



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Letras – IL
Departamento de Teoria Literária e Literatura – TEL
Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura

NINNA DE MOURA ABREU

AUTOMATISMO SURREALISTA EM SALA DE AULA:
Produção literária e incentivo criativo

Brasília – DF
2021



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Letras – IL
Departamento de Teoria Literária e Literatura – TEL
Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura

NINNA DE MOURA ABREU

AUTOMATISMO SURREALISTA EM SALA DE AULA:
Produção literária e incentivo criativo

Monografia produzida sob a orientação da
Profa. Dra. Patrícia Trindade Nakagome como
requisito à obtenção de grau de licenciada em
Letras Português pela Universidade de Brasília
(UnB).

Brasília – DF
2021

A meu ex-professor de literatura, Rosimar Barbosa de Almeida, por gostar de me ler. A David, por me incentivar a ir até o fim. A Armando Braga do Nascimento, por toda a ajuda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, por todo o apoio. À minha mãe, por ser referência de força e persistência. Ao meu pai, por não me deixar cair mesmo quando me joguei. À minha irmã, por me fazer acreditar em um futuro de pessoas melhores.

Agradeço às minhas amizades, pelo afeto. Ao Leo, por entender minhas ausências e me proporcionar momentos de felicidade quando parecia impossível. À Hirata, por todos os palitos ansiolíticos na frente do Cabio, pelos abraços de coxinha e pelo suporte recíproco. À Carol (Rolinho), por me entender como ninguém, me ouvir quando ninguém mais ouvia, por sempre estar comigo. À Giu, pelas conversas sobre a vida e tudo o mais, pelas vezes que atravessou o ICC para me ver, pelos encontros embaixo dos blocos do plano piloto e por ainda estar aqui.

Agradeço a quem, de uma forma ou outra, a UnB me deu de presente. A Enya, por todo o carinho e cuidado, por me fazer entender que está tudo bem não estar bem às vezes, e que descansar é importante, pelas conversas e viagens no subsolo e por ser absolutamente incrível. À Manu, por me emprestar um dos livros mais lindos que já li, por ser a primeira pessoa com quem conversei a respeito do meu projeto, por compartilhar dores e momentos que não seriam possíveis de compartilhar com outras pessoas. À Nathinha, por acreditar em mim e me dar forças para continuar, por ser parte de mim, por não desistir. Agradeço ao Lucas, por todas as conversas linguísticas e literárias, pelos cafés e pelas cervejas, pelas risadas entre canetas vermelhas, pelas lágrimas em conjunto no 110. Obrigada ao Hugo por todo o amor, todo o carinho, por ver quem eu sou, por reconhecer meu crescimento, pelas noites em claro na BCE e por me ensinar a erguer a cabeça e seguir em frente.

Também quero agradecer à Nalu, à Carol e à Maju, por estarem comigo em diversos momentos desse curso infinito, por serem companhia até de longe. Obrigada à Nalu por ser como eu, por dividir comigo a sina de ser pisciana, sentir demais e estudar Literatura. Obrigada à Carol, pela doçura incomparável e por me ensinar a ser paciente tanto com os outros quanto comigo mesma. À Maju, eu devo o mundo, obrigada por não me deixar desistir, obrigada pelo bar, pelo tabaco, pelo café, pelos estudos, pela biblioteca, pelas lágrimas e pelas risadas.

Por fim, agradeço à Patricia, minha orientadora e amiga, por toda a paciência, pelos vídeos de neném que me fazem sorrir, por acreditar em mim. Obrigada pelo exemplo, por me mostrar como eu quero ser e o que eu quero fazer. Obrigada por me guiar e me ajudar a juntar meus caquinhos.

A todas as pessoas que me trouxeram até aqui, um muito obrigada.

"I dwell in Possibility –"

(Emily Dickinson)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 AUTOMATISMO E CRIATIVIDADE.....	8
1.1 SURREALISMO E INCONSCIENTE	8
1.1.1 História do Surrealismo	8
1.1.2 Psicanálise de Sigmund Freud.....	12
1.1.3 Inconsciente literário.....	17
1.2 ESCRITA AUTOMÁTICA.....	18
1.3 LEITURA FLUTUANTE.....	20
1.4 EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE.....	22
1.4.1 O ensino de literatura.....	23
1.4.2 A escrita criativa como possibilidade.....	25
2 AUTOMATISMO SURREALISTA EM SALA DE AULA	27
2.1 REFLEXÕES SOBRE O MATERIAL	28
2.1.1 Apresentação da situação e produção inicial	29
2.1.2 Os módulos	33
2.1.3 Produção final.....	38
2.2 POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO	40
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
APÊNDICE A – UNIDADE DIDÁTICA "EU, O OUTRO E O MUNDO"	46
APÊNDICE B – ATIVIDADE "COMO OS SURREALISTAS"	64

RESUMO: O presente trabalho pretende discorrer sobre as possibilidades apresentadas pelo automatismo surrealista no contexto da educação, tendo como objeto de análise a Unidade Didática "Eu, o outro e o mundo", de autoria própria, elaborada como atividade obrigatória na disciplina de Estágio Supervisionado II. A partir do objeto de análise, estuda-se como instigar autonomia e protagonismo em discentes por meio da escrita. A maior pretensão com este trabalho é, ainda, distante — mudar o ensino de literatura. Entre os objetivos mais factíveis estão a apresentação e a defesa da importância da criatividade para a educação. Do mesmo modo, investigam-se formas de incentivar esta criatividade em sala de aula, principalmente por meio do automatismo. Para tamanha empreitada, buscam-se elucidções na teoria psicanalítica de Sigmund Freud, em ensaios críticos de Blanchot, nas palavras do próprio André Breton e em teorias pedagógicas diversas. Este trabalho baseia-se, principalmente, em criar, evidenciar e expandir possibilidades por meio do automatismo surrealista.

Palavras-chave: Automatismo; Surrealismo; Psicanálise; Educação; Literatura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma exposição de ideias e um convite à mudança. Por ser uma pequena parte de um projeto maior, este trabalho não tem qualquer pretensão imediatista. Porém, ou portanto, as limitações impostas a uma monografia não se estenderão à forma de meu texto — eu me recuso a evitar a primeira pessoa. A impessoalidade não se encaixa, de forma alguma, nesta dissertação.

A primeira vez que me servi do termo “escrita automática” foi em 2013, aos 17 anos. Não é de se espantar que, aos 17 anos, eu não soubesse nada de automatismo, Surrealismo, André Breton ou Peixe Solúvel; não, aos 17 anos eu só estava nomeando aquilo que eu fazia para descarregar os pensamentos e sentimentos. Eu não estava preocupada, naquela época, com mudar a educação, o ensino de Literatura ou com a manutenção da Literatura como arte nas gerações seguintes; não, no final do meu ensino médio eu só me preocupava com a escrita em si. Eu não queria ser professora, eu queria ser escritora.

Eu não queria ser professora porque eu não via sentido na forma como ensinavam a Literatura, então não via sentido em me tornar algo em que não acreditava. Eu não acreditava no ensino da Literatura, porque, como eu entenderia ao longo dos anos, o que se ensinava na escola não era Literatura. Pelo menos não a Literatura em si.

Eu não queria ser professora porque não entendia o porquê de se insistir tanto na dissertação argumentativa, no formato de redação do ENEM, em uma fórmula padronizada de texto. Eu não acreditava na ideia de se ensinar uma fórmula pronta, com frases de efeito e conectivos que perdem o sentido por sua obrigatoriedade artificial.

Eu não queria ser professora porque a língua portuguesa sempre me foi muito mais que mas, mais, porquês e orações subordinadas, coordenadas, absolutas. Não queria ter de ensinar alunos a língua de mentira das gramáticas, não queria que reproduzissem a enfadonha frase “eu mal sei o português, imagina outra língua”, não queria ser o trauma de crianças, adolescentes e adultos frustrados por acharem que estão errados ao falar a própria língua.

Aos 20 anos, porém, eu percebi que esses motivos todos para não me tornar professora eram, na verdade, motivos para me tornar uma. Então mudei de habilitação e busquei na minha adolescência, na minha eu-estudante de ensino básico, o que eu gostaria que fosse diferente. O que me fazia gostar de certos professores mais do que de outros? O que me fazia não gostar da escola? Aliás, quando que eu passei a não gostar da escola? Algumas respostas são mais óbvias que outras, e algumas surgiram à época, enquanto outras só me viriam na universidade. Em

resumo, eu não sentia que explorava meu potencial criativo. Eu queria explorar esse meu potencial, e eu gostava de escrever.

O Ensino Médio — meu descontentamento com a escola começou aí ou um ou dois anos antes — nunca me pareceu propício para pessoas criativas. Não falo nem apenas de criatividade artística (desenho, pintura, música, literatura, etc.), mas de criatividade no sentido de pensar diferente, “fora da caixinha”. O meu Ensino Médio, em uma escola particular de renome na capital do país entre 2011 e 2013, me oprimia quando havia fórmulas até para o ensino de redação — algo que eu achava, e ainda acho, contraproducente —, quando perdia-se nota em alguma prova de exatas por se usar regra de três em vez da conta passada no quadro. O que me mais incomodava, contudo, era não praticar a Literatura. É nesse ponto que retorno ao que nunca abandonei: aquilo que chamei de escrita automática aos 17 anos. Este trabalho é sobre isso.

Agora, de forma mais consciente, eu busco no automatismo surrealista de Breton inspirações para inovar o ensino de Literatura, especialmente no Ensino Médio. O intuito é o de responder — ou, pelo menos, tentar — algumas questões que me são pertinentes. É possível ensinar alguém a ser criativo? Qual é a importância de ser criativo? Como pensar no ensino de Literatura a partir da criatividade? É possível ensinar interpretação sem interpretar pelo aluno? E, claro, a questão que permeia todo o trabalho: como é possível usar o automatismo surrealista em sala de aula?

Tudo começou com a disciplina de Laboratório de Literatura para Ensino Fundamental e Médio, em que passei a questionar o ensino de Literatura com mais propriedade. Também foi em Laboratório que tive a oportunidade de aplicar, pela primeira vez, a ideia da escrita automática em sala. Então, no Programa de Iniciação Científica de 2019/2020, foram trabalhadas algumas questões acerca do Surrealismo e seu uso prático em sala de aula. Assim como fiz no PIBIC, mas talvez de forma mais detalhada, buscarei discutir possibilidades de leitura do texto automático e sua funcionalidade educacional. Já ao final da minha graduação, fui monitora da disciplina de Oficina de Produção Literária e, na matéria de Estágio Supervisionado 2, fui estagiária no Centro de Ensino Médio Elefante Branco. As práticas docentes advindas dessas experiências foram essenciais para o desenvolvimento das ideias aqui expostas e discutidas.

A pretensão é a de mudar o ensino de literatura, mas não agora, não tão cedo. É como dizem, uma só andorinha não faz verão. Por isso que este trabalho é uma parte de um projeto maior, que também não é — e nem deve ser — só meu.

1 AUTOMATISMO E CRIATIVIDADE

A primeira parte deste trabalho dedica-se à apresentação e à exposição de conceitos importantes para o desenvolvimento do tema estudado. Nesse sentido, para falar de automatismo, é necessário falar de Surrealismo. Da mesma forma que, para falar de Surrealismo, não tem como não falar de Sigmund Freud. São abordadas questões concernentes à leitura, à escrita criativa e à criatividade em si. Também busco expor a possibilidade de aplicação simultânea desses conceitos em sala de aula.

1.1 SURREALISMO E INCONSCIENTE

Antes de mais nada, é importante diferenciar surrealismo de Surrealismo; este como o movimento, aquele como estado de espírito. O movimento, apesar de ser criado posteriormente, dá nome ao estado de espírito já existente. Digo, o estado de espírito surrealista (NADEAU, 2008, p. 9) existe desde que o ser humano alcançou sua humanidade e teve vontade de descobrir o além do que entende. Ele é um outro nome, quem sabe, para a movimentação do curioso em direção à descoberta criativa. Nesse sentido, a curiosidade é querer alcançar o que está além do real conhecido — além do que se vê. A criatividade, por sua vez, é o acontecimento que se dá quando o espírito surrealista é colocado em prática para se alcançar aquilo que causa a curiosidade. Assim, o surrealismo enquanto comportamento é, em essência, o que move o mundo do ser humano, o que origina a curiosidade e, conseqüentemente, propicia a criatividade. A criatividade, acredito eu, acontece ao colocar esse espírito surrealista em prática. Desse modo, a criatividade é um acontecimento, tão eterno quanto o espírito surrealista que a possibilita.

1.1.1 História do Surrealismo

Quanto ao Surrealismo como movimento, Maurice Nadeau resume:

[...] houve, propriamente falando, um *movimento surrealista*, cujo nascimento coincide, *grosso modo*, com o final da Primeira Guerra Mundial, e cujo término, com o desencadear da segunda. Vivido por homens que se exprimem através da poesia, da pintura, do ensaio, ou da conduta particular de vida, enquanto sucessão de fatos, ele pertence à história, é uma sequência de manifestações *no tempo* (NADEAU, 2008, p. 10, grifos do autor).

Alguns são os pontos que devem ser levados em consideração quando se fala do surgimento do Surrealismo. O primeiro deles é a situação sociopolítica em que o movimento emerge e sobre a qual agiu. Outra questão a ser considerada diz respeito aos movimentos artísticos que precedem o Surrealismo, dos quais este é "o herdeiro e o continuador" (NADEAU, 2008, p. 14).

Pode-se dizer, portanto, que o Surrealismo que nasceu de um pequeno grupo de homens em Paris é fruto tanto do período entre guerras quanto de movimentos como o Cubismo, o Futurismo e, claro, o Dadaísmo. O Surrealismo foi uma resposta a e um reflexo da época em que surge. André Breton, um dos pais do movimento, explica os sentimentos e as ideias causadas pelo armistício, o qual marcou profundamente a ele e a seus colegas surrealistas:

[...] o que a atitude surrealista, a princípio, teve em comum com a de Lautréamont e de Rimbaud [...] foi o DERROTISMO de guerra. [...] Aos nossos olhos, o campo estava aberto apenas para uma Revolução que realmente se alastrasse a todos os domínios, inverossimilmente radical e extremamente repressiva. [...] Esta atitude sozinha é suficiente para responder a todos os exageros que nos possam ser atribuídos, mas que não podem ser deplorados senão na medida em que se supõe gratuitamente que poderíamos ter partido de outro ponto (BRETON, 1934 apud NADEAU, 2008, p. 15-16).

Foi o chamado "DERROTISMO de guerra" que serviu de explicação para a precipitação de Breton e amigos no Dadaísmo, por exemplo.

Entre o final da Primeira Guerra Mundial e a publicação do primeiro Manifesto do Surrealismo, em 1924, o movimento teve tempo para tomar forma e ser batizado apropriadamente. As influências para o movimento variam e perpassam diferentes escolas literárias, pensamentos filosóficos e áreas de conhecimento, anteriores, contemporâneos e pós-guerra.

Se estabelecermos uma linha do tempo, tem-se o contato de André Breton aos 15 anos com Baudelaire, Mallarmè e Huysmans por meio de uma educação moderna. Em 1913, Breton ingressa em um ano preparatório para o curso de medicina na universidade. Dois anos depois, em fevereiro, ele é convocado para o exército, no qual lê Arthur Rimbaud e descobre também Alfred Jarry. Em julho é transferido para Nantes, onde passa a trabalhar no serviço médico em um hospital e conhece, no início de 1916, Jacques Vaché, importante influência para o movimento surrealista, que o critica por seu gosto pelos autores "ultrapassados". Sobre Vaché, Breton escreveu:

Obrigado a manter-se na cama, ele se ocupava em desenhar e pintar séries de cartões-postais, para os quais inventava legendas singulares. A moda masculina quase que era o centro maior de sua imaginação. Ele apreciava essas figuras glabras, essas atitudes hieráticas que se observam nos bares. Cada manhã, passava cerca de uma hora dispendo uma ou duas fotografias, godês, tintas e algumas violetas sobre uma mesinha, com toalha de renda, ao alcance de sua mão... Conversávamos sobre Rimbaud (a quem sempre detestou), sobre Apollinaire (a quem mal conhecia), sobre Jarry (a quem admirava), sobre o cubismo (do qual desconfiava). Era avaro em confidências sobre sua vida passada. Reprovava em mim, creio eu, esta vontade de arte e de modernismo que depois... Jacques Vaché passara a mestre na arte de dar pouquíssima importância a todas as coisas... Nas ruas de Nantes, ele passeava por vezes com uniforme de tenente dos hussardos, de aviador, de médico. Acontecia que, ao cruzar com a gente, parecia não reconhecer e continuava seu caminho sem se voltar. Vaché não estendia a mão para dizer bom-dia, nem até logo... (BRETON apud NADEAU, 2008, p. 23).

Outra figura de quem Breton ouviu falar à época é Arthur Cravan. Um homem não muito conhecido, mas de presença forte, a qual foi marcada pela alcunha de "desertor de dezessete nações" e "ao se fazer arrastar no palco, emitindo apenas alguns soluços e começando a se despir, com grande emoção da plateia, até que a polícia pôs um fim violento à sua manobra" (BRETON, apud NADEAU, 2008, p. 24-25).

O ano de 1916, aliás, é cheio de marcos para a história do Surrealismo. Para citar alguns, têm-se: a fundação do movimento Dadá em Zurique por um poeta romeno (Tristan Tzara), um alemão (R. Huelsenbeck) e um alsaciano (Hans Arp); a visita de Breton a Guillaume Apollinaire; publicação do primeiro número da revista de Pierre Albert-Birot, *SIC*. Ainda que todos esses sejam importantes acontecimentos para o Surrealismo, destaco um essencial para este estudo: em julho de 1916, André Breton é transferido para o centro neuropsiquiátrico de Saint-Dizier, onde tem seu primeiro contato com a psicanálise de Sigmund Freud por um manual de psiquiatria de Régis e Resnard. A partir dessa descoberta, Breton aproveita seu contato com doentes mentais no centro em que trabalhava para dar início a suas próprias observações, estudos e anotações acerca do funcionamento do pensamento inconsciente, delírios e interpretações de sonhos. Esse interesse de Breton se estenderia à sua criação artística e, posteriormente, inspiraria o Surrealismo.

Já em 1917, Breton passa a se corresponder com Pierre Reverdy e é apresentado a Philippe Soupault por Apollinaire. Entre setembro e outubro daquele ano, Breton conhece Louis Aragon no hospital em que os dois estagiavam, o Val-de-Grâce. Em seguida, os três — Aragon, Breton e Soupault — descobrem o conde de Lautréamont e Isidore Ducasse, aquele sendo um pseudônimo deste. Em sua obra *Poésies*, Ducasse diz que "a poesia deve ser feita por todos. Não por um" (DUCASSE, 1953, p. 386 apud AZEVEDO; PONGE, 2008). A esse período de

guerra em conjunto com os nomes "que incitam Breton à resistência, à revolta e à busca de uma poesia nova" (AZEVEDO; PONGE, 2008) — Lautréamont-Ducasse, Jacques Vaché, Alfred Jarry e Arthur Rimbaud — Marguerite Bonnet chama de "a descoberta da resistência absoluta" (idem).

A Primeira Guerra Mundial acaba em novembro de 1918 e, em janeiro de 1919, Vaché morre em Nantes por overdose de ópio. Na mesma época, Breton descobre e lê o *Manifeste Dada 1918*, de Tristan Tzara, com quem passa a se corresponder. Talvez pela morte recente de Vaché, Breton reconhece o amigo no espírito dadaísta. Em março do mesmo ano, Breton, Aragon e Soupault publicam o primeiro número de *Littérature*, revista na qual consta, entre outros escritos, os primeiros textos automáticos de André Breton e Philippe Soupault.

Em janeiro de 1920, Tristan Tzara chega em Paris, o que propicia a adesão de Aragon, Breton e Soupault ao dadaísmo, de forma que a revista *Littérature* passa a divulgá-lo juntamente a outras revistas, manifestos etc. O momento dadaísta dos surrealistas, iniciado com entusiasmo explosivo, logo entra em declínio e vê seu fim em fevereiro de 1922. Isso porque os desgastes devido à repetição de recursos e manifestações, ao caráter destruidor e niilista do movimento e às divergências encontradas entre os partícipes do grupo dadá são acentuados após o julgamento simbólico de Maurice Barrès. A indiferença de Tzara acerca da manifestação ético-moral desaponta Breton e os demais.

Assim, em agosto de 1921, *Littérature* deixa de ser publicada, ainda que o grupo dadaísta de Paris continue ativo. Em janeiro do ano seguinte, Breton sugere que organizassem um *Congrès pour la détermination des directives et la défense de l'esprit moderne*, cuja realização se faz frustrada por Tristan Tzara. Em resposta, Breton e seus colegas abandonam o movimento em fevereiro de 1922 e, em março, voltam a publicar sua revista sob o nome *Littérature, nouvelle série*, sem ligação alguma com o dadaísmo. O novo grupo a se formar por meio da revista é constituído por: Louis Aragon, André Breton, Philippe Soupault, Paul Éluard, Benjamin Péret, René Crevel, Robert Desnos, Roger Vitrac, Francis Picabia, Pablo Picasso, Marcel Duchamp, Max Ernst, entre outros.

Entre o final de 1921 e fevereiro de 1923, portanto, o grupo passa por um período de consolidação e dedicação a pesquisas relativas ao automatismo. Por meio de relatos de sonhos e do sono induzido, criam-se poemas, textos, colagens, desenhos etc. De qualquer modo, tratava-se de pesquisas, com métodos próprios e procedimentos específicos, e os pesquisadores viam o Surrealismo como uma forma de conhecimento sobre esferas até então inalcançadas, como o inconsciente, o sonho, a loucura, as alucinações, o maravilhoso. Em síntese, o Surrealismo não era tratado como uma nova escola artística, mas um movimento de ideias e

experiências, cuja metodologia desconsidera, ou melhor, ultrapassa a lógica, com emprego de técnicas como intuição e inspiração.

A fundação oficial do grupo surrealista se dá em 1924, quando *Littérature* deixa de ser publicada, abre-se o *Bureau de recherches surréalistes*¹ e André Breton publica o *Manifeste du surréalisme*. Em dezembro do mesmo ano, o primeiro número de *La Révolution surréaliste* é lançado, uma revista surrealista em nome, essência e conteúdo, dirigida, em princípio, por Pierre Naville e Benjamin Péret.

Em suma, o Surrealismo, como tratado por Breton em seu primeiro Manifesto, busca expressar o inconsciente.

SURREALISMO, s.m. Automatismo psíquico puro pelo qual se propõe exprimir, seja verbalmente, seja por escrito, seja de qualquer outra maneira, o funcionamento real do pensamento. *Ditado do pensamento*, na ausência de todo controle exercido pela razão, fora de toda preocupação estética ou moral (BRETON, 1924 [1985], p. 58, grifo nosso).

Então, quando fala de um “ditado do pensamento”, Breton faz um paralelo com a própria prática psicanalítica, tratada a seguir. A intenção de Breton, entretanto, não é terapêutica, mas investigativa. Não é por menos que deu o nome de *Bureau de recherches surréalistes* ao espaço dedicado às reuniões do grupo surrealista. O grupo propunha-se a experimentos que tentassem uma transcrição não-monitorada do pensamento, esquivando-se do processo de racionalização para o alcance do inconsciente.

1.1.2 Psicanálise de Sigmund Freud

¹ Escritório de Pesquisas Surrealistas

Sugere-se, portanto, que o Surrealismo tem ligação com a teoria psicanalítica de Sigmund Freud, de forma tanto inspiradora quanto processual. Logo, para entender melhor o que o Surrealismo propõe, é importante entender um pouco a respeito da teoria de Freud, mesmo que o básico. Nesse sentido, para ilustrar como Freud explica a mente humana, faço uso da metáfora do *iceberg*, esquematizada na Figura 1.

Figura 1 – A metáfora do iceberg



Fonte: A autora (2021).

Vê-se que a ponta do *iceberg* representa o consciente, enquanto tudo o que está submerso corresponde ao inconsciente. A parte menos profunda do inconsciente — a parte submersa acima da linha tracejada, na Figura 1 — é o pré-consciente. Explicada a imagem, vamos aos conceitos. O consciente é tudo aquilo que percebemos e controlamos no momento presente, ou seja, aquilo que se ouve, aquilo que se vê, ainda que pela visão periférica, aquilo que se pensa em resposta a esses estímulos externos. Já o inconsciente é tudo aquilo com o que já se teve contato um dia, aquilo que é conhecido, mesmo que não haja lembrança consciente do fato. Quanto ao pré-consciente, trata-se da parte do inconsciente de fácil acesso, na qual é possível encontrar nomes de pessoas conhecidas, filmes favoritos, um caminho que se faz diariamente etc.

O que a analogia do *iceberg* não consegue mostrar é a descontinuidade entre inconsciente, pré-consciente e consciente. Isso significa que, às vezes, partes do inconsciente podem aparecer no consciente em forma de atos falhos ou sonhos, por exemplo. Foi a partir

dessa noção de descontinuidade da mente que Freud formulou seu método psicanalítico, porque acreditava que as causas de algumas doenças de seus pacientes estariam recalçadas, ou seja, “escondidas” em seus inconscientes por serem incompatíveis com o Eu², mas que poderiam ser acessadas, não "sem dificuldades". Em outras palavras:

[...] adquirimos nosso conceito de inconsciente a partir da teoria da repressão. O reprimido é, para nós, o protótipo do que é inconsciente. Mas vemos que possuímos dois tipos de inconsciente: o que é latente, mas capaz de consciência, e o reprimido, que em si e sem dificuldades não é capaz de consciência. [...] Ao que é latente, tão só descritivamente inconsciente, e não no sentido dinâmico, chamamos de pré-consciente; o termo inconsciente limitamos ao reprimido dinamicamente inconsciente, de modo que possuímos agora três termos, consciente (cs), pré-consciente (pcs) e inconsciente (ics), cujo sentido não é mais puramente descritivo (FREUD, 1923, p. 13).

O método psicanalítico, portanto, consiste em técnicas que buscam resgatar conteúdos recalçados para resolvê-los e curar o paciente. Ou seja, procura-se trazer à consciência o que é inconsciente. É nesse sentido que Freud introduz a importância da linguagem no processo da psicanálise. Ele explica que a diferença entre um conteúdo inconsciente para o conteúdo pré-consciente (caminho único para a consciência) é a possibilidade de dar a este a representação verbal que não há naquele.

[...] o que poderíamos chamar de representação consciente do objeto se decompõe para nós em *representação da palavra* e em *representação da coisa*, que consiste no investimento, se não das imagens mnemônicas diretas das coisas, ao menos de traços mnemônicos mais distantes e delas derivados. [...] a representação consciente abrange a representação da coisa mais a da palavra correspondente, e a inconsciente é apenas a representação da coisa. O sistema *Ics* contém os investimentos de coisas dos objetos, os primeiros investimentos objetivos propriamente ditos; o sistema *Pcs* surge quando essa representação da coisa é sobreinvestida mediante a ligação com as representações verbais que lhe correspondem. [...] A representação não colocada em palavras ou o ato psíquico não sobreinvestido permanece então no inconsciente, como algo reprimido (FREUD, 1915, p. 105-106).

Foi essa diferenciação entre representações conscientes e representação inconscientes que Freud usou de base para formular o seu método, descrito em diversos de seus escritos. Em *O método psicanalítico freudiano*, artigo escrito em terceira pessoa, Freud explica ter desenvolvido uma arte da interpretação para "suspender as amnésias" (FREUD, 1904/1905, p.

² "[chamamos] de *Eu* a entidade que parte do sistema *Pcp* [percepção] e é inicialmente *pcs* [pré-consciente], e de *Id*, segundo o uso de [Georg] Groddeck, a outra parte da psique, na qual ela prossegue, e que se comporta como *ics* [inconsciente]" (FREUD, 1923, p. 21).

56), ou seja, "tornar o inconsciente acessível ao consciente [...] através da superação das resistências" (ibidem).

É interessante pensar em como se dão a construção e o aperfeiçoamento da metodologia psicanalítica nesse sentido. Tanto o paciente quanto o médico têm papéis a cumprir no processo de cura. De início, Freud fora influenciado por Jean-Martin Charcot³ e utilizava a hipnose para acessar o inconsciente de seus pacientes e tratá-los a partir daí. O método é abandonado quando Freud percebe que apenas alguns de seus pacientes conseguiam alcançar o estado de transe, decepcionando-o por não obter resultados como os de Charcot. Em seguida, Freud interessa-se pelas histórias do tratamento realizado por seu amigo Josef Breuer⁴ no caso de Anna O (nome fictício de Berta Pappenheim, a primeira paciente da psicanálise) e passa a fazer o uso do método catártico, idealizado pelos dois médicos.

O método catártico de Breuer buscava a cura dos pacientes a partir da superação de traumas e se baseava também na hipnose e na sugestão hipnótica. Como Freud já havia se frustrado com a hipnose devido às limitações observadas, introduz-se o estado hipnótico simulado por meio da técnica da pressão, a qual tem esse nome por consistir em pressionar a testa do paciente ao pedir-lhe que se concentrasse para recuperar lembranças perdidas. O foco desse método estava em escutar o paciente, que revivia um acontecimento traumático contando-o ao médico para superá-lo. É pela forte descarga emocional decorrente dessa ação de reviver o trauma que se dá o nome "método catártico", após Freud ouvir sobre a catarse de Aristóteles.

A tragédia é a imitação de uma ação elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada por formas diferentes em cada uma das suas partes, que se serve da ação e não da narração e que, por meio da compaixão e do temor, provoca a purificação [catarse] de tais paixões (ARISTÓTELES, 2008, p. 47-48).

Em sua explicação de como se daria o método catártico, Breuer e Freud dão ênfase ao papel da linguagem para a saúde psíquica do ser humano.

Uma ofensa que é revidada, ainda que apenas com palavras, é lembrada diversamente de uma que se teve que aguentar. [...] o ser humano encontra na linguagem um sucedâneo para a ação, com o auxílio do qual o afeto pode ser "*ab-reagido*" quase do mesmo modo. Em outros casos, a própria fala é o

³ Jean-Martin Charcot (Paris, 1825 – Montsauche-les-Settons, 1893) foi um médico e cientista francês, famoso nas áreas da psiquiatria e da neurologia. O médico trabalhava e lecionava no Hospital de Salpêtrière, onde Freud estagiou por cinco meses sob sua direção.

⁴ Josef Breuer (Viena, 1842 – Viena, 1925) foi um médico e fisiologista austríaco. Breuer conheceu Freud no laboratório de fisiologia de Ernst Brücke em 1877, quando lecionava no Instituto de Fisiologia da Universidade de Viena, onde Freud estudava medicina. Foi o médico do conhecido caso de Anna O.

reflexo adequado, como queixa e como enunciação de um segredo que atormenta (confissão!). Quando não ocorre semelhante reação por atos, palavras e, em casos mais leves, pelo choro, a lembrança do episódio conserva, a princípio, o realce afetivo (BREUER; FREUD, 1893, p. 19).

Os estudos de Freud se desenvolvem de forma progressiva até que ele abandone completamente a hipnose, mas a linguagem se mantém como ferramenta. A psicanálise passa a ser um trabalho em conjunto de médico e paciente, em que este usa sua linguagem para comunicar suas necessidades por meio da associação livre e aquele interpreta o que é comunicado a partir da atenção flutuante.

Encorajada pelo médico desde o início do tratamento, a associação livre consiste em o paciente falar tudo o que lhe vier à mente. De acordo com Freud, essa técnica era mais eficiente que a hipnose, explicando seu abandono, por alcançar a resistência do paciente que impede o acesso ao inconsciente, enquanto a hipnose "apenas desvia dela e, por isso, só fornece informações incompletas e sucessos apenas passageiros" (FREUD, 1904/1905, p. 56). Portanto, ocorre uma substituição da hipnose pela associação livre, em que Freud acessa a mente do paciente por meio do que este lhe fala em sessão.

Para se apoderar dessas ocorrências [associações, *Einfälle*], ele [Freud] convida os doentes a falarem à vontade em suas comunicações, 'como, por exemplo, em uma conversa na qual de um assunto se passa a outro totalmente diferente'. Antes de convidá-los à narrativa detalhada do histórico de sua doença, ele reforça a instrução de que eles lhe contem tudo que lhes vem à cabeça, mesmo se acharem não ser importante, ou se acharem que aquilo não vem ao caso, ou não faz sentido. Mas com bastante ênfase exige deles que não excluam nenhum pensamento ou nenhuma ocorrência da comunicação pelo fato de lhes parecer vergonhoso ou embaraçoso (FREUD, 1905/1904, p. 53-54).

É somente em 1912, porém, que Freud dá nome à técnica realizada pelo médico para interpretar as ocorrências obtidas pela fala do paciente. *Gleichschwebende Aufmerksamkeit* foi traduzido para o português como "atenção equiflutuante" ou apenas "atenção flutuante", a atenção necessária para analisar as ideias faladas pelos pacientes, as quais, muitas vezes, são desconexas. De modo geral, a interpretação do discurso produzido por associação livre é um trabalho de atenção continuada e igualmente distribuída:

Pois assim que afiamos a atenção intencionalmente até um determinado ponto, começamos a selecionar em meio ao material apresentado; fixamos uma parte de maneira bastante acurada, eliminando outra em seu lugar e, nessa seleção, fiamos as nossas expectativas ou as nossas inclinações. [...] se na seleção seguimos as nossas expectativas, corremos o risco de nunca encontrarmos

algo diferente daquilo que já sabemos; se seguimos as nossas inclinações, certamente falsificaremos a possível percepção. [...] em geral ouvimos coisas cuja importância só se revelará *a posteriori* (FREUD, 1912, p. 94).

Assim, a atenção equiflutuante é basicamente prestar atenção em todas as informações igualmente, sem se prender a uma ou outra, visto que algumas informações menores que parecem insignificantes podem ser, em verdade, importantes. Logo, assim como o paciente deve produzir um discurso sem censuras, ditando tudo que lhe surgir na mente, o médico deve ser imparcial para com as informações que recebe e lembrar de todas em igual medida, "sem crítica ou seleção" (*ibidem*).

Os surrealistas também buscam, como Freud, acessar o conteúdo inconsciente por meio da linguagem. Aliás, os surrealistas buscaram *em* Freud formas para isso, adaptando e aplicando o método psicanalítico neles próprios.

Tão ocupado estava eu com Freud nessa época, e familiarizado com os seus métodos de exame que eu tivera alguma ocasião de praticar em doentes durante a guerra, que decidi obter de mim o que se procura obter deles, a saber, um monólogo de fluência tão rápida quanto possível sobre o qual o espírito crítico do sujeito não emita nenhum julgamento, que não seja, portanto, embaraçado com nenhuma reticência, e que seja tão exatamente quanto possível o pensamento falado. [...] ainda me parece [...] que a velocidade do pensamento não é superior à da palavra e que ele não desafia forçadamente a língua, nem mesmo a caneta que corre (BRETON, 1924 [1985], p. 54-55).

1.1.3 Inconsciente literário

O retrato do inconsciente humano está inserido, me parece, na temática artística do desconhecido maravilhoso. O contrário, aliás, também me surge como possibilidade — o desconhecido maravilhoso se faz presente no mundo por meio de retratos do inconsciente humano. É por isso que, de uma forma ou de outra, o inconsciente e a arte estão relacionados. Assim, a literatura, por ser expressão artística, está vinculada ao inconsciente, o que me remete automaticamente a Freud.

Em *O poeta e o fantasiar* de 1908 — poeta (*Dichter*) tem o sentido de “criador literário” —, Freud teoriza a respeito da criação literária e como esta compara-se ao sonho diurno. Nesse sentido, a criação literária é, como o sonho diurno, uma continuação de e uma substituição às brincadeiras infantis. De acordo com Freud, o artista exhibe volições em suas obras de maneira suave, ocultando e distorcendo a verdadeira natureza de suas fantasias. Assim, ao superar a repulsão natural pela própria fantasia, o criador literário a exhibe e oferece ao leitor um prazer

preliminar a partir do prazer estético, ou seja, um prazer que surge para possibilitar o aparecimento de um outro prazer ainda maior.

Sou da opinião de que todo prazer estético, criado pelo artista para nós, contém o caráter deste prazer preliminar e que a verdadeira fruição da obra poética surge da libertação das tensões de nossa psique. Talvez, até mesmo não contribua pouco para este êxito o fato de o poeta nos colocar na situação de, daqui em diante, gozarmos com nossas fantasias sem censura e vergonha (FREUD, 1908 [2015]).

A partir da teoria de Freud em relação à criação literária e de sua comparação ao próprio fantasiar infantil, a obra literária se mostra como uma janela para o inconsciente do autor, ainda que não seja totalmente translúcida. Então, ao ter contato com uma imagem, mesmo que inexata e modificada, do inconsciente do poeta, o leitor pode apreciá-la de dois modos distintos, apenas de forma estética ou de modo a libertar-se de repulsas criadas por suas próprias fantasias, tomando o outro (o artista) como exemplo. Os sentimentos que emergem a partir da leitura de alguma obra se dão possivelmente por haver identificação ou validação de suas próprias fantasias, então o leitor se liberta, mesmo que momentaneamente, da vergonha e da censura.

Entretanto, nem sempre há percepção consciente de que houve libertação, de modo que o prazer que a leitura proporciona ocorre, por vezes, sem uma explicação concreta. O trabalho interpretativo, porém, pode ser uma forma de alcançar o entendimento sobre o prazer sentido, pois se assemelhar a uma sessão psicanalítica no que diz respeito à ideia de "conversa entre inconscientes". Ou seja, ao buscar compreender o inconsciente do autor em sua obra, o leitor pode chegar à compreensão de seu próprio inconsciente.

A questão que me interessa nesse terreno das fantasias ocultas pela vergonha, para além de sua vastidão, é o fato de carregar respostas a perguntas ainda não feitas e poder ser explorado de formas diversas. O campo do inconsciente de forma geral e o potencial de criatividade e das possíveis relações entre os inconscientes sugerem a existência de infinitas formas de leitura, de escrita e de criação. Como incentivar a aparição dessas infinitas formas? Ou, quem sabe, como impedir que sejam escondidas?

1.2 ESCRITA AUTOMÁTICA

Mais uma vez, cito a definição que André Breton dá ao Surrealismo: "Automatismo psíquico puro pelo qual se propõe exprimir [...] o funcionamento real do pensamento" (BRETON, 1924 [1985], p. 58). Interessa-me a intercambialidade dos termos — automatismo é, muitas vezes, sinônimo de Surrealismo para Breton. Pelo menos em sua origem, o movimento

surrealista é entendido como acessado pelo pensamento automático livre de consciência. Portanto, automatismo é Surrealismo, muito por ser o principal meio para seu fim.

É possível pensar no Surrealismo como fruto do automatismo. O próprio Breton cita no primeiro Manifesto do Surrealismo o que configurou o início de sua própria experiência com o automatismo.

Conhece-se, pouco mais ou menos, o caminho percorrido. Tive o cuidado de contar, no decurso de um estudo sobre o caso de Robert Desnos, intitulado: ENTRADA DOS MÉDIUNS, que eu tinha sido levado a "fixar minhas atenções sobre frases mais ou menos parciais, que em plena solidão, quase pegando no sono, ficam perceptíveis para o espírito, sem ser possível descobrir-lhes uma determinação prévia" (BRETON, 1924 [1985], p. 50).

Ainda que, posteriormente, Breton expressa como a história do automatismo é de "contínuo infortúnio" (BRETON, 1933 [2003], p. 161), não deixa de afirmar o valor da técnica da escrita automática. Há mudanças em como Breton versa sobre o automático, cujas abordagens vão de descoberta entusiasmada a defesa necessária. A descoberta é descrita no primeiro Manifesto do Surrealismo.

Certa noite então, antes de adormecer, percebi, nitidamente articulada a ponto de ser impossível mudar-lhe uma palavra, mas bem separada do ruído de qualquer voz, uma frase bem bizarra que me alcançava sem trazer indício dos acontecimentos aos quais, segundo o testemunho de minha consciência, eu estava preso, nessa ocasião, frase que me pareceu insistente, frase, se posso ousar, que batia na vidraça. Rapidamente tive a sua noção, e já me dispunha a passar adiante quando o seu caráter orgânico me reteve. Na verdade, esta frase me espantava; [...] vi que se tratava de uma imagem de tipo bastante raro e logo pensei em incorporá-la a meu material de construção poética. Assim que lhe concedi esse crédito ela deu lugar a uma sucessão quase ininterrupta de frases que não me surpreenderam menos e me deixaram sob a impressão de uma tal gratuidade que me pareceu ilusório o império que até então eu mantinha sobre mim mesmo, e só pensei então em liquidar a interminável disputa travada em mim (BRETON, 1924 [1985], p. 54).

Breton relata, ainda, que comunicou as conclusões que lhe surgiram a partir dessa experiência e de seus estudos sobre Freud a Philippe Soupault, e juntos compuseram em um só dia cinquenta páginas obtidas por meio da recém-descoberta escrita automática. A essa primeira experiência chamaram-na Surrealismo, em homenagem a Guillaume Apollinaire, recém-falecido, ressignificando a palavra apollinariana.

São muitas as críticas à técnica do automatismo, bem como ao movimento surrealista em si — uma literatura anti-literária, uma arte preguiçosa, caos. Há também elogios a criações

únicas e uso de real inspiração. Tendo a encarar o automatismo e o Surrealismo como descrito por Breton em *Le Message Automatique*:

A característica diferenciadora do Surrealismo é ter declarado a total igualdade entre todos os seres humanos normais antes da mensagem subliminar, ter constantemente mantido que essa mensagem constitui um patrimônio comum, de que todos têm uma parte assegurada, e que deve, muito em breve, a todo custo, parar de ser visto como privilégio da minoria escolhida. Eu digo que todo homem e toda mulher merecem ser convencidos de sua habilidade de explorar essa linguagem à vontade, a qual não tem nada de sobrenatural e é o veículo de revelação para cada um de nós (BRETON, 1933 (2003), p. 163, grifo do autor, tradução nossa).⁵

Assim, minha escolha pelo uso do automatismo como ferramenta criativa se dá mais por seu caráter democrático e universal do que pela tendência a "suprimir as limitações, a suspender os intermediários, a rejeitar toda mediação" (BLANCHOT, 2011, p. 194), pela "decisão de escapar a restrições" (ibidem) ou por fornecer "um meio de escrever à margem dessas potências" (ibidem) que são a razão, o espírito crítico, as conveniências e as convenções (ibidem), ainda que essas razões também tenham influenciado. O automatismo permite, me parece, a possibilidade de explorar o lado criativo de qualquer pessoa. Parto do pressuposto, aqui, que todo ser humano é dotado da capacidade de criar se esta lhe for disponibilizada.

1.3 LEITURA FLUTUANTE

Eu abordo a leitura flutuante de forma mais demorada e detalhada no artigo *Por uma leitura flutuante*, mas não posso deixar de mencioná-la neste trabalho, visto que não há escrita sem leitura. Dito isso, parece-me incoerente dar tamanha importância à escrita automática sem tratar também do processo de leitura de um texto automático. A leitura ocorre antes, durante e após a escrita; e quanto à leitura de produtos do automatismo:

Resta-nos hoje ler esses textos [...] Constatar que por quase toda parte a sintaxe do texto automático em nada difere da de um texto controlado, mas que a abordagem semântica permite isolar um jogo de ocultação combinado com um movimento inverso, que exhibe "intertextos" [...] Deixar-nos levar, enfim, pelo prazer de sentir aflorar um código sempre prometido e nunca dado, e

⁵ "Surrealism's distinctive feature is to have proclaimed the total equality of all normal human beings before the subliminal message, to have constantly maintained that this message constitutes a common patrimony, of which everyone is entitled to a share, and which must very soon, and at all costs, stop being seen as the prerogative of the chosen few. I say that every man and every woman deserve to be convinced of their ability to tap into this language at will, which has nothing supernatural about it and which, for each and every one of us, is *the* vehicle of revelation."

gozar de tal "descoberta" que instaura imagem projetando, por contágio, as nossas próprias fantasias (CHENIEUX-GENDRON, 1992, p. 69).

Introduzo a explicação acerca da leitura flutuante com o paralelo evidente entre a psicanálise de Freud e o automatismo de Breton. Ambos os métodos utilizam a linguagem como forma de acessar o inconsciente.

Se Breton coloca-se como aquele a quem aplica-se o método, o autor equivale ao paciente. Por essa mesma lógica, a fala do paciente obtida pela associação livre equivale ao texto automático, de modo que o psicanalista é análogo ao leitor desse texto. Ao mesmo tempo, se a criação literária é comparável às fantasias e aos sonhos diurnos suavizados pelo *Dichter* – aquele que a escreve –, o texto automático pode ser considerado uma transcrição literal das fantasias e dos sonhos diurnos, sem ocultamentos e modificações, ainda que com significados reais reprimidos. (ABREU, 2021, p. 94).

Ressalto, ainda, que o texto escrito pelo método surrealista do automatismo não é inconsciente, do mesmo modo que a fala de um paciente de psicanálise não o é. De qualquer modo, é de se esperar uma atenção singular ao se fazer a leitura de um texto singular. Michael Riffaterre, em *The Surrealist Libido: André Breton's "Poisson soluble, N° 8"*, conclui o ensaio com palavras que aprofundam a analogia feita.

Este processo de leitura, durante o qual interpretação, a descoberta do sentido de fato do texto literário ou do seu foco real de interesse, a descoberta do que sua forma, imagens ou história disfarçam – a descoberta, enfim, de seu simbolismo, do fato que aquilo que é dito na superfície do texto é apenas uma cifra para uma significância escondida no intertexto – todo esse processo é análogo ao processo de escuta na psicanálise (RIFFATERRE, 1988 apud WILLER, 2007).

Nesse sentido, o texto automático corresponde, então, à fala consciente do paciente, de modo que o inconsciente do texto se encontra no intertexto, bem como o inconsciente do paciente se encontra no que Freud chamou de ocorrências involuntárias. O leitor do texto automático equivale, portanto, ao psicanalista. Ora, se a técnica de Freud para a escuta e análise do discurso de seu paciente é a da atenção (equi)flutuante, a qual ele explica como dispensar a mesma atenção para tudo o que está sendo dito, sem se prender a detalhes, a técnica para a leitura de um texto automático deve ser semelhante. Então, a leitura flutuante surge como a escuta do psicanalista: foco ampliado e fluxo ininterrupto.

A leitura flutuante mostra-se como a possibilidade de uma interpretação pura — o que garante algumas diferenças entre a psicanálise e o automatismo. De certa forma, o texto

automático se esvazia de autoria com mais facilidade que outros textos quando lido, e seu intertexto passa a depender inteiramente de quem o lê. Portanto a leitura flutuante torna-se autoanálise a partir do texto alheio, então o intertexto reflete o inconsciente do leitor, não do autor. Ler um texto automático é exercitar a impressão criativa.

1.4 EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE

A maior dificuldade em pensar sobre educação é a falta de perspectiva. Não no sentido de descrença ou de falta de possibilidade — o que não falta é possibilidade, aliás —, mas no que concerne a imprevistos, à projeção do que vai existir. De um modo mais completo, tem-se a passagem:

Então eu tenho um grande interesse em educação, e acho que todos temos. Temos um enorme interesse nela em parte porque cabe à educação o papel de nos levar a esse futuro que não conseguimos assimilar. Se você pensar sobre, as crianças começando a escola este ano estarão se aposentando em 2065. Ninguém tem ideia, apesar de todo o conhecimento apresentado nos últimos quatro dias, de como o mundo vai estar daqui a cinco anos. E, ainda assim, devemos educá-las [as crianças] para esse mundo. Então, a imprevisibilidade, para mim, é extraordinária (ROBINSON, 2006, tradução nossa).⁶

Alguns pontos se destacam, para mim, nessa fala de Sir Ken Robinson. O primeiro ponto é o do interesse pelo misterioso, pelo futuro inalcançável pela mente, porque essa é a base do espírito surrealista descrito por Maurice Nadeau. Da mesma forma que se interessa pelo futuro imprevisível, acredita-se em sua possibilidade e existência. Do contrário, por que educamos crianças para um mundo que não conheceremos?

Acreditar na existência de um futuro inalcançável, preparar outros seres humanos para esse futuro que não nos cabe e, ainda, dar importância a esse processo de educar crianças para um mundo incerto são exemplos claros do nosso potencial criativo. A educação existe, em grande parte, porque o ser humano é criativo e tenta mesmo que haja a possibilidade de erro. Educação é, em grande parte, criatividade porque é tentativa.

As tentativas, certas ou erradas, não se esgotam, por isso que não faltam possibilidades. Permitir-se errar, portanto, é intrínseco à educação e a todo o processo de ensino e

⁶ “So I have a big interest in education, and I think we all do. We have a huge vested interest in it, partly because it's education that's meant to take us into this future that we can't grasp. If you think of it, children starting school this year will be retiring in 2065. Nobody has a clue, despite all the expertise that's been on parade for the past four days, what the world will look like in five years' time. And yet, we're meant to be educating them for it. So the unpredictability, I think, is extraordinary.”

aprendizagem. Mas dessa noção, surge outra questão: a quem errar é permitido? Como Ken Robinson (2006) aponta na continuidade de sua palestra, crianças se arriscam porque não têm medo de errar. O que acontece, afinal, para perdemos essa coragem? Em que momento o salto de fé consciente se torna um inconsciente tão automatizado que não percebemos que continuamos no processo de tentativa?

Como poderá o mestre sábio aceitar que é capaz de ensinar tão bem aquilo que ignora quanto o que sabe? Ele só poderá tomar essa argumentação da potência intelectual como uma desvalorização de sua ciência. E o ignorante, por sua vez, não se acredita capaz de aprender por si mesmo — menos, ainda, de instruir um outro ignorante. Os excluídos do mundo da inteligência subscrevem, eles próprios, o veredicto de sua exclusão. Em suma, o círculo da emancipação deve ser *começado* (RANCIÈRE, 2017, p. 34 e 35, grifo do autor).

Perceber o problema é o primeiro passo, mas esperar a aceitação, às vezes, torna-se postergar uma solução. Quando Jacques Rancière escreve sobre a capacidade de ensinar o que se ignora e de aceitar essa capacidade, transfigurando o mestre de sábio para ignorante, surge, além do mestre ignorante, o aluno sábio. Analogamente, o professor deve permitir-se o erro e a ignorância para proporcionar ao aluno a possibilidade da descoberta.

1.4.1 O ensino de literatura

Se a educação prevê a criatividade e o processo de ensino e aprendizagem implica reciprocidade, por que o ambiente escolar é, para muitos, opressor e desestimulante? E me vem uma questão pontual: como a Literatura, objeto essencialmente criativo, se torna mais um instrumento para esse desestímulo opressor? Bem, é verdade que a problemática da Literatura como instrumento de opressão e de poder é antiga, principalmente no contexto brasileiro. Então, de forma mais clara e específica: como e por que os alunos se sentem tão afastados da Literatura?

Ao analisar o ensino de Literatura nas escolas francesas no ano 2000 a partir do *Boletim Oficial* do Ministério da Educação da França, Tzvetan Todorov (2020, p. 26) aponta que “os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem”. Então, o que me parece é que a Literatura em si não era o problema na França do ano 2000, assim como não é o problema no Brasil de 2021; o problema é, em verdade, a abordagem adotada para seu ensino. Quando colocamos essa situação em perspectiva, no contexto brasileiro atual, especificamente no contexto da educação pública do Distrito Federal,

parece haver contradição na práxis pedagógica. Contradição essa motivada por uma série de fatores, desde a interpretação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) até a própria formação do professor de Língua Portuguesa.

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.** Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, **é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura,** como intensificar seu convívio com os estudantes. [...] a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2020, p. 499, grifos meus).

Apesar de haver um esforço para a introjeção da ideia de reinserção do texto literário como o centro do estudo da literatura, a colocação “ponto de partida” sugere que o texto literário não é a finalidade desse estudo. Voltamos e nos acomodamos, portanto, à “simplificação didática”, à periodização, à biografia do autor, à análise gramatical de versos, à classificação das figuras de linguagem presentes no texto. Voltamos e nos acomodamos às críticas dos mestres sábios e às interpretações alheias. Confirmamos, assim, a constatação de Todorov (2020, p. 27):

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.

Mas, como já foi abordado, as possibilidades existem, são múltiplas e estão disponíveis. A diversificação de possibilidades, aliás, está prevista na BNCC, visto o caráter “diversificado e flexível” do modelo de currículo composto por ela e pelos itinerários formativos (BRASIL, 2020, p. 477). Por consequência, o Currículo em Movimento do Distrito Federal também prevê várias possibilidades:

[...] o Currículo envolve uma confluência de práticas e agentes, criando em torno de si campos de ação diversos, abrindo a possibilidade para que múltiplos sujeitos, instâncias e contextos se manifestem e contribuam para sua configuração. Nesse processo, as decisões não são lineares, consensuais, objetivas (SEDF, 2018, p. 16).

Os documentos citados me fazem pensar bastante sobre potenciais desperdiçados. Mas também me fazem pensar nas realidades limitantes. Como construir um diálogo com quem está acostumado ao silenciamento? Como pensar em incentivar a criatividade de alunos que mal sabem que são criativos? Como ensinar a ser criativo? Quanto ao ensino de Literatura, de que forma é possível mostrar ao aluno seu protagonismo e pertencimento? Como se provoca autonomia pelo ensino da Literatura?

1.4.2 A escrita criativa como possibilidade

Um dos papéis da escola de Ensino Médio, talvez o mais importante, é **tornar os estudantes cidadãos críticos, protagonistas e integralmente letrados**. Sendo assim, ela deve **possibilitar-lhes o empoderamento por meio da valorização e da legitimação de práticas letradas locais**, que trazem em seu bojo a diversidade linguística e cultural, **além de proporcionar o contato com e o aprendizado de práticas letradas institucionalizadas, incluídas aí a cultura clássica da literatura**, da música e das artes, por exemplo, ou a ciência e a tecnologia de ponta (SEDF, 2018, p. 18, grifos meus).

Prescrita em documentos oficiais da educação brasileira, a escrita criativa é uma proposta já conhecida, muito lembrada, pouco aplicada. Eu, particularmente defendo a escrita criativa como forma de prática de empoderamento, protagonismo e crítica. Também a vejo como um campo propício a experimentações estéticas e culturais — sempre bem-vindas, como toda experimentação, no âmbito educacional.

Em seu ensaio *Por que escrevo*, George Orwell responde à pergunta-título elencando o que ele acredita serem os quatro grandes motivos para escrever, os quais, de acordo com ele, existem em diferentes graus em todo escritor: puro egoísmo, entusiasmo estético, impulso histórico e propósito político (ORWELL, 1946 [2021], p. 12-13). Quando trata do egoísmo, por exemplo, Orwell nos passa a impressão de que ser egoísta é, para além de querer ser reconhecido e lembrado, não abandonar a própria individualidade.

1) Puro egoísmo. [...] A grande massa dos seres humanos não é incisivamente egoísta. Depois dos trinta anos, mais ou menos, eles abandonam quase por completo o sentimento de que são indivíduos — e passam a viver sobretudo para os outros, quando não acabam simplesmente soterrados pela rotina enfadonha. Mas há também uma minoria de pessoas talentosas e obstinadas que está decidida a viver plenamente a vida, e é a esta classe que pertencem os escritores (ORWELL, 1946 [2021], p. 12-13).

Ora, mas não é essa ideia de entender-se indivíduo e atuar como tal a trabalhada no conceito de protagonismo? Quanto ao entusiasmo estético, Orwell explica como "desejo de

compartilhar uma experiência que se considera valiosa e que não se deveria perder" (ibidem, p. 13). A experiência estética é parte do processo de autoconhecimento, como indicado na própria BNCC. Quando compartilhado, conforme proposto por Orwell, o entusiasmo estético deixa de ser apenas autoconhecimento para ser também prática da alteridade e sua aceitação.

Por fim, os dois últimos motivos de Orwell para escrever são os que mais me gritam a coerência de se usar a escrita criativa como metodologia de ensino.

3) Impulso histórico. O desejo de ver as coisas como são, de descobrir os fatos tal como ocorreram e preservá-los para a posteridade. [...] 4) Propósito político — com o termo "político" empregado no sentido mais amplo possível. O desejo de impelir o mundo em certa direção, de alterar a concepção dos outros quanto ao tipo de sociedade que deveriam almejar. De novo, nenhum livro é genuinamente isento de viés político (ORWELL, 1946 [2021], p. 13).

Podemos pensar os motivos para escrever como motivos, também, para o uso da escrita criativa em sala de aula. O exercício de escrita, para além de desenvolver as habilidades linguísticas e artísticas, viabiliza ao estudante — e ao docente — a exploração de novas formas de se posicionar política, cultural e socialmente. Portanto o uso da escrita criativa na sala de aula mostra-se promissor.

Ainda, podemos afunilar a utilização da escrita criativa para o ensino de literatura propriamente dito. Inicialmente, é importante pensar que, por meio da escrita criativa, pode-se trabalhar tanto a estruturação textual e as relações morfossintáticas quanto o conteúdo semântico e estético. Ou seja, redação, gramática e literatura se unem em uma só prática. Não que isso já não ocorra no ensino básico formal, a diferença se dá principalmente no foco dessa prática.

Quando a autoria dos textos estudados deixa de ser reservada aos mortos, famosos ou canônicos para encontrar abrigo também nos estudantes, ocorre a aproximação entre os alunos e o objeto literário (e, conseqüentemente, a própria literatura). Assim, deixa-se de apenas *perceber* o potencial criativo do aluno, *incentiva-se* seu protagonismo literário. A ideia, no fim, é que a Literatura Brasileira de Machado, Guimarães e Clarice deixe de ser inacessível, porque é muito mais fácil acessar o que se vê como seu. Ou seja, o ensino literário por meio da escrita criativa permite ao aluno apossar-se da Literatura Brasileira pois também faz parte de sua produção.

2 AUTOMATISMO SURREALISTA EM SALA DE AULA

Este é o momento em que juntamos toda a teoria em prol de uma nova prática. Então, busco responder a algumas de minhas questões maiores aqui por meio dessa nova prática pensada a partir delas. Inspiro-me, ousou dizer, pelo mesmo tipo que inspirou bell hooks.

Ao longo de meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. Por outro lado, a possibilidade desse reconhecimento está sempre presente (HOOKS, 2019, p. 25).

A constante presença da possibilidade de reconhecimento é a garantia de que, mesmo que se faça a diferença real para um aluno apenas, neste aluno se encontra a mudança que buscamos. Por isso escolho a docência, ainda que me tenha levado tempo para aceitar essa escolha.

Quanto à literatura, esta se faz o objeto porque "pode muito. Ela pode [...] nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver" (TODOROV, 2020, p. 76), mas não somente. Escolho a literatura porque "revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro" (ibidem).

Opto pelo uso da escrita criativa como prática de ensino porque a entendo como instrumento para o autoconhecimento, oportunidade para expressão individual e coletiva e "leitura crítica de si e do mundo" (TAUFER; CARVALHO; BRASIL; ANGELINI, 2020, p. 9). Além disso, a prática da escrita criativa é libertadora e transgressora, pois se estende a alunos, professores e a qualquer ser em educação que se dispôr a ela. A escrita criativa permite que o aluno seja visto como ser humano completo, bem como o professor — ambos vivenciam, por meio da criação literária própria ou de outrem, a compreensão da experiência humana, aspiração própria da literatura (TODOROV, 2020, p. 77). O crescimento, portanto, é de todos.

O automatismo me veio, como já explicitado, por minha própria experiência adolescente com o que eu chamava de "terapia da escrita automática" e permanece principalmente por seu caráter democrático. Além disso, o automatismo é um mar infinito de possibilidades, sem julgamentos, propulsoras da criatividade. Por fim, é como escreveu Maurice Blanchot, "Em toda pessoa que escreve há uma vocação surrealista confessa" (2011, p. 94).

Foi a partir dessas escolhas, portanto, que produzi um material didático para trabalhar tanto a interpretação quanto a produção de texto a partir da experiência automática da linguagem. Este material foi parcialmente aplicado em turmas de primeira série do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal durante a disciplina de Estágio Supervisionado II. Enfim, esta é uma proposta didática em que procurei responder aos anseios que tive enquanto aluna, estagiária e professora — uma ferramenta de construção pedagógica. Finalmente, "a linguagem foi concedida ao homem para fazer dela um uso surrealista" (BRETON, 1924 [1985], p. 66), então, que façamos.

2.1 REFLEXÕES SOBRE O MATERIAL

A unidade didática sobre o qual discorro a seguir pode ser encontrado na íntegra no Apêndice A. O material é produto da disciplina de Estágio Supervisionado II e sua elaboração e conteúdo partem da percepção de um mundo em constante mudança e da multiplicidade de discursos que interagem e mantêm relações dialógicas entre si.

Nossa visão de mente, sociedade e aprendizagem baseia-se na suposição de que a mente humana é corporificada, situada e social. Isto é, o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido não como “geral e abstrato”, mas como embutido em contextos sociais, culturais e materiais. Ademais, o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido como parte e parcela de interações colaborativas com outros de habilidades, experiências e perspectivas diversas, unidos em uma comunidade epistêmica específica, ou seja, uma comunidade de aprendizes engajados em práticas em comum centradas em um domínio (histórico e socialmente construído) específico de conhecimento. Nós acreditamos que “abstrações”, “generalidades” e “teorias abertas” surgem desse território inicial e devem sempre retornar a ele ou a uma versão recontextualizada dele (CAZDEN et al., 1966, p. 82, tradução nossa).⁷

Foi com base no que diz o Grupo de Nova Londres (The New London Group)⁸ no artigo *A Pedagogia de Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais* e nas múltiplas realidades

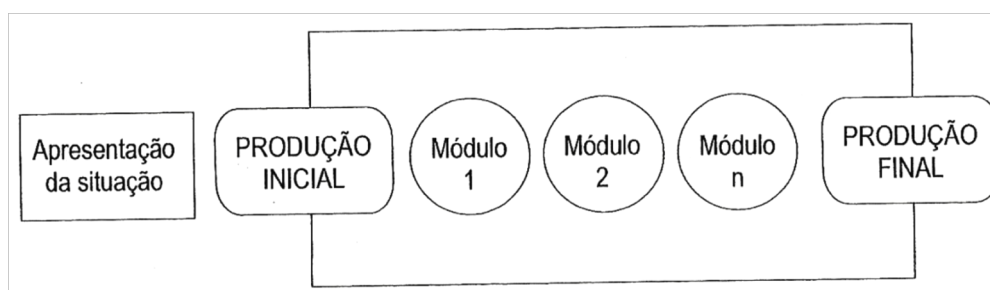
⁷ “Our view of mind, society, and learning is based on the assumption that the human mind is embodied, situated, and social. That is, human knowledge is initially developed not as ‘general and abstract,’ but as embedded in social, cultural, and material contexts. Further, human knowledge is initially developed as part and parcel of collaborative interactions with others of diverse skills, backgrounds, and perspectives joined together in a particular epistemic community, that is, a community of learners engaged in common practices centered around a specific (historically and socially constituted) domain of knowledge. We believe that ‘abstractions,’ ‘generalities,’ and ‘overt theories’ come out of this initial ground and must always be returned to it or to a recontextualized version of it.”

⁸ The New London Group: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata.

encontradas em sala de aula que selecionei o procedimento da "sequência didática" para a elaboração da unidade. Tal procedimento, explicado como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2007, p. 97), possibilita um trabalho conjunto de ação-reflexão-ação por meio de temáticas diversas. Além disso, o uso da sequência didática "maximiza, pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos" (ibidem, p. 109).

Tomemos, então, a estrutura base da sequência didática, esquematizada na Figura 2, como guia para explorar o material criado.

Figura 2 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2007, p. 98).

2.1.1 Apresentação da situação e produção inicial

A apresentação da situação, primeiro componente de uma sequência didática, propõe exatamente o que seu nome sugere: expor aos alunos o que será trabalhado e como, da forma mais explícita e detalhada possível. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, há "duas dimensões principais [que] podem ser distinguidas" (2007, p. 99) na apresentação, as quais são o "*projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*" e os "*conteúdos*" (ibidem, p. 99-100).

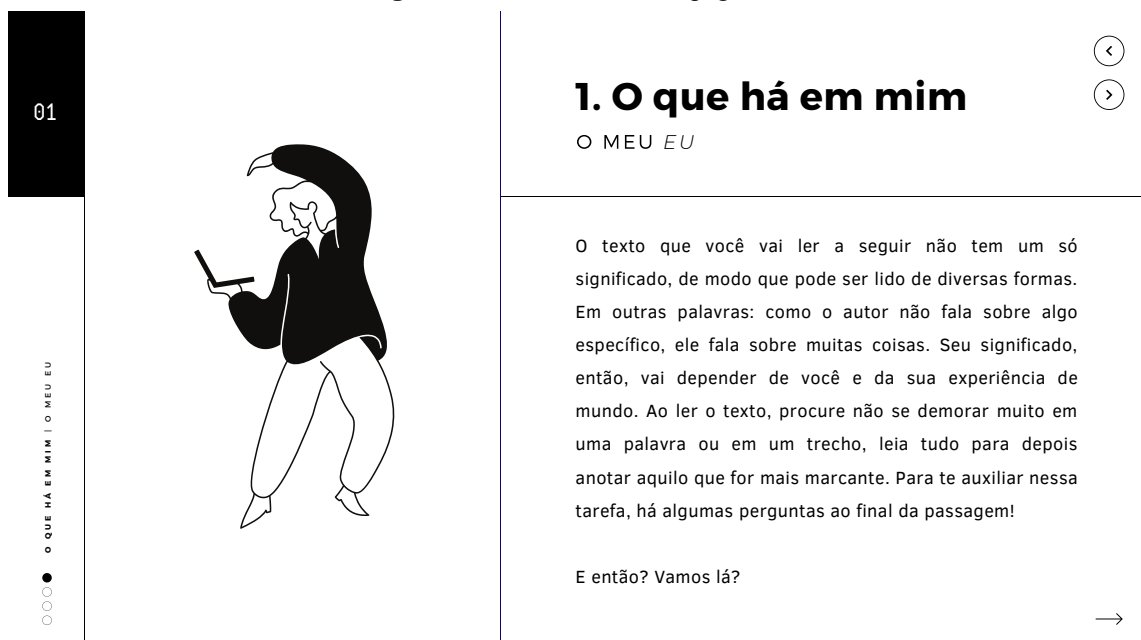
Devo agora ressaltar algumas diferenças entre o que a sequência didática propõe e o que o material elaborado apresenta. Apesar de usar o procedimento em questão como inspiração para estruturar a unidade didática, o trabalho que proponho não foca em um gênero específico — até por se tratar de uma experiência com automatismo —, mas sim nas possibilidades criativas dos alunos a respeito de si mesmo, do outro e do mundo. Desse modo, a apresentação da situação se dá a partir da exposição da temática (Eu, o outro e o mundo) e da explicação do que são a escrita automática, o movimento surrealista, a leitura flutuante e a interpretação (figuras 3, 4 e 5).

Figura 3 – Unidade Didática, capa com exposição temática



Fonte: A autora (2021).

Figura 4 – Unidade Didática, página 1



Fonte: A autora (2021).

Figura 5 – Unidade Didática, página 2, exemplo de texto automático

02

≡

Peixe Solúvel – nº 17

Numa magnífica tarde de Setembro, conversavam dois homens num parque, naturalmente de amor, visto que estávamos em Setembro, ao fim de um daqueles dias de poeira que emprestam às mulheres jóias tão minúsculas, que as criadas fazem muito mal em no dia seguinte deitá-las pela janela fora, servindo-se para as despregar de um daqueles instrumentos musicais cujo som sempre tive a peito tão especialmente e que se chamam escovas.

Há diversas espécies de escovas, entre as quais citarei para ser incompleto a escova de cabelo e a escova de puxar o lustro. Há ainda o sol e a luva de crina, mas não são escovas propriamente ditas.

Os dois homens iam então passeando pelo parque, fumando longos charutos que, embora parcialmente consumidos, mediam ainda, um, um metro e dez, e o outro, um metro e trinta e cinco. Expliquem isto como puderem quando eu lhes disser que eles os tinham acendido ao mesmo tempo. O mais novo, aquele cuja cinza era uma mulher loira que ele distinguia muito bem ao baixar os olhos, e que dava mostras de inaudita exaltação, dava o braço ao segundo, cuja cinza, uma mulher morena, já tinha caído.

BRETON, ANDRÉ: MANIFESTOS DO SURREALISMO
(P. 101 - 102)

O QUE HÁ EM MIM | O MEU EU

<
>

Fonte: A autora (2021).


Em seguida, são propostas duas atividades para avaliação diagnóstica. A primeira se trata de um exercício interpretativo (figura 6), o qual investiga quais são as imagens do texto apresentado (figura 5) que mais marcaram os alunos por um processo de identificação de padrões e contrastes. A segunda atividade (figuras 7 e 8) equivale à produção inicial da sequência didática, a partir da qual pode-se identificar quais gêneros são trabalhados pelos alunos, temáticas recorrentes e esporádicas, bem como regras da gramática normativa que estão internalizadas.

Figura 6 – Unidade Didática, página 3, primeira atividade

03

<


>



1.1. Uma leitura só minha

○○○●

A INTERPRETAÇÃO – O QUE MEU *EU* DIZ SOBRE ISSO?

 **Atividade interpretativa individual**

A partir apenas de seus conhecimentos prévios e de suas experiências de vida, comente sobre o texto que você acaba de ler. Sem fazer pesquisas, procure responder: quais palavras, termos ou trechos chamaram mais atenção? Por quê? O que o texto te fez sentir? Do que você lembrou após sua leitura?

As perguntas são apenas um guia, mas você é livre para trabalhar quaisquer questões que julgar importantes. Lembre-se, não há respostas erradas, mas há respostas desonestas; portanto, use suas próprias palavras e ideias.

→

≡

O QUE HÁ EM MIM | O MEU EU

○○○●

Fonte: A autora (2021).

Figura 7 – Unidade Didática, página 4, segunda atividade

04


<

>

1.2. A minha voz

○○○●

O QUE MEU *EU* QUER ME DIZER?

 **Atividade de produção textual**

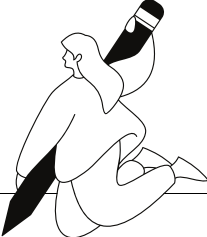
Esta atividade busca respeitar a sua liberdade criativa e exercitar a sua imaginação a partir do que se esconde no seu subconsciente e nos seus sonhos. Assim, as regras são muito simples e flexíveis, mas uma delas se faz primordial e não deve ser quebrada: você não pode parar de escrever. Se achar que não consegue escrever mais nada, escreva algo genérico, como “Eu não sei mais o que escrever”, repetidamente, para manter suas mãos trabalhando até que o fluxo de escrita volte. Então, vamos às preparações?

→

≡

O QUE HÁ EM MIM | O MEU EU

○○○●



Fonte: A autora (2021).

Figura 8 – Unidade Didática, página 5, instruções da segunda atividade

05

I

INSTRUMENTO

Com que instrumento você sente maior fluidez? Papel e caneta, o computador, o celular? A preferência é sua, o que você achar mais fluido deve ser sua escolha.

II

TEMPO

Coloque um alarme para dali 10-20 minutos, respeitando seus limites. Lembre-se que, a partir do momento em que você começar a escrever, você não poderá parar até o soar do alarme. (Encoraja-se um tempo mínimo de 10 minutos).

III

SENTIDO

Não se preocupe, nesse momento, com regras gramaticais, progressão temática, coesão ou coerência. Não se preocupe em fazer sentido. Sonhos não fazem sentido, então por que um texto que se baseia neles faria?

IV

INSPIRAÇÃO

Coloque músicas ou sons relaxantes de fundo, se você achar que pode te ajudar. Dê preferência a músicas instrumentais, para que a letra não atrapalhe seu fluxo de escrita. (Sugestão: lo-fi).

V

TEMA

Trabalharemos, para este exercício, com uma palavra-guia em vez de um tema, para a mente ser mais livre. Assim, a palavra-guia é:

EU

VI

COMEÇAR

Começar pode ser o mais difícil, então você pode escolher uma palavra ou uma frase que goste para dar esse pontapé inicial. Não seja muito crítico com seu próprio texto, não há bom ou ruim, há descobertas. Respire fundo, relaxe e comece. Não pare até o soar do seu alarme.

<

>

→

Fonte: A autora (2021).

O conjunto dessas primeiras atividades tem a intenção de servir como apresentação dos alunos em seus conhecimentos prévios, vivências e realidades, guiando o modo como serão conduzidas as etapas seguintes. Assim, é possível desenvolver as habilidades dos estudantes de forma tanto individual quanto coletiva.

2.1.2 Os módulos

Ainda conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly, "Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los" (2007, p. 103). Os autores falam em decompor a complexidade da produção inicial em elementos que, separadamente, são mais simples. Tem-se, porém, um entrave no que se refere à decomposição da produção inicial: não há, em um texto que se pretende automático, problemas de construção ou semântica, haja vista a total liberdade que lhe confere existência.

Portanto, o que coloco como os módulos de minha adaptação da sequência didática são, em vez de soluções para problemas que, em essência, não existem, materiais para construção dialógica dos conhecimentos. Nesse sentido, a unidade didática que proponho visa, por meio de debates e tópicos de discussão, a uma prática social horizontal, em que docente se coloca como um ser em educação assim como discentes, participando das atividades como mediador, não como transmissor. Busca-se, então, a interação respeitosa entre todos os envolvidos no

fazer educacional, incentivando a reflexão, o pensamento crítico e o posicionamento de cada um, bem como a sua autonomia. Não que isso já não ocorra em uma sequência didática, a diferença está em como é possível o foco estar, principalmente, nessa construção dialógica de conhecimentos, devido ao automatismo.

A produção inicial, em vez de ser analisada a partir de seus *problemas*, é encarada em suas potencialidades. Essas potencialidades são trabalhadas em cada módulo de dentro para fora — uma produção textual que, aos poucos, passa do interior do autor para o mundo. Nesse sentido, o primeiro módulo (figura 9) é a descoberta da própria expressão, a partir da qual se constrói, no módulo seguinte (figura 10), a relação com o outro.

Figura 9 – Unidade Didática, página 7, primeiro módulo

07

2. Como falar de mim

EXPRESSÕES DO EU

<
>

COMO FALAR DE MIM | EXPRESSÕES DO EU



FRIDA KAHLO
AUTORRETRATO NA FRONTEIRA ENTRE O MÉXICO E OS ESTADOS UNIDOS
1932



NOAH KALINA
EVERYDAY
2000-2020

→

Fonte: A autora (2021).

Figura 10 – Unidade Didática, página 13, segundo módulo

13



<
>

3. O que há fora de mim

A (DES)CONSTRUÇÃO DO OUTRO

A EXPERIÊNCIA MAIOR

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu.

(LISPECTOR, Clarice. 1999. p. 23)


→

Fonte: A autora (2021).

Ambos os módulos foram construídos de modo que, primeiramente, o aluno tenha contato com obras diversas que falem da temática em pauta; em seguida, tem-se um debate acerca das obras e suas significâncias para cada um, em busca da construção coletiva (figuras 11 e 12).

Figura 11 – Unidade Didática, página 11, debate do primeiro módulo

11



<
>

2.1. Impressões de expressões

O QUE CONVERSOU COM MEU EU?

Debates

É hora de compartilhar ideias! Após o contato com as obras, exponha para a sua turma suas impressões, interpretações e compreensões. O que as obras têm em comum? Em que elas divergem? Com qual (ou quais) você mais se identificou? De qual (ou quais) mais gostou?

O que foi apontado por colegas que você não tinha percebido? Você discorda de alguém? Por quê? Com o quê você concorda? O que disseram de interessante?

Lembre-se de respeitar a opinião e a experiência alheia.

→

Fonte: A autora (2021).

Figura 12 – Unidade Didática, página 23, debate do segundo módulo

23

3.1. Impressões embasadas

○○○●

DO QUE O *OUTRO* FALA?

Atividade argumentativa

Comente as obras trabalhadas, buscando relacioná-las. Aqui, pense que você está em uma rede social (como o Facebook) e vai comentar o post de um colega. Você pode concordar ou não com as obras, criticá-las positiva ou negativamente, mas, em todos os casos, deve dizer o porquê e o que te levou a construir sua opinião. Lembre-se, sempre, de manter o respeito.

Em seu comentário, tente responder: o que significa, para você, ser "o outro do outro"?

O QUE HÁ FORA DE MIM | O OUTRO

Fonte: A autora (2021).

Por fim, o aluno volta ao próprio texto, modificando-o conforme o que lhe parece pertinente dos debates em aula (figuras 13 e 14). As reescritas são pautadas também em sugestões do professor, as quais não são, contudo, obrigatórias. O incentivo à autonomia do aluno se dá ao respeitar sua decisão estética, política, cultural, linguística etc., ainda que diferente da opinião do professor. Explica-se o porquê da sugestão, claro, para que o aluno faça uma escolha consciente para seu texto.

Figura 13 – Unidade Didática, página 12, reescrita do primeiro módulo

12

◀
▶

2.2. O eco da minha voz

○○○●

O QUE QUERO QUE MEU *EU* DIGA?

Atividade de reescrita

Hora de relembrar o próprio texto!

Com a sua primeira produção da unidade em mãos, reflita: o que o *seu* texto tem em comum com as obras discutidas? O que tem de diferente? Releia-o, acrescente o que você acha que pode acrescentar, retire o que acha ser desnecessário. Faça, também, uma revisão dos aspectos gramaticais. Esse é seu momento de reescrita, um momento para lapidar a sua obra. Bom trabalho!

→

COMO FALAR DE MIM | EXPRESSÕES DO EU

○○○●

Fonte: A autora (2021).

Figura 14 – Unidade Didática, página 26, reescrita do segundo módulo

26

◀
▶

3.3. O eco do outro na minha voz

○○○●

O QUE O *OUTRO* DIZ QUE MEU *EU* TAMBÉM DIZ?

Atividade de reescrita

Hora de relembrar o próprio texto!

Volte, mais uma vez, ao seu texto: há nele algo que diz respeito mais ao *outro* que a você? Caso sim, o quê? Caso não, complete seu texto: qual o papel do *outro* na sua história?

→

O QUE HÁ FORA DE MIM | O OUTRO

○○○●

Fonte: A autora (2021).

2.1.3 Produção final

Finalmente, o texto inicialmente automático molda-se para abranger totalidades individuais e alteridades múltiplas a partir de exercícios de reflexão e criação. A produção final, ainda que imperfeita — o objetivo nunca foi a perfeição —, se dá pela contextualização do texto pelo seu autor. Em que mundo o aluno vive? Em que mundo quer viver? A contextualização do texto contextualiza também o autor como indivíduo atuante e protagonista de sua história.

O que busquei foi, de fato, uma construção a partir do automatismo surrealista, porque este me pareceu democrático o suficiente para ser trabalhado por todos e todas, como donos e donas da própria linguagem. Por meio da leitura flutuante é possível conhecer os alunos e suas habilidades interpretativas, bem como instigá-las e desenvolvê-las. Isso porque um texto automático, sem um contexto pré-definido e esvaziado de autor, pode refletir as habilidades de leitura e interpretação de um aluno e suas experiências de mundo com menos esforço que um texto no qual se sabe o que buscar. Já a escrita automática surge como ferramenta de destrave e desbloqueio, um primeiro passo para permitir-se à criatividade.

Um último módulo, então, no que diz respeito ao procedimento de sequência didática, surge para dar um formato final à criação textual dos alunos. Discute-se a importância da contextualização das obras para interpretá-las e compreendê-las, as diferenças entre estereótipo e representatividade, busca-se o engajamento em debates sobre vivências e experiências. Este último módulo (figura 15) — que chamei de "O que há fora de nós: o mundo em que vivemos" — é um apelo à noção de pertencimento e uma provocação. Para além do "como eu vejo o mundo?", a grande questão a ser provocada é "como o mundo me vê?".

Figura 15 – Unidade Didática, página 28, módulo final

28

O QUE HÁ FORA DE NÓS | O MUNDO

MONGE HAN
SEM NOME
2019

<
>

4. O que há fora de nós

O MUNDO EM QUE VIVEMOS

ressignificar (v.)
é olhar de dentro para fora, é encontrar novidade no que a gente vê todo dia. é saber que as coisas mudam tanto quanto pessoas. é recriar o que um dia foi criado. é a própria regra. é saber lidar com o novo. é perceber que tem um pouco da gente em tudo o que a gente faz. é um exercício de autoconhecimento.

é um ato de extrema liberdade em que a gente pinta o mundo à nossa volta do jeito que a gente vê.

(DOEDERLEIN, João. 2017. p. 112) →

Fonte: A autora (2021).

A última atividade de reescrita proposta (figura 16), a qual gera a chamada produção final, sugere o termo *escrevivência* de Conceição Evaristo como ponto de partida. Com isso, pretendi, ainda que implícita, a oficialização de um protagonismo literário outrora silenciado.

Figura 16 – Unidade Didática, página 33, última atividade de reescrita

33

O QUE HÁ FORA DE NÓS | O MUNDO

4.2. A minha voz ecoa no mundo

A MINHA *ESCREVIVÊNCIA*

Atividade de reescrita

Está na hora de finalizar a sua obra!

Com base em tudo o que foi visto e partindo do texto que você tem construído desde o início, produza um conto, poema, crônica, vídeo, quadrinho, podcast, enfim, a mídia de sua preferência. Lembre-se, sua obra é sobre quem você é, o que você expressa de si para o mundo, quem você quer ser. Aprenda com a experiência alheia, inspire-se no mundo em que vive, e bom trabalho!

Fonte: A autora (2021).

2.2 POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO

Este material foi criado em um contexto específico, mas não se limita a ele. A unidade didática apresenta conteúdos referentes à terceira série do Ensino Médio e trabalha obras escolhidas do PAS 3 (terceira etapa do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília). Ainda assim, quando o apliquei em sala de aula, o fiz para a primeira série do Ensino Médio, e, após as devidas adaptações, obtive resultados surpreendentes. Como exemplo, têm-se as respostas de uma mesma aluna para as atividades 1.1, 1.2 e 2.2 da Unidade Didática, presentes nas figuras 17, 18 e 19.

Figura 17 – Resposta de aluna à Atividade 1.1

1.1- A parte que mais me chamou atenção foi: “Os dois homens iam então passeando pelo parque, fumando longos charutos que, embora parcialmente consumidos, mediam ainda, um, um metro e dez, e o outro, um metro e trinta e cinco.” Esse trecho me deu esperança pois foi o qual eu consegui interpretar em meio aos outros. Me deu a ideia de que os charutos cujo são mencionados poderiam ser o que os homens tinham a falar sobre as mulheres mais tarde citadas no texto, e quando diz “cuja cinza, uma mulher morena, já tinha caído.” interpreto que a cinza é a mulher que já foi perdida pelo homem: ou que o relacionamento tenha acabado, ou que ela teria vindo a falecer.

Fonte: Compilação da autora.

Figura 18 – Resposta de aluna à Atividade 1.2

Árvores contínuas, sonhos realizados, crianças, imaginação, olhos carentes, poço, amedrontamento, pessoas perdidas, sábios, mangas que caem com o sopro do verão, tempo, jóia, maçã, pranto com neve que voa no outono, não sei, positivo sempre, calor, suor, gato preto, azar, rolhas, estouro, fogos, linhas, ponte para o imaginário, fogo arde, caminhão, caminhada, tênis, veias azuis como o oceano. O céu, verde como inferno, quântica, mágica, odor, arte confusa e comercial, colírio para ver, sopro, coração, adedonha, amarelinha, macaco, infância, bicho do mato, terror, sol, seca, vento, rachadura, vidro, yoga, paz no coração dos fiéis, salvação, corona, répteis, Rússia, capitão, comestível, dentadura do mal, árvore que seca, galhos, sinal, amor, trabalho, toque, alarme, cigarro, branco, preto, roma, drogas, psicólogo, medicação, terapia, floresta, fugir, samba bamboá, carro de correr, come de beber, rato voa, gato mia, chifre, fantasia, roxo.

Fonte: Compilação da autora.

Figura 19 – Resposta de aluna à Atividade 2.2

Sonho

Árvores contínuas, sonhos realizados,
Os olhos carentes e amedrontados de uma criança.
A imaginação? Colírio.
O oceano? Azul como minhas veias,
Que carregam consigo o calor do inferno verde.

Infância, adedonha, amarelinha.
Ponte para o além, para o imaginário,
Que existe, mas nunca se faz presente.
Então o sopro, terror, amedrontamento

O lago seca, os galhos se quebram, o vidro racha.
A árvore seca, o cigarro queima.
A jóia do verão que se perde no outono,
Suor, agora lágrimas, que se derramam
Diante do vasto roxo.
Da maçã, o veneno;
Da sorte, o azar;
Da paz ou caos,
O alarme.

Fonte: Compilação da autora.

Ademais, ainda que a unidade didática tenha sido pensada e construída — com o uso de recursos textuais, visuais e multimodais como estratégias didáticas — para atender às demandas da realidade do ensino remoto das escolas públicas do Distrito Federal (uma consequência da pandemia pelo Coronavírus), tanto o material quanto as aulas são facilmente adaptáveis para o ensino presencial. Outrossim, as aulas podem ser ministradas de forma síncrona ou assíncrona, à escolha do professor.

Além disso, a adaptação a outras realidades, faixas etárias e contextos é possível e encorajada. A exemplo, a primeira vez que apliquei o automatismo surrealista foi, como já exposto, sem saber o que era durante a minha adolescência para expurgar emoções e dores que não me cabiam. Continuei a fazer uso da escrita automática como forma de terapia, e minha relação com ela perdura ainda hoje. Assim, atesto o caráter terapêutico da técnica surrealista por experiência própria. O material criado, assim como a técnica nele usada, também pode ser empregado para fins terapêuticos e autodescobertas.

Em outra ocasião, quando monitora de Oficina Literária, pude aplicar um exercício bastante semelhante aos alunos da disciplina, a diferença se dá, possivelmente, apenas no tempo recomendado para o exercício e na palavra-guia (substituta para o limitante "tema" em produções convencionais) — em vez de "Eu", a palavra-guia era "magnético". Isso me faz crer que é possível ministrar curtas oficinas de escrita criativa a partir do material analisado. A atividade aplicada aos universitários que cursaram Oficina Literária pode ser encontrada no Apêndice B. Dois dos textos resultantes da experiência estão nas figuras 20 e 21.

Figura 20 – Resposta à atividade de Oficina Literária, aluna 1

Magnético - Escrita automática - 10 minutos e alguns segundos
segunda, 31 ago 2020, 14:43

. O que é magnetismo? Um médico australiano poderia dizer com facilidade que é algo relacionado ao magma da terra e a forma como se movimenta em meio ao odor e a dor dos seres humanos. Eu me reconheci em cada movimento que a palavra magnetismo desfazes e refaz em minha boca. Eu gostei de pronunciar cada uma daquelas letras, vogais e consoantes que moldavam minha boca de uma forma quase sensual. Magnetismo. Magnético. Que incrível era perceber para mim mesma que o magnetismo que existia no mundo era o que movimentava os seres a continuarem vivendo e a existirem de forma a permanecer no tempo e no espaço, para que seus sonhos e desejos mais confusos e incompreendidos no subconsciente pudessem emergir e mostrar um pouco mais sobre quem somos ou do que gostamos. Eu descobri que o meu magnetismo se encontrava na conexão entre o interno e o externo quando aprendi em frente ao eterno preto e a tão conhecida e famosa morte que o único motivo pelo qual eu conseguiria permanecer viva era estar ali para e com os outros, me unindo e me diluindo em meio as compreensões de mundo e universo que me foram estabelecidas e incentivadas a serem aceitas. É difícil estar confortável dentro desse campo magnético para mim, pois o magnetismo que tive comigo mesma foi muito ínfimo por tempo demais na minha vida. Eu ainda sou novo demais para realmente poder afirmar o que penso sobre isso, 20 anos é muito pouco tempo de vida para se falar de amor e de sobrevivência. Mas a tristeza de ser trans não é perceber que nunca estaremos a vontade num mundo onde tudo é planejado e inventado? Eu me reencontrei por meio de teorias e estudos depois de muito tempo andando nessa carne podre que carrego e que a cada dia se deterioriza de formas diferentes. Eu aprendi a lidar com ela e a usar ela ao meu favor para que fosse aceita e compreendida em meio ao caos e a ordem que circundava minha mente. Mas quem sou eu, se é que existe algum EU aqui dentro desses peito mórbido e dessa mente sentimentalmente destrutiva e romântica demais para ser compreendida? Eu me reatei comigo mesma por meio das palavras e em meio aos pronomes me perco e esqueço quem sou, será se existe um campo magnético que me excluiu por ser trans? Será que o tão famoso Deus cristão ao qual sempre foi vangloriado e a Bíblia sempre me ditou como um erro faz sentido em meio a tanta dor emanada? Eu já não sei mas se o que estou escrevendo faz sentido mas deixe-me tentar explicar isso mais uma vez. Se Deus é esse campo magnético que julga e mata e oprime pessoas que foram estupradas, mulheres, pessoas pretas, amarelas e LGBTQIA+ então quem sou eu? O que eu sou perto desse Deus? Se minha expectativa de vida em um Brasil no ano de 2020 é de 35 anos de idade assim como para as minhas irmes de peito, será que ainda existe possibilidade de eu permanecer viva em meio a esse eterno caos que lateja em meu peito de forma quase que eterna?

[Link direto](#) [Editar](#) [Responder](#) [Exportar para portfólio](#)

Fonte: Compilação da autora.

Figura 21 – Resposta à atividade de Oficina Literária, aluna 2

Magnético é aquele negócio que gruda. Talvez seja o que eu quis atrair no pesadelo de anteontem. Lacan corre aqui. Confesso que olhando pra geladeira me vêm na cabeça em como eu sou atraída pela angústia de mantê-la ali. Quase que apenas por existir, pois nunca a vi cheia. Um ímã foi parar aqui nem sei como. Aquele da madonna nos anos 80. Tão bonito olhar. Mesmo vazia, ela serve pra alguma coisa. O que será que me mantém presa a algo sendo que nunca nem tive uma conexão? Uma vez eu tava pensando em como vim parar aqui. A força da atração entre os corpos vivos penetra cada vez mais o concreto do meu quarto. Gosto em como tudo se torna cada vez mais difícil com o passar do tempo. Sofrimento antecipado. Sou nova. Que saudade de como aquele copo americano olhava pra mim. Suas lágrimas escorriam por sua pele, sufocada pelo calor da tenda azul daquele boteco fedido. De alguma forma, inteiramente estive. Tampouco refleti sobre. Pra se grande, sê inteiro. Acho que foi o pessoa que disse isso. Poética do saudosismo. Talvez tenha achado meu magnetismo. Necessidade de reviver personas que fui? Ave maria. Nem sou cristã. Seu Geraldo do carro da pamonha não passou hoje. Espero que esteja bem. Saturno não me concebeu a bênção da paciência, então procuro arduamente por ela em quase todos os cômodos da casa – minha querida avó quando era viva me dizia que era só chamar são longuinho, mas na sopa de letrinhas nunca completei meu nome. Atração atemporal àquilo que colhemos sem nunca ter plantado. Não me pergunte de onde vêm os encontros, mas adoraria ouvir o silêncio da casa do vizinho. Apagaria tudo isso que escrevi, mas dessa vez acho que não é pra limpar o vômito? Trigger. Conversas não ditas, me abstenho da necessidade de controlar a goteira do banheiro, ela não pinga com ritmo. Parece aquela música que eu gosto de cantar às 10 da manhã. Não sei a origem da necessidade do contato, embora Foucault tenha dito que todo esse estresse começou quando vimos o prazer restrito ao quarto dos pais, o que me distancia cada vez mais do locomover engessado. Recalque. Ando com as mãos. Nunca gostei do mesmo lugar. O louco no abismo me disse uma vez pra pular, ele só não garantiu o que eu iria encontrar. Nada faz sentido mesmo. Quanto mais faz, menos faz. Cruzar as pernas enquanto escreve em tempos de celibato obrigatório é um ato de auto sabotagem. A guerra de virilhas mexe com minhas lágrimas. Todas elas. Nunca gostei de não passar vontade mesmo. A misofonia me mandou parar.

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#) [Exportar para portfólio](#)

Fonte: Compilação da autora.

Entendo como outras possíveis aplicabilidades o uso pessoal de atividades isoladas do material para fins criativos e o planejamento de aulas sobre o conteúdo abordado. No mais, creio que qualquer insurgência contra as forças prosaicas da certeza é apta ao automatismo e seus infinitos usos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos, enfim, às considerações finais — um espaço para dizer o que não coube no restante do texto. O que não coube no restante do texto? O que me falta falar? Eu sinto que o tema inesgotável acaba por me limitar na hora de selecionar as melhores ideias. Isso se dá, imagino, porque não creio em ideias ruins.

Há dias em que penso no homem cortado ao meio pela janela, em como me surgem palavras que não sei como ou por que, mas dizem o que eu mesma queria dizer sem saber. Então digito, escrevo, vagueio entre os pensamentos. Como colocado já no início e reforçado ao longo do trabalho, esta é uma possibilidade, uma tentativa.

Este trabalho foi uma tentativa, inclusive, de organizar os meus pensamentos sobre aquilo que entendo como importante. Aquilo, no caso, o incentivo à criatividade, que parece perder forças gradualmente a partir do Ensino Fundamental 2. Não parece haver solução definitiva para a problemática da educação, mas ainda há o incentivo ao construtivo. Não há educação sem a dúvida, a curiosidade ou a criatividade. No fundo, quando Sir Ken Robinson fala sobre as escolas matarem a criatividade, quase me soa como suicídio — autossabotagem, no mínimo.

Para além da reclamação, porém, deve-se agir. Por isso faço minha parte, colaboro como posso. Penso novas formas de se aprender e ensinar, novos motivos para ler e escrever. Escrevo meus desejos e necessidades de estudante adolescente como se ainda a fosse, porque acho que ainda a sou. Não que seja ruim, a adolescência e a infância são fases de ingenuidade e inocência diferenciadas, nas quais, às vezes, é importante buscar auxílio. Foi onde, ao buscar ajuda, encontrei quem também me procurava e as frases formadas em sequência aleatória que me dizem quem sou, ou fui, desde os 17.

Não estou justificando nada. Eu só não sei mudar as coisas... Eu não sei mudar essa minha rotina comerchorarcomerchorardesmaiarcomerchorarcorrer. Não saio por aí correndo. Eu corro na minha mente, as pessoas falam comigo e eu estou nos meus vinte anos. E eu não me acho nos meus vinte anos (ABREU, 2013).

Aqui estou, aos vinte e cinco. Aqui estarei, espero, aos cinquenta. Sempre a rever este trabalho e estas ideias, em busca de ajuda e de mudança. O fim é este, então: disse tudo — ou o bastante —, e nada resta às considerações finais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Ninna. Por uma leitura flutuante: a leitura interpretativa de textos automáticos. **Revista A MARGem**, Uberlândia, Vol. 18, No. 1, p. 86-100, junho, 2021.

_____. Terapia da escrita automática. **Escritocromia**, Brasília, 6 maio. 2013. Disponível em: <<http://escritocromia.blogspot.com/2013/05/terapia-da-escrita-automatica.html>>. Acesso em: 9 out. 2021.

ARISTÓTELES. **Poética**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

AZEVEDO, Érika; PONGE, Robert. André Breton e os primórdios do surrealismo. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, Vol. 2, No. 2, p. 277–284, novembro, 2008.

BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRETON, André. **Manifestos do Surrealismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **André Breton: selections**. Berkeley: University of California Press, 2003.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. A Pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**. v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

CHÉNIEUX-GENDRON, Jacqueline. **O Surrealismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Médio**. Brasília: SEEDF, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 95-128.

FREUD, Sigmund; BREUER, Josef. Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos (1893). In. **Obras Completas, volume 2** [tradução Laura Barreto]. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, Sigmund. O método psicanalítico freudiano (1904 [1905]). In. **Fundamentos da Clínica Psicanalítica** [tradução Claudia Dornbusch]. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____. O poeta e o fantasiar (1908). In. **Arte, Literatura e os Artistas** [tradução Ernani Chaves]. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. Recomendações ao médico para o tratamento psicanalítico (1912). In. **Fundamentos da Clínica Psicanalítica** [tradução Claudia Dornbusch]. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____. O inconsciente (1915). In. **Obras Completas, volume 12** [tradução Paulo César de Souza]. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. O Eu e o Id (1924). In. **Obras Completas, volume 16** [tradução Paulo César de Souza]. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

NADEAU, Maurice. **História do surrealismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ORWELL, George. **Por que escrevo e outros ensaios**. 1. ed. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ROBINSON, Ken. Palestra proferida no **TED Talks**, Monterey (California), fev. 2006. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity>. Acesso em: 19 maio 2021.

TAUFER, A.; CARVALHO, D.; BRASIL, L. A.; ANGELINI, P. R. (Org.). **Escrita Criativa e Ensino II: diferentes perspectivas teórico-metodológicas e seus impactos na educação literária**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. 12. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

WILLER, Claudio. A escrita automática e outras escritas. **Revista de Cultura Agulha**, Fortaleza, nov.-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/ag54willer.htm>>.

APÊNDICE A – UNIDADE DIDÁTICA "EU, O OUTRO E O MUNDO"

Link para apresentação: [Unidade Didática](#)

Capturas de tela da apresentação:

Capa



Página 1

Página 1 da apresentação. No canto superior esquerdo, há um número "01" em um fundo preto. No canto superior direito, há ícones de navegação. O conteúdo principal apresenta o título "1. O que há em mim" e o subtítulo "O MEU EU". Abaixo do título, há um texto explicativo sobre a natureza do texto a ser lido e instruções para a leitura. No canto inferior direito, há uma seta para a direita. À esquerda do texto principal, há uma ilustração de uma pessoa em um capuz segurando um celular. Na barra decorativa inferior esquerda, há o texto "O QUE HÁ EM MIM | O MEU EU" e pontos de progressão.

1. O que há em mim

O MEU EU

O texto que você vai ler a seguir não tem um só significado, de modo que pode ser lido de diversas formas. Em outras palavras: como o autor não fala sobre algo específico, ele fala sobre muitas coisas. Seu significado, então, vai depender de você e da sua experiência de mundo. Ao ler o texto, procure não se demorar muito em uma palavra ou em um trecho, leia tudo para depois anotar aquilo que for mais marcante. Para te auxiliar nessa tarefa, há algumas perguntas ao final da passagem!

E então? Vamos lá?

Peixe Solúvel – nº 17

Numa magnífica tarde de Setembro, conversavam dois homens num parque, naturalmente de amor, visto que estávamos em Setembro, ao fim de um daqueles dias de poeira que emprestam às mulheres jóias tão minúsculas, que as criadas fazem muito mal em no dia seguinte deitá-las pela janela fora, servindo-se para as despregar de um daqueles instrumentos musicais cujo som sempre tive a peito tão especialmente e que se chamam escovas.

Há diversas espécies de escovas, entre as quais citarei para ser incompleto a escova de cabelo e a escova de puxar o lustro. Há ainda o sol e a luva de crina, mas não são escovas propriamente ditas.

Os dois homens iam então passeando pelo parque, fumando longos charutos que, embora parcialmente consumidos, mediam ainda, um, um metro e dez, e o outro, um metro e trinta e cinco. Expliquem isto como puderem quando eu lhes disser que eles os tinham acendido ao mesmo tempo. O mais novo, aquele cuja cinza era uma mulher loira que ele distinguia muito bem ao baixar os olhos, e que dava mostras de inaudita exaltação, dava o braço ao segundo, cuja cinza, uma mulher morena, já tinha caído.

BRETON, ANDRÉ: MANIFESTOS DO SURREALISMO
(P. 101 - 102)



1.1. Uma leitura só minha

○○○●

A INTERPRETAÇÃO – O QUE MEU *EU* DIZ SOBRE ISSO?

Atividade interpretativa individual

A partir apenas de seus conhecimentos prévios e de suas experiências de vida, comente sobre o texto que você acaba de ler. Sem fazer pesquisas, procure responder: quais palavras, termos ou trechos chamaram mais atenção? Por quê? O que o texto te fez sentir? Do que você lembrou após sua leitura?

As perguntas são apenas um guia, mas você é livre para trabalhar quaisquer questões que julgar importantes. Lembre-se, não há respostas erradas, mas há respostas desonestas; portanto, use suas próprias palavras e ideias.



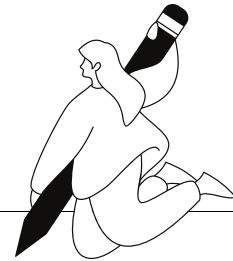
04



1.2. A minha voz



O QUE MEU *EU* QUER **ME** DIZER?



Atividade de produção textual

Esta atividade busca respeitar a sua liberdade criativa e exercitar a sua imaginação a partir do que se esconde no seu subconsciente e nos seus sonhos. Assim, as regras são muito simples e flexíveis, mas uma delas se faz primordial e não deve ser quebrada: você não pode parar de escrever. Se achar que não consegue escrever mais nada, escreva algo genérico, como “Eu não sei mais o que escrever”, repetidamente, para manter suas mãos trabalhando até que o fluxo de escrita volte. Então, vamos às preparações?



05

I

INSTRUMENTO

Com que instrumento você sente maior fluidez? Papel e caneta, o computador, o celular? A preferência é sua, o que você achar mais fluido deve ser sua escolha.

II

TEMPO

Coloque um alarme para dali 10-20 minutos, respeitando seus limites. Lembre-se que, a partir do momento em que você começar a escrever, você não poderá parar até o soar do alarme. (Encoraja-se um tempo mínimo de 10 minutos).

III

SENTIDO

Não se preocupe, nesse momento, com regras gramaticais, progressão temática, coesão ou coerência. Não se preocupe em fazer sentido. Sonhos não fazem sentido, então por que um texto que se baseia neles faria?

IV

INSPIRAÇÃO

Coloque músicas ou sons relaxantes de fundo, se você achar que pode te ajudar. Dê preferência a músicas instrumentais, para que a letra não atrapalhe seu fluxo de escrita. (Sugestão: lo-fi).

V

TEMA

Trabalharemos, para este exercício, com uma palavra-guia em vez de um tema, para a mente ser mais livre. Assim, a palavra-guia é:

EU

VI

COMEÇAR

Começar pode ser o mais difícil, então você pode escolher uma palavra ou uma frase que goste para dar esse pontapé inicial. Não seja muito crítico com seu próprio texto, não há bom ou ruim, há descobertas. Respire fundo, relaxe e comece. Não pare até o soar do seu alarme.





Bom trabalho!

Um lembrete amigável: divirta-se, não se prenda muito a pensamentos. Não seja muito crítico com seu próprio texto, não há bom ou ruim, há descobertas. Tudo o que for escrito nessa atividade pode ser reaproveitado em outros textos, este é um exercício apenas para soltar aquilo que não é possível alcançar racionalmente. Algumas ideias não estão na superfície.

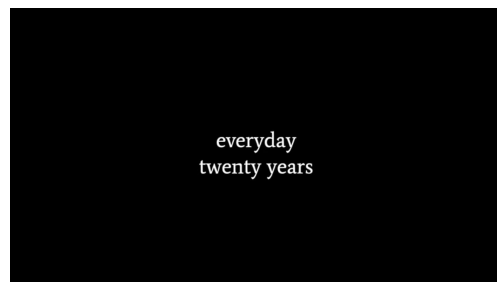


2. Como falar de mim

EXPRESSÕES DO EU



FRIDA KAHLO
AUTORRETRATO NA FRONTEIRA ENTRE O MÉXICO E OS ESTADOS UNIDOS
1932



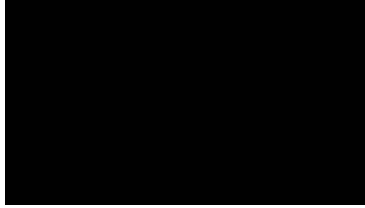
NOAH KALINA
EVERYDAY
2000-2020



Página 8

08

COMO FALAR DE MIM | EXPRESSÕES DO EU



IZA
DONA DE MIM
2018

eu durmo comigo

eu durmo comigo, deitada de bruços eu durmo comigo/ virada pra direita eu durmo comigo/ eu durmo comigo abraçada comigo/ não há noite tão longa em que não durma comigo/ como um trovador agarrado ao alaúde eu durmo comigo/ eu durmo comigo debaixo da noite estrelada/ eu durmo comigo enquanto os outros fazem aniversário/ eu durmo comigo às vezes de óculos/ e mesmo no escuro sei que estou dormindo comigo/ e quem quiser dormir comigo vai ter que dormir do lado.

(FREITAS, Angélica. 2017, p.55)

Autobiografia

Onde eu nasci
há mais terra que céu.

Tanto leito é uma bênção
para mortos e sonhadores.

E de tão pouco ser o céu
nasce o Sol
em gretas nos nossos pés
e os corações se apertam
quando remoinhos de poeira
se elevam nos telhados.

As mães
espanam o teto
e poeiras de astros
cobrem o soalho.

De tão raso o firmamento,
a chuva tropeça nas copas
enquanto nuvens
se engravidam de rios.

Com tanta escassez de céu
não há encosto
nem para a mais minguante lua
e os meninos,
na ponta dos dedos,
acendem estrelas.

Pois,
nessa terra
que é tanta para tão pouco céu,
calhou-me a mim ser ave.

Pequenas que são,
as minhas asas parecem-me enormes.

Envergonhado,
escondendo-as dos olhares vizinhos.

Nas minhas costas
pesam
versos e plumas.

Voarei,
um dia,
sem saber
se é de terra ou de céu
a pegada do voo que sonhei.

(COUTO, Mia. 2014)



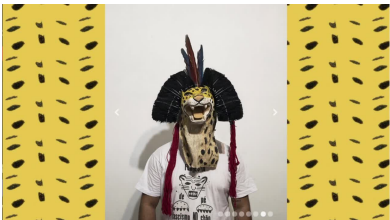
Página 9

09

COMO FALAR DE MIM | EXPRESSÕES DO EU



EMICIDA
AMARELO (SAMPLE: BELCHIOR - SUJEITO DE SORTE) PART.
MAJUR E PABLO VITTAS
2019



DENILSON BANIWA
MÁSCARAS PARA RITUAIS DO MUNDO EM CRISE
2020

Do fogo que em mim arde

Sim, eu trago o fogo,
o outro,
não aquele que te apraz.
Ele queima sim,
é chama voraz
que derrete o bivo de teu pincel
incendiando até às cinzas
O desejo-desenho que fazes de mim.

Sim, eu trago o fogo,
o outro,
aquele que me faz,
e que molda a dura pena
de minha escrita.
é este o fogo,
o meu, o que me arde
e cunha a minha face
na letra desenho
do auto-retrato meu.

(EVARISTO, Conceição. 2008)



10



LOUISE ZAWADZKI
MEUS OUVIDOS NÃO PODEM OUVIR (INTERPRETAÇÃO POR WALÉRIA
 CORCINO, GUILHERME HENRIQUE E ELLEM THASSANY)
 2013



COMO FALAR DE MIM | EXPRESSÕES DO EU
 ○○○●

11



2.1. Impressões de expressões



O QUE CONVERSOU COM MEU EU?



💡 Debates

É hora de compartilhar ideias! Após o contato com as obras, exponha para a sua turma suas impressões, interpretações e compreensões. O que as obras têm em comum? Em quê elas divergem? Com qual (ou quais) você mais se identificou? De qual (ou quais) mais gostou?

O que foi apontado por colegas que você não tinha percebido? Você discorda de alguém? Por quê? Com o quê você concorda? O que disseram de interessante?

Lembre-se de respeitar a opinião e a experiência alheia.



COMO FALAR DE MIM | EXPRESSÕES DO EU
 ○○○●



2.2. O eco da minha voz



O QUE QUERO QUE MEU *EU* DIGA?



Atividade de reescrita

Hora de lembrar o próprio texto!

Com a sua primeira produção da unidade em mãos, reflita: o que o *seu* texto tem em comum com as obras discutidas? O que tem de diferente? Releia-o, acrescente o que você acha que pode acrescentar, retire o que acha ser desnecessário. Faça, também, uma revisão dos aspectos gramaticais. Esse é seu momento de reescrita, um momento para lapidar a sua obra. Bom trabalho!



3. O que há fora de mim

A (DES)CONSTRUÇÃO DO OUTRO



A EXPERIÊNCIA MAIOR

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu.

(*LISPECTOR, Clarice. 1999. p. 23*)



Página 14



Página 15



Página 16



Página 17



Página 18



Página 19

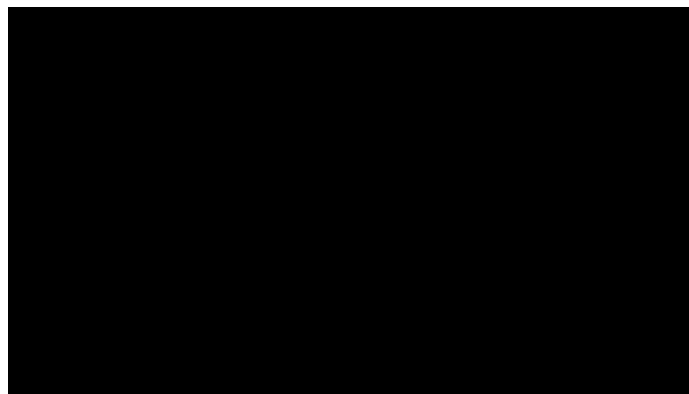


Página 20



Página 21

21



MARINA ABRAMOVIĆ SOBRE RHYTHM 0 (1974).

"O que eu aprendi é que se você deixar nas mãos do público, eles podem te matar. Eu me senti realmente violada. Cortaram minhas roupas, enfiaram espinhos de rosa na minha barriga, uma pessoa apontou uma arma para minha cabeça e outra a retirou. Isso criou uma atmosfera agressiva. Depois de exatamente 6 horas, como eu tinha planejado, me levantei e comecei a caminhar em direção ao público. Todos fugiram para escapar de uma confrontação presente."



Trecho selecionado – "O paraíso são os outros"

Eu adoraria ver jacarés, ursos brancos ou cobras de dez metros. Uma vizinha da nossa rua tem uma galinha-d'angola vaidosa. Eu gosto de animais e mais ainda dos esquisitos e invulgares, até dos que parecem feios por serem indispostos.

Os bichos só são feios se não entendermos os seus padrões de beleza. Um pouco como as pessoas. Ser feio é complexo e pode ser apenas um problema de quem observa.

Uso óculos desde os cinco anos de idade. Estou sempre por detrás de uma janela de vidro. Não faz mal, eu inteira sou a minha própria casa. Sou como o caracol, mas muito mais alta e veloz. A minha mãe também acha assim, que o corpo é casa. Habitamos com maior ou menor juízo.

O jacaré é um bicho indisposto, eu sei. Gosto dele mas não devo chegar perto. Nunca vi, já disse. Tenho pena. Talvez seja pior, o jacaré, por não amar. Eu gosto dele mas não sei se constrói. Estou a ser sincera. Ainda tenho de ler sobre isso.

Talvez os bichos ferozes construam coisas às quais não sabemos dar valor. É importante pensarmos no valor que cada coisa ou lugar tem para cada bicho. Só assim vamos saber por que razão cada um é como é. Depois de entendermos melhor, a beleza comparece.

MÃE. VALTER HUGO. O PARAÍSO SÃO OS OUTROS (P. 13 - 14)



3.1. Impressões embasadas



DO QUE O OUTRO FALA?

Atividade argumentativa

Comente as obras trabalhadas, buscando relacioná-las. Aqui, pense que você está em uma rede social (como o Facebook) e vai comentar o post de um colega. Você pode concordar ou não com as obras, criticá-las positiva ou negativamente, mas, em todos os casos, deve dizer o porquê e o que te levou a construir sua opinião. Lembre-se, sempre, de manter o respeito.

Em seu comentário, tente responder: o que significa, para você, ser "o outro do outro"?



Autopsicografia

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

PESSOA, FERNANDO



3.2. Impressões de impressões



O QUE O *EU* DO *OUTRO* DIZ?

Debates

É hora de compartilhar ideias! O que há de diferente e de semelhante entre você e seus colegas? Vocês têm visões parecidas? Por que você acha que isso acontece?

Lembre-se de respeitar a opinião e a experiência alheia.



26



3.3. O eco do outro na minha voz

○ ○ ○ ●

○ QUE O *OUTRO* DIZ QUE MEU *EU* TAMBÉM DIZ?



Atividade de reescrita

Hora de relembrar o próprio texto!

Volte, mais uma vez, ao seu texto: há nele algo que diz respeito mais ao *outro* que a você? Caso sim, o quê? Caso não, complete seu texto: qual o papel do *outro* na sua história?



○ ○ ○ ● O QUE HÁ FORA DE MIM | O OUTRO

27



"ESTEREÓTIPO" – RITA VON HUNTY

Canal [Tempero Drag](#) no Youtube.

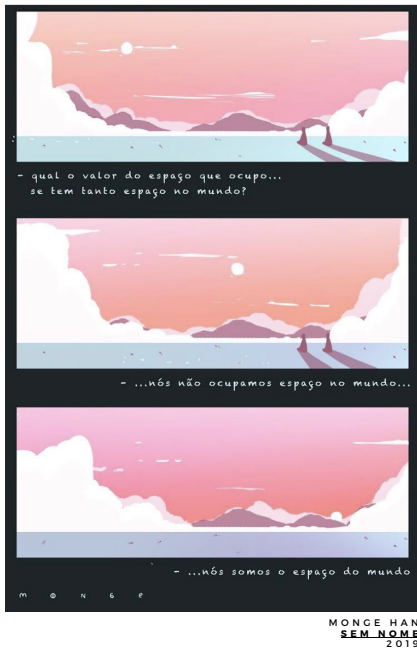


○ ○ ○ ● O QUE HÁ FORA DE MIM | O OUTRO

Página 28

28

O QUE HÁ FORA DE NÓS | O MUNDO



4. O que há fora de nós

O MUNDO EM QUE VIVEMOS

ressignificar (v.)

é olhar de dentro para fora, é encontrar novidade no que a gente vê todo dia. é saber que as coisas mudam tanto quanto pessoas. é recriar o que um dia foi criado. é a própria regra. é saber lidar com o novo. é perceber que tem um pouco da gente em tudo o que a gente faz. é um exercício de autoconhecimento.

é um ato de extrema liberdade em que a gente pinta o mundo à nossa volta do jeito que a gente vê.

(DOEDERLEIN, João. 2017. p. 112)

Página 29

29

O QUE HÁ FORA DE NÓS | O MUNDO



recuperação da adolescência

é sempre mais difícil
ancorar um navio no espaço

(CESAR, Ana Cristina. 2016. p. 61)

MÃOS DADAS

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.

(ANDRADE, Carlos Drummond de. 2012, p. 53)

Página 30

30

O QUE HÁ FORA DE NÓS | O MUNDO

13 de maio Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

... Nas prisões os negros eram os bodes espiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam felizes.

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.

... Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:
— Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandei-lhe um bilhete assim:
— "Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina."

... Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual — a fome!

(JESUS, Carolina Maria de. 2014, p. 30-32)

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(João Cabral de Melo Neto)

Página 31

31



4.1. Compartilhando vivências

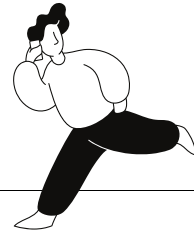


O QUE ENTENDEMOS SOBRE O MUNDO?

Debates

É hora de compartilhar experiências! A partir das obras apresentadas, construa um diálogo com seus colegas. O que faz do mundo o que ele é? Qual a sua posição nesse mundo? Qual a sua posição frente ao outro? Reflita com sua turma sobre as noções de estereótipo e representatividade.

Lembre-se de respeitar a opinião e a experiência alheia.



O QUE HÁ FORA DE NÓS | O MUNDO





A escriturivência por Conceição Evaristo

Se eu for pensar bem a genealogia do termo, vou para 1994, quando estava ainda fazendo a minha pesquisa de mestrado na PUC. Era um jogo que eu fazia entre a palavra “escrever” e “viver”, “se ver” e culmina com a palavra “escrevivência”. Fica bem um termo histórico. Na verdade, quando eu penso em escriturivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escriturivência, não, a escriturivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escriturivência. Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande.

EM ENTREVISTA PARA [NOTÍCIAS DA EDUCAÇÃO](#), 2020



4.2. A minha voz ecoa no mundo



A MINHA *ESCREVIVÊNCIA*



Atividade de reescrita

Está na hora de finalizar a sua obra!

Com base em tudo o que foi visto e partindo do texto que você tem construído desde o início, produza um conto, poema, crônica, vídeo, quadrinho, podcast, enfim, a mídia de sua preferência. Lembre-se, sua obra é sobre quem você é, o que você expressa de si para o mundo, quem você quer ser. Aprenda com a experiência alheia, inspire-se no mundo em que vive, e bom trabalho!



5. Referências

PARA IR ALÉM

- BRETON, André. *Manifestos do Surrealismo*. Tradução de Pedro Tamen. Rio de Janeiro: Moraes, 1969.
- FREITAS, Angélica. *Um útero é do tamanho de um punho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- COUTO, Mia. *Vagas e Lumes*. Alfragide: Caminho, 2014.
- EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- LISPECTOR, Clarice. *Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MÃE, Valter Hugo. *O paraíso são os outros*. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.
- PESSOA, Fernando. *Poesias*. Lisboa: Ática, 1942.
- DOEDERLEIN, João. *O livro dos ressignificados*. São Paulo: Paralela, 2017.
- CESAR, Ana Cristina. *A teus pés*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.
- MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa: volume único*. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.



5.1. Sites e afins

CLIQUE PARA IR ALÉM

- [Google Arts & Culture](#): explore o mundo das artes.
- [Behance de Denilson Baniwa](#): outras obras do artista.
- [Cultura Surda](#): como colocado no próprio site, "um espaço para partilha e promoção de produções culturais relacionadas a comunidades surdas de diferentes países do mundo".
- [Instagram de Monge Han](#): perfil com mais de suas ilustrações, quadrinhos e afins.
- [MAI — Marina Abramović Institute](#): site oficial do Instituto Marina Abramović.
- [Arquivo Pessoa](#) e [MultiPessoa](#): sites para explorar vida e obra de Fernando Pessoa.
- [Temporo Drag](#): canal do YouTube que promove o acesso à informação e à educação.
- [Escritas.org](#): site para explorar a Literatura.
- [Domínio Público](#): obras de domínio público com acesso livre e gratuito.



APÊNDICE B – ATIVIDADE "COMO OS SURREALISTAS"

O automatismo surrealista rendeu uma grande diversidade de incompreensões narradas e de interrogações poéticas, mas também imagens esteticamente interessantes o suficiente para darem origem a seus próprios textos. A técnica buscava expressar o subconsciente do poeta, fugindo do racional – o qual seria um podador da verdadeira criatividade, filha da imaginação. Os surrealistas, como grupo, buscavam formas diversas de atingir esse subconsciente, desde a narrativa de sonhos por hipnose até a privação de sono (em uma tentativa de alcançar um estado próximo ao sonambulismo).

O intuito, aqui, não é alcançar um estado pleno de subconsciência para escrever, mas de simular a escrita automática, por vezes a partir de um fluxo de consciência (o que não é o automatismo surrealista, vale dizer), mas também estimulando a mente para que ela trabalhe sem auxílio da racionalidade. O exercício deve durar de 15 a 30 minutos, à escolha do praticante, e não deve ser interrompido durante o tempo em que estiver sendo executado, para haver um melhor desempenho. As regras são muito simples, mas uma delas é primordial: não parar de escrever. Se achar que não consegue escrever mais nada, o praticante deve escrever algo genérico, como “Eu não sei mais o que escrever”, repetidamente, para manter suas mãos trabalhando até que o fluxo de escrita volte. Então, às preparações:

1. Com que instrumento você sente maior fluidez? Papel e caneta ou pelo computador? Sugiro usar o computador por acreditar que ele demanda menor consciência ao se escrever – digitar em um teclado me parece menos trabalhoso que desenhar as letras em um papel, pois não demanda tanta atenção. De qualquer forma, a preferência é sua, o que você achar mais fluido deve ser sua escolha.
2. Coloque um alarme para dali 15-30 minutos, a depender de quanto tempo você acha ser o suficiente para você, e que não irá te cansar. Lembre-se, a partir do momento em que você começar a escrever, você não poderá parar.
3. Não se preocupe com regras gramaticais, progressão temática, coesão ou coerência. Não se preocupe em fazer sentido. Sonhos não fazem sentido, então por que um texto automático faria?
4. Coloque música de fundo, se você achar que pode te ajudar. Dê preferência a músicas instrumentais, para que a letra não atrapalhe seu fluxo literário. (Sugiro lo-fi).
5. Respire fundo, relaxe e comece. Não pare até o soar do seu alarme.

Começar pode ser o mais difícil, então você pode escolher uma palavra ou uma frase que goste para dar esse pontapé inicial. Trabalharemos, para este exercício, com uma palavra-guia em vez de um tema, para a mente ser mais livre. Em homenagem ao movimento Surrealista e ao primeiro livro automático (parceria entre André Breton e Philippe Soupault), a palavra-guia é “magnético”. Sugere-se que o exercício se dê logo ao acordar, para que se aproveite a mente mais fresca. Relaxe e divirta-se, não se prenda muito a pensamentos. Não seja muito crítico com seu próprio texto, não há bom ou ruim, há descobertas. Tudo o que for escrito nesse exercício pode ser reaproveitado em outros textos, este é um exercício apenas para soltar aquilo que não é possível de alcançar racionalmente. Algumas ideias não estão na superfície.