcional)?
09	O tema está claro?
10	O tema é demonstrado ao invés de explicado?
11	A história mostra mais ao invés de contar?
12	Há uma reviravolta inesperada na trama?
13	Há coerência dessa reviravolta com a personalidade do personagem principal?
14	Os personagens são multifacetados?
15	Os segredos são forçados a aparecer pelas circunstâncias?
16	O item anterior é dramatizado de modo sutil, fornecendo pistas?
17	Qual o ponto de vista narrativo?
18	A história evita a alternância do ponto de vista narrativo de um personagem a outro na mesma cena?
19	Há um <i>cliffhanger</i> no final da cena?
20	As descrições são simples?
21	Metáforas são claras (e não contraditórias)?
22	Metáforas e/ou descrições servem ao propósito de colocarem algo em foco (personagem, tema ou trama)?
23	O uso de metáforas e/ou descrições é moderado?

Descrição das categorias

Item 01 – A trama secundária segue juntamente com a trama principal e tem a função de comentar as ideias e eventos da trama principal ou trazer alívio cômico para a tensão da trama principal.

Item 02 – O conceito de protagonista complexo implica plausibilidade e verossimilhança do personagem e isso ocorre por meio da construção de aparência exterior do personagem e de vida interior complexa, que aponte pontos fortes e fracos, aspectos morais (ou falta dele), talentos, hábitos ruins, segredos, esperanças e medos. Essas características não devem ser mostradas todas de uma vez e alguns comportamentos devem ser evidenciados como decorrentes de determinadas circunstâncias. As personalidades arquetípicas podem ser uma referência útil na criação de personagens. Os protagonistas são aqueles que influenciam a trama diretamente, levam a história adiante.

Item 03 – Esse item tem destaque em alguns momentos no curso, inclusive é solicitado especificamente em um exercício que os personagens, sobretudo o principal e o *nemesis*, tenham contraste entre seus pensamentos internos, seus sentimentos e suas ações e palavras externas. É um desdobramento do item anterior, todavia, optamos por colocar esse aspecto em outro item devido ao destaque dado pelo curso a esse aspecto e porque os personagens podem ser complexos sem necessariamente apresentarem esse tipo de tensão.

Item 04 – O curso enfatiza a importância do diálogo, não apenas na parte teórica como nas exigências dos exercícios, pois “personagens são definidos pelo que dizem, pelo como dizem e pelo que não dizem” (OXFORD, 2015, tradução nossa).

Item 05 – A construção dos personagens secundários é considerada igualmente importante, uma vez que interagem com o personagem principal. Personagens são, em geral, sociais e são definidos pela forma com que reagem e interagem com outros. Para que essas interações sejam interessantes, os personagens secundários precisam ter uma vida própria, serem igualmente interessantes. Podem agir como coro da ação principal ou influenciar a trama em si.

Item 06 – O personagem que o curso chama de *nemesis*¹⁵ refere-se ao conceito de antagonista, tem por função opor-se ao protagonista e permite que este “prove o seu valor” (OXFORD, 2015), pois “todo herói/heroína precisa de alguém que se oponha a ele” (OXFORD, 2015). O *nemesis* precisa ser tão complexo e multifacetado quanto o personagem principal, ser uma força de oposição que faça jus ao protagonista. *Nemesis* pode também ser uma força de perigo e destruição, uma força da natureza, por exemplo.

Item 07 – A definição de gênero de história refere-se a uma categorização das histórias como sendo de horror, de ficção científica, dramática, comédia romântica etc. No entanto, não há nenhuma explicação, definição ou caracterização de nenhuma dessas categorias e nenhuma referência específica que se possa ter por base. Apenas colocam que há os gêneros e subgêneros de histórias, como comédias românticas, por exemplo, e que a importância de se saber o gênero da história se refere ao fato de haver um certo tipo de expectativa, por parte do leitor, para cada gênero.

Item 08 – O autor, conhecendo as expectativas com relação ao gênero específico no qual está escrevendo, pode optar por subverter essas expectativas. Por exemplo, em

¹⁵ Curso utiliza o termo *Nemesis* conforme definição do *Oxford Learner's dictionary*: “1 - the person or thing that causes somebody to lose their power, position, etc. and that cannot be avoided, 2 - a person or thing that has competed with somebody or been an enemy for a long time, 3 - punishment or defeat that is deserved and cannot be avoided” e não tanto no sentido da deusa grega, embora o curso comente o sentido original da palavra. (Disponível em <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/nemesis?q=nemesis>, consultado em 20/12/2019).

Frankenstein se espera uma história de horror, o autor pode subverter as expectativas de uma história de horror escrevendo Frankenstein como uma comédia romântica.

Item 09 – O tema é definido como “o assunto sobre o qual a história é desenvolvida, as ideias que sustentam a ação” (OXFORD, 2015). É diferente de trama, que é aquilo que de fato acontece. Para maior esclarecimento do assunto, colocam da seguinte forma: “Uma trama sem tema é uma sequência descoordenada de ações. Um tema sem trama é uma filosofia abstrata” (OXFORD, 2015).

Item 10 – O tema tende a emergir enquanto a trama se desenvolve. Os acontecimentos e as ações dos personagens devem falar por si mesmos, o autor não deve ter necessidade de explicar para o leitor o significado dos eventos ou a importância deles.

Item 11 – Mostrar ao invés de contar está associado a dramatizar os eventos da história enquanto eles ocorrem, permitindo aos personagens agir e reagir, ao invés de reportar os eventos e analisá-los à distância.

Item 12 – Colocam que “parte da emoção causada por uma história advém de quando a trama segue por um caminho inesperado, quando personagens agem de modo imprevisível ou segredos são revelados, obrigando o leitor a reanalisar os eventos da história até o momento” (OXFORD, 2015).

Item 13 – A reviravolta, embora deva ser surpreendente, deve ser coerente com a personalidade dos personagens.

Item 14 – Esse também é um desdobramento da complexidade do personagem; mantivemos em um item à parte, devido ao destaque que o curso deu a esse aspecto. Personagens multifacetados agem de maneira diferente em diferentes situações sociais e não revelam todos os aspectos de suas personalidades de uma vez para o leitor.

Item 15 – Segundo o curso, a maior satisfação com uma história se dá quando os ‘segredos’, as reviravoltas, são forçados a se evidenciarem na história, pelas circunstâncias, e modificam a perspectiva da história.

Item 16 – O momento da revelação deve ser surpreendente para o leitor, porém, durante a narrativa, deve haver pistas sutis que indiquem essa reviravolta e deve seguir o princípio do *show don't tell*, deve ser dramatizado pelos personagens.

Item 17 – Com relação ao ponto de vista narrativo, consideram o foco narrativo, ou seja, o tipo de narrador que conta a história, primeira pessoa, terceira onisciente, terceira observador ou uma combinação entre o narrador em primeira pessoa e o onisciente; e também consideram como ponto de vista narrativo, a perspectiva do personagem por meio da qual a narrativa é conduzida. No caso, seria o enfoque nos sentimentos, pensamento, visão de

mundo, forma de perceber as situações e os demais personagens do ponto de vista de um determinado personagem. O ponto de vista, nesse último caso, é por meio de qual personagem a cena é construída, vista e sentida. É esse segundo sentido que iremos trabalhar nas análises, uma vez que é o aspecto que teve maior destaque no curso.

Item 18 – O curso aponta que se deve evitar alternar o ponto de vista de um personagem a outro dentro de uma mesma cena, pois isso poderia confundir o leitor e trazer ambiguidade à história. A mudança de cena é representada ou por uma pausa natural na narrativa, geralmente marcada por uma ação, um gesto ou um movimento sutil, ou por uma interjeição enfática de um outro personagem.

Item 19 – *Cliffhanger*. Não encontramos tradução satisfatória para o termo. Geralmente é um momento em que a história atinge um ponto de tensão decisivo; a partir do que acontecer nesse ponto, toda a história irá mudar de uma forma ou de outra.

Item 20 – O curso sugere que as descrições sejam claras e simples, a fim de não interromper a narrativa com excesso de descrições. Deve-se evitar o uso excessivo de advérbios e adjetivos também.

Item 21 – O curso coloca que uma boa metáfora pode substituir 50 palavras, porém um excesso de metáfora torna a narrativa lenta. Deve haver o cuidado de as metáforas serem claras, não serem contraditórias e não serem *clichê*, a menos que sejam usadas por um personagem para caracterizá-lo de algum modo específico.

Item 22 – Uma boa metáfora ou momento descritivo funciona como um *close* de filme, serve para chamar a atenção do leitor para algum aspecto na narrativa que seja importante.

Item 23 – O excesso de descrições e metáforas torna a narrativa lenta.

4.5 - A entrevista com a participante

Foi realizado um encontro presencial com a participante, gravado em áudio. Elaboramos um roteiro de perguntas para conduzir a entrevista, entretanto, a partir de algumas respostas da participante, incluímos algumas questões para melhor compreender essas respostas ou para explorar tema trazido pela participante. O encontro ocorreu em dia e local escolhidos pela participante. Posteriormente, conforme avançamos na análise dos dados, a participante respondeu a algumas questões por *e-mail* e por *Whatsapp*.

A entrevista teve a duração de 53 minutos e 43 segundos. As perguntas da entrevista enfocaram sobretudo a relação da participante com o curso, os colegas e a tutora, a opinião dela a respeito do curso, dos conteúdos abordados e da forma de abordagem desses conteúdos. Houve perguntas também a respeito do processo de escrita da participante, de quando começou a escrever, de sua opção por um curso em inglês, de qual considera ser o seu tipo de escrita e qual tipo de leitura prefere realizar.

5 – Descrição e análise dos dados

Neste capítulo, faremos a descrição e análise do curso, tanto a respeito de sua estrutura e organização, quanto e principalmente a respeito dos conteúdos abordados no mesmo, no que diz respeito às técnicas narrativas ensinadas. Conforme colocamos, considerando que esses cursos são ainda incipientes no Brasil, a descrição do que ocorre em um curso dessa natureza no exterior, nos interessa a fim de refletirmos a respeito da influência nos cursos brasileiros e de como poderemos nos posicionar a esse respeito.

Faremos também a análise dos textos narrativos escritos pela participante motivados pelas atividades do curso, avaliativas ou não e a análise da entrevista que realizamos com a participante. A partir da descrição e análise do conteúdo do curso, fizemos o levantamento das categorias de técnicas narrativas que foram utilizadas na análise dos textos produzidos pela participante.

Interessa-nos, sobretudo, nessas análises, verificar e analisar a presença ou não dos padrões narrativos valorizados pelo curso na produção ficcional da participante, bem como compreender os significados construídos pela participante em relação ao curso, aos métodos adotados e aos padrões narrativos nele valorizados.

Este capítulo está organizado inicialmente por unidade do curso. Fazemos a descrição e análise de cada unidade e, em cada unidade, analisamos também os textos narrativos produzidos pela participante para essa unidade, enfocando em cada texto da participante analisado os conteúdos abordados pela unidade na qual o texto foi solicitado. Em seguida, fazemos a análise das duas atividades avaliativas da participante. Desse modo, integramos a análise da proposta do curso com a análise das atividades da participante como resposta à proposta. Em continuidade, analisamos a entrevista realizada com a participante e, por fim, apresentamos uma discussão geral dos resultados.

Unidade 01 - Escreva sobre o que você sabe: inspiração e aplicação de ideias

Essa unidade, além de definir a quem se destina o curso (escritores de conto e/ou novela) e incluir algumas frases motivacionais aos alunos como unidade de abertura, foca em como utilizar as experiências pessoais na escrita ficcional.

Ter uma experiência pessoal, no conceito do curso, significa ter uma experiência direta com algo, de modo que essa unidade propõe que o escritor baseie sua escrita em suas próprias experiências e que modifique algo na história real para despersonalizá-las. Por exemplo, a participante escreve no exercício dessa unidade um pequeno conto a respeito de uma personagem que, ainda criança, se afoga e morre no mar. Seria esperado, nesse caso, de acordo com esse conceito do curso, que a participante tivesse efetivamente tido a experiência de se afogar na praia, porém, diferentemente do desfecho de seu conto, teria sido resgatada a tempo. Isso estaria de acordo com o que é ensinado no curso – ter uma experiência direta.

No entanto, o que de fato ocorreu, segundo consultamos a participante, foi ela ter tido a experiência, quando criança, de estar no mar e a correnteza estar puxando muito e ter começado a levá-la para longe da praia; seu pai, porém, a segurou e ela não chegou a experimentar nenhum afogamento de fato.

Contudo, o curso propõe que o escritor se utilize de seus conhecimentos e experiências de modo mais amplo também, como as particularidades da localidade onde mora, da personalidade das pessoas e parentes com quem convive, da profissão que exerce etc., para acrescentar detalhes e verossimilhança à narrativa. O curso faz também a ressalva de que é possível fazer uma pesquisa exaustiva para se suprir a falta desse conhecimento experimental quando se tem interesse o suficiente a respeito de um assunto para se desejar escrever sobre ele.

Em entrevista, a participante nos esclareceu que, sempre que escreve, ao menos uma parte de sua escrita, de uma forma ou de outra, é baseada em sua experiência pessoal, sobretudo por considerar a sua escrita ‘intimista’ (no entendimento de ser uma escrita que aborda principalmente as emoções e o psicológico dos personagens) e que já fazia isso bem antes de ter realizado o curso. Entretanto, apesar de ter sempre algo pessoal, a parte ficcional é maior: “sempre tem algo pessoal, mas tem uma carga muito maior de criação”.

Conforme mencionamos na introdução, entre os precursores desses cursos de escrita criativa, segundo nosso entendimento, estão Walter Besant e Henry James. Walter Besant (1985) era categórico e radical quanto à experiência pessoal do escritor, chegando a dar o exemplo, considerado cruel por Henry James (2011), de que uma camponesa, que durante toda sua vida tivesse morado no campo, não deveria escrever a respeito de uma classe alta em uma cidade grande. Besant (1985) propunha, inclusive, que o escritor tivesse sempre consigo um caderno de anotações, para todo lugar que fosse (independente de um caderno de anotações fazer ou não sentido nesses lugares) para anotar nele suas experiências e observações.

Mark McGurl (2009) em seu capítulo de mesmo título da unidade, “Escreva sobre o que você sabe”, identifica esse princípio, comum e recorrente aos cursos de escrita criativa segundo ele, como tendo sua origem na educação progressista, a qual, nos Estados Unidos, foi o contexto de fomento dos cursos de escrita criativa, os quais iniciaram no ensino fundamental e médio como forma de autoexpressão criativa do aluno, de sua genialidade. A educação progressista entendia que o ensino deveria ser focado na criança (não no livro, nem no professor, por exemplo) e baseado somente na experiência pessoal da criança, que o aprendizado se efetivava apenas por meio dessa experiência pessoal.

Na universidade, a primeira disciplina que aceitou a escrita de textos ficcionais narrativos em suas composições foi *The George Baker’s Drama 47*, ministrada em Cambridge. A disciplina exigia que o aluno produzisse um texto por dia e que esse texto fosse baseado em algo que tivesse vivido ao longo daquele dia. O aluno poderia literalmente escrever qualquer tipo de texto que preferisse, desde que a partir de uma experiência vivida no dia em que o texto fosse escrito. Embora, McGurll (2009) entenda que esse exercício tenha sua origem na educação progressista, por estar fundamentado na experiência pessoal direta do aluno e devido a liberdade de escolha de como se expressar a respeito, levantamos o questionamento de que talvez tivesse também a influência de Walter Besant (1985), uma vez que, apesar de não mencionar o caderno que deveria estar com o escritor a todo tempo e no qual deveria anotar tudo que vivenciasse de interessante, entendemos haver algo implícito dessa prática ao se exigir que o aluno escreva diariamente e a respeito de algo que tenha vivenciado diretamente. Mark McGurll (2009) aponta ainda que, no início desses cursos, essa abordagem foi tão radical a ponto de ter gerado alguns romances praticamente autobiográficos, porém, atualmente, já há uma abordagem mais flexível a respeito. Esse mesmo autor coloca que, embora muitos dos princípios de origem dos cursos de escrita criativa não sejam mais enunciados diretamente como tais, a maioria deles se encontra implícita nas abordagens desses cursos.

O curso de Oxford (2015), que está sendo tratado nesta tese, traz a abordagem mais flexível por incluir a possibilidade de pesquisa de assuntos que interessem ao autor, mas a respeito dos quais desconheça, e por sugerir que se ‘mude algo’ na experiência original para despersonalizá-la, o que entendemos que pode ser uma repercussão de algumas críticas que receberam os romances quase autobiográficos gerados por esse princípio nos primeiros anos dos cursos de escrita criativa nas universidades.

Henry James (2011) escreve um ensaio em resposta à palestra de Walter Besant (1985), conforme abordamos no referencial teórico. Nesse ensaio, embora considere a

validade de algumas colocações feitas por Besant (1985), refuta, sobretudo, o caráter determinante e rígido dessas colocações, como o exemplo, a feita a respeito da suposta escritora camponesa.

No referente a se escrever apenas a respeito daquilo que se conhece, daquilo que se vivenciou, James (2011) destaca o valor do detalhe e da minúcia na escrita ficcional, detalhes que constroem a sensação de real na narrativa, entretanto, aponta que essa experiência não precisa ser exaustiva, bastando, às vezes, um relance, uma ideia de um acontecimento para se compor todo um romance e dá o exemplo de uma escritora premiada que foi aclamada justamente pelo senso de realidade que sua narrativa transparecia.

O livro dessa escritora era a respeito da juventude protestante francesa, a respeito da qual a escritora não sabia efetivamente nada, o romance inteiro havia se desenrolado a partir de uma cena que ela visualizou ao subir um lance de escadas, a porta em um dos andares estava aberta e dentro da sala, um grupo de jovens protestantes se reunia. Isso bastou para que o romance tivesse surgido, segundo James (2011). Contudo, fazemos a ressalva de que James (2011) não faz, em momento algum, menção ao nome da escritora, nem do romance, o que nos faz questionar a veracidade desse exemplo.

No cenário brasileiro, a oficina de criação literária mais antiga é a do professor e romancista Assis Brasil. Esse professor lançou um livro (ou um manual) neste ano a respeito do conteúdo que aborda em suas oficinas: *Escrever ficção – um manual de criação literária* (ASSIS BRASIL, 2019).

Como essa oficina é a mais significativa em contexto nacional, por estar vigente há mais de 30 anos, traremos algumas considerações desse professor em nossas análises para comporem nossas reflexões. Esse professor também enfatiza a importância da experiência pessoal: “O melhor é escrever sobre o que conhecemos a partir de nossas vivências e infatigáveis leituras. Se for sobre um assunto que nos seja alheio, precisamos fazer com que o deixe de sê-lo, o que implica muita pesquisa” (BRASIL, 2019, p. 19).

Embora em uma forma de abordagem completamente diferente, essencialmente, o que o professor Assis Brasil coloca é o mesmo colocado pelo curso de Oxford (2015) quanto ao uso da vivência pessoal do escritor (ou exaustiva pesquisa) como base para se construir a narrativa.

Concordamos com Henry James (2011) em sua colocação de que essa experiência pessoal pode ser algo fugaz e de relance, como o exemplo que ele menciona, da escritora ter apenas visto uma cena em uma porta aberta ao subir um lance de escada e concordamos com

ele sobre o quanto é necessário dessa experiência pessoal para se escrever uma história, é algo muito subjetivo.

Isso nos levanta outra questão, a de se determinar o que seria exatamente experiência direta com algo. Se considerarmos como experiência direta apenas as ações que pessoalmente o escritor vivencia em sua vida, descartando aquelas que observa, assiste, escuta, etc., seria, por si só, uma premissa um tanto absurda e extremista que levaria a só autorizar um escritor a escrever a respeito de um universo muito pessoal e limitado de experiências (absurda, porém possivelmente aplicada em algumas circunstâncias, uma vez que a pesquisadora Regina Dalcastagné¹⁶ entende que esse foi o argumento para terem publicado de Carolina de Jesus apenas o texto *Quarto de despejo*. A autora escreveu outros textos, porém de realidades sociais diferentes da sua de origem e nenhum desses textos posteriores foi publicado).

Por outro lado, se considerarmos que tudo aquilo que o escritor vê, ouve, assiste, discute é uma experiência pessoal, teríamos de incluir inclusive livros que o escritor leu, filmes, séries, programas que assistiu, etc., o que expande o universo de experiência pessoal quase ao infinito atualmente. Nesse sentido, fazemos uma defesa a Walter Besant (1985), uma vez que, por ocasião de sua palestra, os recursos para se obter informações alheias à realidade que um indivíduo vivenciava eram bem mais limitados (porém, não impossíveis). O curso coloca os dois casos como válidos, experiência pessoal e exaustiva pesquisa. O que faz parecer que o propósito da unidade seja evitar que o escritor fique sem assunto ou recomendar que não se escreva a respeito de assunto que desconheça por completo. Pode-se supor que a intenção aqui fosse a de se destacar a relevância dos detalhes realísticos na narrativa, que esses detalhes extraídos diretamente da realidade enriquecem a narrativa, como apontava Henry James (2011). Contudo, pela unidade 09 do curso (OXFORD, 2015), a respeito de descrição e metáfora, em que recomendam que sejam utilizadas poucas e não longas descrições, percebemos que não é o valor do detalhe o buscado nessa recomendação. Por fim, questionamos também qual seria o papel da imaginação do escritor. Estaria, então, um escritor impossibilitado de escrever a respeito de assuntos que desconheça por completo, de modo que, por exemplo, nenhum escritor poderia, jamais, escrever a respeito da experiência da morte (uma vez que quem está vivo só pode imaginá-la) e o que dizer a respeito do livro *Flush*, de Virginia Woolf, no qual a perspectiva protagonista é a de um cachorro? Naturalmente que Virginia Woolf conhecia o ser cachorro, porém, conceber a forma em que um cachorro apreende o mundo, se relaciona com ele, não passa de um exercício especulativo

¹⁶ Comentário da professora durante aula de Literatura Brasileira Contemporânea de graduação na Universidade de Brasília.

da imaginação – o que, em minha opinião, não deixou o livro menos interessante, muito pelo contrário.

O próprio curso se contradiz quanto a essa abordagem ao colocar que um escritor pode, inclusive, criar todo um universo ficcional no qual se passa a sua história e cita como exemplo os livros de *Senhor dos anéis* (TOLKIEN, J. R. R.), com a observação apenas de que é preciso haver coerência interna na criação desses mundos. Contudo, nesse mesmo raciocínio da criação de mundos ficcionais, da escrita do livro *Flush*, podemos conceber que um escritor venha a escrever a respeito de experiências e emoções sobre as quais conheça muito pouco ou quase nada e que se utilize de um exercício de imaginação especulativa para compor seu texto, o que não necessariamente tornará o texto menos interessante.

Essa unidade propõe dois exercícios aos alunos, um baseado em observação de uma das três imagens disponibilizadas no curso e outro baseado na própria experiência pessoal do aluno.

Conforme explicado na metodologia, ao fazermos a análise dos textos da participante, iremos verificar a ocorrência ou não das técnicas narrativas abordadas no curso, mesmo em exercícios anteriores ao ensino dessas técnicas. Isso porque desejamos observar quais dessas técnicas foram utilizadas pela participante e qual a relação desse uso com o curso em si. Para as análises, utilizaremos o quadro que construímos com as categorias de técnicas narrativas, apresentado na metodologia.

Nessa unidade, não foi apresentado nenhum conteúdo de técnica de escrita narrativa que possa ser visível no texto. A unidade tratou de como os conhecimentos do escritor e suas experiências pessoais podem ser desenvolvidos de modo a servirem de inspiração para os textos que escreve. Quanto a isso, só foi possível ser verificado em entrevista com a participante.

O primeiro exercício proposto, no entanto, abordava o aspecto pesquisa para suprir a falta da experiência pessoal. Foram apresentadas três imagens, fotografias históricas, aos participantes. O título do exercício era: Procure pela história. Os alunos deveriam escolher um detalhe em uma das fotografias e escrever uma ideia para história em 200 palavras.

Essa ideia para a história deveria conectar o detalhe que mais chamou atenção do estudante, na imagem que escolheu, ao contexto histórico daquela imagem; eles foram incentivados a pesquisar a respeito do contexto histórico da imagem. A participante, ao invés de escrever uma ideia para história, escreveu uma pequena história (Anexo 01). Analisamos esse texto independentemente de diferir do solicitado na atividade, uma vez que um dos

objetivos aqui é justamente identificar ou não o uso de técnicas narrativas que ainda não tinham sido abordadas no curso.

Conforme esclarecido na metodologia em relação a essas técnicas, iremos contabilizar o que forem indícios delas, uma vez que os textos são, em geral, muito curtos, o que dificulta, muitas vezes, o desenvolvimento dessas técnicas.

A história desse primeiro exercício é a respeito de uma menina de dez anos que, em 1894, precisava levar, mesmo contrariada, o irmão mais novo ao *show* de fantoches em homenagem à inauguração da ponte de Londres. A menina considerava todos os eventos ao redor da inauguração da ponte algo desinteressante e “[She] could not see the point of having a puppet show about a stupid bridge”.¹⁷

Esse exercício sugeria que os participantes realizassem pesquisa a respeito do contexto histórico da imagem que tivessem escolhido e é o que a participante fez, trazendo detalhes a respeito da ponte e da sua inauguração, como a data de inauguração, quem inaugurou, o sistema hidráulico da ponte, etc.

Das 23 categorias de técnicas narrativas que elencamos a partir do conteúdo do curso, esse texto da participante apresentou indícios da presença de 08 dessas categorias. A saber, estavam presentes os seguintes itens: 02 - protagonista complexo, 04 - diálogo, 12 - reviravolta inesperada, 13 - coerência dessa reviravolta com a personalidade do personagem principal, 18 - pouca alternância de ponto de vista, 20 - descrições simples, 22 - uso de metáforas ou descrições com o propósito de colocar algo em foco, 23 - uso moderado de metáforas e descrições.

O ponto de vista narrativo era o da própria protagonista e a narração era em primeira pessoa.

02 – Consideramos que há o início da construção de uma personagem complexa, uma vez que tem uma vida interior complexa: reflexões a respeito do comportamento do pai, do irmão e da população da cidade em relação à ponte que seria inaugurada. Com a fala do irmão ao final do texto, percebemos que a protagonista tinha, apesar de uma vida interior complexa, uma limitação na análise exterior a ela, pois é colocado que ela “enjoyed the manifestation of euphoria on people, but only if it had a suitable purpose”,¹⁸ e ela julga a inauguração da ponte, como a de outra ponte qualquer: “It for sure wasn't the first bridge London had ever

¹⁷ Ela não conseguia ver o porquê de se ter um show de bonecos a respeito de uma ponte estúpida (tradução nossa).

¹⁸ [ela] aprecia as manifestações de euforia nas pessoas, mas apenas se tiver uma razão adequada para isso (tradução nossa).

seen”.¹⁹ Porém, na fala do irmão mais novo, percebemos que não era como uma ponte qualquer: “It's a bascule bridge with two bridge towers built on piers. And its raising mechanism is a hydraulic system!”.²⁰

04 – há quase um diálogo, uma vez que há uma fala do irmão mais novo da protagonista no final do texto. Não é exatamente um diálogo, pois não tem fala da irmã antes, a frase é uma resposta a comentários da irmã mencionados no texto. É a última frase da história, caracteriza o irmão e desconstrói, em parte, a caracterização da protagonista. Com a fala do irmão, entendemos a importância de a ponte por ser um advento tecnológico avançado à época, importância que não é visualizada pela irmã, a protagonista.

12 – Quanto à reviravolta inesperada, pode-se considerar que a frase do irmão, ao fim do texto, modifica a percepção da narrativa pelo leitor, caracterizando, dessa forma, que há uma reviravolta inesperada.

13 – Pode-se considerar que a reviravolta é coerente com a personalidade da personagem principal, justamente porque ressignifica a construção da personagem principal até aquele momento; se não fosse por essa construção, a frase não poderia ser considerada uma reviravolta;

18 – A história é centrada apenas no ponto de vista da personagem principal, não havendo alternância;

20, 22, 23 – Há apenas a descrição da ponte, na fala do irmão da protagonista, e foi uma descrição essencial para o texto da forma em que foi construído, colocando em foco a própria ponte.

O segundo exercício dessa unidade tinha por título: *Change one thing*, e solicitava que o participante retornasse à atividade formativa (a qual pedia que fosse escrito um momento considerado formativo em sua vida) e escolhesse um aspecto da versão original para ser modificado, o exercício deveria ter até 500 palavras.

Nessa história escrita pela participante (Anexo 02), a personagem principal é uma menina tomando banho de mar, que resolve não atender aos pais quando a chamam para sair da água e ir almoçar e, se imaginando uma sereia, acaba se afogando.

Nesse texto da participante, estavam contemplados os seguintes itens das técnicas narrativas apresentadas no curso: 02 – protagonista complexo, 06 – um *nemesis* quase tão

¹⁹ Com certeza não era a primeira ponte que Londres já tinha visto (tradução nossa).

²⁰ É uma ponte basculante com duas torres construídas em cais e seu mecanismo de elevação é um sistema hidráulico (tradução nossa).

complexo quanto a protagonista, 12 – reviravolta inesperada, 13 – coerência da reviravolta com a personalidade da protagonista, 18 – a história evita a alternância de ponto de vista, 21 – metáforas claras, 22 – metáforas para focar um aspecto da narrativa, 23 – metáforas sem exagero. O ponto de vista narrativo era da protagonista, narração em primeira pessoa.

Item 02 – Consideramos a protagonista um personagem complexo por ser uma criança com uma imaginação tão ativa que a confunde com a realidade.

Item 06 –. O material do curso *on-line* afirma que o *nemesis* pode ser uma força de perigo e destruição, porém há um destaque muito maior para um *nemesis* personificado (quase tão complexo quanto o antagonista). No caso desse texto, a força de perigo e destruição é a própria imaginação da criança e a desobediência consciente do ‘chamado dos pais’; o conjunto desses dois, de fato, acaba levando a protagonista à destruição. Nos textos da participante, ao que nos parece, é comum esse conflito interno do personagem.

Se formos dividir o item em duas partes: 1 – Há um *nemesis*?; 2 – O *nemesis* é tão complexo quanto o protagonista? – Poderíamos responder para 1 que sim, há a presença de uma força de perigo e destruição; 2 – Se considerarmos que o *nemesis* é a imaginação e a desobediência da protagonista, em última instância, o *nemesis* é o próprio protagonista; então, sim, é tão complexo quanto o protagonista. Contudo, percebemos uma aproximação maior com o entendimento de Assis Brasil (2019), de que há um conflito inerente ao próprio personagem.

Item 12 – Do início da história, que na verdade é bem curta, para o final, pode-se dizer que, sim, há uma reviravolta; porém não se pode dizer tanto que seja inesperada, é pressentida em construção sutil ao longo do texto, que vai se encaminhando para isso (esse aspecto de uma reviravolta inesperada que apresenta pistas sutis ao longo da narrativa, é algo que abordaremos com mais detalhes na unidade correspondente).

Item 17 – O ponto de vista narrativo dessa história é todo da protagonista, não havendo, desse modo, alternância de ponto de vista, de forma que o item 18 está contemplado também.

Quanto aos itens 21, 22 e 23, há poucas metáforas, elas são claras e enfocam a calda da sereia.

Nessa unidade, não havia nenhuma técnica narrativa textual abordada ainda; de modo que as que a participante usou foram independentes da abordagem do curso.

Esse segundo texto da participante traz uma descrição interessante de um processo imaginário dentro da mente de uma criança e todo esse processo pareceu, ao menos para nós, verossímil.

Ao conversarmos com a participante por Whatsapp a respeito desse texto, perguntamos se acaso ela teria recordação de como eram suas imaginações infantis e se teria se baseado nesse tipo de memória para escrever o texto. A participante respondeu que não, que foi um exercício imaginativo. Percebemos, dessa forma, que, embora a unidade estivesse voltada para a escrita com base na experiência real e pessoal dos estudantes, a participante opta por não o fazer, ela prefere escrever pela sua própria imaginação.

A participante acrescentou que gosta de “imaginar as coisas e senti-las na imaginação quando escreve”, e que, embora às vezes, escreva a respeito de algo que vivenciou próximo, muitas vezes o faz sem ter tido experiência nenhuma a respeito.

Em uma análise reflexiva (MANSON, 2002) desse processo de escrita, pessoalmente consideramos como um dos prazeres da escrita narrativa o próprio exercício de imaginação em si, de modo que concordamos com o comentário da participante a esse respeito e recordamos que essa unidade do curso nos foi particularmente frustrante, pois a ideia de escrever algo próximo ao que de fato aconteceu nos pareceu desmotivador e tedioso. Assim como a participante, embora tenha usado algum elemento da realidade como inspiração, acabamos por escrever uma história muito mais imaginada do que próxima ao real.

Unidade 02 - Inícios, meios e finais: estrutura de contar histórias

Essa unidade não tem proposta de escrita de texto narrativo, de modo que analisamos apenas a proposta do curso no que se refere ao conteúdo abordado.

A unidade aborda a organização das ideias na história e sugere o uso da estrutura em três atos; para isso aborda também os conceitos de enredo e de subenredo. A estrutura em três atos se constitui em uma história com início, meio e fim. O primeiro ato, segundo o curso, se destina à apresentação dos personagens e do ambiente narrativo, criação de ambiguidades e possíveis pontos de tensão. Deve-se fazer um *turn point*²¹ para passar para o ato seguinte, o que deve modificar a percepção inicial do leitor, ou seja, mostrar que as coisas não são exatamente o que parecem ser.

²¹ Ponto de virada, (tradução nossa).

O segundo ato destina-se a uma melhor construção dos personagens e do ambiente, deve mostrar que os personagens se comportam de modo diferenciado em ambientes diferentes. Os personagens e a trama devem se combinar para formar um momento de crise. Esse momento é o segundo ponto de virada. Nesse momento, o leitor deve ter com clareza sobre qual é a jornada moral da história, quais são os valores que estão sendo analisados e testados, o que nos remete, em parte, ao que Besant (1985) coloca, que toda história deve ter uma moral.

O terceiro ato é para a resolução da crise, a qual geralmente ocorre pela resolução de uma série de pequenas crises espiraladas que se combinam em um crescente. O terceiro e último ponto de virada é a escolha moral. É a reavaliação do personagem principal. O que foi aprendido e o que não foi. Essa estrutura, segundo o curso, pode ser corrompida, mas, antes, para isso, é necessário conhecê-la.

Além da trama principal, a história pode ter um subenredo, que se desenvolve de modo paralelo à história principal. O enredo principal leva a história adiante, o subenredo pode trazer alívio e comédia à história ou pode servir para comentar o enredo principal (ou ambos).

A estrutura em três atos, conforme é descrita nesta unidade, é praticamente a mesma apresentada por Syd Field (2001) em *Manual do roteiro*. Ele inclusive se refere a Ato I como apresentação; ao Ato II como confrontação e ao Ato III como resolução. Segundo esse autor, no primeiro ato deve-se apresentar a história, ou seja, apresentar as personagens, a premissa dramática, a situação etc.; no Ato II há a confrontação e, ao explicar esse ato, define: “Todo drama é conflito. Sem conflito não há personagem; sem personagem não há ação; sem ação; não há história; e sem história, não há roteiro” (FIELD, 2001, p. 5) e, no Ato III, há a resolução da história.

Na passagem de um ato para o outro, há os pontos de virada, que, embora chame de *plot point*, ao invés de *turn point*, ambos tem a mesma definição. O *plot point* “é qualquer incidente, episódio ou evento que ‘engancha’ na ação e a reverte em outra direção” (FIELD, 2001, p. 6), ou seja, muda a forma como o espectador percebe a narrativa até aquele momento. Esse conceito de *turn point* e de *plot point* é semelhante ao conceito de peripécia, de Aristóteles: “A peripécia é a mudança da ação no sentido contrário ao que parecia indicado e sempre, como dissemos, em conformidade com o verossímil e o necessário”.²²

²² Disponível em: <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/cv000005.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

Field (2001) levanta a questão que um suposto leitor poderia fazer: “Todos os bons roteiros correspondem ao paradigma?” (paradigma dos três atos) e responde em seguida: “Os roteiros que funcionam seguem o paradigma” (FIELD, 2001, p. 8). Por funcionar, entendemos os roteiros que vendem porque são apreciados pelo público em geral.

Curiosamente, enquanto os precursores dos cursos de escrita criativa, como Walter Besant e Henry James colheram do teatro muito do que aplicavam à escrita narrativa ou preconizavam como deveria ser a escrita narrativa; o curso que acompanhamos parece ter colhido, em mais de uma ocasião, também da cinematografia, inclusive pelo uso de algumas terminologias, como, por exemplo, falar em *close* quando se pretende focar um determinado aspecto da história por meio de descrição ou metáfora e abordar o conceito de PDV, personagem ponto de vista, por meio do qual a cena é percebida pelo leitor, e de que se deve evitar a alternância entre os PDVs em uma mesma cena (claro, porque no cinema, isso seria meio exaustivo). Veremos esses aspectos mais adiante em suas unidades respectivas.

Assis Brasil, romancista e professor da oficina de criação literária mais antiga do Brasil, afirma no livro que lançou em 2019: “para quem é ficcionista, interessa ter em mente que há apenas duas estruturas, a linear e a fragmentada. Nos cursos de letras são estudadas outras, hábeis para análise de obras literárias, mas, neste livro, interessam apenas essas duas” (ASSIS BRASIL, 2019, p. 168).

A linear, ele acrescenta, tem começo, desenvolvimento e fim e é uma estrutura muito apreciada pelo leitor; ainda segundo esse autor, “serve como base para qualquer narrativa, e movimentou o mercado de romances” (ASSIS BRASIL, 2019, p. 169). A estrutura fragmentada deriva da linear; a partir da linear, o escritor a fragmenta e a apresenta em qualquer ordem, ou seja, equivale à noção de se corromper a estrutura conhecida, conforme apresentada no curso (OXFORD, 2015).

Assis Brasil (2019), assim como o curso de Oxford (2015), aposta no planejamento da narrativa como a melhor forma de escrever, pois irá economizar tempo do escritor e, provavelmente, chegar a um produto melhor, mas reconhecem que o planejamento inicial pode ser modificado conforme a narrativa se desenvolve e que há exceções como escritores bem-sucedidos que escrevem sem nenhum planejamento. Assis Brasil (2019) cita, inclusive, um exemplo de escritor bem-sucedido que não faz qualquer planejamento antes de começar a escrever, Haruki Murakami. O curso de Oxford (2015), no entanto, apresenta uma estrutura mais detalhada, com o que deve ocorrer em cada ato e seus *turn points* e essa estrutura é praticamente idêntica à estrutura de roteiro apresentada por Syd Field (2001), conforme colocamos anteriormente.

Forster (1927) diferencia *plot* (que traduzimos como trama e que entendemos ser o assunto tratado nessa unidade) de *story* (que traduzimos como história ou narrativa). Para este autor, *story* é “uma narrativa de eventos organizados em sua sequência temporal”²³ (FORSTER, 1927, p. 86) enquanto *plot* é “também uma narrativa de eventos, porém com ênfase na causalidade”²⁴ entre eles (FORSTER, 1927, p. 86). Segundo o autor, a primeira requer apenas curiosidade do leitor, enquanto a segunda requer inteligência e memória. O leitor da história apenas lê em busca da sucessão de eventos, perguntando apenas e então?, enquanto o segundo, relaciona o que está lendo com o que leu em páginas anteriores, desejando compreender também o porque da ocorrência de tais eventos, porém, provavelmente, só será capaz de entender tudo o que está na narrativa ao término do livro.

Entretanto não descarta o valor da história, o qual diz ser o aspecto essencial da novela, sem o qual ela simplesmente não existe, e compara todos nós, leitores, com o marido de Scheherazade, pois todos queremos saber o que vem em seguida, ou seja, todos nós perguntamos também, em certa medida, e então?.

A história é primitiva e anterior à literatura e apela ao que há de primitivo em nós. Apesar do aspecto cronológico da história, destaca que há uma diferença entre a cronicidade dos eventos e a intensidade deles.

Tendo discutido essa diferença entre trama e história, esse autor não apresenta nenhum princípio ou fórmula a partir da qual deva ser elaborada a história ou a trama. Ao contrário, comenta que, apesar de se buscar apontar as vantagens de uma trama construída no aspecto tríplice descrito por Aristóteles - complicação, crise, solução -, aqueles que seguem esse princípio à risca terminam escrevendo uma novela que deveria ser uma peça teatral. Ao que nos parece, há uma aproximação dos princípios tratados no curso de Escrita Criativa com os das artes dramáticas. Inicialmente do teatro e posteriormente do cinema.

Quanto ao conceito de trama e subtrama, Herman, Jahn e Ryan (2008) chamam as narrativas com mais de uma trama de *mult plot* e reconhecem essas narrativas de trama múltiplas como paralelas e embutidas. Quando as tramas são paralelas, podem ser eliminadas sem prejuízo da trama principal; a trama embutida está mais intrincada com a trama principal, porém, em algumas narrativas, também pode ser eliminada sem grande prejuízo da trama principal. No entendimento desses autores, a trama paralela serve para comentários mútuos entre as tramas e para enriquecimento de ambas as tramas. Para o curso de Oxford (2015), é

²³ “narrative of events arranged in their time-sequence”.

²⁴ “a plot is also a narrative of events, the emphasis falling on causality.”.

apenas a trama secundária que comenta a trama principal, não há o aspecto mútuo, e a subtrama pode também trazer alívio e comédia para essa trama principal.

Ainda segundo esses autores, as tramas paralelas foram comuns no período Vitoriano, em que havia novelas com três volumes, e são identificadas no sucessor moderno das novelas, os seriados televisionados. Esse último aspecto é curioso porque, parte do propósito desses seriados é manter o espectador interessado na sequência de capítulos e, em geral, enquanto há interessados, as séries continuam as filmagens, como é o caso da série *Greys's Anatomy*, que conta já com 15 temporadas, está no ar desde 2005 e teve seu contrato renovado por mais dois anos, ou seja, pelo menos mais duas temporadas.

Fazemos essa comparação porque, ao que nos parece, parte do objetivo das técnicas ensinadas nesse curso é justamente manter o leitor interessado. Do rol das diversas possibilidades de construção narrativa, o curso enfoca aquelas que serão mais eficientes em angariar a atenção do leitor, como podemos ver em frases como a colocada nessa segunda unidade: “Nós passamos essa semana olhando para os elementos estruturais de narrativas envolventes (...)”²⁵ (OXFORD, 2015). Em inglês, é utilizado o termo ‘compelling storytelling’, o qual pode ser traduzido pelo Linguee como: envolvente, atraente e até como impositivo, compelido, coagido. É o mesmo princípio de Syd Field (2001) de roteiros que funcionam, ou seja, que agradam ao público, que vendem. Neste curso, há sempre o foco em um produto: a publicação, a qual demanda a satisfação do público leitor.

A publicação, quando não ocorre por meio de algum tipo de concurso ou autopublicação, casos em que pode haver uma limitação na distribuição comercial, decorre de uma seleção feita pelas editoras e estas, para sobreviverem, conforme coloca Paz (2018), dependem da venda dos livros. Mesmo editoras que pretendem publicar livros eruditos e clássicos, somente podem fazê-lo se tiverem uma renda paralela, a qual, em geral, advém da publicação de livros que agradem ao grande público, que sejam vendáveis (PAZ, 2018).

Embora a preocupação em agradar ao público possa ser remontada a Dom Quixote, que escreveu uma novela de cavalaria fora dos princípios eruditos da época e voltada ao prazer do leitor, motivo pelo qual ele se sentiu compelido a se explicar no prólogo de seu livro que não estaria fazendo as citações dos grandes pensadores da época, e sim buscando divertir o seu leitor, a necessidade de agradar ao leitor com fim de retorno financeiro decorreu de quando o escritor passou a precisar ou querer sobreviver de seus escritos, isso, em parte, devido ao fim do patrocinado e à passagem dos direitos autorais para os escritores

²⁵ We have spent this week looking at the structural elements of compelling storytelling (...)

(CHARTIER, 1999). O folhetim representa um auge, no passado, da escrita ficcional com objetivo de venda (MEYER, 2005).

Unidade 03 - Personagem 1 - Como criar um protagonista complexo

A unidade se propõe a abordar como contar uma história por meio de pensamentos e ações plausíveis de personagens complexos. De acordo com a proposta da unidade, para que as personagens sejam verossímeis, devem apresentar uma aparência externa e uma vida interior complexa, com pontos fortes e pontos fracos, talentos, hábitos ruins e segredos, mas não se deve mostrar tudo isso de uma só vez para o leitor. O escritor, por outro lado, deve conhecer os personagens em detalhes.

A unidade sugere exercícios de construção de personagem, enunciando que, após se construir o personagem, muitas vezes ocorre uma alquimia em que o escritor passa a ser um mero observador da história, na qual os personagens passam a conduzi-la por si só. A unidade aponta o diálogo como elemento chave que define o personagem. Personagens são definidos pelo que dizem e como dizem, também pelo que não dizem. Por fim, a unidade chama a atenção para o fato de que as ações dos personagens devem ser coerentes com sua personalidade, não se pode colocar um personagem fazendo algo apenas para o benefício da trama.

Henry James e Walter Besant abordam o entendimento de personagem de modo bastante semelhante. Para ambos, os personagens são o coração da narrativa e, por meio deles, a narrativa é conduzida. Assim como Besant (1985) afirma que o personagem deve absorver todos os elementos da narrativa; James (2011) coloca o personagem como o critério que divide um bom romance de um mau romance; referindo-se à grande quantidade de obras de ficção impressas no seu tempo, diz que essa grande quantidade de publicação faz “facilmente parecer que não deve haver nenhuma grande personagem numa mercadoria tão rápida e facilmente produzida” (JAMES, 2011, p. 18).

Trazem também essa compreensão de que, quando bem construídos, os personagens praticamente levam a narrativa por si mesmos. Para Henry James (2011), quando um autor tem seus personagens bem construídos, não tem dificuldades em desenvolver a história, pois sabe exatamente como cada um dos seus personagens irá se portar em cada situação em que for colocado. Besant (1985), do mesmo modo, diz dos personagens quando bem

desenvolvidos: “irão agir em suas partes, proferir seu diálogo, e adequar sua ação a quaisquer situações em que possam estar inseridos”²⁶ (BESANT, 1985, p. 26, tradução nossa).

Besant (1985), assim como o curso de Oxford (2015), afirma que os personagens precisam ser reais, chega a afirmar que o interesse humano (o personagem) deve absorver todo o resto da narrativa e que, pelo diálogo, quando bem desenvolvido, é possível inclusive perceber o cenário da história. Para o autor, também igualmente à visão do curso, o diálogo é essencial na narrativa.

No prefácio a *Retrato de uma jovem senhora*, Henry James (2011) diz primeiro ter lhe surgido a personagem e, após tê-la construído com toda cautela e detalhes, ter construído os demais personagens com os quais ela se relacionaria. Desenvolveu a história, a partir da construção dos personagens, observando quais questões teriam importância para a personagem principal, quais seriam seus conflitos. Nesse mesmo prefácio, cita outros escritores que procedem da mesma forma, com o foco principal nos personagens.

Para o curso de Oxford (2015), assim como para Besant (1985), um bom personagem deve ser complexo, com ações internas divergindo de seus sentimentos externos e devem ser multifacetados, agindo de modo diferente em situações diferentes, terem qualidades e defeitos, hábitos etc.

Encontramos colocações muito semelhantes às do curso em Syd Field (2001), o qual fala da escrita de roteiro. Assim como o curso de Oxford (2015), Field coloca que o personagem precisa ter um interior complexo e uma aparência externa, que o escritor deve conhecer seu personagem a fundo, seu passado, seus anseios, que precisam ser multidimensionais, interagir com outros personagens e consigo mesmos e que tudo isso deve ser revelado apenas aos poucos pelo escritor para o espectador (ou leitor, no caso do curso), coloca também que os personagens são um ponto de vista (e, em unidade mais adiante, o curso irá tratar da questão da personagem como do ponto de vista também).

Field (2001), igualmente ao curso, também coloca que os diálogos é que irão revelar quem são os personagens. O curso de Oxford (2015), porém, aborda tudo isso de modo passageiro e sem maiores detalhes; Field (2001) explora mais essa construção do personagem citando exemplos de filmes conhecidos.

Há, todavia, pontos de vista que divergem desses. James Wood (2011), crítico inglês, em sua obra *Como funciona a ficção*, na qual traz análises descritivas de trechos de textos literários diversos, tem uma visão diferente a esse respeito, considerando, inclusive, alguns

²⁶ “that they will act their parts, bend their dialogue, and suit their action to whatever situations they may find themselves in”.

personagens planos “mais vivos e mais interessantes como estudo humano, por mais efêmeros que sejam, do que personagens redondos a que supostamente estão subordinados” (WOOD, 2011, p. 102).

Assis Brasil (2019) dedica um longo capítulo à questão do personagem e traz vários exemplos de apresentação de personagens na literatura, personagens construídos de forma diversa. Todavia, aponta alguns pontos em comum com o colocado, de modo infinitamente mais sintético, no curso de Oxford (2015): personagens precisam ser convincentes, verossímeis como as pessoas, terem motivações internas, ações contraditórias com seus sentimentos e ideias internas, devem ter multiplicidade interior (ou, nos termos do curso de Oxford, serem multifacetados). Igualmente ao curso, coloca que o autor deve conhecer bem seus personagens.

O que esse autor coloca de modo completamente diferente do curso de Oxford (2015) é relativo ao protagonista. Diz evitar o uso do termo protagonista, preferindo o termo personagem mais complexo ou personagem central,. Para Assis Brasil, “narrativas criadas com base em protagonista *versus* antagonista, com frequência são muito pobres” (ASSIS BRASIL, 2019, p. 63).

Quanto ao diálogo, item colocado como importante no curso de Oxford (2015), alguns dos autores que trazemos aqui para essa discussão sequer o abordam diretamente, como Assis Brasil (2019) e Forster (1927). Segundo colocação de Herman, Jahn e Ryan (2008), o diálogo tem a função de caracterizar e levar adiante o enredo. Para o curso, contudo, mais do que isso, o diálogo define os personagens. O diálogo, no curso, será particularmente privilegiado quando for abordado o princípio do *show don't tell*, mas esse é um assunto que traremos mais adiante.

Entretanto, o curso não apresenta nenhum pormenor a respeito do diálogo, no sentido de construção desses diálogos ou de significados que podem fomentar no leitor. James Wood (2011), por exemplo, abre o capítulo que intitula ‘Diálogo’, trazendo a questão de que o mesmo diálogo “pode portar vários significados indeterminados para o leitor” (WOOD, 2011, p. 186) e comenta o ponto de vista de Henry Green (1950 apud WOOD, 2011) que entendia que deveria haver o mínimo de introdução autoral no diálogo, que qualquer intromissão do autor no diálogo seria arrogante, porque na vida real, não temos certeza de como as pessoas pensam e sentem ao enunciarem suas falas. Besant (1985) também entendia que deveria haver o mínimo de intromissão autoral no diálogo, contudo, Wood (2011) pondera que o ponto de vista de Green é muito normativo e discorda da colocação desse autor de que o diálogo seria a

melhor forma de se comunicar com o leitor. Wood (2011) entende que é possível se comunicar com o leitor mesmo sem fala nenhuma entre os personagens.

O exercício proposto na unidade teve por título: *Conte-me um segredo*²⁷

Nesse exercício, os participantes deveriam escrever uma cena, em 500 palavras, na qual o personagem principal fosse colocado sob estresse e deveria haver um contraste entre os pensamentos internos do personagem e suas ações externas. A cena também deveria fornecer pistas de haver algum segredo escondido na história.

Nesse texto da participante desta pesquisa (Anexo 04), quatro personagens conversam entre si e há a proposta de uma das personagens de contar para os outros a coisa mais estranha que já fizeram.

Os dois aspectos mais importantes a serem analisados nesse exercício, que foram os abordados nessa unidade e, por isso, solicitados no próprio exercício, são se o protagonista é complexo (item 02) e se há contradição entre seus pensamentos internos e ações externas (item 03).

Podemos considerar, pela extensão do texto, o que nos limita precisão de análise, que esses dois itens foram contemplados, ao menos no que é relativo a protagonista. Cumprindo a demanda do exercício, a personagem central tem contradição entre seus pensamentos internos e o que expõe externamente, sobretudo porque a proposta no círculo de amigos de contar algo de mais estranho que tivessem feito foi da própria protagonista, o que nos levaria a supor uma certa honestidade de quem faz essa proposta. A história que ela narra não corresponde, completamente, à realidade do que de fato aconteceu, a qual o leitor fica conhecendo pela narração das lembranças da personagem em paralelo ao que ela conta de fato aos amigos.

Quanto aos demais itens analisados, consideramos que os itens 04 (diálogo), 05 (personagens secundários complexos), 14 (personagem multifacetado, no caso, é a própria protagonista), 22 (descrições para colocar algo em foco) e 23 (uso moderado das descrições) estavam contemplados.

Há presença de diálogo (item 04), porém, foi mais recorrente o relato do que teria sido dialogado entre eles, o que leva à circunstância de o texto ser mais contado do que mostrado (item 11). Quanto ao ponto de vista (item 17), ele se modifica a cada personagem que narra a coisa mais estranha que já fez, e, por essa proposta do texto, há alternância do ponto de vista

²⁷ *Tell me a secret* (tradução nossa).

nos personagens, o que é contrário ao colocado pelo curso (item 18), mas entendemos essa alternância como condição necessária à proposta do texto da participante. Esses itens, entretanto, não foram ainda abordados no curso, de modo que era esperado que não estivessem presentes no texto dela, de todo modo.

Unidade 04 - Personagem 2: personagens de ‘suporte’

Essa unidade trata dos personagens secundários ou, como chamam no curso, personagens de apoio. Essa segunda nomenclatura nos despertou a atenção por definir a função desses personagens. Nessa unidade, os personagens são comparados às pessoas e são melhor definidos pelo modo como reagem/respondem aos outros, pelo fato de nós, as pessoas, sermos seres sociais, os personagens também devem ser assim.

A unidade diferencia personagem principal como aquele que move a ação e personagens secundários como os que comentam a ação; em geral, estes últimos não alteram a trama de modo fundamental. Porém, secundários ou não, também precisam ter sua própria história, sua própria complexidade, para poderem proporcionar interações interessantes com o protagonista, conflitos e tensões na narrativa.

Entre os personagens secundários, é destacado que todo protagonista precisa de um personagem que se oponha a ele, o qual é chamado *nemesis*²⁸; esse personagem, no entendimento do curso, precisa ser tão complexo e multifacetado quanto o principal. Do mesmo modo que o protagonista, o *nemesis* é definido por meio do diálogo.

Segundo colocação do próprio curso, o termo *nemesis* vem da mitologia grega e se refere à “deusa que punia os mortais por atos de arrogância: extremo orgulho ou autoconfiança”²⁹ (OXFORD, 2015, tradução nossa) e o curso entende que seja um personagem com função de fazer o herói provar seu valor, fazendo-o tomar consciência de suas próprias limitações e defeitos. Porém, há o entendimento de que um *nemesis* pode ser também uma força de perigo ou destruição, desde que haja uma razão que justifique essa força.

Buscamos encontrar as razões pela qual o curso optou pelo uso do termo *nemesis* e não *villain* ou *antagonist*, conforme utilizam Herman, Jahn e Ryan (2008), por exemplo, mas

²⁸ Every hero needs someone Who stands in his or her way and gives them na opportunity to prove their worth. (OXFORD, 2015,).

²⁹ Nemesis was a goddess who punished humans for the act of hubris: extreme pride or self-confidence (OXFORD, 2015).

não a encontramos. Talvez seja apenas por um certo valor poético do termo, uma vez que originário da mitologia grega, talvez seja um termo mais corrente na linguagem contemporânea atual, uma vez que verificamos a utilização desse termo em mais de um filme/série em língua inglesa e, em geral, por personagens adolescentes.

Segundo Herman, Jahn e Ryan (2008, p. 83), “para alguns analistas, uma condição mínima para a narrativa é o impedimento das ações pretendidas por eventos não planejados, que podem ou não ser o efeito das ações pretendidas de outros personagens”,³⁰ ou seja, a existência de um conflito ou de alguma forma de perturbação do equilíbrio inicial da narrativa. Assis Brasil (2019) também entende a existência de um conflito como condição essencial à existência da narrativa. “Quando falamos de narrativas literárias, o conflito é parte integrante de sua existência. Se não há conflito, não há interesse do leitor e, portanto, não há literatura – aliás, não há nenhuma arte” (ASSIS BRASIL, 2019, p. 83). Field (2001) fala quase a mesma coisa que Assis Brasil em termos de roteiro: “Todo drama é conflito. Sem conflito não há personagem; sem personagem, não há ação; sem ação não há história; sem história, não há roteiro” (FIELD, 2001, p. 5).

Entretanto, a ênfase desse conflito, em sendo causado por outro personagem, é a particularidade do curso (OXFORD, 2015), pois, embora o curso até mencione que o *nemesis* pode ser uma força de destruição, não necessariamente um personagem, os detalhes de como se construir esse *nemesis* apenas consideram o caso de ele ser um personagem e o exercício de escrita narrativa proposto na unidade pede que haja um *nemesis* a interagir com o personagem.

Conforme comentamos na unidade anterior, Assis Brasil (2019) entende que narrativas baseadas na oposição protagonista *versus* antagonista tendem a ser fracas, por isso, sequer entra no mérito de comentar esse tipo de personagem. Todavia, ele coloca que todo ser humano tem uma questão essencial e, desse modo, o personagem também a deve ter. Por questão essencial entende ser “algo de ordinário e, muitas vezes, intransitivo. É questão por ser matéria a ser resolvida – um problema, portanto – e é essencial porque ínsita ao ser humano. Provoca na pessoa reiterações totalizantes, dúvidas, embates internos e buscas que quase nunca resultam em algo aproveitável” (ASSIS BRASIL, 2019 p. 93). Em nota, esclarece que preferiu o termo questão essencial a conflito essencial, conflito originário ou conflito interior para não entrar no campo da psicanálise nem confundir com o conflito da

³⁰ "For some analysts, a minimal conditions for narrative is the thwarting of intended actions by unplanned events, which may or may not be the effect of other characters' intended actions."

narrativa. Desse modo, entendemos que questão essencial é uma característica do próprio personagem que, pelas circunstâncias da narrativa, o levará ao conflito.

Segundo Assis Brasil (2019) o conflito na narrativa precisa ser coerente com “a história interior e anterior do personagem”, ou seja, “o personagem age de certa maneira em face de determinadas circunstâncias, de acordo com suas emoções, contradições e perplexidades antes de constituídas” (ASSIS BRASIL, 2019, p. 96).

Conflito, para esse autor, é o contraponto da questão essencial do personagem. Um personagem que não se sinta corajoso o suficiente, por exemplo, provavelmente terá de enfrentar uma situação em que precise apresentar coragem. Ainda segundo Assis Brasil (2019), conforme o personagem se aproxima do seu contraponto ou conflito da narrativa, a tensão na história aumenta.

Por fim, o que é a causa de todos os conflitos e se liga à questão essencial são os desejos e as motivações. Os desejos derivam das motivações “qualquer objetivo tem uma motivação. Essa motivação decorre da questão essencial do personagem. A motivação é a materialização da questão essencial” (ASSIS BRASIL, 2019, p. 105). Desse modo, embora algumas narrativas não tenham conflito (como relatos de viagem, algumas notícias de jornal informativo, etc.), a narrativa ficcional precisa ter um conflito. “Como ficcionistas, temos o compromisso de criar um conflito pela simples razão de que o leitor espera isso do livro que abriu para ler” (ASSIS BRASIL, 2019, p. 109).

Como exemplo, usando essa forma de pensar a narrativa colocada por Assis Brasil, tomemos novamente o texto da participante da primeira unidade (Anexo 01). A personagem principal, uma criança, está tomando banho de mar. Em nossa análise, a questão essencial dessa personagem é ter uma imaginação fértil a ponto de confundi-la com a realidade e ser desobediente aos pais; o combinatório desses dois elementos na questão essencial irá levá-la a um contraponto óbvio, considerando que ela está sozinha no mar: a personagem se colocará em situações que ameacem a sua segurança física. Logo, quando os pais a chamam para se juntar a eles e aos irmãos na areia, ela não vai; instaura-se o conflito na narrativa.

Esse conflito é decorrente do desejo da personagem de continuar na água; qual a principal motivação para isso: está em um mundo próprio, dentro de sua imaginação, imagina ser uma sereia. A tensão na história se inicia com a frase “I go up and down. At first it was soft, now it becomes harsh” (Anexo 01) e aumenta conforme o leitor percebe que, cada vez mais, a personagem se vê como uma sereia e, por isso, não percebe o perigo da situação.

Nesta análise do texto da participante, a partir das considerações de Assis Brasil a respeito da narrativa, percebemos que ela cumpre ao menos a exigência que esse autor

considera mínima para uma narrativa de ficção: instaura um conflito, a partir da questão essencial da personagem central, esse conflito leva a narrativa à tensão e culmina com um desfecho, a resolução do conflito: a personagem principal se afoga.

Pessoalmente, esse é um dos textos da participante que consideramos mais interessante e foi escrito antes de qualquer abordagem das técnicas narrativas do curso. A única abordagem era o escreva sobre o que você sabe e, conforme analisamos ao tratar a Unidade 01 do curso, a participante não seguiu tão à risca essa recomendação. Esse texto não foi escrito a partir de uma experiência direta de afogamento, como seria de se pressupor pela orientação do exercício, a maior parte do texto foi escrita por um exercício de imaginação da participante.

Agora vejamos o texto da participante escrito a partir da proposta desta unidade, a Unidade 04.

O exercício dessa unidade teve por título: *Ação e reação*³¹. Foi solicitado aos participantes do curso que escrevessem, em até 500 palavras, um encontro dramático entre o protagonista e seu *nemesis*. Era preciso mostrar a conexão entre esses dois personagens e momentos de reflexão do personagem principal.

Nesse texto, a protagonista Julia, que morava com os pais nos Estados Unidos, vem morar no Brasil com a avó e uma prima. A prima sente-se ameaçada em relação às atenções da avó e se mostra pouco receptiva a Julia.

Nesse texto da participante (Anexo 05 e Anexo 06, reescrita), foram contemplados os seguintes itens das técnicas narrativas apresentadas no curso: 04 – diálogo; 05 – personagens secundários complexos (o *nemesis*, atendendo a proposta do exercício), 06 – *nemesis* tão complexo quanto o protagonista (na verdade, nesse texto, o *nemesis* é mais complexo e mais interessante que a protagonista); 20, 21 e 23 (há poucas descrições e metáforas e elas são simples e claras).

Precisamos concordar com Assis Brasil (2019), ao menos em relação a esse texto, já que a narrativa aqui, baseada no confronto entre dois personagens, nos pareceu fraca e desinteressante, mesmo após ser reescrito após as observações da tutora.

A reescrita tinha por objetivos deixar mais claro quem era o protagonista e quem era o *nemesis* (entendemos que isso decorreu do fato de o *nemesis* ser mais complexo do que o protagonista e não pela construção da narrativa em si) e evitar a alternância de ponto de vista de um personagem para o outro.

³¹ *Action and reaction* (Oxford, 2015)

Nesta segunda versão, foram contemplados também os itens: 03 – tensão entre os sentimentos dos personagens e suas ações externas e 14 – personagens multifacetados.

Nesse momento, comparando com o texto em que a personagem se imagina uma sereia, nos parece que o texto da participante sem interferência do curso foi mais bem desenvolvido ou, ao menos, mais interessante.

Unidade 05 - Qual o tipo de história? Expectativa de gênero e como subvertê-la

No início da unidade é colocado que, a partir daquele momento, o curso passaria para uma abordagem mais crítica. A unidade é a respeito do que chamam gênero da história e a definição que trazem para gênero é: “Gênero significa simplesmente o tipo de história que se está contando”³² (OXFORD, 2015). Por essa definição, inclusive, que traduzimos o título da unidade por tipo e não por gênero.

Essa é a única explicação que trazem a respeito do que seria o gênero da história. Colocam que há vários tipos de história: de horror, romântica, drama, suspense, ficção científica, conto de fada, etc., porém também não definem nenhuma dessas categorias. Trazem o entendimento de que é necessário o escritor conhecer em qual gênero está escrevendo porque o leitor tem um conjunto de expectativas que traz para a leitura de cada tipo de história, porém dizem que é mais fácil determinar o gênero da história quando o escritor a terminou e que seria melhor evitar pensar nisso antes de se começar a escrever. Colocam ainda que as expectativas que o leitor tem para cada gênero podem ser subvertidas, contudo, seria necessário conhecer as regras antes de quebrá-la (mas também não explicam quais regras seriam essas). Segundo colocam ainda, a informação a respeito do gênero da história seria mais útil para o editor e pode ser limitante para o autor durante o processo de escrita.

O assunto dessa unidade, apesar de nos parecer um tanto complexo, é efetivamente colocado de modo tão superficial quanto descrevemos acima. Embora frisem que o escritor deve conhecer o gênero da sua história e das regras de cada gênero, não delimitam ou explicitam um único gênero sequer. É quase como um entendimento de uso comum, todo mundo sabe do que se trata e ninguém precisa falar a respeito. Embora entendamos que fazer

³² “Genre means quite simply the kind of story you are telling” (OXFORD, 2015)

uma descrição detalhada de produção textual nos mais diversos gêneros seria algo bastante complexo, sobretudo se consideramos que há uma quantidade razoável de gêneros e subgêneros, não há também um único exemplo do que seria escrever em determinado gênero nem de quais seriam as expectativas do leitor para aquele gênero. É pressuposto que isso é algo sabido pelo participante ou que ele simplesmente irá saber o que fazer pela simples menção do assunto. De fato, a unidade aborda mais o como subverter as expectativas de gênero, do que o que seriam esses gêneros e suas expectativas.

O gênero do texto ficcional é um assunto a respeito do qual não tratam nem James Wood (2011), nem Assis Brasil (2019), nem Forster (1970). Herman, Jahn e Ryan (2008) definem “Genre Fiction” como o termo para “ficção de entretenimento para o mercado de massa”³³ (HERMAN; JAHN; RYAN, 2008, p. 199). Consideram, entretanto, “uma denominação não apropriada por pressupor que algumas variedades de ficção dependem de fórmulas próprias ao gênero e não outras”. Entendem que, “apesar de alguns tipos de textos ficcionais dependerem mais de fórmulas de gênero convencionalizadas do que outros e se preocuparem mais explicitamente em atender as expectativas do leitor acostumado com essas convenções, até certa medida, toda ficção é uma ficção de gênero”³⁴ (HERMAN; JAHN; RYAN, 2008, p. 199).

Na internet há muitas listagens de gêneros e sub-gêneros, entretanto, em alguns aspectos, essas listagens divergem entre si e, quando há alguma explicação do que seria cada gênero, acontece também de essas definições divergirem de um *site* para o outro, de modo que o item 07 do nosso quadro de análises: Qual o gênero da história?, na prática, não foi aplicado, pelo fato de que qualquer definição por gênero da história que buscássemos, seria externa ao curso e relativa à fonte que adotássemos, o que não é o que nos interessa aqui e porque os textos exigidos nos exercícios são, em geral, curtos para ser possível uma classificação quanto ao gênero ao qual pertencem.

O único texto em que foi possível visualizar isso, foi o dessa própria unidade, e isso porque era exigência do próprio exercício, e o da unidade seguinte em que a participante optou por dar continuidade ao texto iniciado nessa unidade. generosas histórias disponibilizadas como sugestão para os participantes fazerem o exercício de subversão de

³³ “mass-market entertainment fiction” (HERMAN; JAHN; RYAN, 2008, p. 199).

³⁴ *Genre fiction* is actually a misnomer insofar as it implies that some varieties of fiction are bound by genre formulas, but not others. In a sense, all fiction is genre fiction; nevertheless, some varieties do depend more heavily than others on shared conventions, and cater more openly to the expectations of readers familiar with these conventions” (HERMAN; JAHN; RYAN, 2008, p. 199).

gênero eram conhecidas (e todas tem resumos na internet). O texto que a participante optou escrever, por exemplo, foi uma versão ficção científica de *Cinderela*.

É interessante observar ainda que, como bem apresentado pela professora Cynthia Neves³⁵, que o que é abordado nesta unidade, tanto em seu conteúdo quanto na proposta de exercício, assemelha-se ao que ocorre com as *fanfictions*, ou seja, a partir de um texto amplamente conhecido, os *fanwriters* escrevem outros textos, que podem ser continuações dos textos originais e podem modificar o original de diversos modos, o que, pode incluir, modificar o gênero do texto original, o desfecho, dentre outros aspectos. A participante inclusive opta por continuar esse texto, que podemos considerar quase uma *fanfiction* do texto *Cinderela*, nos exercícios das próximas duas unidades.

O exercício proposto nessa unidade foi intitulado de *Get started*. Nesse exercício, foi solicitado que os participantes escrevessem uma cena de uma história conhecida, como a história da *Cinderela*, porém em um gênero diferente ao da história original, por exemplo, ao invés de ser um conto de fadas, seria uma ficção científica, no caso da participante deste estudo.

O limite máximo de palavras para esse exercício era 500. A lista de histórias propostas foi a seguinte: *Macbeth*, *Romeu e Julieta*, *Cinderela*, *Frankestein* e *A odisséia*. A lista de gêneros para se subverter o gênero original dessas histórias foi: terror, drama de época, comédia romântica, suspense, ficção científica.

O texto da participante (Anexo 07) é a respeito de uma cientista (*Cinderela*) que está para testar em humanos uma vacina nova, que ela desenvolveu, após 10 anos de pesquisa, para uma doença que se tornou epidêmica. A personagem principal tem uma madrasta e duas meias-irmãs e um colega de trabalho que é apaixonado por ela. Ela menciona lembranças ruins da sua infância e do modo como era tratada pela madrasta e pelas meias-irmãs e tem aversão a relacionamentos amorosos, por não acreditar no amor devido a rejeição na sua infância.

Nesse texto da participante, encontramos os seguintes itens do quadro de análise: 02 – protagonista complexo; 04 – diálogo; 08 – subversão da expectativa de gênero (proposta do exercício); 14 – personagens multifacetados; 18 – evita alternância de ponto de vista.

³⁵ Comentários da professora Cynthia Agra de Brito Neves na ocasião da defesa desta tese, em 28/11/2019.

Unidade 06 - Sobre o que é a história? Desenvolvimento temático

Tema, no entendimento do curso, é a respeito do que é a história, a ideia que mobiliza a ação. A unidade diferencia tema de trama. Tema seria a ideia, enquanto trama, a ação (o enredo); é explicado que “uma trama sem tema é apenas uma sequência de ações incompatíveis e um tema sem uma trama é filosofia abstrata”³⁶ (OXFORD, 2015,).

O tema refere-se ao que motiva a mobilização das ações na história, ao aprendizado do personagem e à escolha moral que, como se entende, o personagem deve fazer ao final do terceiro ato. Porém, a conscientização do tema da história que se escreve, no entendimento do curso, só é relevante durante a fase de edição, para que se saiba o que cortar, o que manter, o que reescrever e, no fim, como promover a história a um agente, editor e leitor. A unidade destaca ainda que o tema precisa ser demonstrado e não apenas dito, não se deve querer palestrar ao leitor.

O tema, em parte, pode ser uma evolução, com menos pretensão didática, do que é colocado por Besant (1985). O autor entendia que o romance inglês deveria ter uma moral atribuída, um princípio moral.

Na continuidade da explicação a respeito do tema de uma história, é comparado à “tag line” dos filmes, que é a frase utilizada para promover um determinado filme e aparece no cartaz de divulgação dos filmes. Segundo o curso, essa frase, em geral, é baseada no tema da história e deve ser, ao mesmo tempo, intrigante e informativa o suficiente para o espectador querer assistir ao filme sem, contudo, revelar demais da história. Percebemos que, novamente, há uma aproximação com a indústria do cinema, apesar de fazerem a ressalva de que estabelecer um tema em um livro seja um pouco mais complicado, sobretudo porque no livro é preciso ‘mostrar o tema’ ao invés de explicá-lo: *show don’t tell*.

A demonstração do tema, conforme colocado na unidade, é o princípio do *Show don’t tell* (mostre ao invés de contar, tradução nossa) apontado por McGurl (2009), que é bastante característico da produção textual decorrente desses cursos. O princípio do *show don’t tell* tem origem nas artes dramáticas, tanto que McGurll (2009) o parafraseia como *dramatize don’t generalize* (dramatize não generalize, tradução nossa). Segundo esse autor, decorre do método cênico jamesiano e representa uma profunda influência da arte dramática na narrativa

³⁶ “A plot without theme is just a sequence of mismatched action. A theme without plot is just abstract philosophy, not active, absorbing fiction.”

poética. Essa influência acarretou a minimização do narrador no texto, na busca por intensificar o drama, organizando a ficção em cenas de ação e diálogo.

Leite (1997) coloca que Henry James também defendia a narrativa sem interferências de um narrador que comenta e julga, sem digressões que desviam o leitor da história. O ideal para James passa a ser o ideal para muitos teóricos a partir dele.

Lubbock, por exemplo, de tal modo condena as interferências do narrador que só considera ‘arte da ficção’ as obras que não apresentam essa característica, considerando as obras de Henry James como modelares. A partir desse princípio de não interferência do narrador, faz-se a distinção entre contar³⁷ (*telling*) e mostrar (*showing*). Quanto mais o narrador intervém, mais ele está contando ao invés de mostrando; esse conceito se completa, segundo Leite (1997), com a oposição entre cena e sumário. Na cena, as ações são mostradas ao leitor diretamente, sem o intermédio do narrador; no sumário, ao contrário, o narrador resume as ações e as conta, omitindo detalhes, podendo contar um longo período de acontecimentos em poucas páginas (LEITE, 1997).

Para Henry James, o ideal é que o narrador seja uma presença discreta no texto que, por meio do equilíbrio entre o contar e o mostrar, dê ao leitor a impressão de que a história se conta por si mesma. Preferencialmente, a partir do ponto de vista de uma única personagem, sensível e inteligente, que funcione como um centro organizador da percepção na narrativa. Isso em defesa da verossimilhança (esse será assunto da Unidade 08 do curso). Pelo mesmo motivo, Henry James abomina a narrativa em primeira pessoa. O que ocorre, então, é “o desaparecimento estratégico do narrador, disfarçado em uma terceira pessoa que se confunde com a primeira” (LEITE, 1997, p. 13).

Foi um princípio amplamente defendido por Besant (1985), que chegou a dizer que se deveria utilizar o mínimo de descrição estritamente necessário ao texto e focar apenas nos personagens, sobretudo os diálogos.

O exercício solicitado nesta unidade teve por título: *Mostre o seu tema*³⁸. Foi solicitado que os participantes escrevessem um momento de conflito do personagem e de escolha moral, que demonstrasse um tema específico e que tivesse ao menos dois personagens, algum diálogo, alguma ação e alguma reação interna do personagem. Ao final

³⁷ Nesse trecho, a autora Leite (1997), opta por traduzir *telling* como ‘narrar’, todavia optamos por manter apenas um termo, traduzindo *telling* como ‘contar’.

³⁸ *Show your theme.*

do texto, o tema deveria ser definido em uma linha e o total do texto só poderia ter até 600 palavras.

A participante escreveu a continuação da história da Cinderela *sci-fi*. Na cena desse texto (Anexo 08), uma das filhas da madrasta vai até o trabalho da Cinderela, pedindo que a protagonista ajude a curar a madrasta que está justamente com a doença cuja vacina a protagonista desenvolveu. O tema colocado pela participante foi rancor x bondade.

Nesse texto da participante, encontramos as seguintes técnicas narrativas do quadro de análises: item 02 – protagonista complexo; item 04 – diálogo, 06 – *nemesis* quase tão complexo quanto o protagonista; 08 – subversão da expectativa do gênero da história; 09 – o tema está claro; 11 – o texto mostra mais do que conta; 12 – há uma reviravolta inesperada (a meia-irmã aparece pedindo que Cinderela ajude a madrasta que está com a doença para a qual ela elaborou a vacina); 14 – personagens multifacetados (Cinderela tem um comportamento no trabalho e outro com a meia-irmã dela); 15 e 16 – segredos forçados a aparecer pelas circunstâncias e dramatizados de modo sutil; 18 – evita alternância de ponto de vista e 19 – apresenta um *cliffhanger* (o texto termina deixando para o leitor a questão de se Cinderela irá voltar atrás, perdoar a madrasta e as meias-irmãs e ajudar a madrasta).

Com relação ao item 01 –, existência de trama secundária, se analisarmos esse texto em conjunto com o anterior (o exercício da Unidade 05), o desta unidade provavelmente seria a trama principal da história e o texto produzido para a unidade anterior seria a trama secundária.

Item 06 – Nesse texto, especificamente, a protagonista se torna o *nemesis* e a meia-irmã dela, a vítima, apesar de ter sido o contrário durante a infância da protagonista. Em mais de um texto da participante, ao invés de um *nemesis*, há um conflito interno no protagonista ou ele é seu próprio *nemesis* (como no texto da criança que se imagina uma sereia).

Unidade 07 - Trama complexa: planejamento e execução na história

Essa unidade é a respeito de reviravoltas inesperadas na história, revelação de segredos na narrativa. É esperado que essa reviravolta modifique a perspectiva do leitor a respeito da narrativa até aquele momento, que seja coerente com a personalidade do personagem principal, que os eventos da narrativa levem à revelação dos mistérios, às reviravoltas inesperadas, e que isso seja feito de modo sutil e dramatizado (*show don't tell*). Para se atingir isso, segundo o curso, é necessário fazer um planejamento separado da trama e

outro do segredo a ser escondido e revelado nessa trama. O segredo precisa guardar a essência da virada inesperada na narrativa. Segundo o curso, a ambiguidade do personagem é o que leva ao suspense, cujas ações são motivadas pelo segredo. É nessa unidade também que é abordado o uso de *cliffhanger* ao fim de cada capítulo em ficções de mistério ou suspense.

A reviravolta inesperada é também o que chamam de ponto de virada (Unidade 02). Os pontos de virada, conforme vimos, em geral ocorrem ao fim do primeiro ato e ao fim do segundo ato (OXFORD, 2015,; FIELD, 2001). Na Unidade 07 não é explicado o que é *cliffhanger*, mas é pedido na atividade avaliativa que haja um *cliffhanger*. Aparentemente, assume-se que é um conhecimento trazido pelo estudante. Conforme explicado na descrição da categoria na metodologia, não é um termo tão conhecido aqui no Brasil e não foi encontrada tradução específica para ele. Trata-se de deixar um fim de capítulo em suspense em um momento crítico da narrativa.

O *cliffhanger* é comum no formato de narrativa seriada; segundo Herman, Jahn e Ryan (2008), esse formato de novela surgiu no século XIX, quando os trabalhos de escritores como Charles Dickens e George Eliot foram publicados de modo seriado em periódicos. Nesse tipo de novela, costuma-se manter o interesse do leitor por meio do mistério ao invés da resolução das situações da narrativa.

O suspense, segundo esses autores, embora seja encontrado em diferentes períodos e obras literárias, é mais comumente associado ao realismo e a gêneros populares. Ainda segundo esses autores, não necessariamente ocorrem suspense e surpresa em uma mesma narrativa, é possível que haja um deles, sem haver o outro.

O mistério ao redor do passado de um personagem, segredos que são revelados na narrativa, bem como o *cliffhanger* foram recursos estilísticos amplamente utilizados nos romances de folhetim com a função de manter o leitor engajado na leitura. Esses romances tinham por objetivo promover a venda de jornais e, para essa função, o uso de *cliffhangers* (Meyers, 2005, chama isso de *chutes de rideaux*) era essencial, pois era o modo de garantir a venda do jornal no dia seguinte. Entendemos que essa técnica é apresentada nesse curso com função semelhante, envolver o leitor na narrativa de modo a tornar a história vendável por editoras comerciais.

O exercício solicitado aos participantes nesta unidade teve por título: *Tudo é revelado*³⁹. Os participantes deveriam escrever uma cena na qual um segredo do personagem

³⁹ *All is revealed.*

principal fosse revelado. A cena deveria ter a ação e a reação desse personagem, interação e diálogo com outro personagem e ser escrita em até 500 palavras. A participante optou por continuar, neste exercício, com a narrativa da *Cinderela sci-fi*.

Na cena escrita nessa unidade (Anexo 09), a protagonista recebe, por meio de uma tia, irmã da mãe, o diário de sua mãe. Ao ler o diário, descobre que a mãe era amante do pai de Cinderela e a madrasta era a esposa.

A análise do texto com base nas categorias de técnicas narrativas levantadas a partir da análise do curso evidenciou que estavam contempladas as seguintes categorias: 02 – protagonista complexo; 04 – diálogo (pouco, mas há); 07 – tipo de história; 08 – subversão de gênero; 09 – clareza do tema; 12 – reviravolta inesperada; 13 – coerência da reviravolta com a protagonista; 14 – personagens multifacetados; 19 - *cliffhanger*.

Quanto ao item 06, que se refere ao *Nemesis*; novamente, neste texto da participante, o que ocorre é um conflito interno da protagonista a partir da revelação que descobre no diário da mãe, de modo que também este está construído mais próximo da perspectiva do conflito e da questão do personagem colocada por Assis Brasil (2019), do que da perspectiva do *nemesis* trabalhada no curso.

Com relação ao tipo de história, aparentemente poderia se dizer que continuaria sendo um conto de fadas escrito em versão de ficção científica, entretanto, pelo tipo de conflito, de questões psicológicas, que começa a se evidenciar nessa cena - a protagonista descobre que a madrasta que a havia tratado mal era, na verdade, uma esposa traída que acabou ficando obrigada a cuidar da filha da amante - entendemos que esse texto não é apenas um conto de fadas romântico na versão ficção científica, tem, também, nuances de drama, sendo difícil prever nesse momento qual seria o efeito predominante no texto final, caso houvesse um texto final.

Com isso, poderemos prever mais uma possível subversão de gênero (item 08).

O tema colocado pela participante no texto anterior (item 09): rancor *versus* bondade, ganha um novo contorno nessa cena, pois já sabemos que a madrasta não teve nenhuma bondade com Cinderela. A questão que se abre aqui é se o rancor justificaria a falta da bondade, questão que fica em aberto ao fim da cena. O *cliffhanger* é se Cinderela irá saber como se sente realmente em relação à madrasta e quais decisões irá tomar a partir daí, no que diz respeito a ajudar ou não a madrasta doente, se irá querer ser alguém igual à madrasta que, devido ao rancor pelo passado justifica ações desprovidas de bondade, ou se decidirá ser alguém diferente disso.

Consideramos que o tema continua claro (item 09), porém está sendo mais explicado do que mostrado, de modo que o item 10, tema a ser demonstrado, ao invés de explicado, não foi contemplado, de acordo com o que entendemos. Do mesmo modo, o item 11, referente ao *show don't tell*, não está contemplado, uma vez que a história está contando mais do que mostrando.

Quanto à reviravolta inesperada (item 12), proposta do exercício, pareceu-nos bem contemplada, uma vez que modifica toda a perspectiva da história e fará a personagem central e leitor rever todos os seus julgamentos até aquele momento. Consideramos essa reviravolta coerente com a personalidade da personagem central (item 13).

Quanto ao item 14, se há personagens multifacetados no texto, consideramos que sim; a reviravolta deu especial destaque a isso. Quanto aos itens 15 e 16, consideramos que não estão presentes neste texto, pois o segredo não foi forçado a aparecer pelas circunstâncias, nem foi dramatizado.

O ponto de vista dessa história é o da personagem principal e o da mãe dela, em seu diário (item 17), e a alternância que há entre esses pontos de vista (item 18), é a esperada pelo formato que foi escolhido pelo texto: a protagonista lendo o diário da mãe falecida, a leitura do diário (ponto de vista da mãe) é alternada com os pensamentos da protagonista (ponto de vista da personagem principal).

O último item que encontramos nesse texto foi o 19 – a narrativa termina em um *cliffhanger*, sem que o leitor saiba como a protagonista irá encarar sua própria vida, sua madrasta e meias-irmãs a partir dali e quais decisões irá tomar.

Unidade 08 - Ponto de vista narrativo

A unidade fala a respeito do foco da narrativa e apresenta três opções consideradas principais: primeira pessoa, terceira pessoa - narrador personagem, terceira pessoa - narrador onisciente e, em alguns casos, uma combinação do narrador em primeira pessoa e do narrador onisciente. O tipo de narrador é considerado essencial por ser a perspectiva por meio da qual o leitor conhecerá a história.

Dentro dessa questão, sem fazer distinção entre uma coisa e outra ou explicar como isso se relaciona com o foco narrativo em si, a unidade aborda o que seria o personagem ponto de vista em cada cena, que é o personagem por meio do qual a cena é percebida, pelos

seus sentimentos, emoções e pensamentos. Tanto o foco narrativo quanto o personagem ponto de vista é chamado no curso de “narrative point of view”,⁴⁰ no entanto, no tópico em que aborda o que estamos chamando aqui de personagem ponto de vista, utiliza-se voz para fazer referência ao que chamamos de foco narrativo e ponto de vista narrativo para o que optamos por chamar de personagem ponto de vista, a fim de fazermos uma distinção entre um entendimento e outro. Estamos pegando essa terminologia emprestada dos manuais de James McSill (2013): *Book in a box – técnicas básicas para estruturação de romances comerciais*. Esses manuais contemplam títulos explicitamente voltados à escrita de textos ficcionais para a venda comercial e apresentam técnicas para esse fim. Uma dessas técnicas, de se criar empatia no leitor é o que eles chamam de personagem ponto de vista e abreviam como PDV. Pelo que é explicado neste manual, e de forma mais clara que no curso da Oxford (2015), trata-se do mesmo conceito e dos mesmos princípios abordados nessa Unidade.

Para o curso, ponto de vista narrativo é a perspectiva a partir da qual a história é construída para o leitor. Não necessariamente coincide com o narrador da história, uma vez que o ponto de vista de uma história pode variar ao longo da narrativa, sendo, inclusive, um dos pontos trabalhados com ênfase no curso: o de se evitar a alternância frequente de ponto de vista e não fazê-lo sem marcar claramente essa transição na narrativa (sob pena de deixar o leitor confuso). Esse ponto de vista refere-se a emoções, psicologia, formas de entender o mundo do personagem no momento em que ele é o ponto de vista da narrativa. Naturalmente, em uma narrativa em primeira pessoa, o ponto de vista tende a ser o do próprio narrador.

Segundo Herman, Jahn e Ryan (2008), é uma das questões narrativas que tem mais terminologias diferenciadas para se referir ao mesmo conceito (inteligência central, visão, filtro, focalização). A definição desses autores de ponto de vista é: “o posicionamento físico, psicológico e ideológico a partir do qual a narrativa é situada e os eventos são apresentados”⁴¹ (HERMAN; JAHN; RYAN, 2008, p. 442, tradução nossa).

O princípio básico relacionado ao personagem ponto de vista, tanto no curso de Oxford (2015) quanto nos manuais de James McSill (2009), é a não alternância do ponto de vista de um personagem a outro em uma mesma cena. Antes de se mudar o ponto de vista narrativo, deve-se marcar o início de uma nova cena, com uma ação ou gesto que marque uma pausa na narrativa. Isso é uma regra que, para o curso de Oxford (2015), é não negociável.

⁴⁰ Ponto de vista narrativo(tradução nossa).

⁴¹ “the physical, psychological, and ideological position in terms of which narrated situations and events are presented”.

McSill (2013) ainda admite a possibilidade dessa alternância quando realizada por escritores experientes.

A alternância entre pontos de vista em uma mesma cena é entendida tanto pelo curso de Oxford (2015) quanto por McSill (2013) como passível de trazer ambiguidade na narrativa e confundir o leitor. Uma das sugestões do curso é que se construa a cena totalmente voltada para o personagem A e, se for o caso, que se reescreva a cena considerando o pensamento e os sentimentos do personagem B. Consideram isso uma regra para que a voz narrativa seja efetiva.

É interessante observarmos o quanto essa questão é bastante voltada à escrita comercial. Em literatura, segundo Herman, Jahn e Ryan (2008), a questão não é tão simples, esse seria um dos tópicos mais discutidos em questões narrativas. A definição que trazem para ponto de vista é a de ser: “o posicionamento físico, psicológico e ideológico em termos nos quais a narrativa é situada e os eventos são apresentados, a perspectiva por meio da qual os eventos são filtrados”⁴² (HERMAN; JAHN; RYAN, 2008, p. 442, tradução nossa).

Ainda segundo esses autores, de acordo com Chatman (1990 *apud* HERMAN; JAHN; RYAN, 2008), o ponto de vista pode ser interno, de um personagem, perspectiva valorizada por Henry James e que influenciou significativamente esses cursos; ou externo, de um narrador em câmera (que pode ser mais ou menos onisciente e ter a percepção mais ou menos restrita).

Pouillon (1946 *apud* HERMAN; JAHN; RYAN, 2008), a partir desse grau de onisciência ou não, distingue três pontos de vista narrativos, que são os mais conhecidos e apontados pelo curso, entretanto Friedman (1955 *apud* HERMAN; JAHN; RYAN, 2008) faz a distinção de oito pontos de vista diferentes: 1 – editorial onisciente (narrativa em terceira pessoa com narrador onisciente intrusivo); 2 – onisciência neutra (narrativa em terceira pessoa onisciente impessoal); 3 – narrativa em primeira pessoa testemunha (não participa diretamente da ação); 4 – narrativa em primeira pessoa protagonista; 5 – onisciência múltipla seletiva (narrativa em terceira pessoa com foco em vários personagens); 6 – onisciência seletiva (narrativa em terceira pessoa com apenas um personagem como foco); 7 – modo dramático (narrativa em terceira pessoa observador); 8 – modo câmera (narrativa apenas acontece diante de gravador neutro e é transmitida aparentemente sem organização ou seleção).

Evidentemente que essas abordagens podem ser discutidas, uma classificação pode ser considerada mais ou menos o desdobramento de outra e a opção por uma dessas formas de

⁴² “(...) point of view – the physical, psychological, and ideological position in terms of which narrated situations and events are presented, the perspective through which they are filtered”.

classificar em detrimento de outra, provavelmente, irá depender também do tipo de análise que se propuser ao texto literário, o que não é nosso objetivo nesta tese. Trazemos essas outras classificações apenas a fim de evidenciar que o assunto não é tão simples quanto é abordado no curso.

Por fim, com referência a esse tópico, Herman, Jahn e Ryan (2008) colocam que o estudo das formas com que as emoções, a cognição, a interpretação e a resposta são afetadas pelas diferentes escolhas de abordagem de pontos de vista é uma das tarefas mais importantes da narratologia.

O assunto parece mais simples quando a abordagem se refere à cinematografia, de onde acreditamos vir parte da influência do modo como os conceitos são colocados no curso (OXFORD, 2015). Syd Field (2001), em *Manual do roteiro*, explica que um personagem é um ponto de vista, por exemplo, um personagem que é pai é o ponto de vista dos pais e assim por diante, e os pontos de vista dos personagens devem ser dramatizados. O escritor precisa conhecer seus personagens e seus conceitos, crenças e valores (que é o ponto de vista do personagem).

Se refletirmos em termos desse ponto de vista em filmagens, a alternância constante da filmagem de um personagem para o outro, a cada fala, por exemplo, poderia ficar, de fato, confusa e cansativa ao expectador, pela própria estrutura do veículo por meio do qual a narrativa é construída, o que, entendemos, não é o caso da escrita ficcional. Podemos até admitir que seja uma abordagem de escrita mais complexa e que dependa de mais conhecimento por parte do escritor, todavia, o mais provável, em nossa opinião, é que essa forma de escrever torna o texto mais simples para o leitor e a fluência narrativa mais ágil, o que é de interesse do que McSill (2013) chama de romances comerciais.

O exercício proposto nessa unidade teve por título: *Sua história, sua câmera*⁴³. Esse exercício, segundo orientação, deveria ter dois personagens, diálogo entre eles, ação externa e reflexão interna e ser escrito com até 500 palavras. A proposta era apontar o ponto de vista narrativo escolhido e o porquê de se ter escolhido o ponto de vista. A participante escolheu o ponto de vista narrativo em primeira pessoa e como justificativa apontou ser para que o leitor possa conhecer os pensamentos e sentimentos do personagem.

Nesse texto (Anexo 10), a protagonista está de luto pela perda de seu companheiro e está em um momento de reflexões e memórias.

⁴³ *Your story, your câmera*

Consideramos que há complexidade na protagonista (item 02)) por estar sinalizado no texto que ela, no relato de suas memórias, age de modo diferente em situações diferentes; há diálogo, referente às memórias da protagonista (item 04). Não há um *nemesis* nesse texto (item 06), o que podemos considerar como conflito é a situação de luto da personagem e o seu anseio por retomar o interesse pela vida. Quanto ao gênero da narrativa, consideramos, que seja um drama (item 07); quanto ao tema (item 09) do quadro de análises, consideramos que pode haver uma interpretação subjetiva a respeito deste e a nossa leitura de tema para o texto é a presença da ausência no luto e consideramos que tenha sido demonstrado, ao invés de explicado (item 10), apesar da história oscilar entre mostrar e contar (item 11);

Há uma reviravolta na trama (item 12), embora sutil, que é o momento em que percebemos que o companheiro da protagonista é falecido. Até aquele momento da narrativa, o entendimento que poderíamos ter é de que a personagem estaria passando por um término de relacionamento; porém fica claro em um diálogo imaginário da protagonista com o companheiro, que ele faleceu: “I believe you have the most awesome bike now, one that can take you wherever you feel like going in a speed from another world, so fast that you can be here with me now even though you are somewhere else. ‘Yes, honey. I’ve visited many new beautiful types of scenery. I’m sure you will love them when I get the chance to show you’”⁴⁴ (Anexo 10). Entendemos que essa reviravolta é coerente com a personalidade da personagem (item 13) e que é demonstrada aos poucos, fornecendo pistas: “The wardrobe is still full of your clothes”⁴⁵ (Anexo 10), (item 16).

Esse segredo da narrativa, por assim dizer, porque é uma informação que só é fornecida para o leitor ao final do texto, não é exatamente forçada a aparecer pelas circunstâncias (item 15), porém o texto é construído em um crescente para a revelação dessa informação.

O ponto de vista narrativo (item 17), conforme informado pela própria participante antes do início do texto, é o da própria protagonista e é o único ponto de vista da narrativa, de modo que não há alternância deste ponto de vista (item 18). Não há *cliffhanger* nesse texto, (item 19). Quanto às descrições e metáforas, há poucas, são claras, servem ao propósito de chamar atenção para algum aspecto do texto, contemplando os itens 20 a 23.

⁴⁴ Eu acredito que você tenha a bicicleta mais fantástica agora, que possa te levar aonde você quiser em uma velocidade de outro mundo, tão rápido que você possa estar aqui comigo, mesmo estando em outro lugar. ‘Sim, querida, eu tenho visitado muitos lugares novos, com todo tipo de beleza. Tenho certeza de que você vai amar quando eu tiver a chance de te mostrar.’(tradução nossa).

⁴⁵ “O guarda roupas ainda está cheio de suas roupas”. (tradução nossa).

Esse texto da participante, em nossa leitura, apresenta a unidade de efeito mencionado por Poe (1999) em *A filosofia da composição*, referindo-se à construção do poema. Esse mesmo conceito é apropriado por Matthews (1917) para a construção do conto em *The philosophy of the short-story*. Esse efeito é como um sentimento geral, uma sensação geral deixada no leitor. Para Poe (1999), só pode ser atingindo em textos relativamente curtos, que podem ser lidos em uma única sentada. Consideramos esse efeito algo bastante significativo na narrativa.

O texto da participante, por exemplo, não apresenta um *nemesis*, não apresenta tensão entre os sentimentos e pensamentos da protagonista e suas ações externas, que são valores narrativos do curso de Oxford (2015). O conflito que identificamos, que é considerado a parte essencial da narrativa (ASSIS BRASIL, 2019), nesse texto, é algo muito tênue, não tem uma força de engajamento narrativo, por assim dizer, e o texto conta mais do que mostra. No entanto, ainda assim, como leitora, esse é o texto da participante do qual mais gostamos, porque apresenta uma certa beleza nas imagens que constrói, tem uma carga emocional forte, a perda de um ente querido como tendo uma presença avassaladora e insubstituível, e mostra isso com doçura, sutileza e certaturnura, porque a saudade da protagonista é também a lembrança do amor.

Ainda que nosso apreço por esse texto decorra de motivos pessoais, no entendimento de Vogler (2009), a narrativa bem-sucedida produz empatia por identidade com o leitor ou espectador. Nesse sentido, entendemos que a participante conseguiu atingir isso com esse texto e conseguiu atingir isso mesmo sem utilizar das técnicas narrativas apontadas como as mais efetivas para produzir engajamento com o leitor apresentadas no curso.

Unidade 09 - Como contar? Uso de descrição e metáfora.

Essa unidade não tem proposta de escrita de texto narrativo, de modo que analisamos apenas a proposta do curso no que se refere ao conteúdo abordado.

Essa unidade é a respeito do uso de metáforas e descrições. Entre as considerações que fazem a esse respeito, colocam que metáforas e descrições têm por objetivo colocar em foco aspectos específicos do tema, da trama e dos personagens e fornecer pistas sutis do desenrolar da narrativa. Recomendam o uso de metáforas claras, não clichês e que não seja um uso exagerado (o mesmo se recomenda para a descrição), pois, segundo entendimento do curso, o uso exagerado de metáforas ou descrições pode tornar a narrativa lenta. Colocam em destaque

que boa escrita não é sinônimo de escrita complexa e que isso seria um erro comum, sobretudo aos escritores que aspiram escrever ficção literária.

O curso de escrita criativa coloca que as descrições e metáforas devem ser utilizadas apenas quando se tem intenção de focar a atenção do leitor em algum aspecto da narrativa (como um *close* de um câmera, comparam) e devem ser simples.

Walter Besant (1884), da mesma forma, coloca que a descrição deve estar estritamente subordinada ao interesse humano e deve ser usada o menos possível. Entendemos que isso traz fluidez e velocidade à narrativa; velocidade talvez seja, cada vez mais, um sintoma dos tempos atuais, bastante favorecida pelos recursos digitais e, conforme nos comentou a professora de literatura Rita de Cassi⁴⁶, com a qual concordamos, é natural que a escrita de cada tempo esteja em sintonia com esse tempo.

Atualmente, no entendimento da professora Cassi, não haveria espaço para escritas como a de José de Alencar, por exemplo, repleta de descrições e detalhes. James Wood (2011) traz um contraponto que diverge do colocado pelo curso de Oxford (2015) e por Walter Besant. No entendimento de James Wood (2011), o detalhe, mesmo irrelevante, tem seu espaço de valor na literatura e argumenta que a vida, em si, também é repleta de detalhes irrelevantes. Entretanto, traz a ressalva de que, apesar de apreciá-los, os detalhes em excesso o cansam.

Unidade 10 - Quando está terminado?

Essa unidade também não apresenta exercício narrativo e não apresenta conteúdo de técnicas narrativas, de modo que, embora iremos mencionar os conteúdos abordados, não haverá análises nessa unidade.

Essa unidade aborda a edição do texto após estar finalizado e a apresentação do texto a um agente⁴⁷. O processo de edição do texto é separado em etapas: como esperar um tempo após o término do texto para voltar a trabalhar nele; buscar pelos aspectos da narrativa com os quais o autor tem menos facilidade e focar neles; retomar o texto do início, primeiramente para fazer observações, posteriormente, para considerar se essas observações são pertinentes de alterações no texto, entre outras considerações de ordem organizacional.

⁴⁶ Prof^ª. Dr^ª. Rita Pereira de Cassi, em conversa informal.

⁴⁷ Nos Estados Unidos e na Inglaterra, de modo geral, na maioria dos casos, as editoras só avaliam livros para possíveis publicações se estiverem representados por um agente.

Análise das atividades avaliativas da participante

A participante realizou duas atividades avaliativas ao longo do curso. A primeira delas foi solicitada na Unidade 04, porém o prazo de entrega foi posterior e incluiu ainda a participação nas atividades da Unidade 07, ou seja, a participante tinha conhecimento do conteúdo do curso até a Unidade 07 antes de realizar a atividade avaliativa 1, o que corresponde às técnicas narrativas elencadas até o item 16. A segunda atividade foi solicitada na Unidade 08, porém os participantes tiveram até depois do curso para entregá-la, de modo que todo o conteúdo do curso já havia sido ministrado.

Na primeira atividade avaliativa (A1), foi solicitado que os participantes escrevessem um breve encontro dramático entre dois personagens. Esse encontro deveria ser um dos três pontos de virada que uma história em três atos deve ter. Deveria haver também uma sinopse da história em até 150 palavras. O texto deveria incluir alguma conexão entre os dois personagens, um deles deveria ser o principal, e deveria haver momentos de reflexão do personagem principal (pensamentos e sentimentos). A história poderia ser escrita em primeira ou em terceira pessoa. O limite máximo de extensão do texto era de 500 palavras.

O exercício pedia uma sinopse da história toda, em três atos, porém a participante acabou escrevendo apenas a sinopse da história até o ponto de virada do primeiro ato, o que limitou a análise de alguns itens neste estudo, por exemplo, não foi possível verificar se a história previa um *nemesis*.

Conforme colocado anteriormente, o curso valoriza bastante a presença de um *nemesis* na narrativa, sobretudo na figura de um personagem que se oponha ao personagem principal, embora tenha sido mencionado que o *nemesis* possa ser uma ‘força’ que se opõe ao protagonista também.

O que ocorre nesse texto é o mesmo que ocorre em outros textos da participante, não há exatamente uma força ou alguém que se oponha ao protagonista, o que há é um conflito interno do próprio protagonista, aproximando-se mais do que Assis Brasil (2019) propõe a respeito da narrativa.

Outro item que não pôde ser avaliado é se a história previa uma trama secundária ou subenredo, que é uma história que segue paralela à história principal. Isso é algo que estaria mencionado na sinopse de uma história completa. A extensão prevista para essa primeira

atividade avaliativa é igualmente reduzida, como solicitado na maioria dos exercícios, 500 palavras, o que limita a análise desse tipo de item.

Esse texto da participante (Anexo 12) corresponde ao primeiro ponto de virada da história, segundo ela mesma. De acordo com o curso, uma história em três atos deve ter três pontos de virada, sendo que o primeiro deles deve modificar a percepção inicial do leitor a respeito da história, enquanto o segundo é o momento de crise da história e o terceiro a resolução da crise.

No caso desse texto, o ponto de virada ocorre durante o encontro da protagonista, Bia, que se sente triste em decorrência das decepções amorosas recorrentes em sua vida, com outro personagem, Steve, em uma viagem de avião.

Durante essa viagem, a protagonista desabafa com o personagem que se senta ao lado dela, Steve, e ele diz se sentir da mesma forma que ela, vítima de uma sucessão de relacionamentos malfadados, porém uma versão masculina das histórias. Em seguida, Steve faz a Bia uma proposta incomum: que iniciem um relacionamento como um casal apesar de mal se conhecerem.

O argumento de Steve é que, quando iniciam um relacionamento estando apaixonados, o relacionamento é mal-sucedido, de modo que os dois deveriam tentar o contrário: começar um relacionamento sem estarem emocionalmente envolvidos, buscando conhecer um ao outro, apresentando o que esperam um do outro. Ele acredita que o envolvimento emocional viria naturalmente com o tempo. Bia aparentemente considera a ideia interessante, porém o texto termina sem uma resposta dela, termina em um *cliffhanger* (item 19), mudando completamente a perspectiva a respeito da narrativa até aquele momento, cumprindo, pode-se dizer, o que é esperado do ponto de virada do primeiro ato, de acordo com o ensinado pelo curso.

Nesse texto (Anexo 12), os itens 2, 3 e 5 não foram explorados no texto da atividade, ou seja, não houve evidência de complexidade dos personagens nem da tensão entre seus sentimentos internos e suas ações externas, o que não significa falta de habilidade da participante em utilizar esses recursos, pode ser tão somente que o texto não teve quantidade de palavras o suficiente para ser desenvolvido de modo que esses recursos pudessem ser analisados.

O texto apresenta diálogos (item 4), até bastante, sobretudo se compararmos com outros textos da participante. Em parte são os diálogos que apresentam os personagens ao leitor, estando de acordo com a colocação do curso que considera que os personagens são

definidos pelo que dizem, por como dizem e pelo que não dizem também e é semelhante às colocações de Walter Besant (1985), conforme mencionado.

Foi por meio do diálogo que foi mostrada a razão da tristeza da protagonista, como ela vê a si mesma e os relacionamentos que teve e foi por meio do diálogo que foi apresentado o personagem Steve também, que ele tem empatia pelo sentimento alheio e certo senso de ousadia, pela proposta que faz à personagem principal.

Quanto ao tipo de história (item 7), pelo trecho apresentado, diríamos se tratar do que se chama atualmente de *chick lit*⁴⁸, que, segundo a Wikipédia em inglês, trata-se de um gênero no qual o personagem principal é feminino e se refere às suas tribulações, sejam profissionais, amorosas, amizades, entre outras. Todavia, conforme mencionamos anteriormente, a questão do gênero do modo como é apresentado no curso é incompleta e superficial. Não há, de fato, nenhuma explicação a respeito das possibilidades de gênero e de como são esses gêneros, tratam mais da subversão de gênero (item 8), o que não ocorre nesse texto.

Quanto ao item 11, mostre em vez de contar, conforme colocamos, é um item relevante para o curso, uma vez que foi abordado em duas unidades do curso, na Unidade 6 e na Unidade 8, sendo, pois, um dos poucos conteúdos a serem abordados mais de uma vez durante todo o curso, mencionado várias vezes em fóruns e destacado como importante.

Segundo a explicação na Unidade 06 do curso (OXFORD, 2015), mostrar estaria relacionado a dramatizar os eventos, em vez de relatá-los ou analisá-los à distância, que seria o contar, em uma tradução direta das próprias palavras utilizadas na unidade. Com referência a esse aspecto, o texto da A1 está contando mais do que mostrando, sobretudo nos quatro primeiros parágrafos, em que os sentimentos e pensamentos da protagonista são explicados diretamente pelo narrador; não há uma dramatização que fizesse o leitor entender esses sentimentos.

O item 12, haver uma reviravolta inesperada na história, nos parece bem contemplado quando Steve propõe a Bia que eles iniciem um relacionamento como casal, a despeito de mal se conhecerem e como a narrativa se encerra nessa parte sem que a protagonista responda, isso é também um *cliffhanger* na história (item 19)..

Quanto ao item 13, não nos parece haver elementos suficientes no texto para avaliarmos se a reviravolta seria coerente com a personalidade da protagonista, uma vez que é um texto de apenas 500 palavras, mas é, certamente, coerente com a construção do texto até aquele ponto.

⁴⁸ Esse termo, embora em inglês, não é incomum, pois é usado por algumas vendedoras na Livraria Cultura.

Os itens 15 e 16 não estão contemplados no texto, porquanto a reviravolta é apresentada de uma vez, não há pistas sutis que levem a reviravolta, nem circunstâncias que obriguem essa reviravolta. No entanto, essa escolha da autora/ participante da pesquisa nos parece coerente com a história em si, uma vez que há a pretensão de causar espanto ao leitor e nos parece mais interessante também. O que nos leva a questionar o próprio conceito em si de reviravolta inesperada, porém com pistas do que irá ocorrer.

Se há um termo que concilia esses dois pontos opostos, certamente não foi devidamente abordado no curso. É difícil imaginarmos uma reviravolta que seja inesperada e, ao mesmo tempo, forneça pistas de que irá ocorrer. O conceito de a reviravolta ser coerente com o personagem principal, conforme o curso também coloca, faz mais sentido.

A história é narrada em terceira pessoa, narrador onisciente. O ponto de vista é predominantemente o da protagonista (item 17), sendo apresentadas as suas emoções e os sentimentos; porém há menção aos pensamentos e sentimentos de Steve. A forma em que foi feita a alternância do ponto de vista de Bia para Steve, indo de um personagem diretamente para o outro, sem marcar a transição, fez com que o item 18 não fosse contemplado. Isso particularmente ocorre no terceiro e quarto parágrafos, em que as frases se alternam, ora falando dos sentimentos de Bia, ora dos de Steve.

Pelo que é ensinado no curso, espera-se que cada cena foque apenas nos sentimentos e pensamentos de um personagem e, se for alterar para os sentimentos e pensamentos de outro personagem, é necessário que algo marque essa transição, que marque a mudança de cena. Conforme colocamos na análise das unidades, isso não necessariamente precisa ser sempre dessa forma, há outras formas de narrar, que contemplam a visão de vários personagens. No entanto, no curso, isso foi apresentado de forma única, como a única forma de se construir narrativa.

Os itens que não estão evidentes nesse texto, como a não alternância de ponto de vista entre personagens (item 18) e o mostrar ao invés de contar (item 11), são os que a participante relatou ter tido dificuldade de compreender e aplicar em seus textos e foram itens que receberam bastante destaque no curso. Entretanto, consideramos que, apesar do destaque dado pelo curso, foram trabalhados de modo superficial e insuficiente para a compreensão do participante, com poucos exemplos concretos de como aplicá-los em textos narrativos ficcionais.

Na atividade avaliativa 2 (A2), foi solicitado aos participantes que planejassem uma trama complexa, ou seja, uma trama com uma reviravolta inesperada, focada em um

personagem complexo central. Deveriam escrever a cena dessa trama na qual a reviravolta acontece (que poderia ser a revelação de um segredo, motivações escondidas, o passado do personagem), mas não precisava ser um ponto de virada.

A cena deveria ter um *cliffhanger* no final, seja devido a ações externas ou a pensamentos internos dos personagens. Além disso, o exercício deveria contemplar pelo menos mais um personagem, diálogo, ações externas e pensamentos internos, uso específico de imagem e de descrições. O texto deveria ter 1.500 palavras e incluir uma breve sinopse da história em até 200 palavras.

A sinopse escrita para essa segunda atividade assemelhou-se aos resumos de livro na quarta capa, que introduzem a história, porém sem revelar os acontecimentos mais interessantes. O texto da participante, como confirmado com ela, tratou-se de um conto completo e não de uma cena de uma história maior. O personagem principal da A2 é Armando que, todos os dias, ao se dirigir à estação de metrô para ir trabalhar, passa por um grupo de moradores de rua que estão fazendo café em seu abrigo. Às vezes, também encontra esses moradores ao retornar do trabalho.

Todas as manhãs, um desses moradores, Marciano, cumprimenta Armando com um bom dia, porém é ignorado. Armando não aprecia o odor dos moradores de rua e pensa neles como os sujos. Um dia, entretanto, Armando deixa sua carteira cair e Marciano vai atrás dele insistentemente para devolvê-la. Armando, agradecido, oferece dinheiro a Marciano, que o recusa.

Na noite daquele mesmo ocorrido, Armando leva pizza para os moradores de rua e estabelece com eles uma conversa. O personagem reconsidera sua opinião a respeito desses moradores, que reciclam lixo para sobreviver, em vez de mendigarem ou roubarem, como Armando acreditava. No dia seguinte, porém, os moradores desaparecem, levados pela higienização para a Copa do Mundo.

Ao conversarmos com a participante a respeito dessa história, ficamos sabendo que foi baseada em uma série de reportagens que ocorreram durante a Copa do Mundo, as quais denunciavam que vários municípios brasileiros estavam fazendo desaparecer moradores de rua, a fim de causarem uma boa impressão durante a Copa.

A participante disse ter ficado particularmente sensibilizada com essas reportagens e, por isso, quis escrever uma história a respeito. Isso contempla o que é ensinado na primeira unidade do curso, intitulada Escreva sobre o que você sabe, abordagem recorrente a esses cursos de escrita criativa e tão literal no início desses cursos que levou à produção de uma

série de romances autobiográficos nos Estados Unidos conforme nos explica Mark McGurl (2009).

A despeito de ser algo ensinado no curso, a participante revela em entrevista que, em geral, a sua escrita se baseia em aspectos da sua experiência pessoal, assuntos que a mobilizam emocionalmente, sendo esse aspecto emocional, o qual se assemelha ao efeito do texto, no nosso entendimento, discutido por Poe (1999), o mais importante para a participante. Para ela, o mais importante é que o texto desperte emoções no leitor.

Na verificação dos itens do quadro de análise, observou-se que, nesse texto, há uma trama secundária(item 1), que ocorre entre os moradores de rua, os quais comentam o comportamento de Armando, bem como refletem a respeito da própria condição de vida quando o personagem João diz a Marciano que eles são invisíveis para as pessoas reais. Segundo o conteúdo das unidades do curso, a trama secundária tem a função de comentar a trama principal, como é o caso desse texto, ou de trazer alívio cômico para a história.

Nesse texto, os personagens Armando e Marciano são personagens complexos (itens 2 e 5), entretanto, não nos pareceu ter sido desenvolvido o conflito entre os sentimentos internos dos personagens e suas ações externas (item 3), uma vez que os personagens agem externamente em conformidade com suas emoções internas. O interessante com relação a esses personagens é que ambos são bastante marcantes na narrativa, a trama secundária e o personagem Marciano chegam a ser mais interessantes, em nossa opinião, do que a trama principal e o personagem principal, Armando.

Identificamos Armando como personagem principal, sobretudo devido ao fato de a sinopse escrita pela participante centrar nele e o texto começar e terminar centrado nele. Entretanto é um daqueles casos em que se poderia quase abrir a discussão de quem seria de fato o personagem principal, Armando ou Marciano?

Os diálogos(item 4), na A2, estão mais presentes e mais bem desenvolvidos do que na A1, têm um caráter mais fluído também e podemos compreender mais dos personagens por meio deles. Nesse sentido, por meio do diálogo, percebemos que Marciano é um personagem que se preocupa com o bem-estar dos demais, como no trecho em que João procura o saco de café em que havia guardado cola de sapateiro e Marciano diz ter jogado esse saco fora para que João não continuasse a cheirar a droga. É um personagem que faz isso desinteressadamente, como no trecho em que recusa recompensa por ter devolvido a carteira de Armando.

Quanto à construção do *nemesis* (item 6), inicialmente, Marciano e os demais moradores aparecem como elemento que se opõe, de certo modo, a Armando, o protagonista, que desejava, em seus pensamentos, que eles não estivessem ali.

Entretanto, nessa interação e no desenvolvimento do texto, é demonstrado que a atitude negativa seria a do protagonista (o qual estaria mais para *nemesis* de Marciano do que o contrário), que revê seus conceitos na ocasião em que Marciano lhe devolve a carteira, tornando-se, assim, aliado do grupo de moradores de rua. Assim, ao invés de *nemesis*, o que há na história é o preconceito do personagem Armando, que se torna em um conflito interno quando ele conhece melhor Marciano e os demais moradores e esse preconceito é superado no final da história.

Desse modo, entendemos que o texto não contempla o item 6 do quadro de análises, pois não há um *nemesis* ou força que se oponha ao protagonista. O texto da participante se adequa melhor ao que Assis Brasil (2019) descreve a respeito da narrativa, presença de um conflito que é inerente ao próprio personagem.

Entendemos que o tipo de história se caracteriza por um drama (item 7), e não há subversão de expectativa (item 8). Quanto ao tema, entendemos que seja o preconceito entre classes (item 9), e este foi demonstrado em vez de explicado, contemplando o item 10.

Essa história, comparativamente com a A1, nos pareceu mostrar mais do que contar, apesar de ainda ter alguns trechos em que faz o contrário, de modo que consideramos que o item 11, do quadro de análise, estava presente.

Há duas reviravoltas inesperadas na história, referentes ao item 12 do quadro: i) a primeira, quando Armando reflete a respeito de seus próprios sentimentos e atitudes por ter sido surpreendido pela atitude honesta e desinteressada de Marciano, ao lhe devolver a carteira.

Nesse caso, consideramos essa reviravolta coerente com a personalidade do personagem principal (item 13), a qual, por sua vez, foi forçada a aparecer pelas circunstâncias (item 15), sendo dramatizada de modo sutil (item 16); ii) a segunda reviravolta ocorre ao final da história, com o desaparecimento dos moradores de rua, momento que poderia ser um *cliffhanger* (item 19), se o texto não fosse um conto e terminasse nesse momento (conforme explicado pela participante em entrevista).

O foco narrativo é em terceira pessoa, narrador onisciente, e o ponto de vista narrativo (item 17), é predominante de Armando, mas também é trabalhado o de Marciano. Nesse segundo texto, a alternância desses pontos de vista se mostra mais em conformidade ao

esperado pelo curso, marcando mais as transições de pensamento e emoções de um personagem para o outro.

As descrições são simples (item 20), e não são excessiva,(item 23). Em geral, servindo para focar a situação dos moradores de rua (item 22), o que nos pareceu apropriado com a narrativa. Notamos o uso de poucas metáforas, que foram claras (item 21), e também serviram para trazer foco a algo na história (item 22). Sintetizando nossas considerações a respeito das atividades avaliativas, pelo que observamos na análise dos textos, a A1 apresenta pouco dos conteúdos abordados no curso, apesar do prazo de postagem do exercício ter sido até a Unidade 08, de modo que quase todo o conteúdo do curso já havia sido abordado (exceto metáfora, descrições e edição de texto). Os personagens ainda não evidenciam características de complexidade, os diálogos foram ainda pouco explorados e a história conta mais do que mostra. Consideramos aqui apenas até o item 16 (exceto pelo *cliffhanger*, item 19), uma vez que foi até essa unidade que os participantes tinham sido apresentados antes da entrega da A1.

Houve três itens na A1, 05, 15 e 16, “presença de *nemesis*”, “os segredos serem forçados pelas circunstâncias” e “serem dramatizados sutilmente”, que a participante não seguiu conforme ensinado no curso de escrita criativa e o fez, em nossa opinião, de modo mais coerente com a história, trazendo um efeito narrativo que nos pareceu mais interessante para a história do que se tivesse feito de outro modo.

Foi possível observar na A2 uma aproximação muito maior do texto com os conteúdos abordados nas unidades. Na A2, os personagens são complexos, os diálogos estão mais bem desenvolvidos, há uma trama secundária, há menos alternância dos pontos de vista narrativos, além de haver uma reviravolta inesperada, *cliffhanger*, e o tema ter sido demonstrado.

Análise da entrevista com a participante

As respostas da participante às diversas perguntas que formulamos frequentemente retornaram a dois eixos temáticos, mesmo quando as questões da entrevista não eram a esse respeito: interações a respeito dos textos escritos por ela durante o curso e as técnicas narrativas ensinadas no curso. As interações a respeito dos textos escritos por ela durante o curso se referem aos comentários da tutora e dos colegas nos fóruns em que eram postados os exercícios narrativos solicitados nas unidades. As técnicas narrativas ensinadas no curso se referem ao conteúdo abordado pelo curso em si e a forma como esse conteúdo foi ensinado.

Ao refletirmos a respeito da quantidade de cursos de Escrita Criativa que estão disponíveis atualmente e em como a oferta desses cursos continua a crescer, conforme colocamos no início desta tese, uma das questões que aventávamos é a respeito do que motiva tantas pessoas a buscarem cursos dessa natureza tão recorrentemente.

A partir de algumas colocações que se repetiram nas respostas da participante, construímos a suposição de que o ser lido e comentado é uma dessas motivações. Isso apareceu espontaneamente nas respostas da participante com certa frequência.

Quando a questionamos a respeito das motivações que a levaram a fazer o curso, a participante respondeu: “em algum momento eu senti vontade de mostrar meus textos para outras pessoas e de receber uma opinião crítica de alguém que escrevesse, mais porque eu comecei a querer melhorar os meus textos” e quando a questionamos se o curso havia contribuído para melhorar o seu texto, ela respondeu que os comentários da tutora e dos colegas foram algo que “valeu a pena” no curso.

Ao ser questionada sobre se o curso contribuiu para melhorar o seu texto, a participante respondeu a respeito dos pontos positivos e negativos do curso e, como ponto positivo, considerou justamente as interações a respeito dos textos que escrevia: “os comentários eram bem variados, as pessoas conseguiam abordar aspectos bem diferentes uns dos outros, sabe?”.

Em alguns momentos, ela destaca a relevância dos comentários da tutora principalmente. Posteriormente, em resposta a outras perguntas, a participante colocou que não sabia dizer se o curso contribuiu efetivamente para alguma melhora na sua escrita ou não; em outro momento ela diz que sim, que acha que houve uma melhora na escrita de seus textos.

Como aspecto negativo do curso, a participante colocou que as técnicas narrativas ensinadas visavam “encaixar o texto num formatozinho”, ou seja, colocar o texto em formato padrão específico, no caso do curso, na opinião da participante, “um formato comercial”, que é o contrário do que ela entende por escrita criativa. Concordamos com essa opinião da participante de que o curso induzia a formatação das produções textuais dos participantes dentro de um padrão rigorosamente delimitado e definido a partir do que é passível de agradar a um público leitor mais amplo e, assim, ser publicado por editoras comerciais.

Entretanto, o que consideramos curioso é que a participante discordou da forma limitada como o conteúdo ensinado no curso era abordado, porém, gostava dos comentários da tutora, os quais, em geral, conduziam no sentido de fazer o texto escrito pelos participantes se aproximar do formato de narrativa comercial ensinado no curso. A participante colocou

que os comentários da tutora eram “os mais esperados”, que ela “adorava” e “ficava ávida para ver os comentários dela” e respondeu isso com bastante entusiasmo na voz; apenas com relação aos comentários, seja da tutora, seja dos colegas, a participante demonstrou uma conotação pessoal mais passional.

Disso inferimos que o que a participante de fato apreciou no curso foram as interações a respeito de seu texto, ainda que essas interações fossem no sentido de limitar e constranger sua escrita para dentro de um formato específico, padronizado e voltado para a venda comercial de livros, o qual, ela mesma apontou não apreciar (quando avaliado da perspectiva de conteúdo ensinado no curso e não de comentários).

Ainda a respeito das interações sobre seu texto, ela afirmou que “gostava muito de receber os comentários dos colegas. Primeiro porque todo mundo ali estava bem preparado, sabia fazer comentários de uma forma que também não fosse ofensiva, mesmo quando precisasse criticar o trabalho do colega” e gostou também porque “todo mundo sempre fazia questão de inserir algo positivo e algo negativo no seu comentário”. Em outro momento, disse que, embora gostasse dos comentários dos colegas, por alguma razão, “achava que tinham mais validade os comentários da tutora do que o dos colegas”.

Os comentários dos colegas também eram muito apreciados, embora de menor valor do que os da tutora e não chegaram a influir em reescritas dos seus textos, como os da tutora. Ao ser questionada como se sentia quando um texto seu tinha comentários dos colegas, respondeu com entusiasmo: “eu adorava! Eu achava o máximo, porque justamente foi a única oportunidade, tipo assim, de ter muitos comentários de diferentes pessoas sobre algo que eu escrevia”. No outro curso que realizou paralelamente a esse de escrita criativa avançada, o curso de Escrita para jovens adultos, após trocar comentários sobre seus textos com uma colega, a participante e essa colega do curso trocaram outros textos além dos que eram postados no curso e comentaram os textos uma da outra, continuando com essa interação para além do curso, de modo que entendemos que essa interação a respeito da própria escrita para os participantes desses cursos é algo de valor.

Em uma análise reflexiva, considerando nossa própria participação no curso, observamos haver um acordo tácito, ou etiqueta de curso entre os participantes de ler para ser lido ou ler porque foi lido. Isso consistia em os participantes lerem os textos de outros participantes e comentarem esses textos, a fim de que esses participantes que tiveram os seus textos lidos lessem também o texto escrito pelo participante que primeiro comentou ou, não tendo sido o primeiro a ler e comentar um texto, ler e comentar o texto dos participantes que leram e comentaram o seu texto.

Nessas interações, os comentários da tutora também tinham relevância particular, pois, quando ela fazia um comentário criticando algum texto de participante, em geral, ninguém mais comentava aquele texto, era gerado um silêncio ao redor daquele texto.

Por estranho que nos possa parecer, a colocação do curso de que esse tipo de curso pode funcionar como um antídoto à solidão do escritor nos parece, de certo modo, ser o que o que os participantes estão buscando. No caso, solidão relacionada à prática da escrita ficcional em si, e não necessariamente a solidão da pessoa que escreve.

Aparentemente, quem escreve gosta de compartilhar seus escritos com outros que se interessem pelo assunto, seja por não terem pessoas próximas que se interessem pelo assunto, seja porque pessoas desconhecidas, a princípio, não teriam porque fazer comentários condescendentes e, por isso, seus comentários podem ser considerados de maior valo' do que os comentários de familiares e amigos, ou seja, pela quantidade e diversidade de comentários, como colocou a participante. O mesmo, aparentemente, pode ser o que ocorre com as *fanfictions*, que, em geral, são postadas em *sites* nos quais várias pessoas lêem e comentam esses textos.

Apesar de questionar as técnicas narrativas ensinadas e de concluir que o curso era voltado “para um formato comercial e de vender mais livros”, chegando a se dizer incomodada com o fato de parecer ser algo “muito comercial, do tipo, é assim que funciona, é assim que você tem de escrever”, a participante buscou adequar os seus textos a essas técnicas a partir dos comentários da tutora, de modo que a fala da tutora participante teve impacto e repercussão nos textos da participante: “eu fiz um esforço constante na verdade, todos os exercícios eu tentava, dava o meu melhor possível na verdade para fazer o que estava sendo pedido” e “tipo assim, pareceu que eu consegui melhorar um pouco, pelo menos ao longo daquele tempo que o curso durou, que ela ficou mais satisfeita com os meus últimos textos do que os iniciais” e, mesmo após o curso, “eu lembro que naquele texto eu tentei ficar vendo os conceitos e as teorias e fazendo, sempre que eu reescrevia aquela história, eu tentava sim, aplicar o que eu tinha aprendido naquele curso e foi algo posterior”. Destacamos que o entendimento da participante de melhorar seu texto equivale a satisfazer a opinião da tutora, mesmo após o término do curso.

Ainda assim, nem todo comentário da tutora estava claro para a participante e não era com todos os comentários que ela concordava: “a tutora fazia uma crítica naquele sentido e que para mim não estava claro porque eu não estava fazendo do jeito certo, sabe?” e “em alguns momentos eu não entendia. Tinha momentos que sim, eu cheguei a concordar com ela

e outros momentos que eu pensei que não, que estava muito claro sim, como é que ela não entendia?”.

A participante atribui parte desses mal-entendidos ao fato de ter feito o curso em língua não materna: “eu gostaria de ter feito o curso em português, porque talvez isso também interfira em, tipo, eu não conseguir enxergar, porque para ela certas coisas não estavam claras, entendeu?”. Nessas falas, a participante se refere, sobretudo, à questão do ponto de vista, a respeito da qual, se dizia no curso que, se houvesse alternância de ponto de vista de um personagem a outro na mesma cena, o texto ficaria confuso, não ficaria claro para o leitor.

Em nossa análise reflexiva, enquanto participante do curso, foi também uma das questões que mais nos incomodou e com a qual não concordávamos. O professor de inglês que nos ajudava a finalizar os textos antes de postá-los na plataforma, que na verdade era chileno, teve a mesma impressão. Aparentemente, o que era claro para nós era considerado ambíguo e inadequado no curso.

Refletindo a respeito dessa questão, aventei a possibilidade de esse tipo de alternância ser mais recorrente em línguas latinas atualmente do que em língua inglesa, embora escrever a partir do ponto de vista de múltiplos personagens seja algo reconhecido e descrito também em inglês, conforme colocamos na Unidade 08 (HERMAN; JAHN; RYAN, 2008).

Reforça a nossa análise o ponto de vista de James McSill a respeito dessa questão. McSill, conforme mencionamos, escreveu uma série de três manuais intitulados *Book in a Box* – técnicas básicas para estruturação de romances comerciais (2013), que são ainda mais explicitamente dirigidos à publicação e ainda mais rigorosos na aplicação dessas técnicas narrativas para o sucesso comercial do livro do que o curso de Oxford. Entretanto, McSill é um brasileiro que trabalha em Londres e no mercado livreiro de língua inglesa, embora tenha publicado em português e ministre cursos e palestras também aqui no Brasil.

Sobre essa questão, que é chamada de personagem ponto de vista, ele afirma que, escritores experientes podem fazer essa alternância de ponto de vista, mas é necessário que se tenha cuidado para não correr o risco de causar ambiguidade no texto. Desse modo, percebemos que, talvez por ser brasileiro, apesar de ter escrito um manual mais limitante do que o curso que realizamos, sobre essa questão ainda admite a possibilidade de haver a alternância do ponto de vista (no curso, essa alternância era algo quase abominável).

Observamos, desse modo, conforme colocamos, que há uma oscilação na fala da participante, entre questionar os conceitos do curso e buscar atendê-los, aplicá-los em seus textos. Quanto ao princípio do *show don't tell*, por exemplo, a participante colocou: “mas essa diferença lá do contar e mostrar, a impressão que eu tenho é que aquilo é sempre válido, que

aquele é um exercício legal de você sempre fazer em qualquer texto em que você escreva. E que eu achei difícil também” e “eu achei que foi o mais valioso de tudo o que eu aprendi naquele curso”.

Além do *show don't tell*, em termos de técnicas narrativas, a participante também menciona mais de uma vez os pontos de virada, porém os considerou de relevância menor em tudo que aprendeu no curso e mencionou várias vezes a questão da alternância de ponto de vista. Aparentemente esse foi o aspecto que mais a incomodou em relação àquilo que a tutora observava em seus textos e questionou essa técnica narrativa, nas várias ocorrências em que mencionou.

A questão da alternância do ponto de vista narrativo foi assunto da Unidade 08 do curso. O curso coloca, conforme mencionamos, enfaticamente que não se deve alternar o ponto de vista narrativo de um personagem a outro na mesma cena porém, a esse respeito, a participante questiona, com razão: “na minha cabeça (...) a história se conta por si própria a partir de diferentes pontos de vista mesmo” e essa é uma das formas de se narrar uma história, é o ponto de vista qualificado como: onisciência múltipla seletiva (narrativa em terceira pessoa com foco em vários personagens) segundo Pouillon (1946 *apud* HERMAN; JAHN; RYAN, 2008). Porém, em outro momento, ainda sobre esse assunto, a participante diz que: “eu não posso dizer que eu domine isso que ela queria que eu dominasse. Para mim continua sendo algo meio nebuloso”.

Paralelamente, a participante comenta estar satisfeita com a metodologia do curso, a forma como o conteúdo foi ensinado e pelo curso ter vários exercícios de práticas de escrita. Ao comparar o curso de Escrita Criativa Avançada com outro que fez, voltado para jovens adultos, a participante coloca que o curso avançado era, na opinião dela, com “mais conteúdo, mais aprofundado e as tarefas eram mais elaboradas, o curso era bem melhor, mais bem construído, sei lá, eu tinha a sensação de ser uma coisa realmente mais avançada”.

Entretanto, sem fazermos comparação com esses outros cursos em língua inglesa, até porque os desconhecemos, em nossa análise, o curso de Escrita Criativa Avançada foi considerado superficial até em relação às próprias técnicas que se propunha a ensinar, as quais não eram, muitas vezes, bem esclarecidas, bem explicadas, de modo que parecem ter ficado com definições e conceituações confusas, mal compreendidas. Concordamos, porém, que o curso era bem organizado, bem estruturado e com uma metodologia de ensino voltada para a construção gradativa do conteúdo que buscava ensinar, porém, permanecendo superficial

Dentro dessa perspectiva, ponderamos, todavia, que uma abordagem de escrita narrativa que fosse expansiva e não restritiva e que não fosse voltada especificamente para o

valor comercial da narrativa, mas incluisse valores estéticos, psicológicos e outros, não se adequaria ao formato de um curso *on-line* ministrado em dez módulos, um curso possível de ser, conforme colocado pela participante, conciliado com o trabalho.

Esse foi um valor importante atribuído ao curso pela participante: “Eu lembro que eu estava bem satisfeita com o formato, eu gostava, eu achei que tinha bastante prática e ao mesmo tempo era algo que eu conseguia conciliar com o trabalho, então também não era nada pesado, que eu não conseguisse fazer direito as tarefas do curso, sabe?”.

Para se discutir várias abordagens narrativas, de várias perspectivas e por meio de exemplos de diversos autores, com explanações mais profundas e detalhadas, seriam necessários mais módulos que durassem mais de uma semana, de modo que seria um curso muito mais desafiador de ser conciliado com trabalho ou demais atividades dos participantes e o participante precisaria de muito mais determinação e persistência para cumprir, uma vez que duraria bem mais do que dois meses.

Um curso com um formato que descrevemos possivelmente teria um público menor, até porque, pelo tempo de duração, seria um curso mais caro, ou seja, seria um curso menos vendável. Na ocasião em que realizamos o curso, 2015, houve demanda o suficiente para que fossem montadas duas turmas de aproximadamente 25 alunos. O curso já era ofertado bem antes de 2015 e continua sendo ofertado até o presente, isso em um universo em que inúmeros outros cursos semelhantes são ofertados na mesma intensidade, conforme mencionamos.

Diante disso, podemos pressupor que esses cursos visam vender a si mesmos também e, para isso, é preciso que seja um curso acessível e de interesse a um público mais amplo. A própria participante observa isso ao colocar que “eu gostei muito do material, tipo, para aquilo que eu estava fazendo naquele momento estava me satisfazendo, apesar de que, claro, se fosse fazer um mestrado, eu ia querer ler teoria, sei lá, livros de teoria, num nível mais aprofundado. Lá era tudo mastigadinho e processado” (grifo nosso).

Por essa razão, talvez, a opinião da participante, em parte, oscile entre questionar a abordagem restritiva do curso e questionar algumas das técnicas narrativa e gostar do curso, do seu formato, a até das técnicas também. Ao que observamos, em nossa análise reflexiva como participante, o curso foi construído de modo a ser agradável para o participante, tanto em relação à leitura dos conteúdos das unidades quanto à participação nos exercícios. Pelos comentários da participante, ela até apreciou o conteúdo do curso e o modo como foi ensinado, só não gostou do aspecto restritivo de se considerar esse o o único modo de se escrever: “na época eu achei bem legal ter aprendido aquilo” e “eu achei muito construtivo ter aprendido e foi isso, por exemplo, o que eu achei que foi mais valioso de tudo o que aprendi

naquele curso” (referente à diferença entre mostrar e contar) e “eu não achei que é Escrita Criativa, eu achei que tinha essa formulazinha bem fechada, na verdade, que você tinha que obrigatoriamente se submeter a ele e pensei que isso... se você ficar escrevendo pensando naquilo, você se poda e não se torna alguma coisa realmente criativa, sabe?” (grifo nosso). Nesse comentário, entendemos que a participante teve uma percepção a respeito de seu desempenho no curso semelhante a que tivemos ao lermos os textos produzidos para esse curso, que a participante se limitou em sua escrita ao buscar se submeter às regras do curso.

Apesar disso, na avaliação da participante, o saldo final do curso foi positivo. Ao ser questionada se o curso atendeu à sua expectativa, respondeu: “eu diria que ele atendeu em parte, acho que eu fiquei (...) entre 70% e 80% satisfeita” e entendeu que seus textos se tornaram melhores ao longo do curso: “Eu lembro de sentir um resultado positivo, então, eu achava que meu texto tinha ficado melhor”. Consideramos que, para essa avaliação da participante, os comentários dos colegas e da tutora a respeito de seu texto tenham sido relevantes, pois, em outras falas, conforme comentamos, gostar do curso estava associado a esses comentários.

Embora tenha feito o curso, gostado de seu formato, achado algumas das técnicas narrativas ensinadas no curso válidas e considere interessante aprender coisas novas, a participante não tem “vontade de escrever textos que sigam uma fórmula fixa”, não acha “que um texto que fuja totalmente daquela fórmula seja um texto ruim” e prefere “escrever livremente”. Desse modo, entendemos que, apesar de ter feito o curso e ter escrito textos baseados nas técnicas ensinadas logo após o curso, atualmente a participante prefere continuar escrevendo como costumava fazer antes do curso.

Para a participante, um bom texto é aquele cuja leitura ela começa e não consegue parar e que a emociona: “o que é um bom texto para mim é um texto que me emociona”.

O primeiro aspecto, “começar a ler e não conseguir parar” é típico da produção narrativa voltada para fins comerciais. É o objetivo dessas escritas ter o leitor dependente da narrativa construída, entretanto, não necessariamente é prerrogativa única da escrita narrativa para fins comerciais.

O segundo aspecto se aproxima do que coloca Poe (1999) a respeito do efeito do texto no leitor. Esse segundo aspecto a respeito de um bom texto é mais preponderante para a participante: “Eu gosto de escrever sobre coisas que me sensibilizem, não só gosto de ler um texto para me sentir emocionada de alguma forma como quando eu escrevo o meu objetivo é emocionar ou sensibilizar o leitor de alguma forma e eu sempre escrevo sobre algo que me sensibiliza”.

Pelas falas da participante, observamos que ela não tem bem certeza se isso está certo ou não, se seria, de fato, a única forma de se escrever narrativas e evidencia também o quanto as abordagens das próprias técnicas do curso eram confusas e incompletas, superficiais e não possibilitavam um conhecimento de fato a respeito do assunto.

Isso nos traz uma preocupação, na medida em que, apesar de a participante ser uma pessoa com formação avançada e questionar as técnicas ensinadas no curso, ela fica em dúvida sobre a correção ou incorreção dos conceitos abordados pelo curso. Um participante com menos formação pode absorver os conteúdos do curso como verdades absolutas, como se fosse efetivamente a única forma de se escrever narrativa. Isso pode levar a uma limitação na área da escrita narrativa ficcional e não a uma expansão, diferentemente do que se espera da literatura, lugar de diversidade e originalidade.

Discussão dos resultados

Conforme apontado, os cursos de escrita criativa, desde a sua origem nas universidades, são estruturados em formato de *workshop* (DAWSON, 2005; MYERS, 2006; MCGURL, 2009), nos quais estudantes se reúnem juntamente com um professor, um artista publicamente reconhecido, preferencialmente por meio de prêmios (MCGURL, 2009), e discutem a leitura de seus manuscritos e de textos de autores considerados de valor literário relevante pelo professor.

Era do entendimento da educação progressista que o professor de escrita criativa fosse também um artista, para que compreendesse os processos de escrita e pudesse, dessa forma, orientar o aluno (DAWSON, 2005; MCGURL, 2009). A tutora do curso que analisamos nesta tese, conforme colocamos, ganhou o prêmio Betty Trask.

Vale ressaltarmos, todavia, que, em língua inglesa, a quantidade de concursos literários é bem maior do que no contexto brasileiro, muitos dos quais são específicos para uma determinada região, ou determinado contexto, como é o caso desse prêmio Betty Trask, específico para residentes da Commonwealth Nation com menos de 35 anos e referente à primeira publicação.

Esse entendimento do professor como artista, influência da educação progressista que alavancou o desenvolvimento desses cursos de escrita criativa nos Estados Unidos

(DAWSON, 2005; MCGURL, 2009), é chamado por Dawson (2005) de autoexpressão criativa.

Há outros aspectos no curso que indicam a presença ainda dessa influência original, da educação progressista, como os conceitos: escreva sobre o que você sabe, saber algo é ter experiência direta com isso, a experiência pessoal pode ser usada como ponto de partida para a escrita, encontre a sua própria voz, vamos começar, como sempre, por sua própria experiência, saber algo é ter uma experiência direta com isso. Esses princípios da educação progressista, são decorrentes do entendimento de educação como centrada na criança e não nos livros nem no professor, e do entendimento de que o aprendizado se dá por meio da experiência pessoal direta do indivíduo (DAWSON, 2005; MCGURL, 2009).

No curso que analisamos, o formato de *workshop* foi substituído pelas postagens em fóruns. Conforme mencionamos, havia diversos tipos de fóruns por unidade, além de fóruns gerais e os estudantes eram incentivados a postar nesses fóruns. Cabia à tutora a mediação dessas interações e, sobretudo, comentar as postagens dos alunos referentes aos exercícios de execução – planejamento e ficção.

Entendemos que essas postagens nos fóruns buscam substituir o tipo de interação promovida por *workshops*, entretanto, há o diferencial de que, nos fóruns *on-line*, as enunciações verbais não precisam ser realizadas concomitantemente, pois as falas ficam registradas por escrito. Esse tipo de recurso, por um lado pode inibir a participação dos estudantes por um lado, porque receiam serem mal compreendidos devido ao fato de a linguagem ser escrita, conforme colocado pela participante em entrevista: “Eu me lembro, assim, de ter um pouco de dificuldade para criticar o trabalho dos colegas, depois eu me senti confortável com isso, mas no início eu ficava um pouco tímida porque... ah, às vezes é fácil você ser mal interpretado com algo que você está escrevendo, mais fácil até do que quando você está falando, porque na interação fala-fala você pode ver a relação da pessoa e pensar “ah, acho que eu preciso me explicar melhor” e é mais fácil de você se fazer entender”; por outro lado, participantes tímidos podem se sentir mais à vontade em interagirem por meio de fóruns do que pessoalmente.

Nos conceitos que permeiam o curso, encontramos também o aspecto de escrita como ofício, apontado por Dawson (2005). Conforme colocamos, essa abordagem de escrita decorreu da grande quantidade de manuais com orientações práticas de como se escrever

contos e essas orientações eram determinadas a partir da análise de contos publicados em revistas, ou seja, comercialmente bem-sucedidos⁴⁹ (DAWSON, 2005).

Conforme colocamos, observamos que a orientação do curso é voltada ao sucesso de publicação comercial e as técnicas narrativas ensinadas são voltadas a esse fim. Por isso, há bastante preocupação com a satisfação do leitor do texto: aprecia suspense e mudanças inesperadas na história, sente-se frustrado se o personagem faz algo implausível, sente-se satisfeito quando a reviravolta na trama ou a revelação do segredo de um personagem é coerente.

A partir dessa orientação de escrita a partir de manuais, decorreu o entendimento de escrita como algo técnico e que pode ser sempre aprimorado, conforme destacou Dawson (2005). Esses princípios aparecem no curso nas seguintes enunciações: escrever é reescrever, o primeiro rascunho é só o primeiro rascunho, não está no padrão de um romance publicado, o primeiro rascunho necessita de trabalho cuidadoso até se tornar um livro, escrever é algo pessoal e algo técnico (grifo nosso), escrever ficção envolve habilidades analíticas e criativas, escrever ficção envolve planejamento e fazer escolhas específicas e bem informadas (grifo nosso), um bom planejamento pode poupar dias de escrita desperdiçada, escrever envolve organização, escrever envolve conhecer seus aspectos técnicos, serão mostrados os vários elementos do processo de escrita para que o estudante disponha de um amplo kit de ferramentas de habilidades da escrita e saiba utilizá-las com confiança em seu próprio projeto de escrita.

Encontramos algumas colocações do curso que parecem decorrentes das aulas de Barrett Wendel, as quais, segundo Dawson (2005), estariam colocadas dentro do modelo de letramento e, dentro desse mesmo modelo, estariam outros cursos de escrita chamados avançados e que eram voltados ao treinamento de uso prático da escrita em gêneros específicos, do interesse do próprio estudante, uma vez que eram disciplinas eletivas. Conforme mencionado, entre esses cursos avançados, estavam escrita jornalística, para negócios, para relações públicas, entre outras.

As aulas de Barrett Wendel tinham a escrita diária, o princípio de se escrever diariamente. No curso, esse hábito de escrita cotidiana e de escrita como prática é reforçado em diversos momentos: deve-se escrever todos os dias, ao menos um pouco cada dia (um livro é escrito página a página, dia a dia), a prática constante permite que se encontre a própria voz individual, é um curso altamente prático.

⁴⁹ Em língua inglesa, contos publicados em periódicos frequentemente são pagos.

Dawson (2005) apresenta ainda uma quarta vertente teórica da qual considera que esses cursos de escrita criativa sejam decorrentes, a literatura a partir de dentro. Na nossa análise do curso de escrita criativa avançada cursado pela participante, entretanto, não encontramos evidências da influência dessa raiz mencionada por Dawson (2005). Houve pouca menção ao termo literatura no curso, um dos poucos aspectos que encontramos nesse sentido foi a seguinte recomendação: deve-se ler amplamente e sabiamente para se aumentar o seu poder da palavra'; entretanto, não consideramos que essa recomendação se assemelhe à influência original de literatura a partir de dentro. Inclusive, comparativamente com outros textos teóricos a respeito da escrita narrativa, por exemplo, o livro de Assis Brasil (2019), de James Wood (2011), de David Lodge (2011), há poucos exemplos do conteúdo ensinado no curso em textos ficcionais narrativos; esses outros autores usam amplamente textos literários como referência para os aspectos narrativos que abordam.

Quanto às técnicas narrativas ensinadas, o enfoque do curso está voltado à publicação do texto por editoras comerciais e isso é buscado por meio da satisfação do leitor, o que é visível em colocações como: o leitor aprecia suspense e mudanças inesperadas na história; sente-se frustrado se o personagem faz algo implausível; sente-se satisfeito quando a reviravolta na trama ou a revelação do segredo de um personagem é coerente; o leitor tem determinadas expectativas para a história a partir do gênero dessa história.

Contudo, cabe ressaltar que mesmo as técnicas que o curso se propõe a ensinar, que são bem específicas para um determinado objetivo, em nossa opinião e também presente nos comentários da participante durante a entrevista, foram apresentadas de modo superficial, sem que haja de fato um esclarecimento mais específico de como usar as técnicas narrativas que apresentam. A participante demonstrou, durante a entrevista, ter ficado com dúvidas a respeito dessas técnicas na ocasião em que fez o curso; e nós, para a elaboração desta tese, precisamos buscar outros materiais do mesmo gênero do curso, para compreendermos melhor as técnicas que eram ensinadas.

O aspecto da escrita visando agradar o leitor, bem como algumas das técnicas narrativas do curso voltadas a esse fim, assemelham-se aos recursos utilizados pelos romances de folhetim para agradar o público (MEYER, 1996). Dentre as técnicas narrativas utilizadas pelos romances de folhetim semelhantes às ensinadas no curso estão: a construção da história em torno do mistério do passado (equivale no curso ao segredo do personagem a ser revelado), o término da narrativa de cada publicação em momento de suspense, para garantir a compra do jornal no dia seguinte (equivale ao *cliffhanger*), histórias paralelas ocorrendo juntamente com a história principal (no curso chamam isso de trama dupla), ênfase no diálogo

e nos personagens (o mesmo ocorre no curso), técnicas para facilitar a compreensão do leitor que era apenas alfabetizado, como as retomadas da história (em intenção, equivale à recomendação do curso de não alternância de ponto de vista para não confundir o leitor).

Pela semelhança dessas características, bem como pela intenção de satisfazer o leitor, entendemos que a produção narrativo-ficcional do curso está voltada para a literatura de entretenimento, conforme mencionamos. Embora não há nada que impeça que essas mesmas técnicas sejam aplicadas a um texto de literatura de proposta, notamos que esse não é o objetivo do curso, uma vez que não há, por exemplo, preocupação da estética textual pela estética textual, pois, até quando a metáfora é abordada, isso é feito na direção de facilitar a compreensão para o leitor: não usar metáforas contraditórias (paradoxais), não exagerar no uso de metáforas.

Meyers (1996) coloca a influência do teatro nessa literatura de entretenimento, no romance de folhetim: “não é de se espantar que a boa forma folhetinesca tenha nascido das mãos de um homem de teatro” (MEYERS, 2005, p. 60). Da mesma forma, encontramos técnicas narrativas ensinadas nas palestras enunciadas por Walter Besant (1884) e comentadas por Henry James (1884 e prólogos diversos), as quais embasaram em grande parte suas concepções de bom romance e mau romance a partir da técnica do teatro. Walter Besant (1884), em sua palestra *The art of fiction*, faz comparações explícitas com o teatro, chamando os personagens de atores, a paisagem de cenário e dizendo que a história se passa em um palco na mente do leitor.

Nos cursos de Escrita Criativa, a influência direta do teatro e, mais contemporaneamente, provavelmente também da indústria cinematográfica, aparece em alguns princípios como o do *show don't tell* (MCGURLL, 2009), o destaque dado aos diálogos, o ponto de vista centrado em um personagem por cena e o pouco uso de metáforas e descrições.

Cabe a reflexão a respeito desses princípios no seguinte quesito, embora possam trazer dinamicidade e fluidez à narrativa, algo que, aparentemente, é valorizado no mundo ; esses princípios podem também abdicar de um dos valores que, possivelmente, seja inerente apenas à literatura e mais nenhuma outra arte, que é o aprofundamento nas nuances psicológicas e emocionais humanas, a reflexão daquilo que há de mais interessante no caráter humano, o que Clarice Lispector chamou de “coser para dentro”.

Essa busca mais marcante por agradar o leitor decorre, naturalmente, do aspecto comercial do livro e se tornou relevante a partir do momento em que os autores passaram a

buscar sobreviver da própria escrita, deixando de ter benfeitores, patrocinadores, como colocou Chartier (1999).

Considerando que as editoras, assim como provavelmente os editores-livreiros (CHARTIER, 1999), são empresas com fins comerciais, que, em geral, não existem senão pela venda de livros, a própria existência do livro impresso está condicionada, na maioria das vezes, a sua capacidade de venda, logo, de agradar ao público, salvo quando há algum tipo de patrocínio, seja governamental, seja de concurso promovido por alguma entidade (situações em que o livro terá de agradar ao júri responsável pela seleção e não necessariamente a um conjunto de leitores) ou quando o próprio autor financia a publicação impressa do seu livro.

Nesse último caso e mesmo no caso de alguns concursos literários ou financiamentos governamentais ocorre que, apesar de o livro estar impresso, pode não ter distribuição comercial mais ampla em livrarias, o que é, em geral, exercido pelas editoras dos livros que elas mesmas selecionam publicar. Não havendo uma distribuição mais ampla dos livros impressos por meio de concursos e financiamento próprio dos autores, pode decorrer, em contraparte, de serem pouco conhecidos, pouco divulgados, ficando restritos a alguns meios específicos.

Quanto às editoras comerciais, o que ocorre, em algumas delas, conforme colocou Paz (2004), é que publicam livros de interesse comercial e, a partir dos recursos gerados pela venda desses livros, publicam alguns livros de literatura de proposta. De outro modo, não seria viável para essas editoras publicarem esses últimos livros, tampouco existirem.

Cabe lembrar que a publicação impressa de um livro envolve gastos altos que vão desde o pagamento da equipe editorial,, ao armazenamento dos livros. O custo individual por livro em tiragens menores do que 2.000 exemplares é relativamente alto, devido ao custo das chapas de impressão, que é o mesmo, independentemente de serem impressos 100 livros ou 100 mil⁵⁰.

Todavia, atualmente, uma tiragem de 2.000 exemplares não é tão simples de ser vendida, o que gera um custo adicional com o armazenamento dos livros que não têm escoamento comercialmente, o que reforça, por parte das editoras, o interesse em publicar livros que agradem a um público maior de leitores e, por isso, sejam vendáveis.

Esse caráter de se produzir narrativas pelo seu valor comercial e com técnicas específicas que explorem essa relação de apreço com o leitor, na qual ele anseia pela leitura

⁵⁰ Tecnologias mais modernas já preveem a publicação de livros individuais por demanda, como ocorre, inclusive, atualmente com a Amazon em alguns casos; entretanto, isso ainda tem um custo alto (EPSTEIN, 2002).

da continuação da narrativa, não é exatamente novidade. Os romances de folhetim já faziam isso e alguns chegaram a promover a venda de 400 mil exemplares de jornais (MEYER, 2005).

A novidade, provavelmente, é a ampla difusão dessas técnicas por meio de cursos, manuais e outros, devida, em parte, aos meios de comunicação atuais que possibilitam ampla difusão de todo e qualquer assunto.

É possível que, mesmo antes, os editores-livreiros buscassem os livros que tivessem, igualmente, o fim comercial que atualmente tem a literatura de entretenimento, para serem impressos. Provavelmente, o que ocorria é que apenas uma elite intelectual sabia ler e escrever, ou seja, o público leitor era restrito e específico. Essa literatura popular em larga escala surge na França, segundo Meyer (1996), com o folhetim, em paralelo com a alfabetização da população de um modo geral.

Antes das possibilidades digitais, do livro eletrônico, a seleção realizada por patrocinadores, juízes de concurso, editores ou editores-livreiros, em grande parte determinava mesmo a existência ou não de um livro no mundo.

Podemos mesmo imaginar, em um cenário especulativo, que muitos livros não chegaram a ser conhecidos, livros talvez até superiores aos que conhecemos atualmente, porque o escritor não tinha recursos próprios e não conseguiu um benfeitor que financiasse sua escrita. Podemos imaginar também que, em alguns casos, os benfeitores utilizavam mais o critério de apreço individual pelo escritor do que pela qualidade do texto escrito para financiar uma obra. Obviamente, isso tudo faz parte da história não contada do mundo, a respeito da qual nunca saberemos. É apenas uma forma de destacarmos que os critérios de seleção de publicação, a cada tempo, não são exatamente claros e que podem ter sido subjetivos.

É nesse sentido que sugerimos que o universo de publicação da narrativa ficcional também apresenta as dimensões escondidas descritas por Street (2010) para a escrita acadêmica. Antes, talvez ainda mais do que atualmente, esses cursos de escrita criativa, bem como os manuais produzidos, desde os que orientavam a escrita de contos (DAWSON, 2005) aos inúmeros livros, tutoriais, manuais, vídeos, *posts* no Facebook e Instagram voltados ao ensino de técnicas narrativas, buscavam, em parte, clarear um pouco essas dimensões escondidas, ou seja, orientar o escritor no que é necessário fazer para conseguir ter seu texto publicado. Nesse mesmo contexto, surgem alguns mediadores do letramento (LILLIS; CURRY 2006, 2010 e CURRY; LILLIS, 2014) específicos para colaborarem com a publicação desses escritores, como o *storydoctor*, o *coach* literário, os professores e tutores de cursos de escrita criativa, entre outros.

Entretanto, cabe ressaltar que esses mediadores do letramento, no sentido proposto por Lillis e Curry (2006, 2010), que são os outros além do autor que contribuem com o resultado final do texto e a respeito dos quais pouco é falado ou pouco se pode precisar o quanto de suas participações foi determinante no livro final, sempre existiram. Chartier (1999) destaca a intervenção dos copistas, dos revisores, dos editores e até dos censores, no texto final.

No curso realizado pela participante, há, também, menção a esses mediadores, como se pode perceber nas seguintes colocações: o livro na prateleira é algo enganoso, pois passou pelo trabalho de vários profissionais (foi editado pelo autor por múltiplos rascunhos, trabalhado por um agente e por um editor, foi revisado por um profissional e foi também formatado), as convenções de gênero são úteis para os editores, mas podem ser limitantes para o escritor, quando se apresenta o trabalho a um agente, só se tem uma chance de ser lido.

Atualmente, todavia, conforme coloca Chartier (1999, 2014), as possibilidades de publicação *on-line*, seja por meio de *blogs*, Facebook, livros eletrônicos, etc., expandem alternativas para além do livro impresso e representam uma revolução sem precedentes na história da leitura e da escrita.

Essa revolução facilitou a autopublicação e, por vezes, eliminou todos esses mediadores, que passam a estar concentrados na figura do próprio autor, que revisa, edita, formata e até mesmo divulga o próprio texto. Entretanto, a visibilidade desse texto, depende também do apreço do público, que é quem continua a promover a divulgação do texto ou não.

Quando um autor consegue uma visibilidade maior, revelando um amplo apreço por parte do público, não raro alguma editora o convida para a publicação de um livro impresso. O que ficará para a posteridade desse universo de publicações *on-line* é difícil dizer, bem como é difícil dizer qual será o critério que irá selecionar esses textos para a posteridade.

A respeito da análise dos exercícios da participante postados em fórum, cabe ressaltar que o fato de um texto ter cumprido ou não os itens do quadro de análises construído com base nos conteúdos ensinados em Oxford não aponta para nenhum julgamento de valor a respeito desse texto. Cabe também ressaltar que outros aspectos e outras características não descritas no curso apareceram nos textos. Por exemplo, na maioria dos textos não observamos um *nemesis* na figura de um personagem, nem exatamente algo que se oponha ao personagem, porém há conflitos internos do personagem, que confronta suas próprias emoções, preconceitos, dilemas, o que trouxe uma riqueza específica para os textos, a qual difere do padrão colocado pelo curso.

O que pudemos observar, de modo geral, é que os conteúdos ensinados nas unidades aparecem desde os primeiros exercícios, independentemente de já terem sido abordados no

curso ou não. Em alguns textos, foram utilizados de modo ainda incipientes, não bem desenvolvidos dentro das técnicas apresentadas. Os aspectos que eram o foco principal das unidades e eram solicitados nas orientações dos exercícios, geralmente, estavam mais bem desenvolvidos do que outros não mencionados.

O formato dos cursos de Escrita Criativa em *workshop* (DAWSON, 2005; MYERS, 2006; MCGURL, 2009), nos quais um professor ou tutor, legitimado por algum prêmio de sua própria produção literária (MCGURL, 2009), comenta e discute, juntamente com seus alunos, os manuscritos produzidos por eles, em nossa opinião, traz uma dupla autoridade à fala desse professor: a autoridade de quem está no papel de professor e a autoridade de artista publicamente reconhecido no meio literário. Desse modo, a fala do professor a respeito dos textos dos alunos pode ter um impacto significativo para eles, compelindo-os a modificarem seus textos e talvez até seus conceitos e entendimentos a respeito do que é o bem escrever, do que é um bom texto.

Em nosso estudo, isso foi observado nos textos que a participante reescreveu após comentários da tutora e nas falas da participante na entrevista, a qual oscila entre criticar o formato padronizado do curso e buscar atender as expectativas desse formato, expectativas que eram, de certo modo, cobradas por meio dos comentários da tutora, conforme a própria participante coloca em resposta a questões da entrevista e em algumas de suas respostas nas participações nos fóruns.

No fórum da Unidade 04, por exemplo, a respeito do *nemesis*, a participante responde ao primeiro comentário da tutora defendendo seu ponto de vista a respeito de seu texto em um primeiro momento (explicando para a tutora o que aparentemente não havia ficado claro no texto produzido pela participante para o exercício); após a resposta da tutora a essa colocação da participante, o texto original é reescrito e a introdução passa a ter a seguinte colocação: “I rewrote it. Please let me know if I got it right this time or if I got closer to what was expected. Thank you very much for all your comments”⁵¹.

Desse modo, percebemos que, como a participante desse estudo tem um posicionamento crítico, ela chega a questionar o que é ensinado no curso e o modo como é ensinado, qualificando esse modo como padronização para venda de livros; entretanto, ao mesmo tempo se esforça para atender a essas expectativas, conforme diz na entrevista: “É, eu fiz um esforço constante na verdade, todos os exercícios eu tentava, dava meu melhor possível na verdade para fazer o que estava sendo pedido”.

⁵¹ Eu reescrevi o texto. Por favor, diga-me se eu fiz da forma correta dessa vez ou se eu me aproximei do que era esperado. Muito grata por todos os seus comentários. (tradução nossa).

Paralelamente, a participante informa que, embora tenha gostado muito de receber comentários de seus colegas em seus textos, não se lembra de ter modificado nenhum texto por motivação de algum desses comentários (e, de fato, não o fez), porém, a partir dos comentários da tutora, reescreveu alguns de seus textos, buscando adequá-los ao que era solicitado. Isso evidencia a diferença do valor atribuído aos comentários da tutora em relação aos dos colegas, expresso claramente pela participante na entrevista: “Para mim, tipo assim, de alguma forma eu achava que tinham mais validade os comentários dela (da tutora) do que o dos colegas, sabe? Então, fosse uma crítica de algo que pudesse melhorar ou um elogio, para mim tinha um peso maior, eu não sei, eu gostava, ficava ávida para ver os comentários dela”. Conforme mencionamos nas análises, os comentários da tutora, como representante do curso, direcionavam a adequação dos textos às técnicas narrativas ensinadas, justamente ao padrão de livro comercial criticado pela participante.

Em nossas análises dos textos da participante, verificamos que houve, de fato, um esforço bem-sucedido da participante em aproximar seus textos do que era ensinado pelo curso. Seus últimos textos contemplam mais e de modo mais bem desenvolvido as técnicas narrativas ensinadas no curso, o que ficou particularmente visível na análise das atividades avaliativas; a segunda atividade contempla muitos mais pontos ensinados do curso e de maneira bem mais desenvolvida do que a primeira, sendo que o mesmo foi observado com relação aos exercícios das unidades postados nos fóruns.

Por exemplo, nos primeiros textos da participante, ocorria frequentemente a alternância do ponto de vista narrativo de um personagem para outro em uma mesma cena; nos últimos textos, essa alternância diminuiu ou deixou de ocorrer. Os primeiros textos da participante apresentaram poucos diálogos ou diálogos curtos; nos dois textos em que foi feito um esforço maior para ‘mostrar mais do que contar’, os diálogos foram presença dominante e foram mais bem desenvolvidos.

Entretanto, se o curso trouxe benefícios à escrita da participante, como, em alguns momentos, ela entende que houve, questionamos se esse modelo limitante seria o mais adequado a característica predominantemente intimista da escrita da participante, dentre outros aspectos que destoavam do que era colocado pelo curso; de forma que o curso pode ter prejudicado o desenvolvimento do texto da participante em outros momentos. Um dos aspectos que particularmente nos chamou atenção quanto a isso foi a questão do *nemesis* (OXFORD, 2015) *versus* conflito interno (ASSIS BRASIL, 2019).

O curso entende que todo protagonista precisa de um *nemesis* que se oponha à sua altura; *nemesis* é entendido pelo curso como um antagonista ou, em alguns casos, como uma

força opositora ao protagonista, que possa lhe causar destruição ou frustração na realização de seus intentos. Assis Brasil (2019), no entanto, entende que narrativas baseadas na estrutura protagonista *versus* antagonista são fracas; entretanto, toda narrativa precisa, necessariamente, ter um conflito, que é de origem da própria personalidade do personagem principal.

Em vários textos da participante ao longo do curso, observamos a ausência da figura do *nemesis*, havendo, no lugar, personagens principais vivendo seus conflitos internos, sendo questionados pela trama em suas opiniões e sentimentos. Só houve presença de antagonista nos textos em que isso foi explicitamente solicitado pela orientação do exercício e foi um texto que a participante reescreveu por não ter sido considerado claro quem era o *nemesis* e quem era a protagonista do texto. Todavia, muitos textos da participante apresentaram a ‘unidade do efeito’ colocada por Poe (1999) em *A filosofia da composição* e retomado por Gotlib (2006).

Concordamos com Assis Brasil (2019), ao menos com relação aos textos da participante, que o conflito interno tornou as narrativas da participante mais interessantes e enriquecidas, sobretudo do modo como ela faz, com personagens sendo questionados em seus valores e posicionamentos, tendo de tomar decisões que possam levar a sua destruição ou não. A nossa impressão, nesse sentido, é que os textos da participante podem ter deixado de se desenvolver melhor devido colocações restritivas que foram sugestionadas pelo curso. Havia nos textos da participante ideias narrativas interessantes de serem exploradas que acabaram, em nossa opinião, limitadas e desenvolvidas de modo incipiente, devido ao fato de se estar buscando a adequação do texto dela ao padrão do curso.

6 - Considerações finais

A pergunta mais antiga em relação aos cursos de escrita criativa, provavelmente tão antiga como seu surgimento e muito discutida (DAWSON, 2005; MCGRUL, 2009), a qual, muito possivelmente, esteve em pano de fundo durante todo o processo de pesquisa relacionado a esta tese é: é possível ensinar alguém a escrever literatura? Ou, sendo mais literal em relação ao nome desses cursos: é possível ensinar alguém a escrever de modo criativo? Se formos mais a fundo nessa última pergunta, poderíamos começar perguntando também: o que é escrever de modo criativo?

Conforme colocamos anteriormente, o nome Escrita Criativa surgiu quando, no ensino básico, a escrita como forma de autoexpressão foi fomentada pelo movimento da educação progressista, que visava o ensino centrado no aluno, e o termo criativo foi adotado para fazer oposição a outras formas de composição ensinadas na época (MCGRUL, 2009).

Essas outras formas de composição, de escrita técnica, dissertativa, foram, no nosso entendimento, consideradas não criativas naquela época, o que é outra coisa que poderíamos questionar, afinal, textos dessa natureza são isentos de criatividade? Quando a disciplina Escrita Criativa passou para as universidades em formato de *workshops* e depois em cursos de graduação, pós-graduação e se espalhou pelo mundo afora, em formatos diversos, em cursos de menor a maior duração, presenciais ou *on-line*, ligados ou não à universidade, levou consigo o nome por tradição: Escrita Criativa.

Quando se fala em *Creative Writing*, nos países de língua inglesa, é bem provável que não reste dúvida aos interlocutores sobre a que se refere a expressão. No Brasil, no entanto, o termo surgiu mais recentemente, os termos oficina literária, oficina de escrita literária, oficina de criação literária, foram mais recorrentes (ASSIS BRASIL, 2016). Desse modo, para o interlocutor brasileiro, conforme temos observado, não apenas na fala da nossa participante como na fala de outros conhecidos que realizaram cursos com esse nome, o primeiro sentimento quando ingressam em um curso com o título de escrita criativa é o de decepção, porque não encontram a parte criativa que esperavam nos cursos. Isso porque esses cursos, talvez até mais do que as oficinas, em geral têm um formato bastante modular e rígido de como escrever criativamente, conforme nossas análises evidenciaram, ao menos em relação ao curso que analisamos e pela leitura de materiais semelhantes como os manuais escritos por James McSill (2013).

A nossa participante se mostrou bastante frustrada e decepcionada a esse respeito, mas continuou se empenhando ao máximo em se adequar às regras do curso e agradar a tutora, em parte, na esperança de conseguir passar no processo seletivo para mestrado em escrita criativa na mesma instituição e na esperança de que, no mestrado, conhecesse, finalmente, o aspecto criativo do curso.

Para a nossa participante, em nossa percepção, isso deve ter sido particularmente difícil, uma vez que sua escrita tem um caráter que explora mais os aspectos emocionais e psicológicos das personagens do que eventos de ação de ocorreriam externamente a esses personagens; que é o formato mais adequável, por assim dizer, ao princípio do *show don't tell*. Não por acaso, os aspectos em que a participante teve mais dificuldade no curso foram justamente o uso do *show don't tell* e o evitar a alternância de ponto de vista nos personagens.

O *show don't tell*, conforme discutimos, é fruto do teatro, que é justamente o aspecto exterior e visível dos personagens, a escrita para fora, fazendo um paralelo com a fala de Clarice Lispector. Quando a ênfase está no aspecto interior, emocional e psicológico dos personagens, o mostrar ao invés de contar é mais difícil e limitante de se executar e, provavelmente, incompleto e superficial.

A alternância de ponto de vista dos personagens, a qual, quando não se trata de descrição externa do que um personagem esteja vendo literalmente, mostra os aspectos subjetivos, emocionais e psicológicos dos personagens enquanto interagem um com o outro. Desse modo, entendemos que é esperado que uma escrita que favoreça os aspectos emocionais e psicológicos, como a da participante, incorra com mais frequência na alternância de ponto de vista entre os personagens, indo contra o apregoado pelo curso.

O princípio do *show don't tell* foi a técnica narrativa que mais chamou atenção da participante e a respeito da qual disse ter empenhado bastante esforço à época, para conseguir executá-la, inclusive em texto que escreveu posteriormente ao curso. É possível que, em outros textos da participante escritos ao longo do curso e mesmo posteriormente, na tentativa de executar essa técnica tão valorizada pelo curso, a participante tenha deixado de explorar e desenvolver as potencialidades do seu próprio texto na busca de atender requisitos textuais que, em nossa opinião, conforme colocamos, pouco se aplicavam às abordagens narrativas da participante.

É preciso considerar ainda, em uma análise reflexiva (MANSON, 2002) do curso, que quando um participante fugia às regras e recebia um comentário de crítica construtiva da tutora com a sinalização de retornar às regras, o texto do participante passava a ser

completamente ignorado pelos demais participantes do curso nos fóruns, ou seja, estava fora do jogo, conforme colocamos anteriormente.

Isso coloca o participante desses cursos em uma posição desconfortável, isso porque parte da satisfação na realização desses cursos, conforme verificamos na entrevista com a participante, é o ser lido e comentado, é o interagir com o mundo por meio de suas próprias histórias. Para um autor não publicado ou com poucas publicações, isso pode ser de grande valor. De modo que o ostracismo, nesse caso, é sentido pelo participante. Inclusive porque podemos supor que, se o participante fosse autoconfiante o suficiente com relação a sua escrita e não desejasse ou não se importasse com esse tipo de interação a respeito do seu texto, provavelmente não estaria fazendo um curso dessa natureza.

Em um contraponto a essas colocações, conforme colocou o professor Lucas Maciel⁵² durante a arguição, para um aprendiz iniciante ou com pouca experiência em escrita narrativa, a proposição de modelos textuais a se seguir tem um princípio relevante, sobretudo se considerarmos que, em geral, quando precisamos escrever um texto com o qual não estamos familiarizados, usamos por base modelos pré-existentes, como textos escritos por outros autores com a mesma finalidade, e, conforme adquirimos experiência com essa escrita, começamos a desenvolver nosso texto com mais liberdade em relação ao modelo que usamos inicialmente. É preciso considerar que a frustração da participante, em parte, com o curso, decorre, em nossa opinião, de dois fatores: porque ela não é uma escritora iniciante em escrita narrativa e porque o curso tem um caráter muito rígido ao impor que os textos escritos pelos participantes se mantenham em conformidade com modelos propostos, dentro das técnicas ensinadas.

Desse modo, se um curso dessa natureza pode ter sido insuficiente para a participante desta pesquisa, ou limitante, devido a experiência com a escrita que ela possuiu e ao caráter mais intimista da escrita dela; esses cursos chamados de Escrita Criativa têm um valor didático que precisa ser considerado com relação ao ensino de escrita narrativa e talvez até ao ensino de escrita de um modo geral. Uma vez que, em conversa recente com uma professora de Prática de Textos do curso de licenciatura noturno em Letras da Unb, Viviane Resende⁵³, ela nos disse que utiliza exercícios de escrita narrativa em sala de aula para familiarizar e desbloquear os estudantes de graduação com relação a escrita, uma vez que sua disciplina é direcionada a alunos no início do curso. Essa professora também comentou que, ao propor

⁵² Comentário feito pelo Professor Doutor Lucas Vinício de Carvalho Maciel na ocasião da defesa desta tese, em 28/11/2019.

⁵³ Conversa recente com a Professora Doutora Viviane de Melo Resende, em 16/11/2019.

exercícios de escrita narrativa em sala de aula, os alunos se mostraram mais motivados e interessados nas aulas. Isso nos faz refletir a respeito do quanto o ato de escrever pode ser desafiador e até assustador para pessoas não tão familiarizadas com a escrita e nos faz refletir também a respeito do interesse que nossos alunos têm demonstrado na escrita com caráter mais artístico, como o caso da poesia, nos *Slams* e da narrativa nas *fanfictions*.

O caso das *fanfictions*, consideramos bastante interessante pois é uma prática comum entre os estudantes e é abordada de modo profissional por alguns deles. Profissional não no sentido de remuneração, mas no sentido da seriedade com que conduzem trabalhos relacionados a esses textos, uma vez que há estudantes que investem o seu tempo voluntariamente em revisar e/ ou traduzir suas histórias preferidas. O interessante é que a recompensa para esse tipo de trabalho é o trabalho em si e, talvez, as interações que ocorrem com os fãs a respeito dos textos.

Nos surpreendeu também a quantidade de estudantes que apontam lerem *fanfictions*. Na mesa intitulada Caminhos do narrar – narrativas ficcionais contemporâneas (LETOUZÉ e BRANDÃO, 2019), apresentada no XXII Congresso Internacional de Humanidades, ao questionarmos a audiência quantos liam *fanfictions*, a maioria respondeu positivamente; ao questionarmos quantos liam mais esse gênero do que livros de ficção ou literatura publicados, a maioria também respondeu positivamente, embora em número menor do que anterior. Se considerarmos que a audiência se compunha essencialmente de alunos dos cursos de letras, no qual, não só é esperado que leiam mais livros de ficção e literatura do que em outros cursos, até porque os próprios professores solicitam essas leituras em suas aulas, isso é algo para realmente refletirmos a respeito.

O que nos questionamos com relação a esse tipo de produção textual é o porque, considerando que muitos desses *fanwriters* escrevem textos que são lidos por muitos de seus fãs e considerados de valor ficcional, escrevem prioritariamente textos baseados em outras histórias e não histórias criadas inteiramente por eles próprio; uma vez que demonstram ter competência para isso. Por um lado, compreendemos que a *fanfiction* possivelmente reflete um interesse do fã de determinada história em não deixar que a história alvo de seu apreço acabe com seu autor original; por outro lado, nos questionamos se não há também nesse tipo de produção uma baixa auto-estima referente ao valor autoral do próprio texto, uma vez que o fato de praticamente ignoramos a escrita narrativa nas escolas e mesmo na universidade, silenciemos também a possibilidade de valor autoral da voz de nossos alunos. Por não os incentivarmos a esse tipo de produção, indiretamente deixamos implícito não acreditarmos em suas capacidades de produzirem textos ficcionais ou literários de valor. Contudo, dispensável

seria dizer o óbvio, que mesmo os autores legitimados por um prêmio Nobel, um dia foram alunos em bancos escolares.

A interação a respeito dos textos é, possivelmente, um fator relevante nesse tipo de produção textual. Para a participante desta pesquisa, as interações a respeito de seus textos foi algo apreciado com grande valor. Durante a entrevista que realizamos com ela, os dois momentos em que sua resposta se mostrou mais entusiasmada foi quando respondeu ao questionamento sobre como ela se sentia quando seus textos eram comentados e quando revelou que os comentários da tutora foram os mais esperados por ela. Por estranho que pareça, esses cursos, assim como a forma de publicação das *fanfctions*, aparentam ser considerados como uma espécie de antídoto à solidão do escritor, como colocado nesses termos pelo próprio curso.

Ao trazermos reflexões a respeito desses cursos, a pergunta que continua evidente é a mesma desde o surgimento desses cursos: é possível ou não se ensinar alguém a escrever literatura? É possível que algum autor, a partir do conhecimento dessas técnicas narrativas, mesmo as mais limitantes, crie algo inovador e original que valha a sua colocação no rol dos literários? E, se o fizer, até que ponto podemos considerar esse salto como dependente de um curso de escrita criativa? Será que não o faria de qualquer modo, mesmo que não tivesse feito o curso? Ou será que, se não tivesse feito o curso, nunca teria ousado ser escritor, ou nunca teria se tornado conhecido nos meios culturais para poder apresentar sua obra literária.

Esse tipo de questionamento é antigo, tanto quanto os cursos de Escrita Criativa (DAWSON, 2006; MCGURLL, 2009). George Orwell, em 1944, o fez de modo pragmático a Martin Walter, o qual, segundo Orwell (1944), em seu ensaio *As I please*, publicado no Tribune, era o controlador do Instituto Britânico da Ciência da Escrita Ficcional.⁵⁴ Segundo Orwell (2017), Walter alegava ter estudado mais de 5 mil histórias e, a partir disso, desenvolveu a Fórmula do Enredo, sob a qual todas as histórias seriam escritas, alegando que a natureza do enredo seria estritamente científica.

Diante disso, aparentemente Orwell (2017) o teria acusado de reduzir a ficção literária a uma ciência exata e questionou quantos escritores de sucesso o método de Walter teria produzido. Walter respondeu à provocação de Orwell sem, contudo, responder quantos escritores de sucesso seu método teria produzido, o que foi um questionamento bastante

⁵⁴ British Institute of Fiction-Writing Science Ltd.

pragmático e direto de Orwell, sendo pertinente diante da alegação de que a natureza do enredo seria científica.

Sendo tão pragmáticos quanto Orwell, o que se deseja de certo modo saber quando se levanta o questionamento de se a literatura poderia ser ensinada é quantos escritores de sucesso esses cursos produziram e se foi por causa desses cursos que se tornaram de sucesso ou de qualidade literária. Essa pergunta, obviamente, não pode ser respondida. Primeiro porque seria necessário definir o que seria um escritor de sucesso ou um escritor de qualidade literária e os conceitos para isso variam muito e são, de um modo ou de outro, subjetivos. Segundo porque, ainda que se pudesse elencar o número desses escritores de sucesso que fizeram cursos dessa natureza, não se poderia garantir por absoluta certeza que foi um desses cursos o responsável pelo sucesso dos autores. Terceiro porque, conforme vimos, a definição do que é literário é complexa, discutível e mutável (PAZ, 2004; PERRONE-MOISÉS, 2016; SELDEN; WIDDOWSON, 1993; SOUZA, 2003).

Por outro lado, se não é possível provar que esses cursos produzem escritores de sucesso, o contrário também não pode ser provado, ou seja, que esses cursos não produzem, absolutamente, nenhum escritor de sucesso ou de qualidade. Muitos desses cursos, segundo Camoin (1994), acabam sendo direcionados pelo apreço estilístico de seus professores e tutores. O curso *on-line* ainda tem os conteúdos abordados registrados por meio escrito na plataforma interativa do curso, entretanto, uma disciplina que ocorra por meio de *workshop* pode não ter nenhum conteúdo formalizado.

As técnicas narrativas ensinadas no curso que analisamos são, como pudemos verificar, colhidas de diversos teóricos narrativos. Segundo Camoin (1994), é o que normalmente ocorre nesses cursos, embora os professores dessas disciplinas em geral não admitam utilizar teóricos literários específicos e não mencionem seus nomes, motivo pelo qual são acusados, pelos cursos de literatura e inglês, de ausência de uma teoria em suas aulas.

Ainda segundo Camoin (1994), o que ocorre nesses cursos é que as teorias abordadas são escolhidas de acordo com o gosto pessoal do professor que ministra a disciplina, o que, em nossa opinião, pode ser positivo, uma vez que garantiria uma certa diversidade no produto decorrente do coletivo desses cursos. Suspeitamos, no entanto, de que, na prática, não haja tanta diversidade assim, uma vez que alguns tópicos como o escreva sobre o que você sabe, *show don't tell*, *find your own voice* são comentados por McGurll (2009) como recorrentes nesses cursos e todos esses tópicos foram abordados no curso de Escrita Criativa Avançada realizado pela participante.

O mais grave em nossa opinião é o que difere esses cursos das vertentes da teoria literária, o valor prescritivo e restritivo das técnicas narrativas abordadas neles, o que pode levar ao falso entendimento, pelo participante, de que há apenas uma forma de se escrever ficção narrativa ou literatura. As técnicas narrativas apresentadas nesses cursos de modo prescritivo geram o apagamento de outras formas que, por não serem sequer mencionadas, são desqualificadas.

Entretanto, cabe ressaltar que o curso deixa bem evidente o propósito das técnicas que ensinam: a publicação. Por isso, são apresentadas as técnicas com maior valor no mercado editorial e são valorizadas por esse mercado por um único motivo: vendem livros e vendem livros porque agradam ao público. Desse modo, ao que nos parece, esses cursos buscam revelar e ensinar a seus participantes o que seriam as dimensões escondidas (STREET, 2010) do universo de publicação editorial comercial voltada para a produção ficcional narrativa.

O conceito de dimensões escondidas foi criado por Street (2010) para se referir especificamente ao letramento acadêmico, apontando que muitos dos processos de publicação de textos acadêmicos e aprovação dos textos acadêmicos como relatórios, dissertações e teses, envolvem dimensões que ficam escondidas sobretudo aos iniciantes nesse mundo, os alunos, e que iniciativas voltadas a elucidar esses iniciados seriam de valor no mundo acadêmico.

Fischer (2008), no entanto, em uma pesquisa que verificou os resultados justamente de uma dessas iniciativas, de tornar as dimensões escondidas mais claras aos discentes, observou que, apesar dos esforços empenhados nessa atividade, algumas dimensões tendiam a permanecer escondidas, seja de alunos de graduação ou pós-graduação ou até mesmo de professores pesquisadores que também são pareceristas de periódicos, conforme Letouzé (2019) observou em estudo.

Os professores/tutores desses cursos funcionam como mediadores do tipo de letramento ao qual se direcionam os cursos: a publicação impressa, em formato de livro, de narrativas ficcionais, sobretudo por editoras comerciais.⁵⁵

Desse modo, esses cursos,⁵⁶ na figura representativa de seus professores/tutores, que funcionam como mediadores do letramento (LILLIS; CURRY 2006, 2010 e CURRY; LILLIS, 2014), buscam revelar o que seriam as dimensões escondidas (STREET, 2010) do mercado editorial atual no que se refere à publicação de narrativas.

⁵⁵ Sobretudo porque em língua inglesa há inúmeros concursos literários que promovem diversos tipos de publicação, desde *short stories* publicados em periódicos ou em coletâneas à publicação de romances completos. Todavia, no curso que analisamos, as referências eram sempre às editoras comerciais.

⁵⁶ E outros materiais disponíveis sobre o assunto, como o livro *The Forest for the trees* (LERNER, 2010) e a série de três manuais de James McSill (2013) *Book in a Box: técnicas básicas para estruturação de romances comerciais*.

Assim, os objetivos dos autores ficcionais, em parte, não diferem dos objetivos dos autores acadêmicos, qual seja: a publicação de seus escritos e, para isso, assim como os autores acadêmicos, buscam conhecer os recursos para atingir esse fim.

O que não podemos ignorar, no entanto, enquanto professores de linguagens, é o interesse de muitos de nossos alunos pela prática da escrita como liberdade expressiva, imaginativa e artística, evidenciado no interesse que alunos do ensino básico e universitário têm pelos Slams (NEVES, 2017) e pelas *fanfictions* (JAMISON, 2017).

As *fanfictions* nos chamam atenção por serem uma produção escrita ficcional sem interesse comercial de publicação. Em uma aula de pós-graduação na UnB, uma professora de literatura contemporânea colocou que, a princípio, todo escritor almejava a publicação de seu livro impresso e perguntou à turma se acaso saberíamos de alguma circunstância em que o interesse final de publicação inexistia.

Após pensar por uma semana, na aula seguinte, apontamos que as *fanfictions* não tinham interesse de publicação, até porque estariam impedidos legalmente. Isso porque, em geral, são escritos por fãs a partir de uma obra (livro ou filme) já existente, ou seja, que pertence ao direito autoral de outra pessoa.

Os fãs usam os personagens, cenários, algumas situações de suas histórias preferidas e fazem continuações, versões alternativas ou cenas não mostradas conforme o seu próprio interesse e criatividade. Essas ficções escritas por fãs costumam ser postadas em sites específicos e lidas por outros fãs da mesma história, os quais podem comentar o que leem e, muitas vezes, aguardam ansiosos a continuação de seus autores preferidos, que postam com a frequência que desejarem, quantas páginas desejarem e assim por diante.

Ouvi um estudante de graduação comentar certa vez com empolgação a respeito de um *fanwriter*: “você tem noção que eu tive de esperar um ano para o cara postar a continuação da história? Era o meu autor preferido”. Os fãs que se tornam escritores em parte para não deixar suas histórias preferidas morrerem, os *fanwriters*, também têm seus fãs, escrevem e compartilham suas histórias pelo prazer de escrever e de ser lido, sem remuneração envolvida nessa transação. Há, inclusive, os fãs mediadores do letramento, que gratuitamente fazem a revisão gramatical e até tradução para o inglês de seus *fanwriters* preferidos. Essas informações foram obtidas em conversas com alunos de graduação em Letras, na UnB.

Esse é todo um potencial de uso da escrita e interesse natural de nossos estudantes que deixamos de aproveitar quando ignoramos a escrita narrativa ficcional no ensino básico e até universitário. Por isso, entendemos que a escola e a universidade podem fomentar espaços que acolham esse interesse pela prática da escrita narrativa ficcional e usá-los das mais diversas

formas, tirando, digamos assim, o melhor proveito do que os alunos já trazem consigo. Inclusive, a premissa original que alguns autores consideram que esses cursos tinham (DAWSON, 2005; MYERS, 2006), de que a escrita criativa teria entrado para a universidade para ser uma forma de se ensinar literatura a partir de dentro, não é necessariamente ruim; o questionável é uma modulação da escrita narrativa dentro de um formato único, limitante.

O fomento à escrita narrativa ficcional em si não necessariamente representa um prejuízo para a sociedade, para a cultura ou para a literatura. A rigidez no ensino modular e homogeneizado dessa escrita é que pode ser prejudicial. É para isso, em parte, que estamos escrevendo esta tese. Para conhecermos melhor esses cursos, que já são uma realidade também em nosso contexto cultural e que tendem a se difundir ainda mais se observamos o que tem acontecido no resto do mundo (DAWNSON, 2005; MCGURLL, 2009) e para refletirmos nas possibilidades que envolvem o ensino da escrita narrativa. Ignorar o assunto porque ele nos incomoda, porque não concordamos que a escrita narrativa ficcional seja direcionada dessa forma, apenas irá contribuir para que esses cursos se estabeleçam aqui no Brasil de modo análogo como são no exterior, formatados, modulados, prescritivos, voltados imediatamente para o mercado editorial comercial.

É necessário conhecer primeiro, detalhada e descritivamente. Por isso nos voltamos a esta tarefa inicialmente, para, a partir desse conhecimento dos cursos dessa natureza, possamos refletir a respeito de seus formatos, questionar o que não consideramos necessário ou enriquecedor ao ensino da escrita narrativa. Desse modo, sugerimos aos que venham a ministrar cursos dessa natureza, que o façam de modo crítico e expansivo, de modo a incentivar a originalidade, a heterogeneidade na produção textual, respeitando a diversidade dos indivíduos e de suas escritas. Os modelos, as receitas de escrita narrativa, podem ser utilizados como etapas didáticas, que possam ser úteis sobretudo para o escritor ainda inexperiente; mas que não se torne uma camisa de força para suas produções escrita que venha a sufocar sua criatividade.

Desse modo, entendemos que a escola e a universidade podem sim fomentar esses espaços de escrita literária, de escrita narrativa ficcional e talvez até devam pois, se não o fizerem, outros espaços serão os únicos a fazê-lo, provavelmente motivados apenas por interesses comerciais, de modo que a abordagem crítica e reflexiva sobre esses modelos estará negligenciada e o padrão comercial será o único a ser favorecido.

Os espaços de escrita narrativa ficcional que podemos permitir em nossas salas de aula, seja em disciplinas específicas, seja em disciplinas outras que possam se aproveitar desse tipo de escrita e do interesse dos alunos por ele, podem ser investigativos, experimentais

e expansivos no que tange à prática da escrita e devem, principalmente, permitir que nossos alunos acreditem no valor autoral de suas vozes, nas suas possibilidades expressivas de modo artístico e cultural.

Podem ser investigativos no sentido de incentivar os estudantes a conhecerem características e estilos narrativos diversos - de diversos períodos, de diversos autores, de diversos países - e a discutirem essas características, seus apelos ou não por elas, suas reflexões a respeito da aplicabilidade delas atualmente, ou não; experimentais de modo que os alunos possam praticar suas escritas em diferentes estilos, usando talvez o arcabouço levantado em pesquisas investigativas, e buscar formas de escrever para além do conhecido, do investigado; expansivos para que abarquem o novo, o diferente, o que está fora do padrão esperado, mas que também abarque e respeite o apelo individual e singular de cada aluno, o qual pode até ser conservador e tradicional, até pode ser comercial e limitado, embora devamos sempre provocá-los a experimentar formas diferentes das suas conhecidas e familiarizadas até então; expansivo, então, também nesse sentido de incluir a preferência de cada um e de todos, de modo que seus praticantes percebam suas próprias vozes, seus estilos, seus apelos incluídos e respeitados.

No primeiro ano do doutorado, acompanhamos quatro cursos/disciplinas/oficinas literárias no Brasil, embora em dois deles não tenhamos conseguido acompanhar todas as aulas. Queremos trazer, particularmente, à esta discussão a disciplina Oficina Literária, da professora Elizabeth Hazin, professora da UnB. Uma disciplina ofertada dentro da grade curricular do curso de Letras da UnB, porém não obrigatória, de modo que sua oferta está condicionada a haver professor interessado em ministrá-la.

Nessa disciplina, a professora apresentou alguns elementos básicos da narrativa, como o tempo, o espaço, os personagens e, para cada um desses elementos, trouxe exemplos textuais que representavam justamente exceções aos padrões mais comuns. Os alunos se mostraram bastante interessados nessas abordagens diferenciadas. Essa disciplina foi um exemplo de fomento à escrita narrativa ficcional dentro da universidade sem a utilização de fórmulas de sucesso pré-concebidas.

Consideramos relevante que os cursos de letras e principalmente seus departamentos de literatura incluam o ensino da escrita literária ainda porque, curiosamente, Walter Besant (1985) e Henry James (2011), em seus ensaios intitulados *The art of fiction*, apontaram, conforme colocamos, a diferença entre literatura de 'qualidade' e literatura 'ruim'. Henry James, inclusive, colocou a problemática de haver muitos livros sendo publicados naquela época e que, com isso, havia muitos textos ruins. Desse modo, ambos autores incentivavam o

que consideravam características da boa literatura (muito embora Henry James tenha dito ser mais fácil dizer o que era literatura ruim). Esses mesmos valores apontados por esses autores, essas mesmas características textuais, foram encontrados em grande parte no curso de escrita criativa avançado, objeto de estudo dessa tese.

Em nossa opinião, ocorreu que a ampla difusão desses cursos em língua inglesa popularizou essas características, tornou essas características amplamente encontradas na produção ficcional contemporânea, ficção que, atualmente, é considerada como literatura de entretenimento e chamada por muitos de baixa literatura, literatura de massa, paraliteratura etc. Ou seja, as mesmas características do passado consideradas como boa literatura utilizadas hoje são consideradas literatura ruim.

Suspeitamos, dessa forma, que o distanciamento que há, nas universidades, em língua inglesa, entre os cursos de Escrita Criativa e os cursos de Literatura e Inglês fez com que os cursos de Escrita Criativa não se beneficiassem dos avanços, estudos e discussões que ocorreram nos cursos de Literatura e Inglês e que esses cursos não aproveitassem o que os cursos de Escrita Criativa teriam a contribuir para o ensino de literatura e de inglês. McGurll (2009) e Dawson (2005) colocam que, nas universidades dos Estados Unidos e da Austrália, os cursos de Literatura e Inglês podem até dividir corredor com os cursos de Escrita Criativa, mas há uma cisão entre eles, pois os cursos de Literatura e Inglês criticam o que ocorre nos cursos de Escrita Criativa e ignoram qualquer relevância que esses cursos possam ter. Decorre disso, por exemplo, o fato desses cursos estarem nas universidades desde 1936 e só haver estudos acadêmicos a respeito deles há pouco mais de duas décadas, os chamados Estudos em Escrita Criativa (BISHOP; OSTROM, 1994).

Dawson (2005) diz que, nos cursos de Escrita Criativa se faz o mesmo que nos de Literatura; se lê e se constrói críticas com base na leitura de textos. A diferença é que, nos cursos de escrita criativa, se lê também os manuscritos dos alunos, além dos textos consagrados pela opinião acadêmica ou do professor de disciplina.

Desse modo, ainda considerando nossas suspeitas de valor reflexivo e até certo modo especulativo, os cursos de Escrita Criativa, seus princípios e didáticas, na distância dos cursos de Literatura e Inglês, acabaram por se aproximar da indústria do entretenimento; dos princípios narrativos empregados para a publicação de livros comerciais voltados ao grande público, os quais em parte são os mesmos da indústria cinematográfica. Talvez não por acaso, o Curso de Escrita Criativa Avançado que analisamos se referisse às produções dos estudantes como escrita de cenas e não de capítulos ou trechos de capítulos e desse tanto valor à não

alternância de ponto de vista narrativo e ao *show don't tell*, influência direta da arte dramática, com coloca McGurll (2009).

Entendemos ainda que como é da natureza do ser humano o narrar, conforme colocado pelo historiador Harari (2018) no livro *Sapiens*; e, muito provavelmente, continuaremos buscando formas de narrar e continuaremos sendo receptores das diversas narrativas que se disponibilizam no mundo contemporâneo, ainda que modifiquemos o suporte para isso, como ocorre atualmente nos *storys* do *Facebook* e do *Instagram*, nos *games*, nas campanhas publicitárias etc (MOREIRA, 2018).

Desse modo, se os cursos de Letras no nosso país, bem como o ensino fundamental e médio deixarem uma lacuna no que diz respeito ao ensino de escrita narrativa, como ocorreu com os cursos de Literatura e Inglês; essa lacuna será, muito provavelmente, preenchida por outras iniciativas, possivelmente de valor estritamente comercial. Isso faz com que essas outras iniciativas tenham os seus próprios valores literários/ narrativos difundidos, muitos dos quais são inclusive desprestigiados pelo mundo acadêmico. Embora se concorde que muito do valor literário está na originalidade e inovação e que ensinar técnicas textuais narrativas iria necessariamente contra esse princípio, a questão é de se abrir espaço para que se exerça a prática da escrita de caráter narrativo ficcional, abrir espaço para a discussão desse tipo de escrita não apenas de autores consagrados pelos cânones, mas da escrita do próprio alunado.

Quando falamos em abrir espaços para a escrita narrativa ficcional e reflexão a respeito dessa escrita, seria algo como o que foi realizado pela disciplina *Oficina literária*, que tivemos a oportunidade de cursar na UnB com a professora Elizabeth Hazin, conforme mencionamos. Nas aulas, era mostrado aos alunos que as possibilidades de escrita são inúmeras. A diferença dessa disciplina para outras oferecidas nos departamentos de Letras é que não apenas havia a leitura e discussão de textos literários como também havia propostas de escrita narrativo-ficcional para os estudantes, e os textos produzidos pelos alunos eram lidos em voz alta para a turma e comentados pela professora em particular com cada um deles. Havia o espaço para que o estudante se reconhecesse também como um escritor.

A forma como esses espaços de escrita narrativa ficcional serão construídos será determinante. É nessa forma que devemos começar a pensar agora, em nosso país, uma vez que esses cursos aqui ainda são incipientes, antes que estejam estabelecidos de modo acrítico. Essa tese busca, assim, somar-se à discussão e à reflexão a respeito dos cursos chamados de Escrita Criativa, esperando fomentar outras discussões e reflexões a respeito de cursos dessa natureza, de modo a se trazer para a arena de discussões reflexões a respeito da forma de abordagem de cursos dessa natureza, uma vez que, cada vez mais, esses cursos estão sendo

oferecidos também no Brasil. Com essa tese, buscamos também valorizar o ensino da escrita narrativa, o incentivo a produção literária por parte de nossos alunos, trazendo à consciência deles as possibilidades autorais de suas vozes e trazer assim também a discussão a respeito das possibilidades e modos desse ensino.

7 - Referências

- ASSIS BRASIL BRASIL, L. A. A. **Escrever ficção: um manual de criação literária**. São Paulo:, Companhia das Letras, 2019.
- ASSIS BRASIL, L. A. A. *Oficina literária 30 anos*. disponível Disponível em <http://www.laab.com.br/oficina.html>., consultado Acesso em: em 25 /11/nov. 2016.
- BARBOSA, A. B. **Da leitura à escrita: a construção de um texto, a formação de um escritor**. 2012. 107f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- BARDECHE, M. **Balzac romancier**. Bruxelles: Raoul Henry, 1944.
- BESANT, W. **The art of fiction**. Boston, Cupples, Upham and company, 1985. Disponível em <https://archive.org/details/artfiction00jamegoog/page/n6>. Acesso em: 11 out. 2018.
- BISHOP, W.; OSTRON, H. **Colors of a different horse – rethinking creative writing theory and pedagogy**. Illinois: National Council of Teachers of English, 1994.
- BONA, E. M. D. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 311 F. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.
- BOUZA, F. Para qué imprimir: de autores, público, impresores y manuscritos em el Siglo de Oro, **Cuadernos de Historia Moderna**, 18, 1997, p. 31 – 50.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018.
- CAMOIN, F. The workshop and its discontents. In BISHOP, W.; e OSTRON, H. **Color of a different horse**. . Urbana: NCTE, 1994.
- CERVANTES, M. **Dom Quixote de La Mancha**. v. 1. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro – do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CHARTIER, R. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- CHATMAN, S. **Coming to terms: the rhetoric of narrative in fiction and film**., Ithaca: Cornell University Press, 1990.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, M. M. V. B. **A oficina de escrita como lugar de (re)criação e inserção literária**. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- CRETTON, M. G. **Oficina literária: o artesanato do texto**. 1992. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CRESWEL, J. W. **Qualitative inquiry and Research design – Choosing among five traditions**. Londres: Sage Publications, 1998.
- CRESWEL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4. ed. Londres: Sage Publications, 2014.

- CURRY, M.J.; LILLIS, T.M. Strategies and tactics in academic knowledge production by multilingual scholars. **Education Policy Analysis Archives**, 22 (32), 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n32.2014>. Acesso em: 19 out. 2018.
- DAWSON, P. **Creative writing and the new humanities**. Oxon and New York, Routledge, 2005.
- DOVAL, C. C. **Escritura feminina e desgarrada**. 2012. 74 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Collecting and Interpreting qualitative materials**. 2. ed. Londres: Sage Publications, 2003.
- DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- DURANT-DESSERT, L. “Introdução” In: SUE, E. **Les mystère du peuple**. Paris: Régine Deforges, 1977, p. IX.
- EGGINTON, W. **The man who invented fiction: how Cervantes ushered in the modern world**. USA: Bloomsbury, 2017.
- EPSTEIN, J. **O negócio do livro: – passado, presente e futuro do mercado editorial**. Rio de Janeiro e; São Paulo: Editora Record, 2002.
- FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, Maringá/PR, v. 30, n. 2, Maringá/PRp. 177-187, 2008, p. 177-187.
- FORSTER, E. M. **Aspects of the novel**. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1970.
- FRIEDMAN, N. Point of view in fiction: the development of a critical concept. **PMLA**, 70, 1160 – 84, 1955, p. 1160-84.
- GAZOLA, N. C. A. **Escrita criativa e devaneios: cartas de Kafka e Caio**. 2012. 83 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro Universitário Ritter dos Reis.
- GROSSMAN, L. Apresentação. In: JAMISON, A. **Fan – porque a fanfiction está dominando o mundo**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.
- GRUNHAUSER, J. T. **Amor à Guilhotina e como tudo começou**. 2012. 33 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- HARARI, Y. N. **Sapiens: – uma breve história da humanidade**. 34. Eded. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.
- HERMAN, D; JAHN, M.; RYAN, M. L. **Routledge encyclopedia of narrative theory**. London and; New York: Routledge – Taylor & Francis Group, 2008.
- HODGES, L. **Write the community: the effects of service-learning participation on seven university creative writing students**. 2011. 127 f. Tese (Doctor of Education in the College of Education), – University of Central Florida, Orlando, Florida.
- JAMES, H. **A arte da ficção**. Osasco: Novo Século, 2011.
- JAMES, H. Prefácio a *Retrato de uma jovem senhora*. In: PEN, M. **A arte do romance**. São Paulo: Globo, 2003.
- JAMISON, A. **Fic – Por por que a fanfiction está dominando o mundo**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

- LAMEIRA, R. S. **Instrumentos formativos e regulação no processo de ensino/aprendizagem da escrita**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará.
- LEITE, L. C. M. **O foco narrativo**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- LERNER, B. **The Forest for the Trees: An Editor's Advice to Writers** *The Forest for the trees*. New York: Penguin Putnam, 2010.
- LETOUZE, N. Estratégias utilizadas por pesquisadores para publicarem em periódicos internacionais de alto status. In **Caminhos em Linguística Aplicada**. v. 20 n. 1, 2019.
- LETOUZE, N; BRANDÃO, G. V. Mesa Caminhos do narrar – técnicas narrativas contemporâneas. In **XXII Congresso Internacional de Humanidades**. Brasília, 2019.
- LEVY, A. **The culture and commerce of the American short story**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LILLIS, T. M.; CURRY, M. J. **Academic writing in a global context** – The politic and practices of publishing in English. London; New York: Routledge; Taylor; Francis Group, 2010.
- LILLIS, T. M; CURRY, M. J. Professional Academic Writing by Multilingual Scholars Interactions With Literacy Brokers in the Production of English-Medium Texts. **Written communication**, v. 23, n. 1, p. 3-35, 2006.
- LODGE, D. **A arte da ficção**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.
- LUBBOCK, P. **The craft of fiction**. USA: ReadClassic.com, 2010.
- MANSON, J. **Qualitative researching**. 2. ed. London; Thousand Oak; New Delhi: Sage Publications, 2002.
- MASSARO, F. K. **Novela literária: criação, teoria e percurso**. 2017. 33 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- MATTHEWS, B. **The philosophy of the short story**. New York: Longmans, Green, and co., 1917.
- MCGURL, M. **The program era: postwar fiction and the rise of creative writing**. London: Harvard University Press, 2011.
- MCSILL, James; FREGONESE, Nano. **Book in a Box: técnicas básicas para estruturação de romances comerciais – cena e estória**. São Paulo: DVS, 2013.
- MCSILL, James; PRADO, Mario. **Book in a Box: técnicas básicas para estruturação de romances comerciais. A preparação do escritor e revisão da primeira versão**. São Paulo: DVS, 2013.
- MCSILL, James; PRIETTO, Camila. **Book in a Box: técnicas básicas para estruturação de romances comerciais – personagem, ponto de vista e filtros de cena**. São Paulo: DVS, 2013.
- MEYER, M. **Folhetim: uma nova história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008, p. 13-44.
- MORAES, G. M. L. **Percepção de professores de língua portuguesa sobre a criatividade em produções textuais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília.

- MOREIRA, N. L. Escrita criativa, jornada do herói/ escritor na indústria do entretenimento, na literatura e no marketing. In **Revista Intercambio dos Congressos Internacionais de Humanidades**. Brasília, n. 7, p. 372 – 391, 2018.
- MONTOVANI, F. A. **Leitura e escrita criativa nos anos finais do ensino fundamental**. 2016. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual do Norte do Paraná.
- MYERS, D. G. **The elephants teach: creative writing since 1880-2006**. Chicago: The University of Chicago Press, 2006.
- NAVAS, D. **Figuração da escrita: as estratégias metaficcionais na produção romanesca de António Lobo Antunes**. 2012. Tese (Doutorado em Literatura Portuguesa) Universidade de São Paulo.
- NEVES, C. A. B. N. Slam – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. São Paulo, **Linha D'Água**, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017.
- ORWELL, G. Sobre panfletos. In: ORWELL, G. **O que é fascismo?: e outros ensaios**, São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- OXFORD. **Advanced creative writing 2**. Continuing education. University of Oxford. 2015.
- PATTEE, F. L. The present stage of the short story. In: **English Journal** 12: 439-47, 1923.
- PAZ, E. **Massa de qualidade**. Texto apresentado no I Seminário brasileiro sobre livros e história editorial, 8 a 10 de novembro de 2004, Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianeHPaz.pdf> consultado em 29/11/2018. Acesso em: 19 nov. 2018.
- PEN, M. **A arte do romance**. São Paulo: Globo, 2003.
- PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações na literatura do século XXI**. São Paulo: Companhia da Letras, 2016.
- POE, E. A. A filosofia da composição. 3. ed. In: **Poemas e Ensaios**. São Paulo: Globo, 1999.
- POUILLON, J. **Temps et roman.**, Paris: Gallimard, 1946.
- RECH, M. G. **Notas do inacabado, uma leitura do processo de criação de “A ferro e fogo”, de Josué Guimarães**. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo.
- SELDEN, R; WIDDOWSON, P. **A reader's guide to contemporary literary theory**. Kentucky: The University Press of Kentucky, 1993.
- SIMÕES, P. H. O.; NEVES, C. A. B. Especificidade da literatura e formação do leitor: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua(gens). **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 17, n. 3, jul./dez, 2017, p. 227-243.
- SIQUEIRA, Y. P. B. **Oficina literária de escrita criativa**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- SOARES, M. **Letramento – um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SOUZA, L. V. M. M. P. **Um trajeto para Pedro Ícaro: os processos de construção artística e legitimação de um jovem escritor**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- SOUZA, R. A., **Teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 2003.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez, 2010.

WOOD, J. **Como funciona a ficção**. São Paulo: Cosac e Naify, 2011.

VELOSA, V. P. **O percurso criativo na escrita de Mário de Andrade e o ensino da escrita na escola**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

XAVIER, A. **Storytelling**: histórias que deixam marcas. 2. ed. Rio de Janeiro: Best Business, 2015.

ZENI, B. S. **Sombras seguido de A ficção, a imaginação e a realidade e O amor como ficção**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Anexos

Exercícios literários ficcionais da participante postados nos fóruns das unidades

Anexo 1 – Texto postado no fórum: Look for the Story, Unidade 01

Story inspired by the third picture:

It's Punch and Judy day on quiet and moisty Ilfracombe. It would be just another regular summer day if it weren't June 30th 1894. In London, on this very same day, the Tower Bridge was open by the Prince and the Princess of Wales.

Claire, a ten year old girl, could not see the point of having a puppet show about a stupid bridge. She just couldn't understand why every dad in town was talking about it. It for sure wasn't the first bridge London had ever seen, so why such a huge excitement for something so plain? Claire enjoyed the manifestation of euphoria on people, but only if it had a suitable purpose. And according to her judgment all that social commotion was no more than imbecility.

Her brother, a complete fool, through Claire's eyes, John, could not hold himself quiet. He spent the whole week talking only about that subject. And now he couldn't wait to see the Tower Bridge close to his eyes. Well, not the real one, of course, once it's in busy London and the two siblings are in calm Ilfracombe. But, for little John, seeing a miniature of the Tower Bridge meant enormously.

Claire was one among very few girls to have walked their younger brothers to the show. The audience was majorly masculine. No need to wonder why. Quite a few times she tried to explain to her brother how come she wasn't excited about the bridge. However he always had the same reply:

- It's a bascule bridge with two bridge towers built on piers. And its raising mechanism is a hydraulic system!

Anexo 2 – Texto postado no fórum: Change One Thing, Unidade 01

The sun kisses my skin, coloring it as honey. After all this time swimming in salty water my lips start to sting and my shoulders burn. Mom and dad call me to join them on the sand. But I will not leave. I want to play until exhaustion. I pretend I didn't see them waving.

I go up and down. At first it was soft, now it becomes harsh. The swing of the waves takes me away but I don't notice because I am in an even more distant place, no place at all, a world of my own. My brother and my sister are not with me anymore. They left the water when mom and dad called us. I come back for a short moment and I see they are all united

around the menu under the sunshade. We will have lunch on the beach. We love the sea. We live far from it, so summer vacation to us means going to the coast.

I'm not hungry. I have this thing about the water. I could stay there forever. Dad says I'm his little fish. I'm back to this imaginary land where I'm a marmeid. There is no one around. I'm this gorgeous fish woman who crosses the oceans. I have big, well shaped boobs that I am proud of. My long blond hair is smooth as velvet and my blue tail is shiny as satin.

I can breathe underneath. I wave my hips on the bottom of the sea and I inhale the air from the water. Something is wrong. I choke. It wasn't supposed to happen. I try again, but I swallow water. I swim back to the surface. I'm a marmeid. I'll be alright. The surface is far above me. I move my legs as fast as I can. I'm out of air. I can feel a weight over my chest. I manage to reach the air and breathe again but it is very wild up here.

Suddenly I see dad coming into the water. Mom, my brother and my sister stand by the shore. They all have scared looks on their faces. A heavy wave hits me violently on the head, throwing me down once again. I swim but I don't get to see where I'm going. Regardless all my effort, I'm lost inside a greenish never ending mass. I freak out. I scream for dad and mom but there is no answer.

My lungs are close to emptiness. I can't help it, I breathe, but only water comes in. I cannot see 10 inches ahead. I roll up and down but never reach the surface again. I am salty inside. All I taste is salt. I keep my eyes open hoping that they will meet dad's. My eyes pick. I weigh too much now and my body keeps going down. I feel cold. I'm no longer there.

Anexo 3 – Texto postado no fórum: Your Three Acts, Unidade 02

Barebones Three Acts for: Women in front of the Sun (Part 1)

Act 1

Introduction of characters and environment: Mari and Marta are daughter and mother. They are from Brasília, in Brazil, but Mari lives in Rio since she was 17. She is now 30. They are spending summer vacation in Barcelona and having a blast together. Ambiguity: They spent about five years with very little contact due to Mari's choice and have recently reconciled. Turning point 1: In Barcelona, Mari experiences a bad situation with a guy that makes her have flashbacks.

Act 2

Characters behave differently in various situations: Marta is proud of her daughter but also jealous of the attention she gets from men. Marta is divorced and feels lonely. Mari shows her skills of talented amateur photographer and poet. Build on turning point 1: Mari will open up to her mother about her silence period from her twenties, which will make them even closer. Turning point 2 (crisis): They meet a sweet old man who is also a painter. Mari and him bond and she tells him that she decided to make this trip for two reasons: making up to her mom and searching for courage and inspiration for making a professional twist. She feels miserable about her life.

Act 3

Resolution of crisis: Marta and the old man's son will fall in love. Mari will meet a nice young man, they will flirt and then stick to being friends. The old man's art will inspire Mari as well as that of Miró, Dali, Gaudi and Picasso. Turning point 3: When daughter and mother go back home, Mari will have an insight about how to start seeking for her professional dream.

Anexo 4 – Texto postado no fórum: Tell me a secret, Unidade 03

A table united these four people despite the half century interval between the youngest and the oldest of them – one in his eighties, two of them in their fifties and one in her thirties. Mari, the youngest, was also the one who felt most troubled. Maybe because she considered this could be food for thought later, she asked what the most outrageous thing they had ever done was.

José narrated the first time he went to a nudism beach, already in his seventies. He was ashamed of it now, not for the act itself as for the reason he had done it: trying to go back to youth in order to escape the fear of death approaching. Today, he knows, he is ok with his coming end because he feels great about himself.

Marta didn't know, she had done nothing immoderate. Oh yes, she had, said her daughter. "What?" Mari reminded her about her 50 year old birthday party. Then Marta timidly described how she and her best friends dressed up like pin up girls and spent a night at this hotel suite drinking, dancing and bathing in the hot tube.

Antonio talked about the day he decided to talk for the first time to the beautiful lady he had been eye flirting with for the last couple of weeks every morning in the bus. She happened to become his wife a couple of years later and they lived happily for thirty years, until she died of cancer.

Your turn now, said José. Mari felt so relaxed, she immediately said: I had sex on Copacabana beach, day time. Her mom said "What?". Then she got herself trapped on that morning again, it was almost noon actually, when she was nineteen. It was Saturday, the beach was crowded. She didn't even know that man. What was she thinking? They were both in the sea, she must have felt overwhelmingly horny that day, because he just looked at her with desire in his eyes, she yielding smiled and on the next minute they were secretly doing it underwater.

They didn't say a word, didn't exchange phone numbers. She did not take pills at the time. They didn't wear any protection. She spent the next craziest six months of her life after she found out she was pregnant of an unknown man, trying to figure out what to do about the baby and afraid that even worse things might come up. What if she had gotten aids? "No, I don't wanna go back there". She thought now.

- Mom, please, we are all adults here. It was no big deal. I had a boyfriend, we had left a party at 6 AM and on the way home we decided to sea bathe and, you know, it all happened so fast and discreetly. Let's change the subject now, come on.

Anexo 5 – Texto postado no fórum: Action and Reaction, Unidade 04

Julia and grandma are lying on grandma's bed. Julia used to come to Brazil with her parents every other summer and stayed longer after they returned to the US. Whenever she came, she spent the whole summer. These times were great, fulfilled with the careless joy of teenagers in school break. She did nothing but have fun with her cousins that were her age and friends from the neighborhood.

Her base in Brazil has always been Salvador, in Bahia, where her mother's family comes from. For Julia Bahia was colorful, hot in weather and warm in its people. It still is. Whenever she goes out, the blue from the ocean, the bright burning yellow from the sun, the

green mosaic from the mountain forest and the white clouds up above remind her of the Brazilian flag. She is always sweating, unless the air conditioner is on. And even if Brazilians weren't "the nicest people on Earth", as she considers them to be, still her grandma was surely the sweetest being ever to exist in human kind.

Her cousin Nadia, two years younger, is the only pain in the ass Julia has faced since she moved to Brazil a couple of months ago to enroll the university. Nadia was brought up by grandma. Julia and her have never got along, not even as children. Nadia has been spoiled not only by grandma but every aunt and uncle. Julia could never accept that everyone treated her like a poor orphan despite her parents being alive. Nadia never enjoyed Julia's competition for grandma's attention whenever she came for the summer. And now that Julia has made up her mind that her soul is Brazilian and here is where she belongs, Nadia's life became hell.

"And she brought her stupid dogs with her" That's Nadia's thought whenever she enters the house now and they are the first to come, tongues on her leg.

"Nadia, is that you?" Grandma asked.

She walked right to her grandma's room and hated to find Julia there.

Julia could tell the little brat's eyes despise when Nadia said hello, that fake amiable tone of voice.

"Come and join us in our girl's talk", invited grandma. Nadia would not lie down with the enemy nor wanted her grandma to do it neither.

"Not now, Grandma, I'm so hungry"

Julia knew Nadia was doing it on purpose. The one thing grandma liked most doing to please was cooking. And keeping the family well fed was her worry at any time.

Grandma excused herself and went to the kitchen.

Pingo, the Yorkshire, followed Nadia.

"Pingo, come with mom", Julia said. Nadia showed herself by the door again, with Pingo on her arms, padding him.

"He is with his best cousin now. He will come to mom later". She left again.

Julia responded with a gentle smile.

"Ok, you got this one. Wait and see." Julia thought.

Caju, her beloved breedless, stayed with her. She embraced him.

Anexo 6 – Texto postado no fórum: Action and Reaction, Unidade 04

Esse texto é a reescrita do anterior, após comentário da tutora dizendo que o texto da participante alternava o ponto de vista dos personagens e que não era possível identificar quem era o Nemesis da história.

Hi ...⁵⁷,

I rewrote it. Please let me know if I got it right this time or if I got closer to what was expected. Thank you very much for all your comments.

Nadia is taking the bus back home from school. She is constantly in a bad mood since her American cousin has moved in with her and grandma. Nadia is grandma's baby even if she is now sixteen. Nadia's parents got divorced when she was six. They both decided to move on with their lives and erase their story. That included leaving Nadia to grandma.

⁵⁷ Mantivemos o comentário da participante, porém retiramos o nome da tutora.

Julia used to come to Brazil with her parents every other summer and stayed longer after they returned to the US. Whenever she came, she spent the whole summer. These times were great, fulfilled with the careless joy of kids in school break. She is now eighteen and she wants to get closer to her Brazilian family and her cultural background. She feels she has a Brazilian soul and that's where she belongs.

Julia and grandma are lying on grandma's bed. They have so much to catch up about each other's lives. Grandma is so glad to have Julia around, that she wants to please her at all times. Nadia feels her cousin's presence as a threat, as if Julia were competing for grandma's care. She doesn't realize that Julia wants to get closer to everyone in the family. Julia is not on a war. She is just trying to be a part of their lives, and that includes Nadia, although she keeps excluding herself.

"And she brought her stupid dogs with her". That's Nadia's thought whenever she enters the house now and they are the first to come, tongues on her feet.

"Nadia, is that you?" Grandma asked.

She walked right to her grandma's room and hated to find Julia there.

Julia could see despise on Nadia's eyes when she said hello, that fake amiable tone of voice. No matter how hard Julia tried to be friends with her cousin, Nadia would always turn Julia down.

"Come and join us in our girl's talk", invited Julia. Nadia would not lie down with the enemy nor wanted her grandma to do it neither. What she was too blind to see was that for Julia Nadia wasn't unwanted.

"Not now. I'm so hungry".

Julia knew Nadia was doing it on purpose. The one thing grandma liked most doing to please was cooking. And keeping the family well fed was her worry at any time.

Grandma excused herself and went to the kitchen.

Pingo, the Yorkshire, followed Nadia.

"Pingo, come with mom", Julia said. Nadia showed herself by the door again, with Pingo on her arms, padding him.

"He is with his favorite cousin now. He will come to mom later". Nadia left again.

Julia responded with a gentle smile.

Not only was Nadia willing to keep grandma away from Julia, but she would also try to attract the dogs to her on Julia's presence. It was as if Nadia sent a subtle message: you are not welcome, Julia.

Caju, her beloved breedless, stayed with her. Julia embraced him.

Anexo 7 – Texto postado no fórum: Get Started, Unidade 05

This is the rewriting of Cinderella as Sci-fi and the scene is the opening of Act 1.

Anne is close to her greatest goal: testing SERONA on human beings. It was the outcome of a 10 year scientific research. When she started this, she could not have imagined that Seron Fever would have become worldly epidemic nowadays. Back then, it was a disease constricted to tropical countries. Within this time interval, however, *Aedes aegypti* had spread to subtropical and tempered climate zones. The greenhouse effect, due to modern society's elevated carbon and methane emissions and its consequential global temperature rise, has

provided the mosquito with a much broader environment. Therefore, tropical diseases have spread with it.

‘All we need now is the President’s approval to the National Health Agency’s permission for testing it in humans,’ said John.

‘Well, the good news is that the presidential decree is supposed to be published in two weeks. Isn’t that great?’ said Anne.

‘So we have to celebrate, Anne. How about having dinner tonight when we leave the lab?’ John invited.

Anne knew what his real intention was. It wasn’t the first time he invited her out. It seemed as if he kept coming up with excuses for that lately. She had accepted it before, when she genuinely thought he wanted to celebrate their professional successes. But the last time they went out, he held her hand when saying goodbye and tried to kiss her. She had to turn her head to the other side and pretend she didn’t realize his move, while letting go his hand as well. The episode was followed by a few awkward days at work.

‘John, we better not. I’m tired’, she refused.

Anne has always felt like Cinderella, except that she does not dream of a charming prince. She believes to be much better on her own. This subtle estrangement with John made her think back at her family. Not the loving family kind, a very bizarre one, indeed. She had put aside this fraction of her personal life for years. She couldn’t even tell the last time she met them, her weird family. Her father went into alcoholism after her mother’s death. He married again when Anne was 5 but it didn’t help him to overcome his addiction and he died of pancreas cancer when she was 15. Her stepmother and her two stepsisters never seemed to like her. Even when her father was alive, she was always deprecated. The stepsisters had the beautiful and expensive clothes. Her stepmother took them to eat out, to play or to go on small trips, but Anne was never part of it. She was always left home. She had the most burdensome chores. Her stepmother had never taken her to the doctor or given her medicine whenever she fell sick. Her father was each year more absent and distant. She had always been in her own.

‘Love is just something I don’t believe in, John’, she thought to herself as he left her room. And she continued analyzing the table with the rats’ latest blood test results.

Anexo 8 – Texto postado no fórum: Show Your Theme, Unidade 06

Cinderella as sci-fi, development of my idea for Story and Genre Forum

Anne is going through the researchers’ schedule for next month. The presidential decree is to be published in a couple of days, allowing the lab to test SERONA on volunteers. As chief epidemiologist and lab director, Anne wants to make sure everything is set for the beginning of human testing in a week.

John, the research’s sub-coordinator, knocks on Anne’s office door.

‘Excuse-me, Miss Delore. Your sister is here.’

‘I don’t have any sister,’ she muttered, not knowing Daisy already stood by John. He kept still, perplexed. Daisy sneaked her head into the office.

‘Anne, it’s me. I promise not to take much of your time. Would you please let me in?’

John gave the sisters some privacy. Anne had never mentioned her family whenever they went out. ‘What a bleak atmosphere,’ he thought, peeping at Anne’s intimacy.

Not managing to speak, Anne stared at Daisy. How long had it been since they last saw each other? More than a decade for sure.

'I'm sorry for interrupting you at work, but it's serious. Mom has been infected by the Seron virus and,' Anne could not let her finish that sentence.

'Your mother, you mean.'

Daisy noticed she wasn't welcome but Anne was their only hope.

'Yes, my mother. Well, she has developed Seron Fever. She is very ill, Anne. If it's in your power to do anything that could help her, please do it, I beg you not to let her die.'

Anne wasn't sure why Daisy had come to her. They knew she was an epidemiologist but SERONA was still under State secrecy and it should remain like that until the presidential decree was published. There's no way Daisy knew about Anne having invented Serona.

'Why did you come to me when there are several other epidemiologists out there?'

'Anne, whether you approve of it or not, we are the only family you've got. As my sister, I thought I could count on you on such a hard time.'

'No, you can't. We were never a family,' Anne replied.

'Your mother, you and your sister have always despised me. Has your mother ever taken little Anne to the doctor when she was sick? Did she ever think of inviting me to your family summer trips when we shared the same house? All I ever meant to you was a maid, someone who would keep the house clean, do the cooking, the laundry and whatever burdensome chores you could think of in exchange for a bed in a room and food. Now you come to me as if we were a family and you ask for my help to save caring warm-hearted mother from death?'

Anne wishes she had the guts to say it all that was stuck in her throat. Her chest was burning inside. She noticed her hands were sweating. She stood up from behind her desk, her legs trembling.

'Let her die in pain. Leave and never come back,' Anne said

Daisy did not expect that. Anne had a good heart. She still does. Daisy knows it. A person's essence doesn't change. Anne was her last hope to save their mother's life. Her refusal meant there was nothing left. Daisy burst into tears and went out.

John rushed to Anne's office.

'Is everything alright, Anne?'

She looked at him silently.

'Is that woman really your sister? She left here desperate. If there is anything I can do for you, just let me know,' John said.

But Anne wasn't there. She was now in the deep bottom of an interior abyss she had forgotten existed.

Anexo 9 – Texto postado no fórum: All Is Revealed, Unidade 07

Anne visited her aunt twice a month. Whenever Anne was there, Aunt Gertie talked about the time when she and Anne's mother, Eva, were young. Sometimes Anne wished Aunt Gertie had taken care of her after her dad died. Anne knows it just wasn't possible, Aunt Gertie being too poor and working in a farm. If Aunt Gertie is well assisted now, it's because Anne can provide her with a good nursing home.

‘Darling, I came across something in my belongings that I believe you should have. Your father gave it to me after Eva died.’ Gertie handed to Anne an old notebook. ‘It’s Eva’s diary, dear.’

Anne didn’t have memories of her mom writing down. Anne said goodbye to her aunt and went right home. She had an unexpected meeting with her mother.

Anne devoured page after page, hungry for knowing more about her mom. All her memories of Eva were blurry, but full of love. Her hands shook. ‘How can I long you so much, mom, even if we didn’t have more than six years together?’ This was about Eva’s adulthood, which was even greater. ‘Possibly I’ll be in it’.

Eva wrote about having met the man of her dreams, only that he was married. Anne guessed it was someone before her dad. But then Eva was telling her that she was pregnant and Adam was cloven in two. He loved Eva and wished that child but he also loved his wife, Anastacia, and could not leave Daisy and Sara.

‘Whom could he not leave?’ inquired Anne.

Eva went on telling it with no interruption. ‘Adam came back after being away for a month and proposed spending two weeks with me and two weeks with his wife, every month. For me it was better having half of him than none, so I agreed and that’s how we lived from that moment on.’

‘Wow,’ Anne froze. She didn’t know what to think. She kept reading Eva’s words.

‘Anastacia knew about us as I knew about them. We never met, though. Not seeing each other helped us pretend Adam was only gone on a working trip for the other half of the month. However, there wasn’t one day when I wouldn’t think of her and their daughters. A part of me felt guilty for having spoiled their lives. But whenever Adam was by my side, I was the happiest woman ever. Besides, he gave me Anne, the sweetest little thing I couldn’t imagine life without anymore. All I did was love.’

‘So Daisy and Sara are actually my sisters. Anastacia had her reasons for not standing my presence after all. Dad took me to their house after mom died.’ Anne thought.

Anne walked in the room, wondering if Daisy and Sara knew about it. ‘Had Anastacia told them? Was I the only one who ignored it? Does it change how I feel about Anastacia, Daisy and Sara? Does it make them less horrible?’

Anexo 10 – Texto postado no fórum: Your story, your camera, Unidade

08

First person narration so that the reader will know the main character’s thoughts and feelings.

I am sitting on the couch. I can’t think of much to do. I watched two movies on TV, then I slept for a couple of hours. When I was up again, I read for about an hour. I should probably do some cleaning as dust is everywhere and earlier today I couldn’t find a clean spoon to have the last yogurt pot from the refrigerator for lunch. I’ll probably be out of glasses soon since I’ve used 6 out of 8. I talk to myself out loud.

‘What would you like to do?’

‘I would love to ride my bike’

‘So let’s do it!’

‘I wish I had some company’

‘Call a friend, then’

Company. Whenever I feel in need for one, that's you who pops up in my mind. Suddenly I'm back on that bright and warm day when we first met five years ago. I took the bridge's bicycle path and crossed the river to the other side of town. It was the first time I had done it. A 16 km round trip. I had just got off the bridge on my way back and my bike seemed hard to pedal. I noticed I had a flat tire. It would take still a 30 minute ride to get home. Walking, it would be around one hour and a half. I started pushing my bike, though, as there was no alternative.

'Hey, do you need help?'

It was so nice of you pulling over and giving me a ride in your truck with my bicycle. But you were even better than that. You had a bike yourself back home and you could fix my tire if I didn't mind stopping over at your place before you dropped me home. Back then, I couldn't imagine that today I would be sitting here on my own after having shared this very couch with you for the last years.

I'm not sure you know what I do when I miss you but I believe you do. I stand up and go to the room. The wardrobe is still full of your clothes. I pick one and put it on. What now? Take you back to the sofa with me? No, I prefer the bed.

'What have you been up to? Do you ever get a chance to ride a bike there?'

I like imagining your answers. I believe you have the most awesome bike now, one that can take you wherever you feel like going in a speed from another world, so fast that you can be here with me now even though you are somewhere else.

'Yes, honey. I've visited many new beautiful types of scenery. I'm sure you will love them when I get the chance to show you'

'Babe, is it as warm there as it was on the day we met?'

'Honey, we met on a sunny winter day. It was cold!'

'No babe, my heart has never felt so warm. Please, talk me to sleep'

(Dear Elizabeth, I struggled for doing only showing and not telling. Curious to read your comment. Have I made it this time?)

Anexo 11 – Texto postado no fórum: Edit forum, Unidade 10

I chose to edit my text for '[All is revealed forum](#)', according to *tutor's* feedback. Since I had actually told the secret when I was only expected to hint at it, I rewrote with that in mind. So this time, that's what I do, hint at the secret, within the word limit for the present exercise, 250 words instead of 500.

'All is revealed' forum – edited version

Anne visited her aunt twice a month. Whenever Anne was there, Aunt Gertie talked about the time when she and Anne's mother, Eva, were young. Sometimes Anne wished Aunt Gertie had taken care of her after her dad died. Anne knows it just wasn't possible, Aunt Gertie being too poor and working in a farm. If Aunt Gertie is well assisted now, it's because Anne can provide her with a good nursing home.

'Darling, I came across something in my belongings that I believe you should have. It's your mom's diary, dear.'

Anne looked for memories of her mom writing down but nothing came to her mind. Yesterday, she received that diary in her hands as a ticket to meeting Eva. She feared the relationship with her mother would change somehow after this encounter. That's why she

kept staring at the notebook, touching its cover, browsing the pages and smelling the mold on it, not reading a bit.

‘It’s time we talk, mom’

Anne started to read.

‘To Anne’

‘So you wrote it for me, mom? I’m sorry, I don’t understand. Aunt Gertie said it was your diary’

‘My beloved child, you are supposed to be a woman when you receive this. I will tell you here how I met your father and about the circumstances in which you came to this world. I’m not sure whether you are aware of it by now, but I want you to know it from my perspective’

Anexo 12 – Atividade avaliativa 01

Bia is a 30 year-old woman who is disappointed because her intents of having a relationship so far have invariably failed. It’s been four months since her last essay came to an end. It was over after she heard from him that he wasn’t and wouldn’t be on a relationship with her. She’s passed the blue phase and is now in the anger stage. She hates every man for not wanting to be in a relationship with her. One evening she finds out her ex has a new girlfriend and they have just got engaged. She becomes sad again, as if their separation had been on the eve. The next morning, Bia takes a flight and sits next to a man who notices her crying. Instead of ignoring it, he invites her to unburden her mind of all worries and trouble to a perfect stranger.

Turning Point 1

Bia’s got the blues really bad this morning and it’s not even 6 AM. What a terrible day to begin with a flight. She felt like sleeping in and crying, nothing else. She drags herself but manages to get dressed.

‘Are you leaving or heading home?’ he asked. In the cab, she was about to let it go, but got to hold it. In the airplane, however, she just couldn’t control her nerves anymore. And this inconvenient creature addresses to her on the exactly moment her first tear drops.

‘What a day,’ she thinks as she wipes her tears off. ‘I’m not in the mood for talking. Sorry.’ Only then Steve realized. He was sincerely touched. A woman’s tear was something that melted him.

‘I’m sorry. I didn’t mean to,’ he tried to fix it. Bia couldn’t keep herself together. She silently allowed her pain to roll down, her head facing her knees and fingers on her temples. Steve looked to the other side searching for available seats. Should he move? It would be very insensitive of him not trying to help her calm down, though.

‘Excuse me, would you like to unburden your mind of your worries to a complete stranger? This could be very liberating since I’ll be in no position for judging you,’ he proposed.

‘What a hell.’ However, she needed this relief. “I feel so rejected,” she started. ‘My friend called me yesterday to tell me that my ex is going to marry. What’s wrong with me? We broke up because he told me he couldn’t be in a relationship with me but he is engaged to another woman four months later? How come? It’s always been like that, different secondary characters, but always me as the protagonist of the ‘being dumped’ story,’ Bia went on narrating all the relationship failures she had experienced.

‘Me too, I feel the same. Except that I’m the masculine version of your story.’

‘Really? Why do you think this keeps happening to us?’ she said. And they talked for another half an hour. Bia no longer cried and they had been silent for some time, when Steve had an insight:

‘What if we start a relationship?’

‘The two of us? We are not even in love.’

‘That’s exactly my point,’ says Steve. ‘We have been complaining that whenever we are in love and invest on a relationship, it doesn’t work out. So let’s do it the other way, let’s start a relationship first and see if love will come up later.’

‘You have a point,’ Bia replied. ‘But wouldn’t that be weird to kiss or have sex if we don’t really know each other?’

‘We don’t have to get physical until we actually feel attracted. We can exchange phone numbers, go out together, tell each other what we believe our partner should know about us, what we expect from a relationship, you know, get to really know each other. The rest will come naturally,’ Steve explained.

Anexo 13 – Atividade avaliativa 02

Armando walks the same street everyday to take the subway to go to work or coming back home. Somewhere between his home and the subway station lives a group of homeless people. They are always there early in the morning, usually making coffee. Marciano is one of them. He sees Armando every morning and tries to make contact with him, but it’s like Armando doesn’t even notice his presence. In the evening it might change, sometimes the homeless are all gone and haven’t been back yet, some other times part of the group is already back when Armando returns. For many years he has never said a word to those people. When he finally does meet Marciano, it won’t take long for something bizarre to happen.

Day 1

Every morning on the way to the subway station, Armando has an unpleasant meeting with this group of people who happen to make their coffee outdoor, on that very same street he lives.

‘Good morning, sir.’

Armando never answers back. The man's words are invariably followed by his arm standing still, a cup hanging from his hand, and Armando pretends not to see it day by day.

'That's a very surly man, João. It's been two years since instead of showing him my coin cup I offer him coffee when he comes in the morning, and he doesn't seem to have noticed the difference.'

'Well, Marciano, I've told you and I'm saying it again: we are invisible. Give up on interacting to real people.'

Sometimes Marciano couldn't tell if João really believed they weren't visible or if it was a metaphorical way for his friend to say that people like them are rejected.

'Hey, Marciano, where did you put my package?'

'What package?'

'You know, the old coffee package where I hide my food.'

'I know the food you are looking for, João, and you are not smelling that crap again. I threw it away.'

'You what?'

Heading back home feels nicer for Armando because around 6:30 PM usually the dirty ones, as he calls them in his head, have not come back yet or at least most of them haven't.

'I wonder where they are at this time. Begging? Drinking? Doing drugs? Stealing? How come they can't just happen to live somewhere else?'

At least today he didn't need to hold his breath while passing by their spot on the street because it was empty. Well, not exactly. The dirty ones weren't there, but they would return. Armando could tell by their stuff, not much more than cartoon beds, waiting for them on the floor. Some sort of warning, so that other dirty ones wouldn't come and occupy their territory.

It turns out that today he hasn't been entirely lucky. Not far ahead from Armando he can see the first two dirty ones of the group coming. They both have their shopping carts with them. Armando crosses Marciano and João. They normally carry their blankets and other belongings that look more like trinkets to Armando. But today he could notice they carried cans and plastic bottles in their carts.

'God is on our side, João. What are the chances of us running into this treasure one block from here?' says Marciano.

'I know. God is really playing a trick on us. This kind of trash isn't common around this neighborhood, not that plentiful. I say tomorrow we head to the recycling co-op first thing in the morning, sell it and take the day off.'

'Great idea, man.'

Day 2

Armando is running out of time for his meeting with a client at the company. He wishes he could deviate from the dirty ones not to get his wet hair stinky by their coffee steam, but he would take twice the time to get to the station, so it's out of question. The dirty ones chose this old interdicted building portal to set their cartoons years ago because the doorway is deep and straight enough to fit about ten improvised beds. Whenever they use the camping stove in the morning to make coffee, the matutinal fresh air that comes in with the breeze leaves the dirty ones home thicker and stuffy.

Armando fastens his pace when approaching the entrance to the dirty ones' premises, whilst he remembers to take his jacket off not to sweat under it.

‘Good morning.’

João laughed at Marciano. ‘You didn’t give up on the crabby man yet?’

Marciano stood and picked up a wallet that fell off Armando’s jacket pocket.

‘Excuse me, sir.’

Armando goes already far.

‘It seems we have some extra money for our day off,’ said João, watching Marciano.

But Marciano ran after Armando, disappointing his friend. He reaches Armando when he is about to enter the station. At first he tried to get Armando’s attention by talking to him, but he wouldn’t listen, so Marciano touched Armando’s shoulder and showed him his wallet. Armando looks at the object on the dirty man’s hand and his eyes grow wide.

‘It’s mine. Where did you find it?’

‘You dropped it, sir. I brought it for you.’

‘Thanks.’

Armando’s hands move up and down with no right direction. He doesn’t exactly know what to say.

‘How can I thank you for that?’

He takes some money from his wallet and offers it to the dirty one.

‘No, thanks. I was just helping you. I don’t want to be paid back. It’s ok.’

Armando insists that the dirty one accepts the money in return for his laudable action but he denies it resolutely. That’s when Armando does the only other thing he could do to the dirty one:

‘What’s your name?’

‘Marciano.’

‘Thank you very much, Marciano. You saved my day.’

Armando was the one to touch Marciano’s shoulder this time and they shook hands.

Armando went home later that day but it was no excuse for him to forget about Marciano. And the thought of him made Armando think of his roommates too – or would they consider themselves a family?

‘Good evening, Marciano. How are you? Well, I went out for dinner and I brought you and your friends some pizza. I hope you will accept it. It’s the least I can do to show you my gratitude.’

‘Hi, sir...’

‘Armando, please. That’s my name.’

‘Thanks, Armando. We will gladly eat it.’

Marciano immediately serves his friends. Armando felt like talking to him some more and stood there, waiting for the moment and carefully choosing what to say.

‘So, Marciano, how long have you been living on the streets?’

‘Since I was seven, but here, about five years.’

They all have a piece of pizza in their hands.

‘Would you like some, Armando?’

‘No, thanks.’

Marciano takes his piece too.

‘How do you make a living? I mean, do you eat every day?’ Armando asks, feeling a bit awkward.

‘We collect recycling materials from garbage on the streets or we ask for it at restaurants and big stores, like supermarkets. Then we sell it to recycling companies or cooperatives.’

‘So you work.’

Armando feels the malaise on the other guys’ eyes when he says it, which makes him feel more uncomfortable and imbecile.

‘We are not all robbers just because we live on the streets, no sir. But if you wanna know, yes, most of us did rob at some point of our lives,’ said one of them.

Armando couldn’t think of what to say to appease the situation he had created. He sighs.

‘It’s ok, Armando. Don’t you worry about that,’ said Marciano. ‘Some street dwellers are full time robbers, especially those under heavy drugs, but most of us are not. It’s understandable that you think like that, though, and feel afraid, just like most people, you know.’

Day 3

Armando didn’t sleep well that night. Flashbacks from the day before kept haunting him, not making him afraid, but incredulous. He passed twice a day by that group of people for the past five years and only yesterday he found out they actually are as normal as he is. It could be him out there. He felt sorry for them, but mostly for himself and his ignorance.

On Armando’s way to the station, however, they were not there. ‘This is weird. They are always here in the morning’. There was no sign of them neither, nothing left behind, except for one of the carts. He heads to the station, once punctuality is highly praised at the company. Nonetheless, he troubles to accept the image of emptiness in that space normally so crowded with people and odors.

On his way back home that evening, nothing had been altered. It was as if that portal had always been a cracked brown old box, huge and vacant. The cart remained forgotten.

Day 4

As usual Armando walked by the portal on his way to the station that morning. Only that today he would have come here anyway, even if it weren’t a workday, just to check on the missing ones.

He is still puzzled by those homeless people disparition. ‘They can’t just have vanished’, he thinks, when he sees one of them sneaking out with the cart.

‘Hey, you’, Armando yells, but the man runs away.

Armando runs as quickly as he can, until he reaches him.

‘What’s going on? Where have you all gone? Where is Marciano?’

‘I don’t know. It seems I was the last one to come home that night. When I got here, they had already taken everyone. It’s the hygiene.’

‘Where to? What do you mean by hygiene?’

‘I have no clue. I heard it’s the World’s Cup hygiene.’

Then the man disappears, leaving Armando motionless and perplexed.