

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Maria Celeste de Souza

**A produção de narrativa e suas potencialidades de formação na
escola: dimensões teórico-metodológicas**

São Paulo
2021

MARIA CELESTE DE SOUZA

**A produção de narrativa e suas potencialidades de formação na
escola: dimensões teórico-metodológicas**

versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como parte das exigências à
obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e
Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

S729pp Souza , Maria Celeste de
A produção de narrativa e suas potencialidades de formação na escola: dimensões teórico-metodológicas / Maria Celeste de Souza ; orientadora Neide Luzia de Rezende. -- São Paulo, 2021.
189 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. narrativa. 2. escrita. 3. ensino. 4. literatura. I. Rezende, Neide Luzia de , orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

SOUZA, Maria Celeste. **A produção de textos narrativos na educação básica: dimensões metodológicas.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

APROVADA EM: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Neide Luzia de Rezende (USP)
(Orientadora)

Prof. Dr. Rogério de Almeida (USP)
(Membro interno)

Prof. Dra. Regina Zilberman (UFRGS)
(Membro externo)

Prof. Dr. Hélio Salles Gentil (USJT - aposentado)
(Membro externo)

Prof. Dra. Maria Paula Parisi Luria (ENSG)
(Membro externo)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende. São anos de trabalho, estudo e ótimas conversas. Caminhada de admiração e amizade.

Aos colegas do *Grupo Linguagem na Educação* porque somos parceiros na luta por um país menos desigual, onde conhecimento e sensibilidade ocupem mais espaço. Agradecimento especial à Vita Ichilevici, colega e amiga, que tanto me ajudou com as traduções e leituras cuidadosas dos meus textos.

Ao Prof. Dr. Hélio Salles Gentil e ao Prof. Dr. Rogério de Almeida por tudo que me ajudaram a pensar e repensar nesses anos.

Aos muitos professores que tenho encontrado. Boas amizades nasceram desses encontros.

À Bel Santos Meyer por criar a possibilidade de falar de literatura com uma moçada que reconhece a felicidade nos lugares mais improváveis.

À Andreia de Jesus, porque boa parceria e amizade não são fáceis de juntar. Sem dúvida, gente comprometida faz nascer muita coisa bonita.

À Fátima Ghazzaoui pelas conversas sobre a realidade da sala de aula e pela leitura interessada do meu trabalho.

À Leonor Fronza pela amizade inabalável.

À Lucia, minha irmã, seus filhos e netos pelo afeto e cuidado, principalmente nesses tempos difíceis.

[...] Talvez a maneira mais rápida de entender os elementos com que trabalha um romancista é escrever, em vez de ler, experimentar pessoalmente os riscos e dificuldades das palavras. Lembre, então, algum acontecimento que lhe tenha deixado a impressão marcante – por exemplo, quando você passou por duas pessoas conversando na esquina. Uma árvore vibrou, uma luz elétrica dançou, o tom da conversa era cômico e também trágico; aquele momento parecia conter toda uma visão, uma concepção inteira.

Mas quando você tentar reconstruí-lo em palavras, verá que ele se despedaça em mil impressões conflitantes. Algumas precisam ser atenuadas, outras realçadas; nesse processo, é provável que você perca todo o domínio sobre a própria emoção. Então deixe suas páginas borradas e desordenadas e vá para as páginas iniciais de um grande romancista [...]. Agora poderá apreciar melhor a maestria deles.

(WOOLF, 2018, p. 69-70)

Para que a escrita seja legível

Para que a escrita seja legível

É preciso dispor de instrumentos,

Exercitar a mão,

Conhecer todos os caracteres.

Mas para começar a dizer

Alguma coisa que valha a pena,

É preciso conhecer todos os sentidos

De todos os caracteres,

E ter experimentado em si próprio

Todos esses sentidos,

E ter observado no mundo

E no transmundo

Todos os resultados dessas experiências.

(MEIRELES, 2001, p. 1458-159)

Resumo

SOUZA, Maria Celeste. **A produção de narrativa e suas potencialidades de formação na escola: dimensões teórico-metodológicas.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

O trabalho expõe os resultados da pesquisa desenvolvida com o objetivo de tratar de aspectos metodológicos que afetam o ensino de escrita e produção de textos narrativos na educação básica, considerando dois problemas principais: 1) implicações metodológicas do trabalho com os gêneros textuais do campo artístico-literário desde a adoção oficial da perspectiva enunciativo-discursiva de base dialógica consonante às teses do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) e seu Círculo nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998); 2) descompasso entre as inovações didáticas propostas pela Linguística Aplicada à produção de textos e as questões teórico-literárias que envolvem o trabalho com a prosa narrativa. Para tratar desses problemas estabeleceu-se um diálogo entre os princípios apresentados nos PCN e reafirmados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e os fundamentos teórico-literários que se formularam a partir da Narratologia e as subsequentes formulações críticas da Hermenêutica concernentes à produção de sentido e à questão da referência. O diálogo será orientado pela perspectiva hermenêutica desenvolvida por Paul Ricoeur e por aspectos da teoria da recepção do texto literário desenvolvida por Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss. Participam do diálogo também outros estudos e teorias que tratam da função da literatura como resposta à necessidade humana de ficção e imaginação, tema que ocupa os estudos da poética desde Aristóteles. A projeção desse diálogo no campo do ensino mostra que o adequado tratamento da produção escrita de gêneros textuais do campo literário depende do consistente entrelaçamento entre teses e teorias advindas da Linguística e dos Estudos literários, pois dessa noção de complementaridade e não de uma priorização dos estudos de uma área em detrimento de outra é que se pode extrair conhecimentos suficientes à orientação do trabalho de escrita a ser realizado por crianças e jovens que deve ser tratado como possibilidade de expressão e comunicação de histórias singulares, que têm o potencial de revelar sentidos reconhecidos e desejados na experiência pessoal, coletiva e cultural. Em uma época de transformações que afetam diretamente a sobrevivência planetária e a integridade dos indivíduos, causando incertezas sobre os projetos para o presente e futuro, as aprendizagens relativas à compreensão da realidade e de si mesmo tornam-se essenciais. Por tudo isso, aprender a contar as histórias das nossas lutas e contentamentos é uma exigência, muito mais que uma simples tarefa escolar.

Palavras-chave: narrativa – escrita – ensino – literatura

Abstract

SOUZA, Maria Celeste. **Self-formation potentialities of narratives writing at school: theoretical and methodological dimensions**. Thesis (Doctorate). Faculty of Education – University of São Paulo, São Paulo, 2021.

This work presents the results of a research undertaken aiming to deal with methodological aspects that affect the teaching of writing and narrative texts production in basic education, considering two major problems: 1) methodological implications of working with artistic-literary textual genres since the appropriation of the dialogical enunciative-discursive perspective advanced by the Russian thinker Mikhail Bakhtin (1895-1975) and his Circle by Brazilian Education authorities, embodied in the National Curriculum Parameters – PCN (1998); 2) imbalance between the didactic innovations advocated by Applied Linguistics concerning texts production and the theoretical-literary issues regarding working with narrative prose. To deal with these problems, we establish a dialogue between the PCN recommendations, reaffirmed by the Common National Curriculum Base - BNCC (2018), and the theoretical-literary foundations established by Narratology, as well as the ensuing Hermeneutics critical formulations concerning text meaning and reference. This dialogue will be guided by the hermeneutic perspective developed by Paul Ricoeur and certain aspects of the reader-response theory introduced by Wolfgang Iser and Hans Robert Jauss. Additionally, we rely on studies and theories that deal with the function of literature as a response to the human need for fiction and imagination, a subject that have occupied poetic studies since Aristotle. Approaching this dialogue from the teaching perspective reveals that the proper treatment of the writing of literary texts practice relies on a constant interweaving between theses and theories arising from both Linguistics and Literary Studies. We understand that this association, rather than establishing a priority of one field over the other, allows to derive enough expertise to guide the writing practices of children and youth, an act that should be regarded as a possibility of expressing and communicating unique stories, able to reveal recognized and desired meanings of personal, collective and cultural experiences. In an era of transformations that directly affect the planet survival, as well as individual integrity, and bring concerns about projects for the present and the future, the acquisition of abilities to understand reality and oneself is crucial. That is why learning how to tell our struggles and contentment is, rather than a plain school assignment, an urgency.

Keywords: narrative – writing – teaching – literature

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1: A situação do problema	29
1.1. PCN e BNCC: aspectos teóricos sobre o ensino de escrita	30
1.2. A escrita como objeto de ensino	44
Capítulo 2: Diálogo com a teoria	54
2.1. Aspectos tipológicos do narrar e do argumentar	60
2.2. A narrativa como forma de compreensão	78
2.3. Representação, referência e <i>mimesis</i>	89
2.4. Imaginação e ficção no fazer poético	97
2.5. A trama narrativa como tarefa de ensino	109
2.6. A compreensão resultante da “imitação” e da trama narrativa	121
Capítulo 3: Experiências	127
3.1. Jovens que leem e escrevem fora da escola: Projeto IBEAC/Rede LiteraSampa ...	128
3.2. Professores e crianças que estão descobrindo a escrita: formação continuada de professores da rede municipal de Franco da Rocha-SP	148
3.2.1. A escolha do caminho	151
3.2.2. O diálogo com os textos das crianças	157
3.3. Possíveis transformações nos modos de ensinar a escrever: ponto e vista dos estudantes de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa – FE-USP	162
3.4. Os três fios de experiência entretecidos	170
Considerações Finais	172
Referências	178

Introdução

Um texto formulado como tese expressa-se como pretensão de acrescentar algo novo ao tema estudado, ao campo ou área de pesquisa. Nesse sentido, para delimitar um tema que atualmente se equilibra no terreno movediço das multimodalidades em que os discursos podem se realizar, exigindo novos e multifacetados letramentos, um trabalho sobre o ensino de escrita é um recorte quase extremo em uma área que há muito ultrapassou os limites da língua. Logo, uma reflexão sobre o ensino de escrita pode parecer um retrocesso, um exercício de arqueologia em busca de uma prática escolar em via de extinção, como prenunciam alguns tecnólogos. Mais anacrônica ainda se evocarmos as imagens tradicionais da escola em que crianças e jovens sentam-se diante de brochuras e buscam em algum lugar dentro de si mesmas as palavras certas a serem traçadas com seus lápis bem apontados. Certamente, nossa pesquisa não se refere nem a essa amarelada imagem do passado que se esgota nem tem a intenção de atender à emergência da comunicação digital. Nosso trabalho desenvolve-se nesse típico intervalo em que se procura avaliar criticamente um legado a fim de se preservar o que vale a pena, esclarecendo o que não pode ser ignorado para que as novidades venham a se acomodar sem danos.

Dos muitos anos na educação básica, grande parte deles como professora, ficou-nos a sensação de que muitas questões acerca do ensino de escrita não tinham obtido respostas satisfatórias e outras nem mesmo haviam sido respondidas. O trabalho de ensino de escrita e de produção de textos aparece descrito quase sempre como um conjunto de ações orientadas pela Linguística Textual, mas algumas vezes como uma prática, mais ou menos fundamentada. Assim sendo, julgamos que seria muito importante tratar das dimensões metodológicas desse ensino a partir de uma investigação teórica capaz de fundamentar a prática.

Estabelecemos, então, um recorte que permitisse analisar o ensino de produção de textos narrativos do campo artístico-literário. A razão desse recorte relaciona-se ao fato de que o ensino desse tipo de escrita é cercado de muitas questões controversas, as quais foram complicadas com a adoção de uma perspectiva enunciativa nos programas e propostas curriculares nacionais no final anos de 1990.

Se nos moldes tradicionais o ensino de escrita mantinha correlação com o domínio da língua de prestígio e da gramática, o que os novos paradigmas propõem é uma compreensão do funcionamento dos gêneros discursivos nas atividades de linguagem próprias dos diferentes campos de atuação ou esferas discursivas, conforme as teses de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Ora, como compreender o funcionamento do campo artístico-literário e dos gêneros que nele

circulam? Como fazer a passagem de um sistema tradicional de ensino em que as questões de produção de textos literários eram tão pouco tratadas? As muitas questões que se somavam a estas, levou-nos a investigar possíveis encaminhamentos do problema.

Considerando que os problemas anteriores à adoção de uma abordagem discursiva não haviam sido devidamente resolvidos, verificamos alguns fatores que mereciam ser discutidos.

O primeiro deles vem do fato de que a tradição retórica que fundamentou a organização do ensino de escrita durante muito tempo precisava ser revista a fim de que os critérios de progressão dos tópicos de ensino deixassem de seguir o caminho que faz crer que há um tipo mais simples de texto (o descritivo) a ser gradualmente superado por um tipo intermediário (o narrativo) até que possa chegar ao tipo mais complexo (a dissertação). Essa noção fez com que a descrição e a narração fossem tratadas prioritariamente no ensino fundamental a fim de ceder lugar à dissertação no ensino médio, tipologia requerida na maioria dos concursos e exames vestibulares. Essa tradição contrasta com a perspectiva discursiva que recomenda o tratamento da produção de textos a partir dos gêneros discursivos próprios de certas esferas de atividade social, considerando que em um mesmo texto pode haver sequências descritivas, narrativas e dissertativas. e sob essa lógica não é possível tratar as funções isoladamente, porque um texto

O segundo fator se refere à dificuldade de objetivar o valor do conhecimento atingido com a aprendizagem da produção de textos da ordem do narrar. Deveria a escola ocupar-se com um tipo de conhecimento que pertence ao campo da arte? Não bastaria aos estudantes desenvolver o gosto e o interesse pela literatura? Seria mesmo importante dedicar parte do tempo com a invenção de histórias, quando há tantos outros conhecimentos, como os científicos, mais relevantes à vida prática? E a escola teria condições de formar artistas? Decerto não há na educação básica a pretensão de formar escritores, mas um compromisso de não se tornar um empecilho a quem possua esse desejo. Isso significa que é dever da escola propiciar condições para que todos os estudantes possam encontrar na linguagem verbal meios de elaboração da experiência existencial e de reconhecimento de sua humanidade nas histórias de outras pessoas e nas obras de cultura. Expressar-se é fundamental para todos, mas especificamente para crianças e jovens, a expressão está na base da autodescoberta e dos diversos processos constitutivos da subjetividade. Como afirma o filósofo Paul Ricoeur (2010), o homem é um ser emaranhado em histórias. Os seres humanos são capazes de conhecer objetivamente quase tudo, menos a si mesmos. Uma pessoa precisa das outras para se conhecer, porque não é capaz de exteriorizar-se isoladamente. A exteriorização ocorre nas interações com os outros e elas são tão numerosas e variadas que só podemos nos conhecer circunstancialmente e por meio de sínteses das diversas impressões comunicadas pelas outras pessoas no decorrer

do tempo, incluindo suas obras. Nesse sentido, as obras de linguagem, particularmente as literárias, têm uma importância singular porque reproduzem e inventam relacionamentos humanos em circunstâncias variadas, permitindo que nos reconheçamos nessas obras. Nas palavras de RICOEUR (1995, p.70): “o sujeito não se conhece a si mesmo diretamente, mas apenas através dos signos depositados na memória e na imaginação pelas grandes tradições literárias”

Mas a narração não é uma atividade que se destina apenas à literatura, como se pode pensar. Ela está na raiz de diversos discursos que se produzem em diferentes áreas e atividades humanas. Daí nossa insistência em afirmar que, primeiramente, a produção de textos narrativos deveria estar presente em toda a educação básica, dividindo espaço com outros conhecimentos e, depois, que essa produção deveria alcançar níveis relevantes de compreensão dos discursos que circulam na vida social, principalmente as qualidades que garantem a estabilidade de certos gêneros. Isso significa que é preciso ir muito além do trabalho de análise centrado na identificação de certas categorias estruturais dos textos narrativos, considerando que a mensagem do autor e a força moral das histórias sejam indiscutíveis.

Nos últimos anos, interessante, o termo “narrativa” tem sido usado em diferentes contextos e mídias para qualificar as estratégias discursivas de agentes individuais e grupos políticos. O uso do termo parece alertar para o fato de que esses discursos devem ser compreendidos como construção intencional de um sentido ao longo de um determinado período a fim de produzir uma versão tendenciosa da história social. Esse uso do termo faz circular a ideia de que as narrativas são compostas a partir de um projeto, marcadamente ideológico, que se sustenta no arranjo dos fatos – um enredo – que precisa ser analisado e compreendido a fim de que a astúcia dos narradores seja revelada. Esse tipo de habilidade e de perspicácia não deveria estar entre os objetivos visados pela formação escolar, quando se acentua a importância da criticidade do sujeito educado? E como se forma o sujeito crítico? Ensinando-o a prestar atenção aos usos da linguagem e aos mecanismos de composição das obras de linguagem como a literatura, o cinema e as artes em geral, porque elas são um esforço de nos fazer ver a nós mesmos por diversos ângulos, com mais ou menos sombras.

Uma concepção de ensino de língua como a atual que coloca as práticas sociais de linguagem no centro do trabalho propõe o reconhecimento da dinâmica dos discursos em suas transformações e adaptações às necessidades sociais e comunicativas de cada época e lugar. Inegavelmente, esse dinamismo abala as estruturas convencionais de composição dos textos e obras, por isso não se pode ignorar que a estabilidade dos gêneros discursivos é relativa. Logo,

um conto produzido hoje, no século XXI, pode não corresponder à estrutura de um conto do século XVIII, por exemplo. A função narrativa permanece viva, mas os modos de narrar bem como os recursos se transformam.

Reconhecer o caráter dinâmico da realidade tornou a revisão dos discursos educativos uma necessidade imperiosa, talvez por isso haja tantas promessas de inovação e de fórmulas infalíveis circulando na sociedade ao lado de um ruidoso retrocesso na direção da obediência e da crença. Revisões responsáveis exigem pesquisa e demandam tempo, condições adequadas e muito diálogo. No caso específico do ensino e aprendizagem da escrita, algumas peculiaridades merecem ser destacadas.

Primeiramente, não é possível desconsiderar que o escrever é um trabalho que se realiza como materialização de diversos processos internos nem sempre descritíveis por aquele que os realiza. O texto, que é produto desse trabalho, também não torna imediatamente reconhecíveis todos os processos desenvolvidos e ocorre mesmo de enganar o observador. Isso significa que ensinar a escrever não é tarefa que se organize com suficiente certeza dos resultados que se obterão a cada passo. Os resultados são visados, mas não completamente previsíveis. Ao professor interessado em ensinar todos os estudantes e não só descobrir que alguns têm muito talento e outros nenhum, os desafios são grandes.

Do ponto de vista dos pesquisadores é forçoso aceitar que as possíveis respostas serão sempre parciais e provisórias. O tempo é um fator crucial e revela que o *continuum* entre pesquisa e trabalho – experiências complementares – seria o caminho ideal. Verifica-se que o processo de aprendizagem não se dá por inteiro em uma única etapa (bimestre, trimestre, ano ou série) e as estratégias de ensino precisam ser testadas e repensadas muitas vezes. Além disso, os estudantes a cada ano são outros, não só porque as turmas serão compostas de diferentes pessoas, mas porque os mesmos alunos se transformam em diferentes sujeitos muito rapidamente. Logo, as estratégias e alternativas didáticas têm vida curta e a compreensão das questões que envolvem a escrita exige tempo de observação, reflexão e apropriação das teorias disponíveis.

Depois, ainda que se formule hipóteses significativas, elas terão de ser compatibilizadas com outras questões que incidem sobre o ensino: projetos e intenções formativas específicos dos programas de curso, materiais didáticos adotados e exigências mais abrangentes como as propostas curriculares. Sem contar que os ideais e objetivos nem sempre são facilmente aplicáveis, pois exigem o confronto crítico da prática vigente com as teorias e pesquisas atualizadas da Linguística e da Teoria Literária. Sem dúvida, isso não se faz de uma hora para outra sem diálogo entre pesquisadores e professores da educação básica.

Por tudo isso, nosso trabalho pode ser lido como uma articulação entre a pesquisa sistemática, realizada em conformidade com os trabalhos científicos da área da educação, e o trabalho profissional que a pesquisadora desenvolveu como professora de “redação”, depois de “técnicas de redação”, finalmente de “produção de textos”, ao mesmo tempo em que se tornava “assessora-técnico pedagógica” de professores da educação básica de redes públicas e privadas. Essas designações, em certa medida, são indicativas das transformações pelas quais o ensino de escrita passou nos últimos trinta anos, em decorrência de novos conhecimentos oriundos da Linguística, mas também de novos valores e finalidades atribuídos à escrita e produção de textos.

Assim, considerando o tempo como fator crucial para a extração de algumas constantes do emaranhado de variáveis que afetam a compreensão do ensino de escrita, decidimos traçar uma correlação entre as transformações observáveis que se encontram nos parâmetros oficiais, cujas bases são certos marcos teóricos, e os efeitos destas mudanças no desenvolvimento do trabalho docente, tomando a trajetória profissional desta pesquisadora, iniciada em 1990, como referência.

Em parte essa decisão de retomar o tempo histórico de convivência com as questões que envolvem o ensino de escrita e de produção de textos é explicável por meio de um saber comum a todos os professores: o resultado do nosso trabalho não se dá a conhecer diretamente e nem se converte em material concreto, como afirmam Maurice Tardif e Claude Lessard:

Os resultados do trabalho docente: Em alguns ofícios ou profissões de relações humanas, sempre é possível emitir um julgamento relativamente claro sobre o objeto do trabalho e seu resultado: o advogado ganhou ou perdeu uma causa, o músico executou ou não a peça, o paciente ficou curado ou ainda está doente etc. Mas em outras atividades humanas, como no caso da docência, é difícil ou até impossível precisar claramente se o objetivo do trabalho foi mesmo realizado. Por exemplo, a socialização dos alunos acontece durante anos e seu resultado pode aparecer muito depois que o percurso escolar tenha terminado; um paciente segue uma terapia durante vários anos, mas é difícil de avaliar e até, simplesmente, de constatar as mudanças provocadas: às vezes, o próprio paciente é incapaz de precisar a natureza das mudanças que se produziram. No mesmo sentido, um número incalculável de nossas aprendizagens escolares se apaga com o tempo e é muito difícil, para um adulto, especificar se a maioria de seus conhecimentos se originou, mesmo, na escola.

Disso podemos concluir que o trabalho docente, do ponto de vista de seus resultados ou de seu produto, tem um alcance relativamente indeterminado no sentido que todo professor toma os alunos no pé em que estão e espera-se que no fim estejam num nível superior. Ademais, nenhum professor pode dizer que ele, sozinho, iniciou ou completou a educação de um aluno. Além disso, o trabalho docente é interdependente no tempo, é um trabalho coletivo de longa duração; paradoxalmente, porém, [...] o professor trabalha quase que exclusivamente só, de maneira autônoma.

Primeiramente, a ‘consumação’ (aprender) acontece, normalmente, ao mesmo tempo que a ‘produção’ (ensinar: fazer aprender). Portanto, é difícil separar o trabalhador do resultado do seu trabalho e observar separadamente esse último de seu local de produção. Em seguida, o próprio produto da docência parece intangível. Difícilmente se pode medi-lo e avaliá-lo. Por exemplo, como definir a socialização, na educação?

O mesmo se pode dizer da aprendizagem, em que abundam o desenvolvimento do processo de trabalho, que requer uma certa 'intimidade' entre professor e os alunos. Não se concebe como os professores, dada a estrutura celular do trabalho e a necessidade de estabelecer um contato repetido, frequente, personalizado com os alunos, poderiam ser observados como se fossem trabalhadores numa cadeia de montagem de vidros de conserva sem que o processo de trabalho escolar fosse profundamente perturbado. (TARDIFF; LESSARD, 2014, p. 205-206)

Todavia, ainda que essa dificuldade de produção de resultados concretos, objetivos e mensuráveis faça parte de muitos discursos educacionais, desde os anos de 1990, enorme preocupação com os resultados em avaliações de larga escala passou a nortear o trabalho do professor. Nesse sentido, minha trajetória profissional se desenvolve sob a pressão de que a aprendizagem da escrita deva ser objetivamente avaliada em provas vestibulares e exames como o ENEM, o que, por extensão, significa um critério de avaliação da qualidade do trabalho docente.

Justamente essa expectativa relacionada ao desempenho dos estudantes foi responsável pela criação de um tipo particular de especialistas: os professores de redação. Não éramos professores de Língua Portuguesa, mas antes especialistas em redação. A participação no seletivo grupo de professores de redação do ensino médio não tinha qualquer relação com uma pesquisa acadêmica específica sobre escrita, mas com o fato de o professor estar entre os componentes de bancas examinadoras de vestibulares e concursos conceituados. Ainda que todos tivéssemos o compromisso ético de não revelar nossa participação, por alguma razão (ou vazão) éramos conhecidos. Na verdade, as qualidades e o tipo de conhecimento específico que nos habilitava a participar dessas bancas tinham menos valor que os supostos segredos dos bastidores dos exames que poderíamos deixar escapar em nosso trabalho docente. O interessante é que não possuíamos nenhuma informação privilegiada para compartilhar e, ainda que as tivéssemos, esse tipo de conhecimento não resolveria o enigma da aprendizagem de escrita.

Sabíamos que a dificuldade individual de escrever é equivalente à dificuldade de ensinar a superá-la. O senso comum, ainda hoje, costuma simplificar o problema, afirmando que escrever bem é competência decorrente do investimento em leitura. Logo, basta ser assíduo leitor para se tornar bom redator. Quanto ao bom desempenho nos exames de redação dos vestibulares, o sucesso é associado ao domínio de certas técnicas. O ensino dessas técnicas seria especificamente, então, o trabalho do professor especializado que as lecionaria em um curso separado dos outros temas da Língua Portuguesa: Literatura e Gramática. Nas escolas da rede privada, essas "frentes" eram e continuam sendo separadas, mesmo que os especialistas condenem essa artificial separação.

Dessa forma, ainda que os gestores das escolas pouco compreendessem a complexidade do ensino da escrita, principalmente quando separado do conjunto das questões que cercam o conhecimento da linguagem verbal, eles criaram uma especialidade. Assim, fui declarada professora de “técnicas de redação” e mesmo achando estranho o título, aceitei apostando que no desenvolvimento do trabalho encontraria meios de modificar essas ideias equivocadas. Meus esforços nesse sentido deram alguns resultados, levando-me à condição de “assessora técnico-pedagógica”, o que me tornou responsável pela interpretação das propostas curriculares a fim de ajudar os colegas professores de Língua Portuguesa a organizar seus planos de ensino.

De 1990 a 1998, a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394 promulgada em 1996, movimentou outras discussões que culminariam na edição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e na nova perspectiva para ensino de língua portuguesa. A proposta geral interferia na organização dos currículos ao propor que as disciplinas fossem agrupadas em áreas, sendo os objetivos de cada uma definidos por habilidades específicas e competências gerais. Além disso, a proposta previa a transversalidade temática e a aproximação da realidade social dos estudantes.

Foram anos de muitas leituras, estudos e pesquisa individuais e em grupo, porque havia muito o que compreender com uma certa urgência. Essas reuniões de discussão em grupo foram responsáveis pela qualificação de muitos professores para atuar como assessores técnico-pedagógicos em projetos de formação continuada de professores em serviço nos níveis fundamental e médio. Essa nova função exigia além de conhecimentos específicos outros mais amplos que permitissem compreender o novo projeto educacional.

Naquele momento, a influência da UNESCO era muito grande o que obrigava a conhecer e compreender as ideias e princípios que norteavam seus relatórios. Os quatro pilares da educação (“aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”) núcleo do relatório de Jacques Delors publicado em 1996 com o título *Educação: um tesouro a descobrir*, eram a base de muitos cursos e formações específicas. Intrigava-me a ideia de que a educação fosse um tesouro e que o “ser” fosse parte dele. O relatório não apresentava fundamentos filosóficos que ajudassem a reconhecer predicativos desse ser que se deveria aprender, por conseguinte não era possível identificá-los como tarefa educativa. O relatório fazia referência às preocupações expostas no relatório de Edgar Faure, publicado em 1972 com o título *Aprender a ser*.

Faure expõe em vários momentos do relatório uma profunda preocupação com a desumanização decorrente das soluções tecnológicas. Um dos temores é a alienação promovida pelos meios de comunicação de massa, especialmente os efeitos da propaganda e da

publicidade. O outro relaciona-se com a perda de sentido e valor do homem suplantado pelas máquinas nas tarefas cotidianas, principalmente nos trabalhos industriais e urbanos. O documento também não explicita suas razões filosóficas, apoiando-se nas ideias gerais do humanismo. Vale dizer que esse “quarto pilar” – “aprender a ser” – era o menos discutido e desenvolvido nas formações específicas, primeiramente porque parecia evidente que se tratava de uma expectativa comum à educação em geral, mas também porque os outros pilares tinham uma consistência mais palpável, por conseguinte, mais reconhecível. Por outro lado, sendo a relação entre “ser” e linguagem tão cara à Filosofia, era natural que o “aprender a ser” também fosse uma intenção provocativa às investigações sobre ensino de língua, principalmente ao final de um século em que a Linguística se firmara no centro das Ciências Humanas.

Entretanto, é importante dizer, muitos docentes, assim como eu, havíamos nos tornado professores de Língua Portuguesa a partir de uma formação enraizada nos estudos clássicos e seus desdobramentos na retórica e na poética, fundamentos que foram se transformando e sendo atualizados por teorias e perspectivas variadas. Não éramos especialistas em Linguística, ciência desdobrada em diferentes domínios da linguagem em estreita relação interdisciplinar com a Psicologia e a Sociologia, por exemplo. Apesar disso, os fundamentos sobre os quais os especialistas insistiam¹ eram muito claros e a adesão a eles muito natural: a revisão das noções de certo e errado e a luta contra os preconceitos linguísticos responsáveis por juízos equivocados sobre a fala popular em oposição à escrita de prestígio; a integralidade do texto em oposição ao estudo da frase isolada e fora de contexto; o fato de a língua não ser um sistema fixo do qual se retira o necessário em situações de uso, mas sim uma constituição dinâmica que se transforma pelas atividades de interação e interlocução, que por sua vez são sempre circunstanciadas em um contexto sócio-histórico também dinâmico em razão dos sujeitos que o constituem e se constituem nas interações sociais.

Com o tempo o discurso especializado da Linguística foi se tornando dominante e atualmente opera conceitos sofisticados, mesmo no âmbito da educação básica. Basta ver a terminologia usada nas descrições de habilidades na BNCC referentes ao ensino fundamental, por exemplo esta que trata da produção de textos no 7º ano: “(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais

¹ Vale destacar a importância das publicações de João Wanderley Geraldi, Haqira Osakabe, Sírio Possenti, Ingedore Villaça Koch, José Luiz Fiorin, dentre outros linguistas que se preocupavam em esclarecer conceitos linguísticos fundamentais para o ensino, sem os quais a apropriação das teorias, muito complexas, seria improvável em razão da exiguidade do tempo e da falta de repertório adequado que era a situação de grande parte de nós, os professores.

(uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos)”. (BNCC, 2018, p. 173, grifo nosso).

Na “Década da Educação”, instituída pelo artigo 87 da LDB 9394/96, havia muito o que estudar e pesquisar para desenvolver um bom trabalho de ensino. E as interpretações do projeto nacional de educação nem sempre se afinavam com o discurso que vinha das pesquisas e trabalhos sobre o ensino de língua. A prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, cuja primeira edição ocorreu em 1999, é um bom exemplo. Se, por um lado, a criação de um exame nacional em que concluintes ou egressos do ensino médio devam demonstrar a capacidade de escrever um texto dissertativo veio a valorizar o ensino de escrita e mais que isso ampliar a discussão sobre ele, de outro, a preocupação com os resultados e o desempenho das escolas (e não necessariamente dos estudantes) levou gestores a criar exigências em termos de currículo e programas de curso que contrariavam, em grande medida, alguns dos princípios com os quais o ensino de Língua Portuguesa estava se reorganizando.

A exigência de uma redação do tipo dissertativo no exame não era exatamente uma proposta afinada com a perspectiva dos gêneros textuais e seu impacto no Ensino Médio foi marcante. Com a intenção de garantir o bom desempenho dos estudantes voltava-se aos estudos da retórica clássica bem como da nova retórica, representada por Chaim Perelman, a fim de fundamentar e aprimorar o ensino da argumentação e da produção de textos dissertativos. Todavia, a interpretação dos princípios retóricos que se propagava nos manuais didáticos e orientações para a escrita do texto dissertativo era influenciada pela ideia de que a força do discurso estaria na apresentação de provas cabais, argumentos irrefutáveis organizados de modo a vencer o debate como ocorre no campo jurídico e político.

Ao mesmo tempo, sob influência da UNESCO, muito se falava em educação para a cultura de paz, pressupondo o diálogo, a tolerância e a conciliação. Estava claro, portanto, que encontrar um caminho para lidar com ideais educativos tão complexos como “aprender a ser” e “aprender a convencer”, pois que algumas contradições teriam de ser enfrentadas, dentre as quais as questões relativas à posição do sujeito.

A fim de compreender e me situar na discussão sobre a problemática do sujeito, o autor que me pareceu diretamente ligado ao tema seria Michel Foucault, cujas preocupações em localizar o sujeito e as diferentes formas de subjetividade se dirigiam às práticas discursivas. Por isso passei a estudá-lo. Depois de várias leituras encontrei um de seus cursos no Collège de France, o de 1982, editado por Frédéric Gros e publicado no Brasil sob o título de “A Hermenêutica do Sujeito”, que me despertou para um viés interessante que permitiria começar a traçar novas relações entre finalidades da educação, a escrita, autoconhecimento. Nesse

trabalho Foucault se declara interessado em investigar a relação entre sujeito e verdade e toma como ponto de partida a noção grega do “cuidado de si mesmo” e sua ligação com o conhecido preceito délfico “conhece-te a ti mesmo”.

O “*gnôthi seautón*” (“conhece-te a ti mesmo”) aparece, de maneira bastante clara e, mais uma vez, em alguns textos significativos, no quadro mais geral da *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo), como uma das formas, uma das consequências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo. É neste âmbito, como que no limite desde cuidado que aparece e se formula a regra “conhece-te a ti mesmo”. FOUCAULT (2004, p.7)

O trabalho de investigação de si como forma de cuidado e por conseguinte de exercício de coerência pessoal na vida pública desenhava-se como uma primeira resposta à necessidade de conciliação entre o uso da linguagem com a finalidade de entendimento e acordo entre as pessoas no âmbito da vida social e a linguagem como possibilidade de encontro do sujeito consigo mesmo. A educação não precisaria ensinar a vencer, mas talvez ensinar a comover, ou seja, usar a argumentação e o conhecimento com a intenção de mover os interlocutores, fazê-los sair do lugar, ouvindo ou lendo com interesse e atenção, seguindo os movimentos do autor, ainda que ao final a discordância possa persistir, dando lugar à réplica. Embora isso pareça óbvio em teoria, desenvolver estratégias didáticas que deem conta desse objetivo não era (e ainda não é para mim) muito fácil.

Do mesmo modo, a ideia de que a educação deva conduzir os estudantes no sentido de “aprender a ser”, sob uma reflexão mais rigorosa, permitiu-me reconhecer que a tarefa da escola não deveria visar tão diretamente ao ajustamento do indivíduo ao mundo e às suas constantes transformações, mas talvez ensiná-lo a encontrar meios de elaboração dos conflitos e contrariedade que as trocas e interações sociais trazem à singularização da experiência humana. Afinal, o *ser* humano não é algo tão evidente que se possa objetivar sem que escolhas, muitas vezes incongruentes e um tanto opacas, se entrelacem. Segundo Heidegger, o *ser* que se pode compreender é a linguagem. Afirmção que aponta para o fato de que o rigor interpretativo próprio da filosofia hermenêutica é um possível caminho para tal compreensão.

Não havia como duvidar de que ensinar uma língua, principalmente o idioma com o qual nos constituímos, requer a disposição para o estudo permanente não só de aspectos linguísticos e didáticos, mas também filosóficos. Essa constatação se materializava em detalhes do trabalho cotidiano, como na novidade contida na prova de redação do ENEM.

A redação do ENEM propôs uma nova qualidade a ser demonstrada pelo estudante: ser capaz de elaborar uma proposta de intervenção social ao problema discutido, respeitando os direitos humanos. Proposta inusitada que desloca a dissertação do campo tradicional das

discussões intelectuais acerca de um tema para inseri-la no campo das deliberações de cunho prático, da defesa de projetos ou propostas de interesse social. A “Competência V²” tornou-se motivo de debates e controvérsias. Rapidamente, cursos preparatórios para os vestibulares começaram a divulgar fórmulas, que se revelariam pouco apropriadas à pretensão dos idealizadores da prova do ENEM. Não se tratava de criar um quinto parágrafo com uma sugestão bem cuidada para que a linguagem não ferisse, em nenhum aspecto, valores humanos identificáveis, por exemplo, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os especialistas do INEP afirmavam que ao final da educação básica, os estudantes deveriam demonstrar sua prontidão para o exercício da cidadania participativa. Certamente, a elaboração de uma proposta de intervenção na realidade não se elabora sem trabalho de pesquisa, mas também um discurso do tipo dissertativo que não faça referência à realidade, seja ela ideológica, teórica ou concreta, é vazio de significação.

Sem dúvida, as questões mais gerais sobre a participação na vida social³ precisavam ser pensadas conjuntamente com questões linguísticas específicas da produção textual. O esforço de compreensão exigiu-me um retorno aos fundamentos da retórica, mas também o estudo de filósofos e sociólogos ocupados com a problemática moral que afeta tanto a intervenção concreta na realidade, o que comumente se compreende como ação, como a intervenção verbal que é uma forma de ação suficientemente transformadora da realidade mundana. Nesse percurso, li alguns trabalhos do frankfurtiano Jürgen Habermas e vários outros de Paul Ricoeur, filósofo francês que, para mim, construiu mais claramente a ponte entre a dimensão filosófica dos problemas relacionados à ação e sua correlação com o uso da linguagem, fazendo emergir uma reflexão moral sem moralizações.

As reflexões sobre a subjetividade inevitavelmente levavam a pensar sobre a identidade, que no caso do Brasil é uma noção construída e apenas artificialmente sentida ou percebida pelos brasileiros. Em termos de educação em geral e do trabalho com a linguagem em particular, as desigualdades que se sobrepõem às diferenças reforçam as agruras da constituição subjetiva, pois os usos da língua criam hábitos e modos de interlocução que reforçam certas posições sociais. As interações verbais põem em jogo sujeitos socialmente constituídos, mais ou menos autoconscientes, cujas atuações revitalizam ou enfraquecem certos conteúdos ideológicos.

² Competência V do ENEM: “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.”

³ Em 1998, passei a trabalhar em escola da rede PEA da UNESCO, onde reuniões de estudo e discussões dos documentos internacionais eram constantes. Além disso, passei a participar da equipe de supervisão e preparação dos corretores das redações do ENEM, trabalho também intensivo.

Do ponto de vista da situação dos professores, vale dizer que sob influência do “Construtivismo⁴”, o professor e o ensino cederam espaço à aprendizagem e à centralidade do aluno. Agora, ao final do século XX, mais uma vez, pedia-se que o professor especialista cedesse um pouco mais e tolerasse que os textos de “real valor” dessem lugar aos textos menores do cotidiano como bilhetes, receitas culinárias, instruções de jogos etc. Ora, o que estariam fazendo com o ensino de Língua Portuguesa?

Trago aqui uma percepção, em razão dos discursos recorrentes na época, de que as novas mudanças abalavam uma aparente neutralidade com a qual muitos professores de língua imaginavam estar protegidos. O trabalho deles primordialmente era ensinar a ler e escrever corretamente com base na língua padrão, sendo as discussões políticas e as controvérsias problemas dos professores de História, Geografia e Filosofia. Esse quadro, embora possa parecer caricato, retrata como as mudanças de paradigmas afetam as identidades dos professores, aspecto muito importante que se verifica na história do ensino de Língua Portuguesa, como expôs Geraldi, já em 1991.

De um lado, o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimentos. Este “eixo” coloca de imediato uma questão a este novo profissional: estar sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade. Ironicamente, isto sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Neste sentido o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização. (GERALDI, 2013. p. 88)

Era possível perceber que muitos professores se sentiam acima de tudo destituídos, visto que os papéis haviam se transformado e os alunos e seus saberes passavam a ocupar lugar importante, para não dizer central, na sala de aula. Parecia que todo o esforço de transpor as particularidades em direção à universalidade estava sendo desqualificado, pois se tudo era cabível que diferença faria conhecer ou não a “boa” linguagem e a “grande” literatura? Além disso, a especialização passava, cada vez mais, a ser prerrogativa dos responsáveis pela administração e gestão da escola que definiam a organização dos currículos e dos programas a partir de uma preocupação econômica com a distribuição do tempo, das funções, da agenda etc. que se sobrepunha aos aspectos pedagógicos. Por exemplo, ainda que os parâmetros estivessem mudando, os cursos de Língua Portuguesa continuavam organizados em “frentes” separadas

⁴ Houve grande esforço dos especialistas no tema para esclarecer os equívocos de interpretação acerca do Construtivismo, especialmente quanto ao fato de não ser possível tratá-lo como um referencial teórico. Nesse sentido, é bastante instrutivo o livro organizado por COLL, César et al. *O Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

(redação, gramática e literatura), porque se acreditava que a distribuição do tempo e dos temas seria desigual, dependendo dos gostos e preferências de cada professor.

Com a intenção de contornar a dificuldade de entendimento dos gestores sobre o fato de o ensino de escrita não se reduzir a aspectos técnicos, vários professores desenvolviam projetos em horários alternativos que permitissem juntar cinema, literatura e o discurso intelectual brasileiro. Sabíamos que bons textos dependem de bons diálogos.

Vale dizer que, independentemente da perspectiva a partir da qual o ensino de escrita seja tratado – a tradição retórica ou as mais recentes perspectivas discursivas –, o estabelecimento de uma relação entre autor e leitor sempre está previsto. Se o público é toda humanidade ou um indivíduo essa é uma questão a ser discutida, mas a existência de um leitor não pode ser ignorada. Na situação escolar costuma-se forjar essa relação, fazendo com que o aluno se posicione como um autor que produz textos para um leitor sempre previsível – o professor – que lê os textos com intenção, quase exclusiva, de avaliá-los e corrigi-los. Essa situação artificial não costuma funcionar, porque autor e público precisam se reconhecer socialmente como sujeitos que compartilham uma cultura, ainda que tenham modos de pensar diferentes.

A superação das contradições quanto aos aspectos metodológicos e às estratégias de ensino de Língua Portuguesa, no tocante à produção de textos, passou a exigir conhecimentos teoricamente sustentados. As pesquisas nas diferentes áreas da Linguística se mostravam profícuas na defesa da perspectiva enunciativa e do tratamento da língua não como um sistema fechado para o qual a movimentação típica da vida social é causadora de desvios na norma. Do mesmo modo, o ensino de literatura também a passou ser problematizado a partir de compreensões importantes acerca da relação do leitor com o texto literário, como fator primordial do encontro com as obras nas atividades escolares. Todavia, a escrita – atividade que costuma ser colocada em posição oposta à da leitura – permanecia assombrada por mal-entendidos.

O enfretamento dessas questões nos levou a realizar uma pesquisa, em nível de mestrado, nessa mesma Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, cuja conclusão ocorreu em abril de 2017. Nela, buscamos mostrar a necessidade de revisão dos fundamentos teóricos que têm sustentado o ensino e a aprendizagem da escrita de narrativas na educação básica.

Nosso problema de pesquisa configurara-se, primeiramente, a partir do reconhecimento do efeito produzido pela inclusão de uma prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em 1999, cujo efeito colateral foi a sobrevalorização do ensino da dissertação,

que já tinha primazia em razão dos exames vestibulares. O desempenho decepcionante de muitos estudantes só vinha confirmar que o domínio da língua escrita e de certas técnicas de redação não são suficientes, porque é fundamental a compreensão da realidade e de si mesmo para que se possa discursar a partir de um ponto de vista defensável. E isso não se alcança apenas com fatura de informação e de técnicas de arranjo dessas coleções em um texto, pois é fundamental aprender a interpretar as relações entre as informações a fim de compor uma argumentação consistente.

Depois, estava claro que seria necessário não só conhecer profundamente as novas perspectivas linguísticas trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para o Ensino Médio, publicados primeiramente em 1999 e reformulados em 2002 com o título de PCN+, mas conjuntamente revisitar as teses desenvolvidas pelos teóricos da literatura. Ora, se os pesquisadores do ensino de literatura vinham se esforçando para garantir que as obras fossem lidas e discutidas pelos alunos-leitores, convencidos de que esse é o único modo de conhecê-las e compreendê-las, tornava-se essencial rever as orientações de ensino de escrita a fim de incorporar os conhecimentos alcançados nessas leituras. Não era possível continuar ignorando essa dupla dimensão que todo texto escrito porta: ser o produto do trabalho de um escritor cujo sentido só se realiza no trabalho do leitor.

Nossas hipóteses foram se confirmando no interior de outras realidades. Em 2015, por exemplo, acompanhei as aulas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I e II, ministradas pela profa. Neide Luzia de Rezende. Os relatos que os estudantes faziam com base em seus estágios e histórico de formação confirmavam o acento dado ao estudo das categorias formais e estruturais que serviam a exercícios de identificação e classificação dos elementos da narrativa:

Os relatos dos estudantes do curso de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa da FE-USP, no segundo semestre de 2015, confirmaram que o modo como aprenderam a escrever narrativas e aquilo que viam sendo realizado em seus estágios na escola pública eram a supervalorização da estrutura, tratada de forma esquemática e sem uma preocupação real com a significância, tanto do material narrado quanto com a experiência do autor/narrador. (REZENDE, SOUZA, 2018, p. 149)

Do mesmo modo, as pesquisas realizadas pelos integrantes do Grupo Linguagens na Educação também foram confirmando a prevalência das preocupações com os resultados nos exames vestibulares⁵ e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, provas que priorizam a

⁵ A UNICAMP modificou a prova de redação em 2011. No documento publicado pela COMVEST em 2011 em que se apresentam os comentários à redação. Lê-se o seguinte: “INTRODUÇÃO: Desde a sua origem, a prova de Redação da Unicamp tem como objetivo principal avaliar a leitura e a escrita como processos integrados e inter-relacionados de construção de sentidos. Com a introdução, em 2011, de um novo modelo de prova, que solicita ao candidato a elaboração de três textos de gêneros diversos, buscamos não apenas reafirmar a importância da escrita

produção de texto do tipo dissertativo – a justificar não só a exclusão da produção de textos de gêneros discursivos variados como também a manutenção da tripartição do curso de língua portuguesa em “gramática, redação e literatura”.

Nosso trabalho no Programa de Formação Continuada de Professores em Serviço, que lecionam aos alunos do 1º ao 6º ano, da Secretaria da Educação de Franco da Rocha-SP também confirmaria o já consabido desalinhamento entre discurso e prática. Apesar do fato de muitos professores serem jovens e terem uma formação inicial razoável, as práticas de ensino de língua portuguesa, ali desenvolvidas, misturam muitos elementos já superados e condenados como equívocos didáticos com outros que, apesar de seguirem corretos fundamentos linguísticos, são apenas superficialmente compreendidos. Este é o caso do trabalho com os gêneros textuais. O ensino da produção de narrativas, orais e escritas, por exemplo, tangencia os aspectos formais de cada gênero sem que as peculiaridades próprias da aventura, do mistério, do enigma, da fábula sejam efetivamente compreendidas pelos alunos. Eles conhecem os efeitos dessas narrativas produzidos pelo cinema e pela televisão (o medo, o suspense etc.), mas não os aprendem, comumente, como consequência de arranjos textuais.

Estava claro para nós que os aspectos linguísticos da produção textual deveriam ser complementados por uma abordagem atualizada de conceitos e ideias desenvolvidos no âmbito dos estudos literários de modo que a prosa narrativa fosse adequadamente compreendida como produção aberta à realidade e à história e que o texto narrativo não fosse tratado apenas como estrutura fechada em si mesma. A busca nos levou ao estudo da Hermenêutica, particularmente das teses de Paul Ricoeur (1913-2005). A amplitude do trabalho desenvolvido por este genial filósofo francês tornou evidente que havia muito a ser estudado sobre a produção de narrativas escritas, se quiséssemos tornar mais evidente sua importância na educação escolar de crianças e jovens.

e da leitura para o aluno de nossa Universidade, mas, antes de tudo, adequar a prova aos Parâmetros Curriculares Nacionais e à proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que propõem o trabalho com a noção de gêneros desde o ensino fundamental. A longa tradição dos exames vestibulares, voltada, de maneira geral, para a avaliação da dissertação, tem sido responsável por um engessamento do ensino de redação nas escolas de ensino médio, interrompendo o trabalho com gêneros sob a alegação de que é preciso preparar os alunos para os vestibulares. A nova proposta, portanto, visa a desestabilizar esses modelos e, conseqüentemente, desautomatizar a relação com a escrita que os alunos e as escolas preparatórias para o vestibular acabam por produzir. A prova de redação da Unicamp, ao apresentar três propostas obrigatórias de gêneros diversos, sem que os candidatos saibam previamente quais gêneros serão solicitados, oferece a possibilidade de uma relação real e autêntica com a leitura e escrita de textos. O que esperamos, com essa proposta, é incentivar a escola a trabalhar com gêneros diversos, com ganhos positivos para os candidatos. Pela natureza da prova, terá melhor desempenho o candidato que tiver uma história de leitura e escrita consistente, desenvolvida ao longo dos anos.” Disponível em https://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/2011/download/comentadas/redacao.pdf. Último acesso em 02/09/2020 (grifo nosso)

Primeiramente, como já dissemos, tínhamos de mostrar que já não havia justificativa para insistir no antigo critério de gradação que vê na dissertação um estágio final e superior de aprendizagem da em relação à narração. O que indica certa progressão na perspectiva dos gêneros textuais relaciona-se aos usos da linguagem, às necessidades comunicativas e de interação que correspondem aos níveis de inserção social, ou seja, os gêneros mais simples são aqueles mais familiares e locais enquanto os mais complexos são usados em instâncias públicas da vida social e global. Logo, um estudante do ensino médio não deixa de fazer uso dos gêneros narrativos nem sabe tudo sobre eles, porque passa a usar narrativas mais complexas que exigem conhecimento mais profundo.

Depois, porque o autoconhecimento é dependente do grau de conhecimento da linguagem, além disso tanto o sujeito do conhecimento quanto a própria linguagem são organismos dinâmicos e inapreensíveis de uma única vez, ambos se transformam com o tempo e por isso só têm estabilidade relativa. Nos intervalos de aparente estabilidade podem ocorrer sínteses. No caso da linguagem, essas sínteses podem ser correlacionadas à fixação dos gêneros discursivos, conforme as teses de Bakhtin. No caso do sujeito, a síntese periódica dos fragmentos de experiências vividas a partir de um critério de organização que resulta nas histórias que cada um conta para si e para os outros a fim de explicar quem se é, correlaciona-se ao que se compreende como identidade; e o processo é tão semelhante ao da composição ficcional que Ricoeur a denomina “identidade narrativa”.

Em um país como o Brasil, onde muitas crianças e jovens só têm acesso a retalhos da história de suas origens, a possibilidade de dar a esses recortes algum sentido já merece um esforço de ensino mais cuidadoso sobre a composição narrativa.

Essa importância de organização da história pessoal confirmou-se em um trabalho realizado paralelamente aos outros relativos à escola. Desde 2016 acompanho, voluntariamente, na condição de professora de literatura, um projeto de formação de leitores e escritores organizado pela Rede LiteraSampa apoiada pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC. Jovens de diversas bibliotecas comunitárias de São Paulo recebem uma bolsa de estudo para se dedicarem à leitura e ao estudo de obras indicadas por escritores e agentes sociais⁶. Nos encontros de leitura e conversa sobre as obras e nas oficinas de escrita é notável como essa literatura que fala da “vida real” convoca esses leitores, mostrando que a escrita, embora não possa curar as feridas ou mudar o passado, é um modo de elaboração da

⁶ Destacam-se Bel Santos Mayer, Ana Maria Gonçalves, Conceição Evaristo, Cuti, João Carrascoza, Luiz Ruffato, Neide de Almeida, Rogério Pereira, dentre outros.

experiência. Das obras indicadas, vale destacar dois autores que se tornaram muitos conhecidos do grande público, embora tenham lugares diferentes na trajetória da literatura brasileira. Carolina Maria de Jesus, autora do *best-seller Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (1960), que é símbolo da vitória da escrita como caminho de reconhecimento social, e Paulo Lins, cujo romance *Cidade de Deus* (1997), resultante da participação do autor em projetos de pesquisa sobre a criminalidade nas classes populares no Rio de Janeiro, acabou adaptado para o cinema e fez grande sucesso. O realismo dessas obras provoca uma forte identificação que se irradia para a configuração do desejo concreto de superação da fatalidade à qual as personagens e seus leitores se veem condenados, ambos reconhecíveis em uma mudança de comportamento em relação à leitura e ao interesse de apreensão de aspectos específicos da composição⁷. O trabalho com essas obras e esses jovens de São Paulo mostrou que elas despertam o interesse de escrever e de usar os conhecimentos adquiridos como trunfo, ainda que secretamente, nos processos de subjetivação.

Enfim, há uma convergência de fatores que apontam para o fato de que aprender a escrever com liberdade e confiança mais que um direito é um desejo. Logo, se a escola não pode garantir a realização de outros sonhos, pelo menos ensinar a escrever as histórias vividas ou imaginadas é um compromisso possível.

A tese está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No Capítulo 1 procuramos situar o problema do ensino de escrita, relacionando-o às mudanças ocorridas no currículo de Língua Portuguesa a partir do final dos anos 1990 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que tomaram como referência a tese bakhtiniana de que a comunicação nas diferentes atividades humanas acaba por criar certos enunciados típicos que podem ser tratados como gêneros discursivos a ser estudados e compreendidos juntamente com os gêneros literários. Procuramos mostrar que apesar das novas propostas de ensino de língua portuguesa, desde os anos 1980, terem atribuído centralidade ao texto e às questões do processo enunciativo, do ponto de vista do ensino de escrita, ainda hoje, são reconhecíveis certos traços metodológicos tradicionais.

⁷ Essa realidade também se confirmou em uma oficina ministrada no primeiro semestre de 2020 aos estudantes de Pedagogia da Faculdade do Educador – FEDUC, que é uma instituição que oferece formação para jovens de baixa renda. A oficina destinada à aprendizagem de aspectos fundamentais da produção de textos no nível superior foi conduzida a partir de uma mescla de obras e autores de interesse dos estudantes (e nas escolhas vieram Carolina Maria e Jesus, Chimamanda Ngozi Adichie, por exemplo) bem como Paulo Freire, Manoel de Barros e Graciliano Ramos, porque trabalhamos as infâncias.

No Capítulo 2 procuramos estabelecer um diálogo entre certos aspectos das teorias linguísticas que sustentam a proposta de ensino de narrativas nos documentos oficiais e importantes noções desenvolvidas no campo dos estudos literários. Nessa seção articula-se nossa tese de que o ensino de produção de narrativas escritas deve ser organizado em consideração ao fato de que o discurso literário resulta de um tipo de “fazer”, de um trabalho de processamento que tem sido compreendido no interior da arte poética. Nosso objetivo é mostrar que o processo de escrita se realiza como descoberta das interseções entre o imaginar e o fingir, entre as possibilidades de representar e inventar novas formas e que a compreensão decorrente desse processo é também um modo de autocompreensão. Nesse sentido, o trabalho de tramar informações e fatos produz dois tipos de aprendizagem importantes: o reconhecimento de possíveis sentidos de uma determinada ação ou de uma vida; e certo nível de esclarecimento sobre a linguagem que dá forma e significado ao discurso narrativo.

No Capítulo 3 apresentamos três experiências em que a dimensão metodológica do ensino se apresenta como problema principal. Em uma das situações, a questão central é a necessidade de encontrar meios de organizar e desenvolver um trabalho de leitura em um processo formativo não-escolar. Em outra situação, a problemática está relacionada à possibilidade de ampliar a compreensão de professores dos anos iniciais para o fato de que a função interativa é inerente à linguagem verbal, portanto o ensino de escrita deve visar à comunicação no campo prático da ação que, no caso das crianças, organiza-se em torno da simulação, da descoberta, da inventividade. Por fim, tratamos da experiência de acompanhar o modo pelo qual os alunos da licenciatura em Letras como estudos das questões teóricas da literatura são mobilizados para a compreensão do ensino de produção de textos.

Nas Considerações Finais procuramos retomar alguns pontos que nos parecem caros ao ensino de produção de narrativas escritas. Dentre eles vale destacar a convicção de que a produção de textos se desenvolve processualmente e que cada etapa do processo permite o alcance de conhecimentos sobre o mundo e as relações entre as pessoas, mas também uma significativa experiência de autoconhecimento que não pode e não deve ser desperdiçada.

1. Situação do problema

Pense-se o que significaria se pudéssemos ensinar, se pudéssemos aprender a arte de escrever. Ora, todos os livros, todos os jornais diriam a verdade, criariam beleza. Mas, pelo visto, há um obstáculo no caminho, um impedimento ao ensino das palavras. Pois, ainda que neste momento haja pelo menos uns cem professores dando aulas sobre literatura do passado, pelo menos uns mil críticos resenhando a literatura presente, e centenas de moças e rapazes passando nas provas de literatura inglesa com as notas mais altas, ainda assim – escrevemos melhor, lemos melhor do que líamos e escrevíamos quatrocentos anos atrás, quando não tínhamos aulas, não éramos criticados, não éramos ensinados? (WOOLF, 2017, p. 124-125)

As indagações sobre o ensino de escrita têm nos acompanhado ao longo do tempo, sendo motivação e núcleo de interesse em nosso trabalho e também o ponto de vista de onde procuramos compreender as mudanças que a educação brasileira vem tentando realizar desde a Constituição Federal de 1988. Por isso, optamos por abordar o problema, situando-o em relação a certos marcos da educação brasileira e sua repercussão no campo prático da docência.

Estabelecemos como ponto de partida o ano de 1990, porque nele a pesquisadora deu início a sua carreira na educação sob um clima de boas expectativas, advindas não só projeto democrático que a nova constituição anunciava, mas também dos seus possíveis efeitos no campo da educação. Tudo indicava que mudanças importantes se tornariam possíveis e que elas poderiam corrigir os terríveis efeitos da educação oferecida pelo regime militar desde o final da década de 1960. Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394 seria promulgada em 1996 e logo em seguida ocorreria a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN* (1ª edição para o ensino fundamental em 1998). Assim, a década de 1990 é um período de convivência entre uma abordagem ensino de escrita ainda fortemente influenciada pela ideia de “correção” e a tentativa de contrapor-la às propostas ancoradas na Linguística Textual, cujos princípios serão evocados nos PCN.

O segundo marco tem relativa coincidência com a “Década da Educação”, instituída pela LDB 9394/96, cujos efeitos deveriam ser sentidos em 2007. Muitas expectativas foram frustradas e, do ponto de vista do ensino de escrita, estava claro que os PCN não haviam afetado significativamente o ensino de produção de textos no que concerne à definição das tipologias textuais e gêneros discursivos a serem ensinados em consonância com a progressão (serial ou por ciclos), permitindo a resistência do esquema tradicional em que a descrição estaria no nível mais elementar, seguido da narrativa e coroado pela dissertação. Sendo a dissertação o nível mais alto do aprendizado da escrita (ou da demonstração do aprendizado da língua) bem como a tipologia textual mais solicitada nos exames vestibulares e no ENEM, os PCN também não

puderam garantir o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à produção de textos narrativos, os quais foram gradativamente perdendo espaço nos programas, até mesmo no ensino fundamental a fim de ampliar o tempo de preparação e treinamento para os vestibulares. Essa restrição do papel da escrita à função dissertativa acompanhou-se do estreitamento do espaço para a literatura que também se manteve constrangido ao estudo, quase decorativo, de uma espécie de história da literatura como ocorre com a história da arte.

Nossas pesquisas, desde 2014⁸, têm procurado mostrar que a perspectiva sociodiscursiva e interacionista que sustenta teoricamente o ensino de Língua Portuguesa desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), confirmando-se na recentíssima Base Nacional Comum Curricular (2018), no que concerne à produção de textos, especialmente do campo artístico-literário, continua a exigir uma complementação fundamentada em questões desenvolvidas pelos Estudos Literários que, ao longo do século XX, abriu-se não só à Linguística, mas também a outras reflexões do campo Filosófico, caso da Hermenêutica (Hans Georg Gadamer e Paul Ricoeur) e das teses da Estética da Recepção (Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser). Isso significa que em termos de ensino da prosa narrativa há uma ponte a ser construída para que permita passar de um tratamento fixado em aspectos formais para um outro que incorpore a perspectiva enunciativa.

1.1. PCN e BNCC: aspectos teóricos sobre o ensino de escrita

As fórmulas comuns que costumavam (e ainda costumam) orientar a produção de textos dissertativos pretendem substituir o processo de produção de textos por uma espécie de prontidão para a escrita. A começar pelo fato de que o texto dissertativo é usado para responder a uma questão que depende de um conhecimento prévio, comprovando um conhecimento adquirido. As orientações mais comuns, nesse sentido, costumam estar voltadas a uma situação de prova em que o estudante será surpreendido pelo tema e pelos excertos com os quais dialogará a fim de localizar um ponto de vista. O trabalho de pesquisa e reflexão que deveriam anteceder o texto é ignorado. As monografias curtas que costumam ser solicitadas nas disciplinas de História ou Filosofia não são identificadas como dissertações. Aliás, os estudantes chamam essas monografias de “trabalhos” e os textos produzidos em Língua Portuguesa de “redações”. Sem dúvida, seria importantíssimo inserir a noção de processo e

⁸ Entre 2014 e 2017 desenvolvemos uma pesquisa em nível de mestrado, nessa Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

trabalho, onde se costumava buscar talento, criatividade e aptidão que associados a uma técnica resultariam em um bom texto.

A compreensão da escrita como processo de produção de significados complexos, isto é, o texto como produto de um conjunto de operações realizadas estratégica e intencionalmente representa uma mudança radical em termos do ensino. Como outros conhecimentos da mesma natureza, a escrita não permite previsões absolutas que possam definir padrões de progressão seriáveis.

Tradicionalmente, o ensino de redação compreendia a progressão em termos de uma sucessão dos diferentes tipos de texto, sendo a descrição o nível mais básico, sucedido pela narração e a dissertação o nível mais alto. Esse critério de progressão seguido no Brasil equivale ao do modelo francófono apresentado por Schneuwly; Dolz *et al.* (2004):

Os gêneros tratados no quadro do ensino da redação e da composição têm diversas particularidades. Mesmo tendo sido originados da tradição retórica, ao mesmo tempo estão deformados, visto que a função que assumiam em seu quadro de origem não está mais presente. Não servindo mais a uma causa jurídica ou política, tomam-se, assim, exclusivamente modos de apresentação da realidade tal qual e, logo, puros produtos escolares para os quais não há verdadeiras referências textuais exteriores, já que toda a escrita social extraescolar tem evidentemente também uma dimensão comunicativa. A escola cria, assim, sua própria norma textual, aliás, pouco explícita: os gêneros escolares. Quanto à progressão, esta é definida por uma sequência quase imutável de gêneros, baseada ou em considerações sobre a complexidade do objeto a ser descrito (descrição *versus* composição à vista de gravura; narração *versus* dissertação), ou em considerações de inclusão (descrição e composição à vista de gravura estão contidas na narração). Tendo-se definido a escrita como ato de representação perfeita do mundo, a progressão é concebida como a construção passo a passo, aditiva, dessa capacidade única que é a ‘arte de escrever’, sempre idêntica a si própria, qualquer que seja sua finalidade, ‘coroamento’ do esforço pedagógico no ensino de língua materna, como dizem numerosos guias curriculares. (SCHNEUWLY; DOLZ *et al.*, 2004, p. 47)

Interessante pensar que no modelo tradicional de ensino não havia uma preocupação com o uso que os estudantes fariam dos conhecimentos de escrita, fora da escola, em suas vidas práticas. A obrigação da escola era ensinar as regras de composição e de correto uso da língua, esperando que o indivíduo bem educado, inserido no mundo letrado, soubesse como aplicar os conhecimentos adquiridos nas situações que os exigissem. No que diz respeito ao uso da linguagem poética – associado à capacidade de contar histórias ou de combinar as palavras sensivelmente produzindo emoção e encantamento – a escola o compreendia como efeito desejável, mas também secundário em razão de não ser possível objetivá-lo e de depender de qualidades e interesses pessoais do estudante. Logo, aprender a escrever narrativas fazia parte dos exercícios formais, voltados, antes de tudo, para a demonstração da capacidade de compor e do nível de assimilação de recursos linguísticos ensinados. À medida em que a aprendizagem de escrita foi sendo dirigida à produção de textos para finalidades práticas, a competência

narrativa foi associada à composição de textos jornalísticos (a produção de notícias e reportagens) ou a outras funções como a produção de relatórios e outros documentos importantes nos âmbitos acadêmico e empresarial. Entretanto, a problematização desses campos de atividade social como a imprensa e a publicidade, por exemplo, raramente acompanha as propostas de ensino; normalmente, elas focalizam aspectos formais relativos às exigências editoriais dos veículos de comunicação.

As mudanças propostas pelos PCN tornavam a determinação da utilidade e a finalidade do conhecimento selecionado para o ensino uma obrigação da escola, passando a ser fundamental mostrar a relevância de cada objeto de estudo, conhecimento e modo de trabalho. O texto de apresentação do documento relativo ao Ensino Fundamental, afirma exatamente isso:

Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais se caracterizam por:

- apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia de sua escolaridade;
- contrapor-se à ideia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
- explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências;
- apontar a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados;
- evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes – chamados Temas Transversais – no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar;
- apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir;
- valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos. (PCN, 1998, p. 10-11)

Essas novas interpretações do papel da educação e do ensino revelam aspectos importantes da função social da escola em termos da formação do cidadão. Sem dúvida alguma, a formação do cidadão é uma finalidade relevante, mas interessantemente parece estreitar as possibilidades que a formação humana, nos termos de uma *Bildung*, por exemplo, nos fez almejar. Embora não seja o tema desse trabalho e uma discussão por demais complexa, a observação importa para mostrar como a concretude do real e sua ligação transparente com a vida imediata, embora sejam inevitáveis à compreensão crítica das condições materiais da existência, podem também acentuar o valor da vida material em prejuízo de outros valores. Esse é um cuidado sobre o qual a filosofia nos tem chamado a pensar:

O ideal da formação, nos termos da *Bildung*, partia do pressuposto de uma forte autonomia do sujeito com relação à realidade. Hoje, certamente, pendemos para o extremo oposto, na medida em que o homem abre mão de sua liberdade e se submete ao real, ao sistema. Talvez a formação deva ser pensada não como liberdade, nem como submissão em relação à realidade, mas como relação dialética de ancoragem e superação. A *Bildung* clássica ainda estava estreitamente referenciada a ideais absolutos, talvez não a-históricos, mas, contudo, supra históricos e, nestes termos, a *Bildung* tendia a acentuar a transcendência, esquecendo seus laços de imanência. Hoje, vivemos a imanência e esquecemos a transcendência, como se a história fosse regida por uma necessidade cega que força o humano à resignação ou alienação. Ambas as posturas esquecem a noção de conflito inerente à história: o conflito entre a positividade e a possibilidade. Entre o tópico e o utópico, entre o lugar e o não lugar. Em termos formativos, isso representa a oposição entre conformação e alienação. A conformação esquece o processo de instituição do presente, necessariamente ambíguo. Para escapar da necessidade imanente ao real, não é preciso recorrer aos ideais transcendentais, o que não significa, pelo menos não a meu juízo, negar a necessidade de transcendência como condição de possibilidade de autonomia frente à heteronomia. A transcendência não como a afirmação de pressupostos metafísicos supra históricos, mas como o pensamento negativo que compreende a história e nela o ser humano, não como dado, mas como experiência e construção humana. E nessa experiência, compreendida como a relação dialética entre a imanência e a transcendência, conduzida pela consciência humana, que se constitui o processo formativo do sujeito histórico. Formação significa, nesse sentido, a arte de o sujeito se constituir historicamente na consciente articulação entre a positividade do presente, as carências do passado as possibilidades do futuro. Hoje, predomina a ideia do presente absoluto, como superação do passado e prenúncio do futuro como própria continuação. O passado anuncia o presente, e o futuro é a sua continuação. (GOERGEN, 2019, p. 15)

Enfim, o conjunto de transformações propostas à educação brasileira, a partir de 1996 com a nova LDB, afetaram o ensino de Língua Portuguesa em diferentes sentidos. Eram novos os paradigmas gerais com que se organizariam as finalidades da educação e nova a abordagem linguística e essas novidades se encontravam para confirmar o lugar central da linguagem para a compreensão do mundo e do humano, desde a “virada linguística”, em meados do século XX.

O excerto abaixo extraído dos PCN do ensino fundamental ilustra como conceitos linguísticos importantes foram ingressando na escola, ainda que a complexidade de alguns pudesse não ser percebida imediatamente, porque o uso de alguns termos como *discurso*, *interação*, *gênero* por exemplo, passou a se tornar muito frequente.

Discurso e suas condições de produção, gênero e texto

[...] O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCN, 1998, p. 20-22, grifo nosso)

Nos anos subsequentes à publicação dos PCN, a primeira década do século XXI, a mais perceptível consequência dessas mudanças no ensino de Língua Portuguesa foi a popularização do conceito de “gênero discursivo” desenvolvido pelo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) que passou a orientar os materiais didáticos desde os anos iniciais.

O trabalho com os gêneros discursivos impõe uma mudança significativa do ponto de vista metodológico, especialmente em termos de ensino de escrita. É necessário considerar que produzir um texto é muito mais que utilizar formas relativamente estáveis de um determinado gênero para comunicar alguma coisa. Produzir um texto é situar-se como sujeito discursivo que se dirige e se relaciona com um outro, sem o qual não há sentido possível. Além disso, essa mútua participação é transformadora para produtor e receptor, inevitavelmente. Todavia, a compreensão mais generalizada foi na direção oposta: os gêneros discursivos ou textuais passaram a ser tratados como uma nova ordem de classificação a ser conhecida e memorizada e a produção escrita marcadamente afetada pela presença ou ausência de certos elementos formais.

Em um dos artigos que compõem o livro *Gêneros orais e escritos na escola*, de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores – obra que se tornou referência acerca do trabalho com gêneros textuais na perspectiva sociointeracionista –, os autores expõem as reflexões sobre

os possíveis critérios para organização e planejamento do trabalho didático com os gêneros orais e escritos, visto que a os currículos e programas escolares na Suíça ou no Brasil seguem o princípio de que os objetivos e conteúdos da formação escolar desenvolvem-se de forma progressiva. Assim sendo, o estabelecimento de um critério de progressão precisaria ser definido e os autores optam pelo “agrupamento de gêneros” como um critério que associa “domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes”. Para facilitar a compreensão dos aspectos associados, os autores apresentam um quadro com uma “proposta provisória de agrupamentos de gêneros”. A reprodução completa do quadro aqui é desnecessária, mas cabe apresentar o seguinte recorte para mostrar como uma lista de exemplos de gêneros orais e escritos, próprios do NARRAR, acabou sendo reproduzida em listas de conteúdos a serem estudados e desenvolvidos em obras didáticas, sem que as considerações sobre os critérios usados pelos autores fossem de fato compreendidos e passassem a presidir a organização dos programas de curso. Os agrupamentos se relacionam não só ao grau de complexidade que pode partir dos gêneros mais cotidianos na direção dos gêneros, digamos assim, “escolarizados”, mas também – como ressaltam os autores – relacionam-se a certas necessidades sociais a serem atingidas e traços sociais reconhecíveis em cada turma de estudantes. Reproduz-se abaixo o recorte do quadro original apresentado em SCHNEUWLY; DOLZ et al. (2004, p. 51)

QUADRO 1: PROPOSTA PROVISÓRIA DE AGRUPAMENTO DE GÊNEROS*

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica ** conto ** crônica literária ** advinha ** piada***

* Já que os gêneros e sua circulação são práticas reconhecidamente culturais, tomamos a liberdade de inserir no QUADRO 1 alguns gêneros que circulam com frequência em nossa sociedade e que não figuram no quadro original. Também aproximamos ou adaptamos a designação de alguns deles. (...) [N.T.]

Esclarecimentos complementares de nossa responsabilidade:

**Acréscimos e adaptações realizadas na tradução dos gêneros presentes no quadro original. Neste⁹ os autores falam de *conte parodié* (conto parodiado, paródia); *devinette* (charada ou nossa advinha); *comptine* (cantigas infantis ou até nossa parlenda).

*** Os autores associam as “anedotas” aos aspectos tipológicos do RELATAR e não do NARRAR.

O tratamento dado a esses “agrupamentos” nem sempre foi o mais adequado. Tornou-se comum a preocupação de enumerar gêneros a serem ensinados, tratando cada um como um tópico do plano de ensino. Nos primeiros anos, a inclusão de gêneros orais foi associada ao processo de alfabetização e os materiais didáticos passaram a trazer parlendas e advinhas juntamente com a redação de bilhetes, cartinhas, receitas culinárias, instruções de jogos etc. A dificuldade aparece com a entrada dos gêneros secundários.

O que seria ensinar um gênero como narrativa de aventura, por exemplo? Haveria uma diferença evidente entre uma narrativa aventura e uma narrativa de enigma? Se as diferenças existem, quais seriam? A narrativa de enigma, por exemplo, se desenvolve igualmente em qualquer lugar do mundo e do mesmo modo em todas as épocas? Como esses textos aparecem na literatura brasileira? Temos uma tradição literária relacionada a esse gênero de texto? Como ela se constituiu?

Essas questões, dentre muitas outras, servem para exemplificar as necessárias adaptações que a transposição dessa perspectiva para escola deveria considerar, visto que os textos não podem simplesmente ser tratados e estudados sem considerações adicionais relativas à constituição, manutenção e evolução das diferentes esferas de atividade humana. Nesse sentido, o trabalho com os textos jornalísticos, por exemplo, exigiria o desenvolvimento de conhecimentos importantes sobre as transformações históricas de seus gêneros textuais no Brasil, o mesmo devendo ocorrer em termos de cada vertente literária (os gêneros lírico, dramático e a prosa). O próprio Bakhtin (2018) chama a atenção para o fato de que é fundamental estudar os textos como produções linguísticas, como enunciados de variados tipos e níveis de complexidade.

Pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para o seu estudo: porque, neste caso, em um plano do estudo aparecem fenômenos sumamente heterogêneos, como as réplicas monovocais do dia a dia e o romance de muitos volumes, a ordem militar padronizada e até obrigatória por sua entonação e uma obra lírica profundamente individual etc. A

⁹ In: DOLZ-MESTRE, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. **Genres et progression en expression orale et écrite.** Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. Enjeux, 1996, no. 37/38, p. 49-75

heterogeneidade funcional, como se pode pensar, torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios. A isto provavelmente se deve o fato de que a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. Estudavam-se – e mais que tudo – os gêneros literários. Mas da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte da sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza *verbal* (linguística) comum. Quase não se levava em conta a questão linguística geral do enunciado e dos seus tipos. (...)

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romance, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2018, P. 262-264)

A perspectiva discursiva reafirma a centralidade do texto como unidade de ensino de Língua Portuguesa, ampliando a compreensão do texto como um produto de interações humanas na realidade concreta da vida, mas também na realidade concreta de uma obra literária, por exemplo.

Tal mudança de abordagem implica outras como o deslocamento do ensino para a aprendizagem, o que torna o conhecimento foco das interações entre professores e alunos e a sistematização das descobertas e aprendizagens passa a ser um trabalho coletivo, embora conduzido pelo professor. Talvez seja essa a mais profunda mudança, também a mais estrutural, porque afeta o uso de materiais didáticos que costumeiramente destinam-se a ensinar; afeta o modo de organização do espaço físico de trabalho e principalmente o tempo de aula. E essa mudança estrutural do espaço escolar não tem sido considerada. Como consequência direta dessas dificuldades é notável que, no geral, os gêneros discursivos acabaram sendo convertidos em objetos do ensino de estruturas e características superficiais. Soma-se a essa dificuldade a pressão das avaliações externas que têm impacto direto no financiamento da educação. Essa realidade só fez contribuir para que os programas de ensino consolidassem certos saltos em termos da aprendizagem da produção de textos escritos, ora retrocedendo em direção à fixação de características estruturais do par narração-dissertação, ora esvaziando gradualmente o

trabalho sobre a variedade de narrativas até que ela ceda completamente o seu lugar à dissertação para o vestibular e o ENEM, no Ensino Médio.

Rezende (2018) aponta para o fato de que mesmo com a importância dada ao trabalho com os gêneros do discurso, a partir da popularização das ideias de Mikhail Bakhtin no âmbito do ensino brasileiro de língua portuguesa, na década de 1990, a escrita de narrativa depois do 7º ano perde relevância. Essa progressiva desvalorização faz supor que o desenvolvimento pessoal concomitante ao amadurecimento biológico exige a focalização no desenvolvimento do pensamento racional do qual a narrativa não faria parte, posto ser ela o modo discursivo da ingenuidade popular, do pensamento mágico e da fantasia. Assim sendo, a tarefa essencial da educação escolar seria conduzir os estudantes nessa travessia, zelando para que a racionalidade e a consciência sejam seus guias na direção do conhecimento sério e verdadeiro. Sob essa lógica, a narrativa em sua condição insinuante no campo das dúvidas, a revelar o engano e confirmando a amplidão dos mistérios que envolvem a existência, teria, de fato, que ceder seu lugar à escrita de textos dos campos científico e lógico.

Essa crença de que os diferentes tipos de conhecimento sejam excludentes vem sendo rechaçada por pesquisadores e especialistas, há muito tempo. Até mesmo os documentos oficiais, como os PCN e a versão final da BNCC (2018a, p.12) admitem que o atual “compromisso da educação [é] com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”. Indiscutível, portanto, que o alcance dessas dimensões implica a aceitação da complexidade própria do conhecimento e do fato de que a razão vai além da instrumentalidade.

Entretanto, os discursos sobre intenções educativas gerais não se traduzem em transformações completas das práticas educacionais e de ensino com a velocidade e a extensibilidade desejadas. É possível reconhecer no cotidiano da escola a convivência de discursos muito sofisticados e atuais com práticas de ensino essencialmente contrárias a eles e muitas vezes caducas.

De fato, a leitura e a escrita encaixam-se no conjunto de conhecimentos que são alcançados em correlação com o autoconhecimento. Tanto é assim que os estudos relacionados a essas aprendizagens costumam ser realizados no campo da Psicologia. Juntamente com a perspectiva discursiva e as ideias de Mikhail Mikhailovich Bakhtin também se popularizaram algumas ideias dos soviéticos Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979) e Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977), fundadores da psicologia histórico-cultural no início do século XX. Na educação tornou-se muito comum referir-se à tese de Vygotsky acerca das “zonas de desenvolvimento proximal”:

(...) o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. (...)

Nossa hipótese estabelece a unidade, mas não, a identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno. Ela pressupõe que um seja convertido no outro. Portanto, torna-se uma preocupação importante na pesquisa psicológica mostrar como se internalizam o conhecimento externo e as capacidades nas crianças.

Toda pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade. Um objetivo da análise psicológica do desenvolvimento é descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar. Quanto a isso, tal análise deve ser dirigida para dentro e é análoga ao uso do raio-X. Se bem-sucedida, deve revelar ao professor como os processos de desenvolvimento estimulados pelo aprendizado escolar são ‘embutidos na cabeça’ de cada criança. A revelação dessa rede interna e subterrânea de desenvolvimento de escolares é uma tarefa de importância primordial para as análises psicológica e educacional. (VIGOTSKI, 2007, p. 103-104)

Frente a esses esforços da Psicologia em termos do desenvolvimento de estratégias didáticas apropriadas à aprendizagem do uso da língua, seria possível indagar sobre o sentido de buscar fundamentos a uma possível ressignificação do ensino de narrativas nas teses da Narratologia e na Hermenêutica.

A mais elementar resposta poderia ser dada a partir da observação do próprio Vigotski, acima citada, que nos leva a pensar sobre os modos e condições de os professores realizarem as “radiografias” que levariam a conhecer o impacto do aprendizado da escrita de narrativas na dinâmica interna dos estudantes em diferentes fases de desenvolvimento. De acordo com as formulações de Vigotski o bom projeto de ensino é aquele que provoca as potencialidades dos estudantes, antecipando-se ao desenvolvimento, por conseguinte o tipo de conhecimento que os professores precisariam ter é da ordem dos processos que envolvem o aprendizado de cada tema, problema ou gênero textual para que possam criar formas de sequenciação satisfatórias. Isso significa que não basta ao professor ou professora conhecer conceitualmente apenas os elementos da composição de um texto, ele ou ela deverá conhecer o processo de composição. Como o professor alcançará tal conhecimento?

Primeiramente, visitando ou revisitando os trabalhos da Narratologia, os quais avançaram muito desde a década de 1960 e vão muito além de definir classificações e tipificações de contos e romances redutíveis a um arranjo de componentes e estruturas sempre idênticas. Depois, procurando uma abordagem ampliada do sentido cultural da produção narrativa, considerando sua ligação seminal com a origem da literatura, o que vem a mostrar sua importância em termos de compreensão da humanidade. Nesse sentido, o caminho

encontrado segue a filosofia hermenêutica, como nos mostra o filósofo Paul Ricoeur (1913-2005):

Toda interpretación se propone vencer la separación, una distancia, entre la época cultural terminada a la que pertenece el texto y el intérprete mismo. Al sobrepasar esta distancia, al hacerse contemporáneo del texto, el exegeta puede apropiarse el sentido; ese sentido, antes extranjero, quiere apropiarlo, es decir, hacerlo suyo; es pues el ensanchamiento de la propia comprensión de sí mismo lo que persigue a través de la comprensión del otro. Toda hermenéutica es así, explícita o implícitamente, comprensión de sí mismo por el desvío de la comprensión del otro. (RICOEUR, 1975, p. 21)

A possibilidade de percorrer esses dois caminhos – a Narratologia e a Hermenêutica – foi criada pelo próprio Paul Ricoeur em seu excepcional trabalho: *Tempo e Narrativa*. Nessa obra de mais de 1.200 páginas, o filósofo detalha suas formulações acerca do tempo e os modos como este afeta a problemática da identidade, que culminam na convicção de ser a humanidade condicionada pela temporalidade e de a narrativa ser a possibilidade de conhecer essa condição. A fim de traçar essa correlação entre tempo e narrativa, Ricoeur desenvolve um minucioso estudo da *Poética*, de Aristóteles, com a intenção de averiguar se “O Ternário da Poética”: *mimesis, mythos e katharsis*, resiste às transformações vividas pelas narrativas desde as observações aristotélicas acerca da tragédia até o romance contemporâneo. Visando a esse projeto, Ricoeur começa por desinvestir esses conceitos de toda carga significativa que as traduções lhe impuseram e procura afastá-los da vinculação à tragédia a fim de avaliar sua validade na composição de narrativas modernas da literatura e também do discurso da História. Essas considerações permitirão a Ricoeur definir e enxergar na narrativa um “metagênero” que abarca as formas tradicionais estabelecidas por Aristóteles (a tragédia e a epopeia), mas também os gêneros literários sucessivos: o conto, a lenda e o romance, sem contar a própria narrativa histórica.

De sua reflexão sobre os significados e efeitos da elaboração da narrativa, Ricoeur verifica que o processo exigido na composição da intriga, inevitavelmente reverbera nos modos próprios de constituição da subjetividade, tanto do produtor do texto quanto de seu leitor. A dinâmica própria da compreensão é um revezamento entre o acúmulo de informações e uma seletiva operação de síntese provisória que serve de sustentação e ponte para as informações consecutivas. De acordo com Ricoeur (2010) a intriga é uma forma de integração de acontecimentos múltiplos e dispersos em uma unidade inteligível, ou seja, a narrativa como um todo.

Ricoeur acaba por reconhecer que o modo de organização dos eventos, impressões, sentimentos e reflexões que cada pessoa realiza a fim de acomodar os múltiplos conteúdos também dispersos que nos permitem realizar sínteses recorrentes a partir das quais cada um se

reconhece sendo um si mesmo, é semelhante ao processo da intriga na composição narrativa. Esse movimento leva o indivíduo a reconhecer-se, sendo idêntico a um si mesmo que o distingue dos outros, mas também um si mesmo que se transforma permanentemente. Assim sendo, a consciência subjetiva pode ser compreendida em termos daquilo que Ricoeur denomina “identidade narrativa” que é o resultado da narratividade seja ela ficcional, histórica ou pessoal.

Ainda pensando sobre a subjetivação, Ricoeur reconhece que “o sujeito não se conhece a si mesmo diretamente, mas apenas através dos signos depositados na memória e na imaginação pelas grandes tradições literárias” (1995, p. 70). Segundo o filósofo, o sujeito que se compreende frente ao texto, todavia, não é somente o sujeito pessoal, o indivíduo. Ele é membro de uma comunidade que também só pode se reconhecer nas narrativas que dela se faz com a intenção de dá-la a conhecer. Há, portanto, uma congruência entre narrativa pessoal, histórica e ficcional.

Foram essas linhas gerais do complexo, mas generoso, trabalho realizado por Paul Ricoeur que nos ofereceram justificativas mais que relevantes para defender a presença da escrita de narrativas em todos os anos e séries da educação básica. Por isso mesmo, apesar das limitações que o discurso filosófico impõe ao leitor não especializado, decidimos buscar fundamentos suficientes para comprovar nossa convicção de que uma compreensão profunda do trabalho de produção de narrativas tem muito a ensinar às crianças e jovens.

Primeiramente, porque acreditamos que o trabalho de escrita seja um modo de compreensão em diversos níveis e sentidos. Organizamos o conhecimento vindo de outros textos e discursos e com eles respaldamos a memória, mas em um nível mais pessoal e profundo, a escrita é um modo de autoconhecimento que se realiza como tomada de consciência do mundo e do fato de enigmaticamente o habitarmos por um período indeterminado.

Em segundo lugar, conforme Candido (2017) a fabulação é um modo de organização interior que permite equilibrar os conflitos entre os desejos, os projetos conscientes e a realidade da experiência existencial cotidiana em que a sobrevivência exige do corpo e do ser como um todo, muitas vezes, quase que uma alienação de si mesmo.

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura de todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela da televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO, 2017, p. 176-177)

Em terceiro, o reconhecimento proposto por Candido de a literatura ser um direito porque é uma necessidade humana acaba por coincidir com o modo de autoconhecimento que, do ponto de vista de Ricoeur, também é uma necessidade e dá-se de forma indireta no processo de identificação e compreensão da cultura artístico-literária.

Nesse sentido, importa lembrar o fato de estarmos tratando da educação brasileira o que nos leva a pensar que as questões identitárias ainda estão no centro das muitas lutas por reconhecimento da legitimidade de direitos básicos. E essas lutas passam, inegavelmente, pelo direito à educação e à possibilidade de elaboração e expressão das histórias individuais e coletivas que revelarão os efeitos da exclusão a que tantas pessoas foram (e ainda são) submetidas nesse país. Nesse sentido, vê-se o poder da narrativa fazendo surgir novas formas de expressão literária, a revelação de outras que foram relegadas e com elas novos discursos e a formação de um público receptor desses trabalhos e obras que se move e se comove pela identificação.

Obras como a de Carolina Maria de Jesus, por exemplo, autora do *best-seller Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, são lidas com grande entusiasmo e um sentimento profundo de compaixão pela sua luta para ser reconhecida como escritora.

O trabalho sobre essas obras tem chegado à escola e aos materiais didáticos recentemente e em muitos casos por força da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino das histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Essas leis foram criadas como respostas aos movimentos nacionais de reconhecimento dessas matrizes étnicas na configuração do povo brasileiro, mas elas não bastam por si porque o reconhecimento não ocorre por força de lei, mas por um trabalho verdadeiro nessa direção. O docente precisa procurar caminhos para o encontro e a inevitável exposição dessas identidades feridas. Nesse sentido, as narrativas desses povos, em grande parte ainda ignoradas, servem de acesso a essas culturas tradicionais que se mantiveram fiéis às suas origens e aos seus mitos fundadores, mas também conseguiram produzir adaptações e inserções de seus modos de ser e viver nas culturas do mundo ocidental ao longo do tempo, ainda que coibidos sob o rebaixamento de suas humanidades e sabedorias.

Bakhtin, pensando sobre o estado dos estudos literários na Rússia, faz uma importante observação sobre o modo de aproximação das diferentes culturas e o conhecimento de suas obras que nos parece bastante útil para pensar a chegada à escola de novas histórias e novas formas de contá-las:

Existe uma concepção muito vivaz, embora unilateral e por isso falsa, segundo a qual, para compreender melhor a cultura do outro, é preciso transferir-se para ela e, depois de ter esquecido a sua, olhar o mundo com os olhos da cultura do outro. Como já afirmei, semelhante concepção é unilateral. É claro que certa compenetração da cultura do outro, a possibilidade de olhar para o mundo com os olhos dela é um elemento indispensável no processo de compreensão; entretanto, se a compreensão se esgotasse apenas nesse momento, ela seria uma simples dublagem e não traria consigo nada de novo e enriquecedor. A compreensão criadora não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. A grande causa para a compreensão é a distância do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa. Isso porque o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem outras.

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. (...) Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2018, p. 365-366)

Essa observação de Bakhtin indica um possível modo de nos aproximar das diferentes histórias, das diferentes compreensões dessas histórias, dos diferentes sujeitos que as compreendem, sem que tudo isso represente apenas marcas das desigualdades, principalmente sociais. Sem dúvida, o ensino da escrita e sua inextricável relação com a leitura desenvolve-se em consideração ao plano performático que é a enunciação, onde cada um se movimenta e ocupa posições diferentes, sendo o que se é e sendo um outro que compreende e assimila o que é compreendido.

Enfim, o ensino de escrita é por demais permeável às transformações sociais e às ideologias. Primeiramente, porque ele está no campo das práticas e saberes que se desenvolvem subjetivamente, ainda que já saibamos que não haja subjetividade insular. Depois porque o ensino de escrita implica a subjetivação dos professores e professoras, reconhecida como um processo contínuo ao longo de toda vida. Inegavelmente, o ensino da escrita vai muito além do ensino de técnicas de produção de textos, por isso mesmo dificilmente é possível construir uma didática que se deixe fixar em fórmulas universais. Ao contrário, não só o impacto de novas pesquisas e ideias dos campos afins à escrita exigem mudanças, mas os sujeitos aprendizes, de quando em quando, se tornam enigmáticos e estranham os modos tradicionais de fazer as coisas que os professores lhes propõem. O modelo tradicional de “ensino de redação” costuma se organizar como exercícios regulares de comprovação do nível de assimilação da modalidade culta da língua e de exibição do talento natural de alguns alunos. Adaptado às necessidades atuais, reduziu-se a técnicas que garantam um bom desempenho argumentativo em provas de conhecimento como exames e vestibulares, rebaixando a escrita a uma condição instrumental, diminuindo seu poder de produzir os conhecimentos inerentes a esse trabalho que é ao mesmo

tempo intelectual e corporal, em que paixões e racionalizações se confrontam para alcançar um ponto de vista de onde se pode enxergar as coisas, o mundo, os outros e a si mesmo.

Atualmente, sabe-se que os textos escritos multiplicam as possibilidades de interlocução e com isso ampliam as formas de compartilhamento das experiências de viver nesse planeta como sujeitos interdependentes, tornando o aprendizado da escrita imprescindível. Todos precisam escrever ou “todo mundo devia escrever”, como afirma George Picard (2008). E se todos devem escrever, todos podem aprender a fazer isso, tendo em vista que a escrita não é algo que se aprende espontaneamente. Ora, se é possível aprender é preciso saber ensinar.

Em suma, nosso projeto de trabalho levou-nos à decisão de elaborar alguns fundamentos teórico-metodológicos que orientem o trabalho de ensino de escrita, tomando como objeto principal desse ensino a produção de narrativas.

1.2. A escrita como objeto de ensino

Ninguém imaginaria que a história da pintura ou da matemática (por exemplo) não fossem precedidas de um conhecimento bastante aprofundado dessas disciplinas e de suas técnicas próprias. Mas a literatura, por causa de sua aparente facilidade de produção (já que ela tem por substância e instrumento a linguagem de todos, e que só combina ideias não particularmente elaboradas), parece poder dispensar, para ser praticada e apreciada, qualquer preparação especial. Não se contesta que essa preparação possa parecer desprezível: é essa opinião comum, segundo a qual uma caneta e um caderno, acrescidos de algum dom natural, fazem um escritor. (VALÉRY, 2018, p. 10-11)

A observação acima foi proferida por Paul Valéry em 1937 quando se tornou professor no Collège de France. Isso faz quase cem anos, mas ainda se reproduz como crença em diversos ambientes culturais, incluindo a escola. Muitas pessoas continuam acreditando no “dom natural” para a escrita e essa fatalidade é levada para a escola por muitos professores e, surpreendentemente, por estudantes que costumam simplificá-la dizendo “não tenho jeito para isso”.

A questão é complexa e não permite que se dê a ela uma resposta simples, afirmativa ou negativa. Inegavelmente, é preciso haver uma disposição para o trabalho artístico de qualquer natureza. Não porque ele dependa de um dom, mas porque ele depende da vontade que leva o artista a experimentar, pesquisar e suportar os erros e limitações que o trabalho de criação impõe. E não só da vontade, mas como dirá Rollo May (1982) da “coragem de criar”.

No âmbito escolar, duas questões se revezam na posição central das discussões sobre redação e escrita. A primeira delas se assenta nos aspectos específicos da textualidade que dizem respeito, basicamente, aos problemas de coesão e coerência que se associam diretamente

ou indiretamente aos aspectos gramaticais e semânticos que sustentam a legibilidade do texto. A segunda se ocupa da criatividade e da imaginação disponibilizadas nas produções textuais. A esta segunda categoria de questões, respostas costumam ser buscadas no campo das características psicológicas individuais ou de modos de estimular a criatividade, mas é importante relacionar a criatividade e a imaginação às questões discursivas.

A criatividade, segundo May (1982), está sempre ligada a algum tipo de “encontro”, dentre os quais o principal é encontro com o mundo.

Um encontro é sempre uma aproximação de dois polos. O polo subjetivo é a pessoa consciente do ato criativo propriamente dito. Mas qual é o polo objetivo desse relacionamento dialético? Usarei um termo que talvez pareça simples demais: é o encontro do artista ou do cientista com o seu *mundo*. Não o mundo como ambiente ou como ‘soma total’ de coisas; também não se refere a objetos em relação a um sujeito.

(...) os artistas genuínos estão de tal forma ligados à sua época que não conseguem comunicar-se fora dela. Sob esse aspecto, também, a situação histórica condiciona a criatividade. Pois a criatividade não atinge a consciência a nível superficial de objetivação intelectualizada; é um encontro com o mundo a um nível que elimina definitivamente a separação entre objeto e sujeito. ‘A criatividade’, segundo nossa definição, ‘é o encontro do ser humano intensamente consciente de seu mundo.’ (MAY, 1982. p 48-52)

Pensando em termos da criação verbal importa considerar o fato de que a criatividade está sempre em diálogo com a pré-existência de outros fatos e atividades de linguagem. Por conseguinte, a criatividade depende da imersão nos usos e formas convencionais e, ao mesmo tempo, do distanciamento que permite a seleção objetiva de recursos e formas que interessem à obra e ao projeto de texto. Além disso, a criação verbal depende da compreensão de diferentes aspectos exigidos na produção que não se encontram completamente condicionados, porque há recursos genéricos e outros muitos específicos. Assim, a criatividade pressionada por uma necessidade de expressão precisa encontrar as possibilidades de verbalizar um problema, uma sensação, uma emoção, uma percepção, um tema etc., bem como encontrar estruturas linguísticas e textuais que possam veicular o que se quer expressar, suportando arranjos e particularidades que são parte do estilo.

Enfim, a criatividade não pode ser pensada simplesmente como um dom, como algo natural ou inerente a certos sujeitos, nem mesmo como uma condição estritamente ligada à produção artística, pois que se apresenta em todas as atividades humanas. Outro ponto importante é que, concretamente, a criatividade depende de materiais, conhecimentos práticos ou técnicos e um propósito. No caso da criação verbal, a língua que é seu material só se dá a conhecer no uso que dela se faz e isso significa que esse material está sempre impregnado de uma forma, o que implica, por sua vez, uma impregnação desse material em termos práticos e axiológicos. Em outros termos, a criação verbal é acima de tudo, um trabalho de compreensão

da linguagem em todas as suas manifestações, desde a mais corriqueira e habitual até as formas mais sofisticadas das obras de pensamento e da literatura.

O que estamos pretendendo mostrar é que a escrita não resulta apenas do conhecimento da língua como sistema de signos que se presta à comunicação e tampouco seu domínio pode ser atribuído a alguma característica individual. A escrita, a nosso ver, é um laborioso processo de refinamento das formas brutas e estereotipadas que a comunicação corriqueira normaliza. Todo o processo que envolve a produção de textos escritos ajuda a tornar consciente os efeitos que certas formas e usos comuns podem produzir e essa consciência pode desencadear uma compreensão mais clara de nós mesmos.

Importante ressaltar que o fato de tratar a escrita como forma de refinamento não significa dizer que há uma linguagem inferior a ser substituída por outra superior. O que se verifica é que as interações cotidianas e rotineiras tendem a uma economia formal, levando à reprodução automática de certas fórmulas ou de certos gêneros discursivos, especialmente os primários nos termos bakhtinianos. Do mesmo modo, as relações interpessoais tendem a se normalizar, economicamente, em função das atividades que as pessoas desenvolvem umas com as outras. A escrita, por sua vez, provoca a desestabilização dessa superficialidade normalizada porque se caracteriza pelo distanciamento objetivo e intencional da situação concreta de interação para compreendê-la como um todo significativo e processá-la como um enunciado. Esse tipo de enunciação que caracteriza a escrita é mais complexa e abre-se a um diálogo com formas mais elaboradas da linguagem, os gêneros secundários, conforme Bakhtin.

Do ponto de vista da educação escolar, o desenvolvimento da escrita deveria seguir a mesma lógica e recusar-se à acomodação. Por falta de conhecimento especializado, propagam-se dúvidas e queixas sobre a falta de critérios absolutamente objetivos que funcionem como marcos da progressão e da aquisição de novos conhecimentos relativos ao domínio da escrita. O antídoto sugerido comumente nesses casos é que o ensino seja cada vez mais pragmático de modo que o aluno reconheça a serventia do aprendizado. Todavia, não nos parece que o relevo deva ser dado às funções práticas do texto escrito, porque não são elas que permitem a aproximação dos níveis mais complexos da produção escrita. O refinamento ao qual nos referimos antes não se atinge por essa via que conduz mais efetivamente à adaptação aos modos de ser e agir condicionados pela vida social. O refinamento com o qual a escrita se encontra depende do enfrentamento da estranheza, por conseguinte do reconhecimento da alteridade.

Não se trata necessariamente de excluir o trabalho sobre as formas convencionais do discurso social, mas de modificar o modo de trabalhá-las, visando sempre a uma compreensão dos fatores sócio-históricos responsáveis pela sua permanência nas esferas de atividade em que

circulam. Porém, não basta para isso o trabalho metalinguístico ou de decomposição e recomposição formal. Para o trabalho sobre os textos convencionais espera-se que eles sejam compreendidos como discursos e que a convenção seja compreendida para além dos aspectos formais que os diferentes veículos e suportes exigem das produções textuais. Por exemplo, não basta trabalhar os elementos constitutivos das publicações jornalísticas (as seções típicas, o formato das notícias, dos classificados, das reportagens especiais, as manchetes etc.) sem que se possa explorar o processo de seleção e montagem dos conteúdos veiculados de modo que se possa reconhecer um plano editorial definido em razão de interesses empresariais, políticos e econômicos, que são determinantes de uma certa formação discursiva. Pode-se dizer o mesmo dos discursos publicitários. A estabilidade dos gêneros discursivos nessas esferas pode ser grande e os abalos costumam vir de impactos conjunturais nos planos político e econômico, principalmente. Para os veículos, a estabilidade é desejável, pois amplia o público consumidor e facilita a formação da opinião pública. As mudanças mais comuns resultam das inovações tecnológicas que interferem no acesso e recepção dos leitores. Em suma, a leitura crítica dos textos veiculados pela imprensa e pelas agências de publicidade torna-se imprescindível para que a reprodução desses modelos no trabalho de escrita possa ser crítica também e supere a fronteira da conformação.

No caso das obras do campo artístico-literário, o trabalho crítico é igualmente fundamental. Muito importante que se possa discutir nas aulas de Língua Portuguesa as origens e transformações dos gêneros de modo que os estudantes possam compreender as diferenças relativas às determinações estéticas que afetam cada gênero em diferentes épocas, lugares e características do público-leitor e a outras concernentes às demandas de produção e consumo, responsáveis por criar formatos destinados exclusivamente à satisfação das necessidades de entretenimento. Não se trata, evidentemente, de impor critérios de valorização ou desvalorização, mas de compreender, por exemplo, porque certas estruturas narrativas tornaram-se mais comuns que outras e porque algumas dessas estruturas agradam mais pessoas e por isso estão presentes em certas obras de grande vendagem. O trabalho crítico tem a função de ajudar os alunos a compreender aspectos importantes da manipulação das expectativas do leitor e como elas interferem na formação do gosto pela literatura.

Por outro lado, vale dizer que a educação escolar se ancora na existência de estabilidades em geral e, nesse sentido, o fato de haver objetos de conhecimento que se mantêm inalterados por longo tempo é um de seus fortes pontos de apoio. As organizações curriculares normalmente abarcam um ciclo completo da educação básica, nove anos no ensino fundamental e três no ensino médio. Os materiais de apoio didático como coleções de livros são projetados

para acompanhar crianças e jovens nas diferentes etapas seriadas ou organizadas em ciclos, por isso mesmo a adoção de certos materiais costuma ser revista ao final de cada etapa ou a cada três ou quatro anos. Isso significa que a escola muda lentamente, não porque a atualização lhe seja indiferente como alguns discursos críticos costumam apontar, mas porque o desenvolvimento humano é temporal. Assim, ainda que a realidade contemporânea esteja em constante mudança e a velocidade torne tudo urgente, a escola precisa organizar-se em um ritmo mais constante e menos acelerado. Aliás, a aceleração dos ritmos escolares prejudica a aprendizagem em certas áreas como é o caso da linguagem verbal. A leitura e a escrita são atividades que envolvem uma tensão, de certo modo rítmica, entre proximidade e distanciamento do objeto e essa dinâmica exige tempo.

A impossibilidade de atender a essas contraditórias exigências costuma ser usada para criticar a educação e afirmar seu fracasso como instituição formativa, embora aqueles que ajudam a propagar essa visão não desconheçam as transformações e o processo de desmantelamento da maioria dos pilares com os quais costumávamos reconhecer o caminho e nos guiar pela vida. O que o sociólogo Zygmunt Bauman compreende como a “liquefação” em que estamos imersos:

Estamos agora passando da fase ‘sólida’ da modernidade para a fase ‘fluida’. E os ‘fluidos’ são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças. Num ambiente fluido, não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca – é melhor estar preparado para as duas possibilidades. Não se deve esperar que as estruturas, quando (se) disponíveis, durem muito tempo. Não serão capazes de aguentar o vazamento, a infiltração, o gotejar, o transbordamento – mais cedo do que se possa pensar, estarão encharcadas, amolecidas, deformadas e decompostas. Autoridades hoje respeitadas amanhã serão ridicularizadas, ignoradas ou desprezadas; celebridades serão esquecidas; ídolos formadores de tendências só serão lembrados nos *quizz shows* da TV; novidades consideradas preciosas serão atiradas nos depósitos de lixo; causas eternas serão descartadas por outras com a mesma pretensão à eternidade (embora, tendo chuscado os dedos repetidas vezes, as pessoas não acreditem mais); poderes indestrutíveis se enfraquecerão e se dissiparão, importantes organizações políticas ou econômicas serão engolidas por outras ainda mais poderosas ou simplesmente desaparecerão; capitais sólidos se transformarão no capital dos tolos; carreiras vitalícias promissoras mostrarão ser becos sem saída. Tudo isso é como habitar um universo desenhado por Escher, onde ninguém, em lugar algum, pode apontar a diferença entre um caminho ascendente e um declive acentuado. (BAUMAN, 2005. p. 57-58)

Se os caminhos se tornaram movediços ou sujeitos a desaparecer talvez seja importante criar contrapontos a essa mobilidade. Talvez um mergulho possa ser mais eficiente que a tentativa de surfar. Nesse caso, situar-se abaixo da superfície não poderia ser um aprendizado valioso?

Sem dúvida, não se aprende a escrever apenas tocando a superfície das coisas, surfando no mar de informação, pois o conhecimento depende de um constante refinamento e filtragem e esse aprofundamento seletivo corresponde melhor à imersão. Cabe-nos, portanto, encontrar meios de facilitá-la.

Nesse sentido, as mudanças de paradigmas como as que foram introduzidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, ao final da década de 1990, podem conter boas orientações. A substituição do ensino da tríade tipológica (descrição-narração-dissertação) pela diversidade de gêneros discursivos pertencentes às diferentes esferas de atividade humana criou novas exigências para o ensino de escrita, particularmente na ordem do NARRAR, que é o mais próximo da literatura e por isso diretamente afetado por questões que extrapolam a objetividade e os contornos formais rígidos e previsíveis.

O trabalho com os gêneros associados às narrativas do “campo artístico-literário” – terminologia usada na BNCC (2018) – ainda exige esforços e pesquisas de caráter metodológico que possam esclarecer aos professores algumas implicações da adoção da perspectiva bakhtiniana no ensino da produção de textos narrativos. As teses não são simples e implicam mudanças significativas.

De saída, texto e discurso não são termos que se possa intercambiar sem consequências, conforme explica José Luiz Fiorin (2017)

(...) há diferenças entre texto e discurso. Este é da ordem da imanência e aquele, do domínio da manifestação. (...) A manifestação é a presentificação da forma numa dada substância, o que significa que o discurso é do plano do conteúdo, enquanto o texto é do plano da expressão. Em outras palavras, este é da ordem do sensível, enquanto aquele é do domínio do inteligível. O texto é manifestação de um discurso. Assim, o texto pressupõe logicamente o discurso, que é, por implicação, anterior a ele. (FIORIN, 2017, p. 148)

Do ponto de vista do ensino, as características gerais das estruturas textuais típicas (narração e dissertação, por exemplo) passam a ser conhecimentos insuficientes, porque é necessário dar a conhecer os modos de constituição dos discursos que, por seu turno, não são dissociáveis das dimensões histórica, cultural e social. Portanto, o ensino de escrita passa a ocupar-se de outras questões que ultrapassam o tratamento do texto especificamente como um produto de transposição do pensamento individual para o papel, seguindo regras de estruturação e de normas gramaticais da língua escrita. A produção de textos escritos terá de ser tratada em consideração a importantes pontuações, como a que segue, de Bakhtin-Volochinov:

Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que

despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1997, p. 95)

Essa observação é importante porque implica o trabalho de escrita em uma dimensão ética e subjetiva que não caberia nos exercícios cuja finalidade se limita aos treinos sucessivos que estabelecem a prontidão para escrever em qualquer situação, sem cometer grandes erros e, principalmente, evitando que as marcas da linguagem falada apareçam e que o ponto de vista se desvie da suposta neutralidade objetiva. Na perspectiva discursiva, o ensino de escrita precisa incorporar a produção de sentido e isso envolve o sujeito que escreve e nessa situação reconhece a si mesmo na linguagem da qual faz uso, que é sua e dos outros, não só seus interlocutores, mas dos outros em geral que dela fazem uso também.

O ensino de escrita ainda é sobrecarregado por outras questões que remontam ao seu advento na história e que vão além da dicotomia “língua e fala” enfrentada pelos linguistas, desde Saussure. Não se pode ignorar que a palavra escrita em oposição à sua forma vocal e personificada tem sido alvo de discussões no campo filosófico desde Platão. E esse é um ponto de interesse para a nossa investigação, pois a passagem da fala à escrita, principalmente em consideração à dimensão discursiva, não se resolve meramente como uma transposição de uma forma verbal para outra. Além disso, a produção de textos que tem uma pretensão mais ampla que apenas comunicar, como é o caso da literatura, é afetada por aspectos específicos da linguagem verbal que, em nosso entendimento, podem ser mais bem compreendidos com o apoio da Filosofia e da abordagem Hermenêutica desenvolvida no século XX. Abordagem esta que encontra uma nova visada na obra do filósofo Paul Ricoeur (1913-2005), que renova o tratamento das tradicionais distinções entre “explicar” e “compreender” ao considerá-las como atividades que se relacionam dialeticamente no processo de interpretação das obras de cultura, especialmente as textuais.

As contribuições de Paul Ricoeur à Hermenêutica são de extrema relevância porque esclarecem um conjunto de problemas relativos ao tratamento do texto escrito, especialmente aqueles relacionados ao seu caráter de objeto material, concretizado e fixado pela ação de alguém que o entrega ao mundo social na condição de obra de cultura e, ao mesmo tempo, os aspectos relacionados à linguagem verbal que não para de produzir efeitos e sentidos que serão validados pelo trabalho de interpretação.

Enfim, em linhas gerais, nossa abordagem do problema do ensino de escrita no âmbito escolar é uma proposta de reconsideração de alguns pressupostos teóricos e metodológicos que costumam nortear o trabalho com textos. Parte deles anunciados e bem desenvolvidos nos documentos oficiais brasileiros produzidos nos últimos anos, PCN em 1998 e BNCC em 2018,

e outra parte que ainda carece de maiores detalhamentos como é o caso específico dos conhecimentos que os textos narrativos comportam, não só os apreensíveis pela leitura, mas principalmente os reconhecíveis no processo de escrita. Nossa tese é de que um possível encaminhamento metodológico capaz de traçar uma aproximação entre linguística e literatura será beneficiado por uma revisão pela via da Hermenêutica, sobretudo a partir de Paul Ricoeur.

Fiorin (2008) propõe uma relação interdisciplinar entre a Linguística e a literatura (as Letras), considerando que o distanciamento entre essas áreas produz prejuízos a ambas, especialmente em termos do desenvolvimento dos estudos linguísticos no século XX. Essa situação conflitiva das duas áreas de pesquisa está espelhada na separação que se dá na escola entre ensino de língua e literatura e, muitas vezes, no isolamento da escrita como conhecimento apartado de ambas.

Nosso trabalho não tem a pretensão de tratar das questões do campo linguístico que poderiam iluminar a relação língua e literatura na escola. São temas complexos que exigiriam, de fato, uma pesquisa conjunta, interdisciplinar, com linguistas. Cada tema específico, como demonstra a enumeração de Fiorin, aqui citada, vem sendo desenvolvido em estudos sofisticados no campo da Linguística que envolvem metodologias específicas.

Uma relação entre linguística e literatura, atualmente, não se fundará no uso pela literatura de rudimentos de uma gramática elementar nem em princípios de organização gerais sobre os quais assentar os estudos literários, mas em conceitos que explicam a organização do discurso literário e seu modo de funcionamento. Isso quer dizer que os conceitos linguísticos devem ser um instrumento de investigação do texto literário, que será estudado como processo enunciativo e totalidade textual. É preciso que o recurso aos conceitos desenvolvidos pela linguística do discurso sirva para desvelar novas camadas de sentido. Não pode ser nunca um meio de validar conclusões oriundas da intuição do analista. Por isso, não serão suficientes as descrições morfológicas e sintáticas. É preciso recorrer a todos os estudos de fenômenos enunciativos (figurativização, isotopia, modalização, temporalização, actorialização, espacialização, modulação tensiva, meta-enunciação, aspectualização, contrato enunciativo; atos de fala, gêneros do discurso, pressupostos e subentendidos, leis do discurso, conectores argumentativos, cenografia, interdiscursividade, heterogeneidade, espaços discursivos, campos discursivos, dialogismo, éthos, estilo e assim sucessivamente), bem como àqueles a respeito dos mecanismos de textualização (categorias plásticas, semi-simbolismo, etc.). Mas as teorias do discurso permitem ainda ver o próprio processo de criação literária como um ato enunciativo, como uma atividade, como uma práxis discursiva, o que possibilita analisar a adoção ou rejeição de usos inovadores ou cristalizados e a criação dos cânones e dos best-sellers, o desgaste e a cristalização das formas, a ressemantização de fórmulas desgastadas ou cristalizadas etc. (FIORIN, 2008, p. 50)

A focalização que adotamos dirige-se às questões linguísticas suscitadas pelos documentos oficiais que deram ao ensino de língua portuguesa no Brasil uma direção nos últimos anos. Todavia, a aproximação requerida por Fiorin (2008) reforça nossa abordagem, especialmente em consideração às pesquisas relativas ao ensino de literatura no Brasil, também nos últimos anos.

Rezende (2018) nos faz ver que o trabalho com a língua não se pode ser reduzido a uma única dimensão e nem mesmo pode ser visto de um único ângulo. Ao contrário, mostra-nos que os professores precisam rever sua compreensão da língua e do trabalho docente, mas isso exige condições adequadas para a revisão.

Ler e escrever na escola não é tão só aprender uma estrutura, perceber vagamente ou de modo estereotipado um modelo para reproduzir e contorná-lo com alguns fatos verdadeiros ou inventados. Também o professor, para ensinar e mediar o processo, é obrigado a igualmente buscar em si a dimensão do leitor e dar a seus alunos a oportunidade de encontrar-se como leitor na leitura e na escrita – trabalho de extrema dificuldade na educação brasileira, onde faltam formação para os professores, condições dignas de trabalho, espaços para exercer a liberdade de ler, escrever e elaborar, no ritmo que esse tipo de atividade requer. (REZENDE, 2018, p. 99)

Não temos dúvida de que a compreensão de aspectos subjacentes aos conceitos e ao modo como eles são escolhidos para atender a certas finalidades educativas, as quais nem sempre são facilmente reconhecíveis como conexões diretas com as metodologias específicas de cada área, é um bom caminho. Dessa forma, importa-nos mostrar que o ensino de escrita pode ir além de exercícios formais destinados a demonstrar a capacidade pessoal de transpor um conhecimento teórico para a produção de um objeto como o texto tanto quanto fazer ver que a literatura não está nas obras consagradas, exclusivamente, como se costuma pensar. A literatura pode ser compreendida também como um modo de expressão daquilo que poderia ser a realidade, uma particular projeção criativa que encontra na linguagem verbal um material acessível, transportável e quase sem custo.

Frye (2017) ilustra a relevância da educação literária da seguinte forma:

Suponhamos que um homem inteligente perseguiu símbolos de *status* a vida inteira, até que de repente seu mundo entra em colapso e ele já não vê nenhuma razão para continuar. Seu Cadillac de ouro maciço já não representa para ele sucesso, reputação ou potência sexual: agora parece-lhe absurdo e um tanto patético. Nenhum psiquiatra ou clérigo pode ajudá-lo, porque seu estado mental não é doentio nem pecaminoso: ele está lutando com seu anjo. Imediatamente ele descobre que quer mais educação tal como um homem faminto quer comida. Sua inteligência e suas emoções podem muito bem estar em forma; é a sua imaginação que anda faminta, alimentada com sombras, e é a educação da imaginação que ele quer e necessita. (FRYE, 2017, p. 129);

Essa educação da imaginação deveria ser um propósito reconhecível no ensino de literatura bem como presidir o ensino de escrita, principalmente de textos narrativos em seus diferentes gêneros.

Em um nível básico da escrita de textos narrativos, a imaginação conduz o processo de seleção e organização do que deve e pode ser dito e do que pode ou deve permanecer oculto. Embora os dois procedimentos sejam realizados quase que naturalmente por qualquer pessoa que conta uma história ou relata um acontecimento, para aquele que está aprendendo a escrever a seleção e a organização não ocorrem de forma automática, porque envolvem o

reconhecimento dos recursos pessoais de linguagem para nomear, qualificar e dispor em frases e parágrafos as peculiaridades do humano que vai se fazendo, mais ou menos intencionalmente em função do maior ou menor grau de controle que se tem dos efeitos que a articulação dos recursos linguísticos podem produzir. Aprender a escrever passa pela compreensão da relação dialética entre forma e conteúdo, pois que todo o trabalho de escrita é uma busca da forma de expressar certo conteúdo e isso exige reunir saberes linguísticos em uso ou inaugurar novos, mas sendo o conteúdo feito de linguagem, ele só é apreensível no exercício de formalizá-lo, o que depende dos recursos linguísticos que se tem. É isso o que parece nos dizer a narradora de *Água Viva*:

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. (LISPECTOR, 1980, p. 21)

Ensinar a escrever seria ensinar esse modo de “ter a palavra como isca” para pescar “o que não é palavra”, aquilo que se forma no entrelaçamento dos fios – as linhas – que vão fazendo surgir, por contraste à trama, os vazios, o que não se disse, as entrelinhas? Entretanto, como diz a narradora, “a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a”. Ensinar a escrever seria então ensinar a reconhecer o texto escrito como um jogo entre o dito e não-dito, cujo sentido é o produto da compreensão daquele que escreve e daquele que lê, ambos com direito ao blefe e ao logro.

2. Diálogo com a teoria

Nunca nos encontramos numa espécie de passagem do nada a alguma coisa, mas de alguma coisa, de um outro a outro – que vai do configurado ao configurado, nunca do informe à forma. Era isso que eu queria dizer ao limitar os excessos de uma espécie de anarquismo da razão. A razão sucede a si mesma, mas numa dialética entre a inovação e a sedimentação. Há sedimentação das investigações e dos pensamentos, e do dito, daquilo que foi dito antes de nós. É a partir das coisas já ditas que nós dizemos outra coisa. Por vezes, dizemo-la melhor, mas continuamos numa espécie de continuidade de um dizer que se corrige a si mesmo e se acumula. (RICOEUR, 2016, P. 46)

O professor da educação básica preocupa-se com resultados suficientes, mas sob a pressão do imediato. Seus esforços estão empenhados na aprendizagem de uma turma de alunos a ser comprovada por algum sistema de avaliação. Essa condição tem forte impacto na relação do professor com os objetos de conhecimento. Enquanto um pesquisador trabalha sobre um mesmo objeto por longo tempo, monitorando os efeitos circunstanciais que o afetam e as possíveis transformações que venham a afetá-lo, o professor trabalha com muitos e variados objetos em curtos períodos, procurando fixá-los por algum esquema de apreensão compartilhável com seus alunos e mensurável por critérios válidos e reconhecíveis pelo sistema escolar.

O trabalho do pesquisador constitui-se de contribuições que podem oscilar em termos de intensidade, significância e qualidade para o campo do saber ao qual está vinculado. Essa oscilação é previsível e não compromete drasticamente a qualidade dos resultados esperados. No caso do professor, há sempre uma expectativa de comportamento uniforme em termos dos níveis de criatividade, desempenho e dos resultados de seu trabalho voltado à aprendizagem dos seus alunos que também são vistos como um conjunto homogêneo.

O professor pode demonstrar a eficiência de suas práticas e ações destinadas à aprendizagem e ao conhecimento, entretanto ele não pode provar essa eficiência sob a lógica de uma verdade revelada que caracteriza o trabalho científico. O trabalho docente insere-se no conjunto das práticas sócio-históricas, onde as circunstâncias pesam enormemente. Exemplo emblemático dessa realidade é o fato de que raramente um professor venha a conhecer os efeitos de seu trabalho como parte relevante da constituição subjetiva de seus alunos. Ainda que trabalhe com objetivos de longo prazo, o futuro de seus ensinamentos só poderá ser imaginado, idealizado.

Entretanto, o professor não é e nem pode ser um técnico desprovido de uma visão de mundo que afeta suas decisões pedagógicas intencionais e planejadas. Como afirma Mizukami (1986):

Diferentes posicionamentos pessoais deveriam derivar em diferentes arranjos de situações de ensino-aprendizagem e diferentes ações educativas em sala de aula, partindo-se do pressuposto de que a ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem é sempre intencional. Subjacente a esta ação, estaria presente – implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não – um referencial teórico que compreendesse conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento etc.

As disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura, geralmente, possibilitam ao futuro professor contato com um corpo organizado de ideias que procura subsidiar e justificar a prática educativa. Este conjunto, constituído pelas teorias pedagógicas ou psicopedagógicas sobre educação, é denominado por Mello (1982) de ideário pedagógico. Cada professor, por sua vez, filtra tal ideário a partir de suas próprias condições e vivências. (p.3-4)

E se não somos seres vazios ou absolutamente incólumes a entrar na sala de aula e ali organizar uma aproximação do conhecimento, é importante cuidar e tratar dos nossos processos constitutivos. É nesse ponto que as teorias e ideias acerca do objeto com o qual trabalhamos começam a fazer sentido.

Como procuramos mostrar, anteriormente, o ensino escolar de produção de textos escritos tem sido tratado prioritariamente com base na Linguística Textual e muitas pesquisas estão relacionadas à redação de exames vestibulares e do ENEM. Sob influência da perspectiva discursiva, muito se tem falado da produção de textos funcionais que circulam nas diferentes esferas de atividades sociais, seguindo as teses bakhtinianas. Quanto ao estudo das produções artística e intelectual, dois discursos sobre o ensino escolar têm se difundido: afirma-se que a escola precisa se abrir às práticas socioculturais dos alunos e essa mesma abertura é criticada sob a alegação de ser ela um empobrecimento do conhecimento escolar. Há algum tempo e mais recentemente sob o impacto da BNCC, a cultura juvenil associada aos usos de recursos eletrônicos e ao intercâmbio nas redes sociais passou a ser considerada como conhecimento a ser tratado pela área de Linguagens. Do mesmo modo, as manifestações artístico-culturais das regiões “marginais-periféricas” dos grandes centros urbanos também têm sido incluídas nos programas e projetos de ensino, haja vista a popularização da cultura Hip-Hop¹⁰, por exemplo. Esses gêneros discursivos que chegam à escola atingem as resistências à abertura de espaços para o trabalho com a literatura e arte, relegadas a um plano secundário em favor dos conhecimentos técnico-científicos. Nesse sentido, alguns conhecimentos que não chegaram a ser adequadamente desenvolvidos pela escola ou mesmo adequadamente estudados parecem sucumbir ao giro que a escola se vê instada a realizar. Esse é o caso da produção de textos

¹⁰ Há muitos estudos sendo realizados sobre essas culturas e o impacto de sua inserção e legitimação na escola. Na Faculdade de Educação da USP sob orientação da profa. dra. Mônica do Amaral há pesquisas sendo realizadas bem como intercâmbios com trabalhos de outros países. Em 2014, por exemplo, realizou-se a tradução do livro *Batidas, rimas e vida escolar: pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade* de Marc Lamont Hill, publicado pela editora Vozes.

narrativos e de poemas, cujo espaço nos programas foi se tornando cada vez menor. Ao final, aquilo que a escola não valorizou, volta a ela em feições que lhe causam estranheza. Multiplicam-se os questionamentos sobre se esses discursos e textos do RAP e das publicações alternativas que circulam nas “quebradas” são ou não literatura e se merecem ou não ser estudados na escola.

Sem dúvida alguma, determinar e fixar o que é ou não literatura não é investimento seguro. Há alguns anos, a Teoria Literária e os pesquisadores dos Estudos Culturais têm conduzido discussões acerca das fronteiras da literatura. O crítico britânico Terry Eagleton não tem ilusões:

Trata-se de saber se podemos falar de questões relativas à ‘teoria literária’ sem perpetuarmos a ilusão de que a literatura existe como um objeto específico de conhecimento, ou se não será preferível deduzirmos as consequências práticas do fato de que a teoria literária tanto pode se ocupar de Bob Dylan como de John Milton. Minha opinião é que seria mais útil ver a ‘literatura’ como um nome que as pessoas dão, de tempos em tempos e por diferentes razões, a certos tipos de escrita, dentro de todo um campo daquilo que Michel Foucault chamou de ‘práticas discursivas’. (EAGLETON, 1983, p. 220)

Por tudo isso, nossa pesquisa voltada à revalorização da escrita de textos que tenham como finalidade principal a elaboração de aspectos do humano e da humanidade (ou da humanidade do humano) pela via do discurso, pode parecer anacrônica. Mais que isso, pode parecer que os teóricos que trazemos para o diálogo tratem de culturas e obras contrastantes com a atual demanda educacional. Cientes das possíveis críticas, aceitamos o risco. Primeiramente, porque consideramos que o caso não seja de ruptura, mas de reelaboração do projeto, das intenções e objetivos relativos ao ensino de escrita. Depois porque, sem pontes, a história da escrita como parte da disciplina Língua Portuguesa perderá um pouco mais das parcas referências que mapeiam seu trajeto, muito mais conhecido na história da alfabetização e dos conhecimentos gramaticais. Aliás, o ensino de escrita sempre se manteve estreitamente relacionado com o conhecimento dos signos e do sistema linguístico como uma convicção de que a materialização do discurso – o texto – resultasse exclusivamente do domínio dos processos de codificação. Todavia, a razão mais importante é que, a nosso ver, ainda existam questões relativas à aprendizagem da escrita e ao seu ensino que não foram satisfatoriamente respondidas. As ruínas vão revelando um projeto abandonado ou, na melhor das hipóteses, inacabado.

O abandono do critério tradicional de progressão do ensino de escrita — nível mais básico a *descrição*, seguida da *narração* e finalmente a *dissertação* – tipologias indicativas do modo gradual de apreensão e representação da realidade, cujo domínio sucessivo demonstraria o progresso intelectual do estudante – não foi justificado a partir de um discurso que

demonstrasse a perda de validade e eficácia em razão do fracasso do modelo ou das transformações que o tempo impôs ao trabalho com essas tipologias. O fato é que elas ocorreram e certamente o ensino foi aprimorado ao longo do tempo. Claro que a recente adoção da perspectiva discursiva, sucessora da abordagem anterior, é inovação importante, mas o que estamos querendo mostrar é o apagamento do processo de transformação pelo qual o ensino de escrita passou. Por que isso é importante? Porque, certamente, essas transformações – como tantas outras ao longo do século XX – resultam de uma compreensão da linguagem como fenômeno humano e do uso da escrita como forma de expressão da humanidade. Tudo isso se relaciona com as teorias sobre a linguagem que se desenvolveram no ambiente científico da Linguística, mas também nos ambientes da Filosofia e dos Estudos Literários.

Assim, nosso possível anacronismo não é sem razão. Interessa-nos, verdadeiramente, não queimar as pontes que nos ligam ao passado como tem se tornado comum na contemporaneidade, cujo progresso científico e técnico é bastante eficaz no apagamento dos rastros e na indiferença com que substitui coisas, ideias e pessoas por inovações. Acreditamos que em termos de ensino de escrita e dos processos inerentes à produção de textos ficcionais há muito a ser conhecido e estudado. As questões relativas ao mundo do texto que envolvem questões próprias aos modos pelos quais a realidade é tratada ou como é engendrada na ficção não se esgotaram e, por conseguinte, ainda que a mobilidade social produza seus efeitos sobre a aceitação da diversidade cultural, cabe à escola, amparada pelo trabalho intelectual, compreender essa diversidade e perguntar-se se no fundo de todas as novas formas ainda está o universo do qual o humano, seja lá como o compreendamos, é reconhecível.

Enfim, o ponto de partida do nosso trabalho está no entroncamento entre a tradição, forma soberana de acesso ao desenvolvimento humano desde os primórdios, e a dispersão atual que impõe o descarte, muitas vezes sem que saibamos bem o que estamos a dispensar. Essa situação justifica nosso diálogo com a Hermenêutica, no trajeto que vai de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) até Paul Ricouer (1913-2005).

Para Hans-Georg Gadamer (2014) a hermenêutica é muito mais que um método, ela é uma forma de investigação sobre o ser, uma ontologia. Para ele o fato de o homem ter sua existência determinada pela temporalidade, faz dele um ser finito e histórico. Assim, seguindo a abordagem heideggeriana do *Dasein* (“o-ser-aí”), Gadamer reconhecerá que a compreensão é constitutiva do ser histórico. Isso significa dizer que somente o *Dasein* pode perguntar e compreender o ser em sua existência condicionada pelo fato de que, como ente, o *Dasein* é *ser-no-mundo*.

Considerando, portanto, que a compreensão é constitutiva do ser humano porque a ele é inevitável perguntar-se sobre sua condição existencial e com isso sobre o mundo em que se vê inserido, Gadamer procura evidenciar que seu projeto é filosófico. Não se trata de uma ciência ou arte da compreensão, mas antes uma investigação sobre a própria possibilidade de haver compreensão e dos modos como ela se faz.

Da hermenêutica de Gadamer interessa-nos muito diretamente o tratamento dado à moderna problemática da “consciência estética”. Segundo o autor, a obra de arte não é um objeto, mas um mundo que nos permite ver *o mundo* através dela. Logo, a arte não é um tipo de percepção, mas, conhecimento. E esse conhecimento não só nos leva a compreender o mundo tal qual se configura habitualmente, mas também a uma autocompreensão. De algum modo não somos nós que interrogamos o objeto artístico, ele é que nos coloca uma questão sobre o que o levou a ser o que é. Assim, o mundo da obra abre-se ao leitor ou espectador e, por efeito de uma suspensão da realidade cotidiana, este leitor ou espectador realiza a si mesmo como um ser capaz de compreensão.

Do ponto de vista da presente pesquisa, que se volta ao ensino e à formação, o reconhecimento da arte como conhecimento configura-se como uma “reviravolta” importantíssima, porque costuma-se julgar que a arte produz tão somente um refinamento da sensibilidade estética como se ele não fosse parte fundamental do desvendamento da realidade. Assim sendo, ao aceitarmos que o desenvolvimento estético é parte fundamental da possibilidade de conhecimento do mundo, podemos reconhecer porque uma das marcas distintivas da humanidade é a necessidade de compreender, ou seja não só se apropriar das coisas, mas do conhecimento sobre elas.

Sem desconsiderar que os documentos oficiais, desde a 1ª edição dos PCN em 1998, indicam a abordagem bakhtiniana como referência, vale dizer que nosso aporte teórico não representa uma contraposição. O argumento de Volóchinov sobre o papel da crítica sociológica da arte é, nesse aspecto, bastante significativo:

Ao permanecermos nos limites do aspecto objetual da arte, é impossível até mesmo delimitar o material e os seus componentes com significado artístico. O material, por si só, funde-se diretamente com o ambiente extra artístico que o circunda e possui uma infinidade de componentes e definições: matemáticas, físicas, químicas e, por fim, linguísticas. Por mais que analisemos todas as propriedades do material e todas as possíveis combinações dessas propriedades, nunca seremos capazes de encontrar o seu significado estético sem trazer de contrabando um outro ponto de vista que não ultrapasse os limites da análise material. Do mesmo modo, por mais que analisemos a estrutura química de um determinado corpo, nunca entenderemos o seu significado e o seu valor comercial sem recorrer ao ponto de vista econômico.

É igualmente inútil a tentativa [...] de encontrar o estético no psiquismo individual do criador ou do contemplador. Prosseguindo com a nossa analogia econômica, é possível dizer que essa tentativa se igualaria àquela de revelar, por meio da análise do

psiquismo individual do proletário, as relações de produção objetivas determinantes da sua posição na sociedade.

Em um balanço final, ambos os pontos de vista pecam pelo mesmo defeito: *eles tentam encontrar o todo na parte*, isto é, a estrutura da parte isolada de modo abstrato é apresentada como a estrutura do todo. Entretanto, o ‘artístico’ em sua totalidade não se encontra no objeto nem no psiquismo do criador ou do contemplador abordados de modo isolado: o ‘artístico’ abarca todos os três aspetos. *Ele é uma forma específica da inter-relação entre o criador e os contempladores fixada na obra artística.* (VOLÓCHINOV, 2019, p. 115)

A consideração de que o sentido do texto (ou sentidos) se realiza na inter-relação entre escritor e leitor, com base na condição que o escritor tem de produzir um campo de significação amplo e quase ilimitado que permite aos leitores em épocas e lugares distintos continuar colhendo e produzindo sentidos comprova que a própria compreensão corresponde a um projeto e não necessariamente a um produto. Nesse sentido, o fato de que um texto é sempre um diálogo com outros textos antecedentes, permite-nos pensar que a aprendizagem da escrita mais que a inserção no mundo social e letrado é um convite à inscrição no mundo da compreensão humana.

A aprendizagem da escrita, se quisermos considerar a noção de gêneros em conformidade com Bakhtin, seria um exercício ao mesmo tempo de compreensão dos modos habituais de produção dos variados discursos e com isso garantia de economia na comunicação e de conservação de certos aspectos tradicionais - o elo que sustenta a cultura. Sob essa ótica, não há razão para se pensar em rejeição a certas formas culturais com o intuito de favorecer outras. As manifestações culturais se interconectam de algum modo com o passado e isso não indica nenhum tipo de conservadorismo, pois, ao contrário, a atualização e transformação das formas tradicionais têm um papel vivificador. O entendimento dessa interconexão é favorecido pela “nova” Hermenêutica. Como bem esclarece Ricoeur

Se eu posso compreender os mundos desaparecidos é porque cada sociedade criou os seus próprios órgãos de compreensão, ao criar mundos sociais e culturais em que ela se compreende. A história universal torna-se, assim, o próprio campo hermenêutico. Compreender-me é percorrer o maior trajeto, o da grande memória que retém o que se tornou significativo para o conjunto dos homens. A hermenêutica é o acesso do indivíduo à história universal, é a universalização do indivíduo. RICOEUR (1989, p. 93)

A aprendizagem da escrita, a nosso ver, é um modo de inserção que não deve ser confundido com nenhum tipo de acomodação, de adaptação incondicional a uma ordem preexistente impermeável a qualquer tipo de crítica ou transformação. Consideramos que a produção de textos escritos é uma forma de compreensão do mundo em que nos vemos inseridos e dos mundos possíveis que a imaginação permita criar. Precisamente por ser uma forma de compreensão, adotamos uma abordagem Hermenêutica.

Qual seria, portanto, a diferença fundamental que essa abordagem traria à problemática do ensino de escrita com relação à abordagem linguística presente nos documentos oficiais desde os PCN até a BNCC?

Fundamentalmente, o tratamento da problemática da passagem do discurso ao texto que no caso da narrativa implica diversos aspectos que se articulam para constituir e fazer funcionar um tipo de mundo que pode ou não corresponder à realidade. E esse projeto envolve tanto aspectos linguísticos quanto uma compreensão que se realiza, a nosso ver, como *mímesis*.

2.1. Aspectos tipológicos do narrar e do argumentar

Como já dissemos, nossa pesquisa busca justificar a necessidade de mais espaço à escrita de textos narrativos em prosa, tendo em vista que ele é significativamente reduzido nos anos finais do ensino fundamental e praticamente inexistente no ensino médio. Uma das razões alegadas para essa redução é que a escrita no Ensino Médio deva ser direcionada ao bom desempenho dos estudantes em vestibulares e no ENEM. Por outro lado, é no ensino médio que há espaço dedicado ao estudo da literatura. Nota-se, portanto, que o estudo da literatura exclui a escrita e mesmo quando é considerada, ela é restrita à produção de textos-comentários sobre as obras, os quais, por afinidade, são dissertativos. A dissertação, como se sabe, é um tipo de texto que objetiva convencer a partir de uma certa apresentação e formulação da verdade sobre um mundo dado. No caso dos textos-comentários acerca das obras literárias a intenção é demonstrar a validade de uma certa leitura sobre a obra, argumentando-se a partir de certas categorias de análise, da fortuna crítica ou de outros fatores e recortes interpretativos. Raramente, porém, a leitura leva a um trabalho de escrita que se configure como uma demonstração de aprendizado da própria narração desenvolvida na obra lida, ou seja: o estudo da literatura não se ocupa da formação do escrevedor – termo que serve aqui para distinguir o estudante do escritor profissional, o autor de literatura – porque ainda perdura uma crença de que essa não seja tarefa da escola, pois a formação do “escritor” é caminho e escolha pessoais. A hipótese de que a escrita de narrativas seja um modo importante de compreensão e, por conseguinte, de conhecimento não é considerada. Se a leitura de obras literárias pode despertar o desejo de escrever¹¹, esse desejo é um efeito colateral, expectado certamente, mas não intencionado pelo projeto de ensino.

¹¹ A relação entre leitura de textos literários e a escrita é interessantemente tratada por Violaine Houdart-Mérot no artigo “Da Crítica de admiração à leitura ‘scritível’” (2004). A autora procura mostrar que o prazer e a admiração provocados por uma obra ou autor literários podem gerar o desejo de escrever literatura.

O referencial teórico adotado provoca uma reflexão sobre essas questões, porque uma discussão de ordem filosófica nos obriga a formular as razões de certas decisões programáticas que interferem e chegam a ser determinantes da formação escolar. A opção de priorizar a dissertação em detrimento do estudo da narração em uma determinada fase do desenvolvimento sociocognitivo tem consequências e isso não pode ser ignorado.

Quando a noção de discurso passa a ser considerada como dimensão importante do texto, claramente admite-se que já não basta ensinar as categorias de análise como tipos de personagem, foco narrativo, tempo, espaço etc., porque como apontam os genebrinos Dolz e Schneuwly (2004, p.51) é fundamental desenvolver a “capacidade de linguagem dominante do narrar” que eles definem como a “mímesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil”. O modelo estrutural que serviu de base ao trabalho de ensino de escrita e leitura de narrativas, exige agora ampliações que possam tornar conscientes os fatores relativos à produção de sentido não só em termos da articulação dos elementos internos do texto, mas como compreensão das relações de causa e consequência que presidem a composição do enredo.

Vale dizer que o estudo e produção de textos dissertativos e de textos narrativos poderiam muito bem funcionar como complementares. O ganho, tudo indica, seria grande. Vejamos um exemplo.

Entre o final dos anos 1990 e os primeiros anos de 2000, algumas obras e autores eram excelentes referências ao trabalho de ensino da produção textual. Primeiramente, porque esses trabalhos propunham estratégias complementares entre leitura e escrita e, segundo, porque não limitavam o alcance de possíveis sentidos a uma interpretação fechada e pré-definida que conduz a um sentido último. O livro *Lições de texto: leitura e redação* de Francisco Platão Savioli e José Luiz Fiorin era das melhores publicações disponíveis. Dele extraio um exemplo que pode ser útil ao entendimento da relação entre dissertação e narração como conhecimentos complementares e de como a exclusão da produção de narrativas é um prejuízo.

A Lição 10 – “Modos de combinar figuras e temas” (SAVIOLI; FIORIN, 2006, p.138-152) traz na abertura uma fotografia de Maurilo Clareto, feita em outubro de 1992 e distribuída pela Agência Estado. A fotografia não será objeto de estudo detalhado na Lição 10, mas serve de abertura e vem acompanhada de uma legenda que expõe a antítese por ela representada.



O caráter impactante da foto é tratado tecnicamente na legenda que a acompanha:

O impacto desta foto é obtido por meio da combinação da chupeta com o cigarro na boca do menino de rua. A simultaneidade do uso dos dois objetos tão díspares transmite a ideia da convivência, na mesma personagem, da criança indefesa – representada pela chupeta – e do jovem transgressor – representado pelo cigarro. (p. 138)

De acordo com a legenda, o efeito de sentido resulta do uso simultâneo da chupeta e do cigarro por um menino, o que é verdadeiro, embora essa seja apenas uma camada de sentido que serve de abertura a outras disparidades que a foto sintetiza. Outra camada é a oposição “criança indefesa” e “jovem transgressor” que indica um juízo de valor, uma interpretação da realidade da foto, a suscitar concordância ou discordância no leitor. Por que a chupeta simbolizaria o caráter indefeso da criança e o cigarro a transgressão do jovem? Claro que a associação é cabível, mas não exclui outras leituras. A ideia de antítese poderia ser compreendida pelo contraste, puro e simples, entre um hábito de infância, uso da chupeta, e outro da vida adulta, o cigarro. A ideia de transgressão e indefensabilidade estão associadas à realidade de fundo da qual a foto é um recorte. Que realidade seria essa? Tal pergunta abre-se

a uma outra série de interpretações que já não estão na foto, mas na compreensão que se tem da realidade social. A discussão dessa realidade, poderia facilmente, ser ponto de partida para uma produção dissertativa. Mas a foto, também, poderia disparar uma reflexão narrativa.

A dissertação levaria os estudantes a adotar um ponto de observação distanciado para tratar da realidade social simbolizada pela foto, enquanto em uma narração seria necessária uma reconstituição da realidade dos sujeitos envolvidos na foto: o menino e o fotógrafo, ambos atingidos pela realidade social que os afeta e de algum modo os determina. Quem é esse menino da foto? Por que Maurilo Clareto o fotografou? Como se deu a captação da imagem? Onde eles estavam? O fotógrafo sentiu ou pensou alguma coisa sobre esse menino? E o menino pensou e sentiu alguma coisa ao ser fotografado? Quais eram as circunstâncias antecedentes à foto? O que houve depois dela? O menino sabia que estava sendo fotografado? Permitiu isso? O que o fotógrafo teve de fazer para obter seu consentimento, caso tenha havido? Enfim, muitas questões objetivas poderiam ser formuladas, mas além delas outras menos objetivas resultariam de um trabalho de ficcionalização que poderia ampliar em profundidade e extensão a contradição exibida na foto.

Depois de muitos anos procurando notícias e informações sobre detalhes dessa foto, encontrei na página do *Facebook* do fotógrafo Maurilo Clareto, a história da foto:

[...] “Chupetinha”: A história da foto

Cheguei na Praça da Sé para cobrir a movimentação dos meninos naquela manhã de outubro de 1992. Dia 29, antevéspera de finados. O clima era dos mais tensos. Uma semana antes ocorrera uma grande fuga de uma das unidades da FEBEM e um bom número dos garotos fugitivos havia se refugiado ali na praça, tradicional ponto de concentração de garotos de rua.

No dia anterior eu estivera no local para a mesma cobertura. Não me lembro bem porque, mas, de repente, eles se revoltaram com a presença da imprensa e vieram pra cima, como uma horda, atirando pedras e nos xingando. O clima esquentou. Fomos escorraçados. Saí de lá fugido e amedrontado, de carona em uma viatura de reportagem da TV Cultura. Eu era inexperiente e, apavorado, não fiz nenhuma foto.

Levei uma tremenda dura do editor, na ocasião o Carlos Feneriche. Como havia acontecido tudo aquilo e eu não tinha feito nenhuma foto? Fiquei muito mal. Eu tentava me firmar na profissão e havia perdido uma grande chance.

No dia seguinte, o mesmo Feneriche me mandou novamente para a praça, cheio de recomendações: “Vê se desta vez traz foto!”

Toda a imprensa estava no local: rádios, TVs, jornais. Os meninos se dividiam em grupos. Vi um pequeno grupo descendo pela rua lateral à catedral da Sé. Fiz umas fotos. “Seo” Bruno, o motorista que me levava, sempre solícito, se ofereceu para me acompanhar e carregava a minha lente 300mm. Foi ele quem chegou e me disse: “Você viu aquele menininho de chupeta na boca, fumando um cigarro?” Fiquei alerta. “Nossa, Brunão, não vi, mas deveria ter visto! Cadê?” Ele me apontou o garoto no meio de um grupo que cheirava cola e ria alto. Cheguei fotografando. O “Chupetinha” – assim chamado pelos outros do grupo – me encarou e caminhando no meu rumo, tirando a chupeta da boca, disse, assim mesmo, textualmente, com vozinha de criança: “Se me filmá eu, vô quebrá essa porra, tá ligado, seu cuzão!”

Foi demais! Fiquei perplexo com aquela criança, pouco mais que um bebê, de chupeta, me falando aquilo. Imaginei o cara com 13, 14 anos, com um “tresoitão” na cintura, turbinado de droga e ódio... Me aproximei e disse que não sabia que ele não queria ser fotografado e que não faria mais fotos dele, se ele não quisesse. Passei a mão em sua cabeça. Senti que ele baixou a guarda. Eles são todos muito carentes.

Me lembro que havia uma menina que ficava sempre com ele, fazia carinho, pegava no colo, protegia. Era meio mãe, irmã mais velha. Fiquei na minha e continuei fotografando os outros meninos, sem perdê-lo de vista.

Fui me enturmado com a galera. Era um tal de “aí, tio, me filma eu aqui; aí senhor, filma agora”. Pegavam o saco com cola e ficavam inalando. Geralmente usavam um saco cor-de-rosa, de pipoca doce que eles compravam ou ganhavam. Jogavam a pipoca fora para colocar a cola dentro e inalavam. Ficavam chapadões, falando coisas... Lembro de um que se chamava Vanderlei, o “Vandeco”, que mergulhava na fonte só de cueca e ficava fazendo pose de fortão, tipo mister universo, com olhos vidrados. Uns diziam para não fotografar que senão alguém, pai, mãe, parente, poderia vê-lo e ia querer buscá-lo, outro dizia que podia, que ninguém ligava mesmo.

Só história triste: o pai que matou a mãe, que estuprou a irmã, que só vive bêbado, que não tem emprego, que morreu matado. A mãe que fica o dia todo fora, que fugiu pra longe, que vive drogada, que apanha do pai, que só vive bêbado... essas coisas... A família que não há, o amor que nunca existiu. Aquela tristeza toda...

Mas ali, entre eles, era só bom humor, só “zoeira”, o carinho, a segurança, a proximidade, a confiança dos amigos, dos “bróders”, dos “manos”. Os “trutas”. Fui ganhando terreno com o grupo, de olho no Chupetinha, o caçula do grupo. E também o mais arredio.

O fato já estava se esgotando, poucos repórteres permaneciam no local. Eu estava sentado no banco, ouvindo as histórias, conversando. Os meninos ali, em sua carência, pegando, encostando, querendo olhar pelo visor da câmera, fazer foto. E eu permitia, segurava a câmera para eles poderem ver. Coloquei a lente 300mm e fui fazendo umas fotos de longe já que o Chupetinha estava mais relaxado. Foi aí que ele chegou, cigarro e chupeta na boca, e disse o que eu esperava: “Então filma eu aí, Senhor”.

Tive meu momento: ele chegou muito perto, fazendo pose. Coloquei a 180mm, pedi pra ele se afastar um pouco, para dar foco. Ele se afastou, quadro cheio, câmera na vertical, sentado, como estava. Ele fumava, eu perguntei da chupeta. Pôs a chupeta e ficava posando, tentando fumar... Fiz minha sequência de clics mais feliz.

No momento em que fiz a foto, não tive consciência da sua importância. No dia seguinte, ao descer do ônibus, chegando para mais um dia de trabalho no prédio do Estadão, vi o Jornal da Tarde exposto na banca, com a foto escancarada, primeira página inteira. Que emoção! No embalo daquele sentimento, entendi o que as pessoas sentiriam: aquele menino parecia meu filho, como poderia parecer o filho de qualquer um que olhasse para aquela foto. A repercussão foi grandiosa e suscitou um amplo debate sobre a condição da infância no Brasil. Distribuída pela Agência Estado, a foto correu o mundo, foi publicada em vários livros e até hoje encontro pessoas que se lembram de mim como o autor da “foto do chupetinha”.

Como fotojornalista, fico orgulhoso por ter registrado uma imagem que tocou o coração das pessoas, além de suas consciências. E suscitou um questionamento em torno de um tema social tão delicado. E, se não trouxe a solução, gerou um debate que acordou a sociedade para o problema. Esse é o objetivo primeiro de quem se deixa seduzir pelo ofício do jornalismo. Por isso, tive a felicidade da gratificação profissional plena, na realização desta foto.

P.S – Anos mais tarde, no final dos anos 90, tentei encontrar o Menino da Chupeta. Ampliei umas fotos, levei na Pastoral da Sé, mas não tive sucesso. A assistente social me informou que depois da chegada do crack, o trabalho social que faziam com os meninos se perdeu. E eles simplesmente foram sumindo...

(<https://www.facebook.com/liloclaretofotografia/photos/253570641380162>, postagem de 18/01/2012)

Lendo a história da foto, muitas outras histórias vão despontando como possibilidade de elaboração narrativa e de compreensão da realidade. A imagem do “jovem transgressor” e da “criança indefesa” coexistindo no mesmo sujeito se alteram e se transformam sob o impacto da narrativa, embora a realidade social denunciada pela foto permaneça inalterada. Essa é uma diferença importante entre o trabalho de produção de narrativas escritas e de textos dissertativos.

Na dissertação a realidade é tematizada e o dissertador adota um ponto de vista com a intenção de convencer o destinatário de que não só sua posição permite uma visão ampla e suficiente do problema como seu tratamento é adequado em razão da validade dos argumentos. O dissertador mais ou menos afetado pelo tema busca convencer seus leitores da superioridade de sua tese, usando da lógica ou de recursos persuasivos.

No caso da narrativa, o autor/narrador quer nos transportar para a realidade, guiando-nos por meio da sua exposição. De algum modo quer que vejamos o que vê ou que nos mostra de modo que possamos participar daquela realidade. Suas estratégias de convencimento são diferentes daquelas usadas pelo dissertador. A argumentação atravessa o texto porque a finalidade principal é que a realidade “fale” por si mesma, o que exige tornar visível seu funcionamento geral e a dinâmica de interação entre as pessoas. A dimensão temporal que é própria da narrativa modifica o modo de apreensão da realidade mostrada, tornando-a palco e cenário da atuação humana.

Nossa intenção, com essa ligeira exposição da diferença entre dissertação e narração foi mostrar que a exclusão do trabalho narrativo nos anos finais da educação básica é prejudicial. Do ponto de vista formativo, o equilíbrio entre o conhecimento das coisas em si e os conceitos e juízos sobre elas é muito importante. Por exemplo, como conhecer algo que não é diretamente observável? No campo científico, criando-se modelos através dos quais se pode analisar e simular resultados por meio da articulação de variáveis. E nas humanidades? De algum modo, seguindo o mesmo caminho, embora os recursos sejam outros. Se quisermos pensar apenas em termos didáticos, podemos dizer que as narrativas funcionam como modelos do mundo onde pessoas e seres estão vivos, interagindo uns com os outros. Nesse sentido, considerando que o humano só é acessível nas variadas formas de expressão, jamais definitivas e completas, pode-se dizer que na narrativa se alcança algum conhecimento sobre a humanidade a partir do mundo projetado no texto e dos discursos recriados como reflexos e efeitos desse mundo em intersecção com o ser individual.

Os conhecimentos produzidos na narrativa são aprendidos e assimilados como efeito da compreensão, visto serem transversais ao texto, cuja finalidade é provocar a experiência e não

construir explicações sobre ela. Como esclarece Ricoeur, sendo o texto escrito obra de linguagem, cria-se com ele uma situação interativa particular entre autor e leitor, produzindo um modo de compreensão também particular sob a exigência de que o leitor não só compreenda o que está escrito, mas reconheça-se nessa compreensão.

Contrariamente à tradição do *Cogito* e à pretensão do sujeito se conhecer a si mesmo por intuição imediata, é preciso dizer que nós apenas nos compreendemos pela grande digressão dos signos da humanidade depositados nas obras de cultura. Que saberíamos nós do amor e do ódio, dos sentimentos éticos e, em geral, de tudo aquilo a que chamamos o si, se isso não tivesse trazido à linguagem articulado pela literatura? O que parece, assim, mais contrário à subjetividade e que a análise estrutural faz aparecer como a própria textura do texto, é o próprio *medium* no qual podemos nos compreender. (RICOEUR, 1989, p. 123)

Do ponto de vista didático, se a escola pode ser vista como um espaço em que a dispersão resultante da inconstância e multiplicidade que caracteriza a vida mundana é suspensa em favor do distanciamento necessário à concentração do estudante, o texto, de fato, configura-se como meio de conhecimento não só da língua, mas do mundo e do si mesmo. Logo, não se pode excluir dessa situação privilegiada de formação subjetiva, o trabalho de elaboração de variados modos de conhecimento, sendo a escrita um deles. Parte da tarefa de ensino de língua portuguesa seria buscar meios de neutralizar os ruídos para ouvir e ensinar a ouvir as diversas vozes em suas intenções comunicativas, como forma de evitar o apagamento das particularidades que acompanham cada criança e cada jovem em favor de uma identidade de grupo que se presta a uma uniformização não só indesejada como impossível.

Nesse sentido, vale lembrar o que afirma BAKHTIN (2015, p. 70): “A língua não é um meio neutro, não é *res nullius*, que passa fácil e livremente à propriedade intencional do falante: ela é povoada e repovoada por intenções alheias. Dominá-la, subordiná-la às suas intenções e acentos é um processo difícil e complexo.”

Pensando em todas essas questões convém voltarmos aos PCN de Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série) e observarmos as informações sobre o que se indicava para o ensino de escrita, considerando, agora, as orientações sobre os gêneros discursivos. Assim o documento expõe suas sugestões:

Prática de produção de textos orais e escritos

Antes dos conteúdos referentes à prática de produção de textos orais e escritos, será apresentada a tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho, conforme critérios apresentados anteriormente.

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	- canção - textos dramáticos	LITERÁRIOS	- crônica - conto - poema
DE IMPRENSA	- notícia - entrevista - debate - depoimento	DE IMPRENSA	- notícia - artigo - carta do leitor - entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	- exposição - seminário - debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	- relatório de experiências - esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Produção de textos escritos:

❖ **redação de textos considerando suas condições de produção:**

- finalidade;
- especificidade do gênero;
- lugares preferenciais de circulação;
- interlocutor eleito;

❖ **utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:**

- estabelecimento de tema;
- levantamento de ideias e dados;
- planejamento;
- rascunho;
- revisão (com intervenção do professor);
- versão final;

❖ **utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:**

- de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes;
- de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático;
- de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico;
- de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido;
- de avaliação da orientação e força dos argumentos;
- de propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto;

- ❖ **utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual:**
 - título e subtítulo;
 - paragrafação;
 - periodização;
 - pontuação (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências);
 - outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses);
- ❖ **utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador):**
 - fonte (tipo de letra, estilo – negrito, itálico –, tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, cor);
 - divisão em colunas;
 - caixa de texto;
 - marcadores de enumeração;
 - utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção.

Fonte: Quadro produzido a partir de recorte documento original. BRASIL. MEC/SEF, 1998.

Vejamos, agora, o que vinte anos mais tarde, em 2018, propõe a BNCC:

PRÁTICAS DE LINGUAGEM CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO*	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES** 6º e 7º ANOS
Produção de texto	Construção da textualidade Relação entre textos	<p>(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.</p> <p>(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.</p>
PRÁTICAS DE LINGUAGEM CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO*	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES** 8º e 9º ANOS

Produção de texto	Construção da textualidade Relação entre textos	<p>(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.</p> <p>(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.</p>
-------------------	--	---

***CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO** – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;
- do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

**** HABILIDADES (CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO)**

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida.

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.

Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.

Fonte: Quadro produzido a partir de recorte do documento original. BRASIL. MEC, 2018.

A observação dos recortes extraídos dos dois documentos permite notar uma mudança bastante grande no modo de exposição e organização das orientações curriculares relativas à produção de textos (do campo literário), baseada na concepção de gêneros discursivos.

É notável que os PCN sejam bem mais comedidos em termos da listagem dos gêneros literários e igualmente notável que a BNCC associe a escrita a diversos suportes (vídeos, áudios, imagens) ou seja, opere de fato com uma perspectiva multissemiótica em consideração às produções típicas das culturas infanto-juvenis.

Um outro aspecto que chama a atenção é que os PCN pensem a “redação” a partir da “utilização” de variados recursos e a BNCC trabalhe com habilidades específicas relacionadas à “criação” de textos correspondentes a diversos gêneros da prosa literária, ora considerando a forma dos textos (microcontos, crônicas visuais, histórias em quadrinhos) ora os temas e tratamentos dados a eles (suspense, mistério, terror, humor e enigma). Do ponto de vista didático é comum que os textos literários sejam apresentados a partir de determinadas categorias, classes de textos denominadas *gêneros literários*. Essa classificação, geralmente, não é discutida, embora seja um fator importante ao estabelecimento da disposição do leitor em relação ao texto. Nesse sentido, Todorov (1980) oferece uma importante pontuação:

É porque os gêneros existem como instituição, que funcionam como ‘horizontes de expectativa’ para os leitores, como ‘modelos de escritura’ para os autores. Estão aí, com efeito, as duas vertentes da existência histórica dos gêneros (ou, se preferirmos, do discurso metadiscursivo que toma os gêneros como objeto). Por um lado, os autores escrevem em função do (o que não quer dizer: de acordo com o) sistema genérico existente, aquilo que podem testemunhar no texto e fora dele, ou, até mesmo, de certa forma, entre os dois: na capa do livro; esse testemunho não é evidentemente o único meio de provar a existência dos modelos de escritura. Por outro lado, os leitores leem em função do sistema genérico que conhecem pela crítica, pela escola, pelo sistema de difusão do livro ou simplesmente por ouvir dizer; no entanto, não é necessário que sejam conscientes desse sistema. (TODOROV, 1980, p.49)

Certamente, que os modos de aproximação do texto literário fazem parte de um conjunto de aprendizagens fundamentais no âmbito da produção textual. Se no caso dos poemas, por exemplo, a disposição gráfica do texto é um aspecto distintivo de primeiro grau; no caso da prosa literária, essa distinção depende de outros fatores, especialmente, porque os textos que chegam aos estudantes quase sempre foram recortados da publicação original. A expectativa do leitor é orientada pela apresentação do professor que poderá circunstanciar a obra de onde o texto foi extraído, mostrando como editor e autor desejaram apresentá-la (capa, contracapa, orelhas etc.) e o tipo de informação sobre o gênero que se encontram ali.

Além disso, os gêneros são construções sociais, por isso correspondem à sociedade em que circulam, revelando valores e peculiaridades de cada época. No caso das narrativas, por exemplo, ao longo do tempo, os gêneros foram se transformando (epopeia, novela, conto,

romance), sem contar as formas não ficcionais como as biografias e os diários. Dessas categorias históricas surgem tipologias e subgêneros determinados pelos temas e estratégias narrativas que lhe são próprias, como é o caso das narrativas de aventura, o fantástico, o romance policial etc.

Uma questão importante que decorre dessas considerações acerca do caráter histórico e ideológico do discurso literário e, por conseguinte, dos gêneros tem relação direta com as contestações relativas ao “cânone” e a todas as determinações ideológicas que ele expõe. Por exemplo, as particularidades discursivas de um gênero como a fábula traduzem uma perspectiva cultural do mundo antigo – os trabalhos de Esopo (sec. VI AEC) são reconhecidos como os primeiros do gênero –, logo seria fundamental compreender em que medida aquela ideologia dialoga com o mundo contemporâneo e com o Brasil, especificamente. A formação social do Brasil deveria ser considerada como vêm exigindo os grupos excluídos pela ideologia dominante. Certamente, os descendentes das diversas nações africanas e das diversas nações indígenas têm fundamentos morais não necessariamente idênticos aos da cultura europeia. A relação com a natureza e os modos de convivência social destes brasileiros precisam ser considerados, inclusive em termos dos modos de se fazerem presentes na organização e estruturação dos textos (orais e escritos) produzidos por esses grupos.

Quanto à diferença entre ensinar a “utilizar” e ensinar a “criar”, algumas considerações nos parecem importantes. Primeiramente, os dois verbos indicam caminhos que se contrapõem em termos de ensino. De um lado temos nos PCN uma proposta fortemente filiada à Pragmática que em Linguística se refere ao “uso” de recursos linguísticos nas situações de comunicação que incluem a literatura. De outro, na BNCC, a tarefa de ensino refere-se ao desenvolvimento de habilidades de “criar” e isso tem outras implicações que ultrapassam os limites da Linguística. Como desenvolver a habilidade de criar “contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica”? Esse objetivo, levado às últimas consequências, indicaria à escola o dever de formar escritores? E se assim for, quais seriam os recursos disponíveis para isso? Por que razão o “conto” seria o gênero narrativo predominante?

Desconsideremos, a princípio, a possível intenção de formar escritores como atividade específica do campo artístico-literário. Nossa pesquisa não tem a pretensão de discutir a noção de “campo”, propriamente desenvolvida pelo sociólogo Pierre Bourdieu, principalmente em termos das particularidades e tensões do universo social do trabalho artístico e intelectual. Pensemos, exclusivamente, no desenvolvimento da “habilidade de criar” narrativas de caráter literário ou folclórico em suas versões curtas: a fábula, a novela, o conto e a crônica.

Antes mesmo de tratarmos da “criação” como habilidade, será importante pensar sobre os critérios que levaram a definir o tipo de produto objetivado.

Se levarmos em conta as noções de gêneros discursivos primários (simples) e gêneros secundários (complexos), talvez possamos encontrar um primeiro princípio de organização didática dos gêneros narrativos. Bakhtin (2018) expõe dois aspectos relativos ao estudo dos gêneros que interessam aqui

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas, conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas etc. Já nem falo dos modelos de antologias escolares nos quais crianças aprendem a língua materna e, evidentemente são sempre expressivos. (BAKHTIN, 2018, p. 294)

A imensa maioria dos gêneros literários é constituída de gêneros secundários, complexos, formados por diferentes gêneros primários transformados (réplicas do diálogo, relatos cotidianos, cartas, diários, protocolos etc.). Tais gêneros secundários da complexa comunicação cultural, em regra, representam formas diversas de comunicação discursiva primária. Daí nascem todas essas personagens literárias convencionais de autores, narradores e destinatários. Entretanto, a obra mais complexa e pluricomposicional do gênero secundário no seu todo (enquanto todo) é o enunciado único e real, que tem autor real e destinatários realmente percebidos e representados por esse autor. (BAKHTIN, 2018, p. 305)

O primeiro excerto ajuda a pensar que a seleção e organização das narrativas a serem estudadas na escola brasileira devem levar em conta um conjunto de questões relativas à cultura local, visto que essas formas de pensar e esquematizar a experiência presentes nos ditados, nas máximas, trocadilhos etc.¹². que se propagam na cultura geral variam muito de região para região, dependendo das influências estrangeiras ou nativas na composição social, além do grau de urbanidade em oposição às culturas rurais e certas culturas costeiras. Assim sendo, as histórias da tradição oral e certas fórmulas proverbiais que se incorporam na literatura precisam ser consideradas em seu regionalismo.

12 Muito interessante a esse respeito, o livro de André Jolles, *Las formas simples*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1972: Diz o autor na página 16: “*Si por este camino lográramos el conocimiento de lo que, dentro del gran campo de la lengua y la literatura, se realiza de grado en grado y siempre con mayor vigor hasta que en una realización final se nos presenta como unidad última e individual; entonces, por otro lado, nos correspondería preocuparnos de aquellas formas que también han surgido del lenguaje. pero que parecen prescindir de esta sólida base que, hablando gráficamente, con el tiempo se ubican en otro estado de agregación: aquellas formas que no se encuentran incluidas ni en la estilística, ni en la retórica, ni en la poética, ni talvez en la escritura, las que, aunque pertenecen al arte, no llegan a ser obras de arte, las que, aunque poéticas, no son poemas; dicho brevemente, aquellas formas que suelen designarse con los nombres de Hagiografía, Leyenda, Mito, Enigma, Sentencia, Casus, Memorabile, Märchen [contos de fada ou magia] o Chiste.*”

O segundo excerto mostra que os gêneros complexos, nos quais se incluem os literários, servem-se dos gêneros primários para compor, principalmente, as representações da vida comum. E essa é uma discussão importantíssima para o ensino da produção de textos do campo literário, porque se o que dá vida ao texto literário são as diferentes vozes que compõem a dinâmica do mundo representado na obra, essa dinâmica precisa ser parte dos objetivos de ensino e aprendizagem. Como o discurso de cada personagem, por exemplo, revela seu lugar no mundo e os efeitos dessa posição em suas características pessoais? A linguagem usada pelo autor é preconceituosa ou estereotipada? Qual é a relação que o autor estabelece com o leitor, considerando suas “percepções e representações” sociais dos destinatários de sua obra?

Tanto nos PCN como na BNCC os gêneros da prosa literária indicados são o conto e a crônica, embora não haja uma exposição dos critérios e motivos que justifiquem tal indicação – assim como não há justificativa para a exclusão dos gêneros do modo dramático. Do ponto de vista específico da prosa narrativa, pode-se depreender duas possíveis explicações. A mais evidente tem relação com a extensão dos textos que por serem curtos favorecem a organização temporal do ensino. Uma outra razão poderia advir do reconhecimento da trajetória histórica que as narrativas vêm percorrendo desde sua remota origem anterior à escrita e os formatos que se desenvolveram desde a fábula, a lenda, o apólogo até o conto em suas variadas formas e complexidades de caráter artístico que o mantêm vivo até hoje. O fato é que a ausência de explicitação desse percurso e de discussão das transformações do gênero permite, quase sempre, que uma estrutura convencional e simples seja ensinada como se ela fosse capaz de suportar qualquer narrativa, incluindo as mais complexas elaborações do contemporâneo, fazendo crer que as estruturas não se transformem historicamente.

Enfim, não há dúvidas sobre a relevância de se mudar o foco do aprendizado da língua em consideração à problemática da enunciação, por conseguinte do discurso e do texto que são seus produtos. Todavia, o texto literário – contos e crônicas, objetos de estudo indicados nos documentos oficiais – é um caso particular em termos de discursividade e textualização, por isso exige uma abordagem específica.

Ainda que consideremos os discursos em geral, não se pode ignorar que a estabilidade dos gêneros é relativa, porque eles não são imunes à ação do tempo e das transformações sociais, ainda mais na contemporaneidade em que quase nada tem fixidez e durabilidade.

Em um país como o Brasil, onde o registro e documentação da vida cultural são ações descontínuas e nem sempre sistemáticas, a generalização é sempre um problema. Por exemplo, na primeira metade do século XX, importantes trabalhos de levantamento e documentação das nossas tradições folclóricas foram realizadas por Mário de Andrade (1893-1945) e por Luís da

Câmara Cascudo (1898-1986) e eles continuam sendo referenciais ao conhecimento de lendas, causos, anedotas etc. Todavia, as transformações decorrentes da urbanização e internacionalização da economia impactaram os hábitos culturais mesmo das regiões mais recônditas e hoje, certamente, algumas tradições só podem ser encontradas e compreendidas no contexto social específico de grupos e comunidades que as mantiveram por razões variadas, incluindo o interesse turístico.

O que estamos querendo mostrar é que as transformações sociais afetam os discursos e impactam sua materialização, ou seja, os textos. Consequentemente, ensinar e aprender certos gêneros discursivos depende da inclusão da dimensão sócio-histórica implicada na produção desses discursos. Por isso mesmo, seria muito importante conhecer os tipos de histórias que são ouvidas e contadas em cada fase da vida, nas diferentes regiões, pelos diferentes grupos sociais etc. e se os interesses são guiados pelos temas ou se haveria outros aspectos de interferência como, por exemplo, particularidades da narração. Todos esses fatores são fundamentais em termos das escolhas e decisões pedagógicas, por isso as pesquisas voltadas à investigação de hábitos culturais relacionados à literatura dependem de condições de continuidade a fim de que atualizem as informações disponíveis aos professores e aos profissionais responsáveis pelos currículos e materiais didáticos¹³.

Enfim, se a escola pretende ensinar a produzir narrativas, um dos caminhos seria mostrar que elas têm diferentes formas e que estas variam em razão de peculiaridades de época, de público, intenções estéticas, dentre outras. Não se pode tratar indistintamente a crônica e o conto, por exemplo, apesar do “parentesco” existente entre ambos.

Quando a BNCC define os aspectos estruturais a serem ensinados a fim de que se desenvolvam as **EF67LP30 (6º e 7º anos)** e **EF67LP35 (8º e 9º anos)**, chama a atenção o fato de que se pretenda ensinar, nos 6º e 7º anos a “criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, *que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto*”; e nos 8º e 9º anos, “criar contos ou

¹³ Nosso grupo de estudos na Faculdade de Educação “Linguagem na Educação” tem trabalhado sobre esses temas e desenvolvido informações relevantes nesse campo, destacando-se como pesquisa fundamental a de OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. 2013. 377 p. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, *usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa*". (grifos nossos). Por que essas descrições chamam a atenção? Porque faz parecer que a simples presença dos elementos constitutivos mais básicos da narrativa equivalha à estrutura, quando na verdade é o conjunto das relações estabelecidas entre os elementos que dão forma ou estruturam o texto narrativo. E a ideia de "utilização" dá margem a uma interpretação simplista do problema da escrita. Seria muito importante que a estrutura fosse compreendida não como a soma das partes, mas como um entrelaçamento dinâmico dos elementos cuja organicidade é a essência da produção de sentido. Aliás, essa organização é o princípio mais importante a ser aprendido, pois é, em grande medida, o cerne do trabalho de inteligência narrativa com a qual produzimos vários níveis de conhecimento não só operacionais, mas também de compreensão do tema e das possibilidades linguísticas de construção de sentido. Certamente, se quisermos que o ensino da produção de textos progrida na direção de superar a mera estilização ou o preenchimento de exigências formais que marcam a esterilidade da "redação" escolar, o ensino terá de incluir entre seus objetivos, o reconhecimento e compreensão das alternativas estruturais que cada gênero comporta e as particularidades que os diferentes temas e abordagens impõem a essas estruturas. Isso significa que a aprendizagem de um determinado gênero não se esgota em um único ano ou série, porque não há como simplificar a multiplicidade de discursos a um núcleo impermeável e imune às transformações.

Importa dizer, entretanto, que nada há nesses documentos, PCN e BNCC, que nos leve a pensar que seus autores desconsiderem a complexidade da criação de narrativas ficcionais, contos e crônicas. O que estamos procurando mostrar são as implicações desses discursos em possíveis interpretações e transposições dessas intenções nas metodologias e práticas de ensino de Língua Portuguesa. Seria necessário que todos os professores tivessem iguais ou equivalentes conhecimento e compreensão do processo de escrita para que os objetivos documentados fossem traduzidos em práticas adequadas. Todavia, ainda que haja um grande empenho dos especialistas para ampliar o entendimento das teses e fundamentos que sustentam esses documentos, ele ainda é insuficiente. A desigualdade de formação inicial e continuada é muito grande, falta investimento público em bons projetos de atualização e a escola é um lugar de urgências. Por isso, muitas vezes, as soluções vêm, majoritariamente, dos livros e materiais didáticos, cujos autores e editores nem sempre têm condições de oferecer boas alternativas ao ensino, menos ainda de preencher falhas de conhecimento teórico dos professores. Na tentativa

de atender a um grande público de professores e estudantes das diferentes regiões do país, são realizadas padronizações e, às vezes, simplificações que distorcem certos conceitos e noções, conseqüentemente a aprendizagem fica comprometida e o que poderia ser interessante e produtivo é perdido. Problema complexo que mereceria mais atenção.

Voltando à questão específica do desenvolvimento da habilidade de criar contos e crônicas, é importante ainda ressaltar que o entendimento equivocado da noção de estrutura tende sempre a dissociar a forma do conteúdo, como se fosse possível produzir textos sem sentido. Esse é um problema que também afeta a noção de “gêneros textuais”, muitas vezes tratados como se não estivessem vinculados às atividades socioculturais em que as interações pela linguagem são imprescindíveis. Ora, se considerarmos que a língua não pode ser tratada simplesmente como um código, porque ela se realiza no uso, deveríamos considerar o mesmo em relação às estruturas textuais já que elas são próprias dos tipos de texto usados com certa intenção discursiva. A aprendizagem da produção de contos e crônicas deveria, antes de tudo, ser uma exploração de gêneros e subgêneros de narrativas, pois só assim se poderia reconhecer o comportamento das estruturas em relação aos conteúdos e temas (a aventura, o fantástico, o enigmático, o anedótico etc.). Por isso não se pode tratar a produção de textos escritos como se fosse desvinculada da leitura, pois não há como fugir dos embaraços inerentes à produção de sentido.

As estruturas e os elementos que sustentam os diferentes tipos de texto transformam-se com o tempo e por ação da criatividade dos escritores que, à semelhança do que acontece no campo da arquitetura e da engenharia, desenvolvem novas articulações para sustentar novos discursos; ou seja: não existe um conto eternamente exemplar, nem uma crônica, o que existem são discursos que se adaptam às estruturas pré-existentes ou que acionam transformações. Nesse sentido, as críticas ao tradicionalismo na seleção de obras e autores a serem estudados na escola, quase sempre voltadas às temáticas e à linguagem das obras literárias, também incidem sobre a forma, embora o convencionalismo formal – a fórmula de composição do enredo – seja explorado favoravelmente pelas editoras como fator de facilitação da leitura.

A classificação rígida dos textos literários em gêneros fixos é um problema, porque as obras tendem a escapar a essas classificações. Os pesquisadores do campo do ensino de língua e literatura têm trabalhado sobre o assunto, os franceses Jean-Michel Adam e Ute Heidemann apresentam uma posição bastante clara acerca do assunto, propondo uma revisão do tratamento da questão:

Trata-se de abordar o problema do gênero menos como o exame das características de uma categoria de textos, mas levando em conta a evidência de um processo dinâmico

de trabalho sobre orientações genéricas dos enunciados. Esse trabalho se efetua [...] sobre três planos: da produção de um texto, de sua recepção-interpretação e sobre o plano intermediário, muito importante, da sua edição. (ADAM; HEIDMANN 2011, p.22)

Percebe-se que os gêneros se modificam e se transformam sob a ação de diferentes agentes e essas transformações fazem parte da dinâmica própria do campo artístico-literário. Assim, a decisão de trabalhar os textos a partir da relação discurso-texto tem implicações que não podem ser evitadas ou simplificadas. O entendimento dessas questões aprimora o ensino e amplia a possibilidade de a aprendizagem ser mais relevante.

Uma das funções do ensino de produção de textos é ajudar os estudantes a reconhecer as transformações de cada gênero e as consequências trazidas por ela, tanto no sentido dos aprimoramentos quanto das perdas. Naturalmente, não se trata de adulterações das formas originais. Por exemplo, mudar os acontecimentos de um conto tradicional para adaptá-lo à realidade contemporânea, arbitrariamente, não é uma opção. A nosso ver, seria melhor propor aos estudantes um trabalho de recomposição da narrativa original a fim de bem conhecê-la em todos os seus aspectos e discutir os efeitos que as escolhas poderiam causar à compreensão e interpretação dos possíveis leitores em termos do tema, do andamento da narração, do desenvolvimento do enredo etc.

Como estamos pretendendo mostrar não se trata de impor o discurso contemporâneo a formas do passado ou, ao contrário, mascarar o passado com uma nova roupagem. Importante, de fato, é reconhecer o que dá a certos temas e abordagens um interesse durável, às vezes permanentes, e a outros não. O que faz com que certas histórias sejam contadas e recontadas em épocas diferentes, mostrando que as interpretações não cessam de produzir sentido e outras serem apenas documentos de uma época. É isso que nos diz Maurice Blanchot acerca da comunicabilidade da literatura:

Observa-se por vezes, com pesar, que a obra de arte nunca mais falará a linguagem que tinha ao nascer, a linguagem de seu nascimento que só foi entendida e recebida por aqueles que pertencem ao mesmo mundo. Nunca mais as *Eumênides*¹⁴ falarão aos gregos e jamais saberemos o que é que se disse nessa linguagem. É verdade. Mas também é verdade que as *Eumênides* ainda não deixaram de falar e cada vez que falam é o nascimento único de sua linguagem que elas anunciam, falando outrora como divindades furiosas e apaziguadas antes de se retirarem pra o templo da noite – e isso nos é desconhecido e permanecerá estranho para nós –, falando mais tarde como símbolo das potências obscuras cujo combate é necessário para o advento da justiça da cultura – e isso nos é por demais conhecido –, falando, enfim, talvez um dia, como a obra em que a palavra é sempre original, palavra da origem – e isso nos é desconhecido, mas não estranho. E para além de tudo isso, a leitura, a visão reúne

¹⁴ A tragédia *Eumênides* é a última da trilogia *Orestéia*, de Ésquilo e foi representada pela primeira vez em Atenas em 458 AEC. Segundo Jaa Torrano, “o título dessa tragédia *Eumênides* designa por um eufemismo as Erínies, Deusas por demais terríveis para que se pudessem nomear sem riscos e sobressaltos” In: ÉSKUULO. **Eumênides**. Estudo e tradução Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2004, (Coleção Dionísias, *Orestéia*:3) p. 15

de cada vez, através do peso de um conteúdo e das vias diversas de um mundo manifesto, a intimidade única da obra, a surpresa de sua constante gênese e o ímpeto de sua manifestação. (BLANCHOT, 2011, p. 224-225)

Como se vê, nem do ponto de vista da Linguística Textual que dá sustentação aos PCN como também à BNCC nem do ponto de vista dos Estudos Literários não se pode falar em conto como uma forma fixa, inconsequentemente. O que existem são variados tipos (ou espécies) de conto, sendo a crônica uma de suas variações. Os aspectos e elementos relativamente fixos e universais que estruturam esses textos pertencem ao que, tradicionalmente, se ensinou como os tipos básicos dentre os quais a narrativa é um deles.

A classificação dos textos em gêneros é polêmica e foi objeto de reflexão por importantes estudiosos da literatura como é o caso do teórico francês Gérard Genette que desenvolve a questão diretamente em *Introduction à l'architexte*, mostrando-nos que os textos literários escapam às categorias e o que importa, verdadeiramente, é que eles dialogam entre si, criando filiações e com elas aspectos que vão se fixando por efeito dessa “transtextualidade”. Se considerarmos que a literatura só existe como um sistema em que autores e obras dialogam respondendo às provocações, intencionais ou não, que as obras configuram para os seus leitores, reconheceremos que nesse inesgotável jogo, o que se pode aprender é jogá-lo. Logo, menos importante que a criação de uma lista de gêneros (conto, romance etc.) e seus subgêneros (romance de formação, romance histórico, conto maravilhoso etc.) importa aprender a criar, produzir e usar a narrativa como forma de expressão, reconhecendo que o aprimoramento da forma e do conteúdo é alcançável pela aproximação e contato com outros textos narrativos, o que também se aprende.

Assim sendo, é preciso reconhecer que não se pode desvincular o ensino de escrita do ensino de leitura, pois a produção de textos é um trabalho que se desenvolve correlativamente. A escrita depende de pesquisa e do estudo de referências dos diferentes aspectos constitutivos de cada modo (lírico, dramático e narrativo) e dos diferentes gêneros e subgêneros.

2.2. A narrativa como forma de compreensão

Estudar a composição de um texto desenvolve-se como uma compreensão, ou seja, como reconhecimento das diferentes camadas que se articulam convergindo para a produção de sentido, por conseguinte, os aspectos formais não são dissociáveis do conteúdo e vice-versa. Desenha-se nessa relação uma espécie de “círculo hermenêutico”, pois o todo só pode ser compreendido a partir das partes e estas só podem ser compreendidas a partir da compreensão do todo.

Paul Ricoeur (1989) ao tomar a narrativa como exemplo da relação não excludente entre *explicar* e *compreender*, que é uma de suas principais contribuições à Hermenêutica, mostra duas passagens importantes. A primeira é que a análise estrutural, ainda que ocupada centralmente nos aspectos semióticos de uma narrativa, realiza-se com vistas a encontrar seu sentido no conjunto das narrativas existentes, por conseguinte, busca compreendê-la. A segunda é que a compreensão não deve visar a encontrar o que pensou e sentiu o autor do texto (como se pretendeu antes na Hermenêutica, desde Schleiermacher), mas aquilo que o texto diz e revela.

O que há para compreender numa narrativa não é, em princípio, aquele que fala por detrás do texto, mas aquilo de que se falou, a coisa do texto, a saber, a espécie de mundo que, de certa forma, a obra revela pelo texto. A este respeito, Aristóteles dá, na sua teoria da tragédia, uma chave que me parece válida para toda a narrativa: o poeta, ao compor uma fábula, uma intriga, um *mýthos*, oferece uma *mimesis*, uma imitação criadora dos homens que agem. Do mesmo modo, uma lógica dos possíveis narrativos, a que pode aspirar uma análise dos códigos narrativos, só se conclui na função mimética pela qual a narrativa refaz o mundo humano da ação. Não se trata, pois, de negar o caráter subjetivo da compreensão, na qual se completa a explicação. É sempre alguém que recebe, faz seu, se apropria do sentido. Mas não há curto-circuito brutal entre a análise totalmente objetiva das estruturas da narrativa e a apropriação do sentido por sujeitos. Entre as duas desenvolve-se o mundo do texto, o significado da obra, a saber, no caso do texto-narrativo, o mundo dos trajetos possíveis da ação real. Se o sujeito é chamado a compreender-se face ao texto, é na medida em que este não está fechado em si mesmo, mas aberto ao mundo que ele redescreve e refaz. RICOEUR, 1989, p. 169-170)

O que estamos pretendendo mostrar é justamente que deve haver uma dupla dimensão na produção de textos. Não se pode em favor de um aprendizado das formas e dos aspectos linguísticos que sustentam o texto, desprezar a compreensão exigida no trabalho de escrita. Escrever é um modo de compreensão. Claro que na aprendizagem escolar há uma desproporção entre compreensão do mundo e de si como parte desse mundo que um texto narrativo cria ou recria e a possibilidade de realizar o mesmo nível de compreensão criando ou recriando o mundo pela escrita. O autor tem domínio de uma série de recursos linguísticos e um entendimento do mundo que o aprendiz não tem. Mas essa desproporção não deve ser razão de constrangimento a justificar a inutilidade do investimento pessoal na materialização de uma intenção comunicativa e do trabalho de ensino. Essa desproporção não tem relação direta com o fato de uma obra ser arte e seu autor um artista, como comumente se justifica a incapacidade de ensinar e aprender a expressar responsabilmente uma visão do mundo como tarefa de toda a vida e, por conseguinte de toda formação. O produto do trabalho de escrita tampouco pode ser gratuito, ainda que realizado com poucos recursos pelos estudantes seu valor é a possibilidade de compreensão de uma realidade a partir da abertura de um diálogo com outras compreensões de diferentes sujeitos que compartilham experiências comuns, mas também com outros que vivem

ou viveram experiências muito distantes. Esse jogo de opostos, identificação e discrepância, estabelece o movimento contrastante necessário a uma compreensão crítica.

Na perspectiva ricoeuriana, o principal papel da Hermenêutica é compreender o discurso no texto, considerando que o sujeito que o produziu está ausente e o leitor tem apenas uma composição escrita com todas as ambiguidades próprias da linguagem verbal. O texto funciona como mediador entre duas subjetividades, do autor e do leitor, mas o diálogo entre elas dá-se no mundo do texto e não fora dele. Existência própria conquistada pela separação de seu criador e pela recusa à adoção do leitor, o texto se materializa como objeto enigmático e desafiador, por isso mesmo, dirá Ricoeur (1989), capaz de nos levar à compreensão de nós mesmos, não só no trabalho de elaboração das respostas que o texto não dá como também na realidade possível que o texto propõe.

[...] O que se deve, de fato, interpretar num texto é a *proposta de mundo*, de um mundo tal que eu possa habitar e nele projetar um dos meus possíveis mais próprios. É aquilo a que chamo o mundo do texto, o mundo próprio a *este* texto único.

O mundo do texto de que falamos não é, portanto, o da linguagem cotidiana: neste sentido, ele constitui uma nova espécie de distanciação que poderia dizer-se do real consigo mesmo. É a distanciação que a ficção introduz na nossa apreensão da realidade. Já dissemos que uma narração, um conto, um poema, não existem sem referente. Mas este referente está em ruptura com o da linguagem cotidiana; pela ficção, pela poesia, abrem-se novas possibilidades de ser-no-mundo, na realidade cotidiana; ficção e poesia visam ao ser, já não sob a modalidade do ser-dado, mas sob a modalidade do poder-ser. Por isso mesmo, a realidade cotidiana é metamorfoseada graças ao que poderíamos chamar de variações imaginativas que a literatura opera no real.

[...] a linguagem da ficção é o caminho privilegiado da redescrição da realidade e que a linguagem poética é aquela que, por excelência, opera aquilo a que Aristóteles, ao refletir sobre a tragédia, chamava a *mimesis* da realidade; a tragédia, na verdade, apenas imita a realidade porque a recria por meio de um *mythos*, de uma ‘fábula’, que atinge sua essência mais profunda. (RICOEUR, 1989, p. 122)

Por tudo isso, consideramos que os problemas relativos à composição do enredo (*mise en intrigue*) compõem o núcleo do ensino da produção de textos narrativos. Reconhecemos com Ricoeur (2010), que a narrativa é um “metagênero”, cujas características servem a diferentes finalidades – é parte do trabalho historiográfico, mas também do ficcional –, porque acima de tudo, a narrativa explicita um tipo particular de inteligência humana: acompanhar a exposição de acontecimentos e ações circunstanciados no tempo e no espaço e simultaneamente formular juízos sobre os meios e finalidades do modo de ser a agir das personagens.

A universalidade dessa inteligência mostra a incoerência de se abandonar o estudo da narrativa tão cedo na educação básica. Justamente quando o aproveitamento dessa inteligência seria mais produtivo em razão de os estudantes estarem mais maduros e mais bem preparados no uso dos recursos linguísticos, a produção narrativa deixa de ser estudada. Parece que o

comentário irônico de Roland Barthes sobre a “insignificância” dos estudos da Narratologia cabe muito bem em nossa insistência ao seu ensino em todas as fases da educação básica:

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há, em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura (recorde-se Santa Úrsula de Capaccio), no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo opostas; (...) a narrativa está aí, como a vida. Uma tal universalidade da narrativa deve levar a concluir por sua insignificância? (BARTHES 2009, p. 19)

Tudo indica que o tecnicismo e uma visão pragmática das finalidades educativas obliteram a capacidade de enxergar que a invenção tem muitas formas e que a literatura é uma delas e não uma veleidade. Certamente, as edificações seriam mais interessantes se os diferentes estilos de vida de futuros habitantes fossem imaginados, o mesmo deve acontecer no planejamento de um produto qualquer. Não se trata, portanto, de pensar a imaginação prática como algo tão apartado da imaginação estética. O fato é que desde Platão o conhecimento poético é controverso.

Na República, livro X, pode-se encontrar a condenação ao desperdício de tempo com a fantasia e a ilusão. Platão afirmava que a arte não passa de imitação (*mimesis*) e que o artista (o imitador) tem apenas uma visão muito estreita e parcial da verdade porque ocupa-se das aparências das coisas. Além disso, seus produtos não têm finalidade prática alguma e com isso não o ajudam a aprimorar-se em direção à excelência.

O primeiro a se contrapor a essa condenação foi Aristóteles. E sua *Poética* é a demonstração de que a *mimesis* não pode ser tratada como imitação das formas superficiais, porque ela é, antes de tudo, um trabalho de presentificação daquilo que é evanescente, que passa, e por isso não ser objetivado para uma compreensão pública. Por um conjunto de razões históricas, Aristóteles se ocupará da tragédia e verá nela dois tipos de conhecimento fundamentais: acompanhar as ações dos homens de alto valor representadas em cena e como efeito decorrente desse acompanhamento, um complexo modo de reconhecimento e identificação com a humanidade representada capaz de gerar prazer e compaixão.

Para Gagnebin (1993) Aristóteles acaba por corrigir o equívoco de Platão:

Assim, podemos notar que, contra Platão, que falava em paradigma e em mimesis, Aristóteles fala em mimesis e em *mimēsthai*, ligando o êxito da representação

artística não à reprodução do modelo, mas sim ao desenvolvimento integral e harmonioso da faculdade (δύναμις) mimética. A definição aristotélica ressalta, em oposição a Platão, o ganho trazido pela mimesis ao conhecimento, pois o que é conhecido não é tanto o objeto reproduzido enquanto tal – era a exigência aporética de Platão – mas muito mais a relação entre a imagem e o objeto. O momento específico e prazeroso do aprendizado por meio do *mimeisthai* está na produção dessa relação. Isso também explica o nosso prazer em ver representados objetos que, na realidade, acharíamos repugnantes. (p. 70)

A problemática da representação e conseqüentemente da *mimesis*, tão cara à Filosofia e tão discutida nos estudos literários, tem para nós, em termos do ensino de escrita de narrativas grande relevância. É imprescindível perguntar-se sobre o que se escreve e sobre o que se deve aprender a escrever. Seguindo um percurso inevitável em termos dos estudos literários, necessariamente encontramos em Aristóteles o primeiro posicionamento claro a respeito do que a literatura deve abordar. O filósofo afirma que o alvo da representação é ação humana, especialmente na epopeia e na tragédia.

A ação humana da qual nos fala Aristóteles na *Poética* é aquela em que são reconhecíveis sínteses da humanidade e não particularidades ou idiossincrasias dos indivíduos em suas vidas comuns. O estagirita aborda a ação emblemática, aquela que é duplamente pública: primeiro porque faz parte da vida de uma personagem que tem impacto na vida das outras pessoas, segundo porque esse distanciamento redimensiona a percepção do sofrimento e da alegria para além da afetação por aquilo que é próximo. O que importa sobretudo é a ação da vida sobre o homem e não propriamente sua vida. Este é o mistério a ser compreendido. A “imitação” não é reproduzir o que outro fez ou faz, fingindo ser ele ou criando a ilusão de ser este outro, mas uma representação do humano através do outro, ou seja, uma representação simbólica. Logo, o que interessa não é o sujeito representado, mas as ações desse sujeito que podem trazer à luz os dilemas e conflitos da vida humana, em sua dimensão universal, emblemática. Pode-se dizer com isso que a arte tenha uma participação na formação ética, porque produz um tipo de experiência que desperta a sensibilidade, emocionando e criando meios de desenvolvimento de uma sabedoria prática (*phronesis*).

Retomando as observações de Gagnebin (1993) o que se aprende ao imitar é a possibilidade mesma de representar, portanto de tornar linguagem aquilo que não é apenas a aparência dos objetos, mas a dinâmica existencial do *ser*. A representação é, sem dúvida, um modo de compreensão e por isso produz conhecimento, ainda que relativo e aberto a reinterpretções sucessivas, porque não é absolutamente transparente e nem conclusivo.

Embora as orientações da *Poética* se dirijam ao poeta (escritor) e não a estudantes, de algum modo elas devem ser incorporadas ao ensino de produção de textos, pois ainda que seja

incontestável o desenvolvimento dos estudos literários nos séculos seguintes, até hoje as questões fundantes do tratado de Aristóteles continuam a provocar reflexões.

Não é difícil encontrar em qualquer manual didático da educação básica a ideia de que a narrativa trata da transformação de uma situação inicial em decorrência de uma perturbação, mas raramente a dinâmica da transformação é iluminada pelo reconhecimento do trabalho de agenciamento das ações que conduzem à situação final. Nesses manuais, quase sempre, o acento está posto no esquema narrativo, mas não há discussão sobre os atributos e efeitos de possíveis composições de uma transformação, primeiramente como ação da vida sobre os homens e depois, em consequência, da ação dos homens no mundo. A composição é apresentada como um esquema em que qualquer adversidade pode funcionar como conflito, sem que haja, de fato, uma discussão sobre o valor narrativo da transformação. Aliás, mesmo nas questões típicas de compreensão e interpretação o efeito do conflito não é tematizado. Uma das importantes funções das narrativas, desde suas remotas origens, é o compartilhamento de uma experiência, por exemplo: como se dá a transformação de um estado a outro e como se vive essa transformação? E isso se aprende conhecendo os modos de fazer de uma história, tanto através da experiência de ouvi-las e lê-las, quanto no exercício de produzi-las. Interessante é que o tecido da narrativa pode se apresentar como obra do grande poeta, mas também na “comunicação artesanal” da qual fala Walter Benjamin (1892-1940)

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. (BENJAMIN, 2012, p. 221)

O que importa aprender, enfim, são os processos envolvidos na narração. Como reclama Benjamin (2012) há na narração a transmissão de um saber que não se reduz ao conhecimento de uma dada realidade ou de uma certa experiência, porque este não pode ser isolado do modo com que é comunicado. Isso significa que no mais simples formato até no mais complexo texto narrativo estão presentes traços da cultura e, por conseguinte, modos de compreensão do mundo. Certamente esse é conhecimento mais valioso que a identificação e nomeação dos elementos constitutivos do texto.

A comunicação face a face ou mesmo escrita é regida pela intenção de que os enunciados sejam compreendidos e produzam as respostas desejadas. A preocupação com esquemas e estruturas está ligada a um tipo específico de produção textual como é o caso da composição artística ou no caso da produção escolar, por exemplo, em que o estudante precisa demonstrar o conhecimento de certos recursos. Todavia, ao contrário do que acontece com o

texto literário que tem autonomia em relação ao seu autor, na escrita escolar a relação leitor-autor é distorcida pelo fato de o texto ser colocado em uma posição artificial, pois o autor pode ser chamado a explicá-lo. Não é incomum que um professor interpele o aluno-autor de um texto para que ele explique “o que quis dizer”, evidenciando que falta algo ao texto produzido para que ele seja compreensível. Esse questionamento deveria fazer parte do processo de produção do texto e não ao final, quando o texto deveria produzir seus efeitos como produto aberto às múltiplas interpretações. Do mesmo modo, a análise e reconhecimento dos elementos e estruturas presentes no texto deveria abrir-se como uma outra etapa do trabalho, quando os estudantes exerceriam o papel de “críticos” sobre os textos dos colegas, semelhantemente ao que fariam com um texto literário produzido por um autor reconhecido nesses termos. De certo modo, o estabelecimento de um processo artificial de circulação do texto, inviabiliza a assimilação de alguns aspectos essenciais da produção escrita como o enfrentamento da problemática da representação e referência. E esses são temas que não deixam de reverberar tanto no âmbito linguístico quanto filosófico, comprovando a necessidade de serem pensados e revistos no campo do ensino.

Do ponto de vista linguístico, Cardoso (2003) afirma que a questão da referência não deixa de ser revista e pensada:

‘De que falamos?’ ainda é uma questão válida para a linguística, mesmo que a linguística não esteja interessada na verdade dos enunciados, mesmo quando não se pode mais sustentar a crença, conforme sustentavam os lógicos (Frege, Russell), de que há ‘expressões referenciais’ na língua e ‘individuais’ no mundo que lhes correspondem, e mesmo depois de se abdicar de um modelo de representação em que o significado preexiste ao significante, sendo obedientemente refletido por ele, e mesmo ainda que se abdique da ilusão de que o significante não altera em nenhum sentido o significado, permanecendo um meio de expressão neutro e transparente. (CARDOSO, 2003, p.165)

Do mesmo modo, o crítico Luiz Costa Lima afirma que a *mimesis* ainda é um conceito relevante para o estudo da literatura:

[...] indispensável à compreensão da arte – mais modestamente, da arte verbal – desde que, entretanto, não cogitemos uma definição substantiva da arte, que procura estabelecer o que é artisticidade, a literatidade. O próprio da arte verbal é ‘fingir’ uma alteridade, como maneira de seu próprio feitor – a palavra que engloba tanto o autor quanto o leitor – saber-se a si pelo drible das resistências do *ego*. (LIMA, 2003, P. 81)

Logo, cabe compreender como esses conceitos e questões afetam o ensino e aprendizagem da produção de textos escritos, mesmo reconhecendo que, quase sempre, essas produções não passem de exercícios, produtos provisórios, e não propriamente arte. Em termos de ensino interessa-nos a identificação das possibilidades de conhecimento que essa atividade carrega.

Ainda pesa sobre o ensino de língua o longo tempo em que sua principal finalidade era a superposição de um padrão prestigioso, feito de regularidades, sobre as várias formas de uso e comunicação que se manifestam no cotidiano e nas interações presenciais. Esse esforço de fixação de um objeto avesso a tal condição ainda resiste no eixo da escrita, em torno do qual a escola desenvolve a maior parte do conhecimento em todas as disciplinas. O efeito dessa resistência pode ser sentido nas formulações que procuram separar o discurso do texto que o materializa.

A ideia de que se pode separar o conteúdo de sua expressão é o que leva alguns a acreditar que se pode ensinar a escrever sem preocupação com que o se escreve. Ora, se uma criança ou jovem conta uma história, ela é uma elaboração de sua situação na vida e no mundo. Isso não significa pensar, como muitos o fazem, que os estudantes devem escrever sobre suas vidas, produzindo testemunhos ou autobiografias, para que o trabalho faça sentido. Não se trata disso, embora esses gêneros possam fazer parte do amplo e diverso conjunto de gêneros discursivos. O que estamos procurando apontar é que o aluno deve poder escrever a partir de sua situação na vida ou no mundo, ou seja, a partir de seu ponto de vista que se constitui a partir dos discursos que seu ambiente sociocultural produz. Essa ambiência é responsável por certos usos da linguagem que não podem ser excluídos da escrita de textos sem um dedicado trabalho de elaboração, cujo processo poderá efetivar uma transformação. Esta não deve ser entendida como substituição de uma linguagem por outra “melhor”, mas como possibilidade de compreender a existência e limites da linguagem restrita de uma comunidade de cultura.

Se tomarmos o uso da palavra “preconceito” na Hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, poderemos entender como a aprendizagem da escrita não pode se realizar a partir do apagamento da linguagem que comporta o discurso cotidiano e comum dos estudantes fora da escola. Segundo Gadamer (2014) a compreensão tem como ponto de partida os nossos preconceitos, termo que em sua filosofia deve ser dissociado da conotação negativa. O uso das palavras, nossos juízos e valores são heranças das quais nem sempre somos conscientes, mas que norteiam a compreensão, ou seja, esses preconceitos constituem nossa visão de mundo até que sejam substituídos, revisados sob a pressão de novos usos e novos juízos. Como se pode ver, é impossível escrever abdicando dessas heranças, porque não haverá nada a expressar e o texto será um artefato insignificante. A insignificância é reconhecível tanto no plano da expressão – a superfície textual resulta de um arranjo precário – como no plano do conteúdo – o discurso não encontra meios de se manifestar em uma linguagem que lhe é estranha.

Em suma, estamos procurando mostrar que a escrita não só é um processo como também um modo de compreensão correspondente, dentro dos seus limites e por espelhamento, à interpretação dos textos e demais objetos da cultura. Desde a concepção ou rememoração de uma dada circunstância em que uma ação se desenrola entre possíveis interações de diferentes sujeitos até sua verbalização e transcrição, a produção de um texto escrito se realiza como compreensão, isto é, a exigência de criar um objeto de linguagem sem os recursos da interação face a face – os pedidos de explicação do interlocutor, por exemplo – provoca uma tomada de consciência sobre as três dimensões que dão materialidade ao discurso: o conteúdo temático, a composição e o estilo, ainda que em níveis variáveis. Em termos bakhtinianos, essas três dimensões se correlacionam com o mundo concreto e das relações humanas, o que é determinante do caráter dialógico da linguagem verbal. Segundo Bakhtin (2018) não é possível prescindir do outro, qualquer que seja o uso da linguagem:

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou da *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa ideia verbalizada, vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. Essa ideia determina tanto a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetual. Ele determina, evidentemente, também a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado [...]. Essa ideia – momento subjetivo do enunciado – se combina em uma unidade indissolúvel com o seu aspecto semântico-objetivo, restringindo este último, vinculando-o a uma situação concreta (singular) de comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com seus participantes pessoais, com as suas intervenções – enunciados antecedentes. Por isso os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o *todo* do enunciado em desdobramento. (BAKHTIN, 2018, p.281-282)

Escrever é um trabalho individual, mas é fundamental que reconheçamos a individualidade como associada a uma dinâmica interior em que se movem as várias dimensões do sujeito e de seus outros. Considerado o distanciamento próprio da escrita, o outro se faz presente nas operações de composição do texto, como uma projeção da compreensibilidade, seja quanto à clareza, aos efeitos de sentido e o tipo de resposta que o autor pretende produzir. Por conseguinte, aprender a escrever não se limita ao exercício de transposição em palavras de alguma realidade conhecida ou inventada, pois deveria incluir o processo de elaboração e reconhecimento das representações que se tem de si mesmo e dos outros com quem se estabelecerá o diálogo que engendra o texto.

Entretanto, o trabalho de escrita escolar é afetado por outros diversos condicionamentos que interferem nesse processo de elaboração. Um deles é o fato de seu produto, o texto, servir,

quase sempre, à avaliação de uma aprendizagem específica e, conseqüentemente, destinar-se à leitura de um professor-avaliador. Se os critérios de avaliação não são pré-fixados e compreendidos pelos alunos é comum àquele que recebe uma avaliação ruim, justificar-se pela discrepância de “gosto” do professor-avaliador. Isso indica, de algum modo, a impossibilidade de representação desse leitor especializado, cujo gosto e repertório são incógnitos para o aluno. A artificialidade desse tipo de escrita constringe a possibilidade de conhecimento dos mecanismos e exigências da compreensibilidade, que, a nosso ver, é o mais importante a ser alcançado. Certamente, o ideal seria um trabalho de escrita que se desenvolvesse como um diálogo entre aluno-autor e professor-editor e que as discussões incluíssem questões apropriadas ao estabelecimento de estratégias de composição que se desenvolvessem conjuntamente com o reconhecimento do estilo pessoal, de modo que esse confronto com as determinações de um dado gênero discursivo e os interesses e intenções do autor se convertesse em algum nível de reflexão sobre possíveis leitores bem como em autorreflexão para o estudante e para o professor.

Mais uma vez recorreremos à Clarice Lispector, escritora que explicita questões essenciais do trabalho de escrever. No excerto selecionado, ela fala exatamente dessa solidão relativa do ato de escrever, demonstrando que sua escrita ocorre em diálogo e em companhia da humanidade que se encontra nos sentimentos, emoções comuns como o amor ou nos produtos culturais que servem de fonte à pesquisa, por exemplo. Dessa companhia múltipla que a acompanha na escrita, a autora espera a resposta de um outro, também solitário (acompanhado como ela ou não, mas interessado e atento) que é o leitor: “Escrever é um ato solitário, solitário de um modo diferente de solidão. Escrevo com amor e atenção e ternura e dor e pesquisa, e queria de volta, como mínimo, uma atenção e um interesse”. (In: BORELLI, 1981, p. 67)

Claro que a “atenção e interesse” desejados não chegam diretamente ao autor. É preciso reconhecê-los nos indícios da recepção pública da obra com os quais o autor vivo tem contato, através, por exemplo, das resenhas e comentários da crítica literária, das informações reunidas pela editora sobre vendas e contato com leitores etc. Por isso, talvez, Lispector reduza sua expectativa a “um” leitor atento e interessado. No caso da escrita escolar, esse único leitor interessado e atento bem pode ser o professor. Ele será crítico, porque atento, mas também disposto à compreensão, porque interessado.

A escrita é, sem dúvida, um modo de compreensão. Ao exigir que se encontre uma forma de tratar do mundo e da experiência existencial nele que seja comunicável, o trabalho de escrita desencadeia uma série de reflexões ao sujeito que escreve, dentre as quais: como dizer o que se quer? Pode-se dizer o que se quer? O que os outros pensarão do que foi dito? Quem são esses

outros? O que me causa dizer certas coisas? O que me causará as respostas dos outros? O que desejo como resposta?

Essas questões reflexivas produzirão respostas variadas e serão formuladas a partir de hipóteses e representações, porque não se referem a conhecimentos objetivos. Assim sendo, abre-se um processo de interpretação muitíssimo importante que poderá levar dos “preconceitos” a uma nova compreensão, ainda que relativa, provisória, por isso aberta à revisão.

Se pensarmos mais uma vez acerca do escritor e da afirmação de Clarice Lispector, encontraremos em Paul Ricoeur uma explicação clara dessa relação que se estabelece entre autor e leitor, tendo a mensagem textual como centro:

O discurso é revelado como discurso pela dialética do endereço que é, simultaneamente, universal e contingente. Por um lado, é a autonomia semântica do texto que abre o âmbito de leitores potenciais e, por assim dizer, cria o auditório do texto. Por outro, é a resposta do auditório que torna o texto importante e, por conseguinte, significativo. Eis a razão por que os autores não se preocupam com os seus leitores e, não obstante o seu público presente, continuam a falar dos seus leitores como uma comunidade secreta por vezes projetada num futuro nebuloso. Faz parte da significação de um texto estar aberto a um número indefinido de leitores e, por conseguinte, de interpretações. Esta oportunidade de múltiplas leituras é a contrapartida dialética da autonomia semântica do texto.

Segue-se que o problema da apropriação do sentido do texto se torna tão paradoxal como o da autoria. O direito do leitor e o direito do texto convergem numa importante luta, que gera a dinâmica total da interpretação. A hermenêutica começa onde o diálogo acaba. (RICOEUR, 2000, p. 43)

Por isso, se no ensino de escrita essa problemática central que lhe é inerente não for considerada, a aprendizagem será de tal modo esvaziada de finalidade que não produzirá conhecimento relevante. Chamam a atenção, por exemplo, algumas situações típicas.

Uma dessas situações escolares diz respeito à posição intermediária em que o texto escrito é colocado em relação à fala, como se verifica no pedido de explicações sobre o significado, mas também sobre o sentido. O texto escrito quase sempre é devolvido ao aluno, após a avaliação-correção, com anotações de pedidos de explicação e esclarecimentos sobre o que se pretendeu dizer com uma frase ou outra. Indubitavelmente, essas indagações são importantes quando se referem à eliminação de possíveis ruídos advindos do mau uso de recursos linguísticos ou da grafia, embora elas devam fazer parte do processo de produção de texto: a revisão antes da versão final. O texto que o aluno entrega, tornando-o público, não passa a ocupar o lugar de objeto interpretável e isso interfere no entendimento que o aluno possa ter da função da escrita, principalmente narrativa, ficcional, cuja principal marca é a interação a distância. Caso o professor atuasse frente ao texto final como leitor – crítico e atento, como o desejava Clarice Lispector – trazendo ao texto e não ao autor um princípio de interpretação e

por conseguinte um diálogo intertextual, o trabalho de materialização do discurso sob as regras próprias da textualização seria mais bem assimilado.

Importante esclarecer que essas aproximações com o trabalho do artista não são uma desconsideração ou mesmo uma idealização da realidade de sala de aula ou da produção dos alunos da educação básica. Nosso objetivo é identificar certos fatores que podem interferir na concepção de um projeto ou programa de ensino de escrita. Há que se considerar, ainda, as candentes reivindicações de reconhecimento da legitimidade de trabalhos e obras realizados por sujeitos e grupos, cujos direitos sociais foram marginalizados e excluídos ao longo da história brasileira. Estas lutas têm efeito na relação dos estudantes da educação básica com a produção escrita e a literatura, dessa forma, quanto mais recursos e mais conhecimento puder ser disponibilizado a todos os estudantes, mais o ensino de língua portuguesa, particularmente em termos da escrita de narrativas cumprirá seu papel. Consideramos que todas as histórias merecem ser contadas e certamente em um país diverso como o Brasil há muitos saberes a compartilhar, caso tenhamos uma visão mais abrangente das artes e da cultura.

Atualmente, os próprios teóricos reconhecem não haver um objeto “literário”, definido *a priori*, sobre o qual devam se debruçar e que o trabalho crítico possa se dirigir a qualquer produção escrita, não será no âmbito escolar que a literatura ocupará um lugar excepcional. Assim sendo, lidar com a produção escrita de textos narrativos do campo artístico-literário – como classificados nos documentos oficiais – exige que se conheça a fundo as questões próprias dessa atividade artística, isto é, não se pode mais tratar o trabalho dos estudantes como algo menor a ser compreendido e avaliado por critérios menos sofisticados. A tarefa da escola, sob essa lógica, é oferecer condições para que as produções dos estudantes sejam reconhecidas como expressões de pontos de vista sobre o mundo e a arte, por conseguinte qualificá-las e aprimorá-las passam a ser deveres do ensino. Por outro lado, não se trata de formar escritores, porque essa não é uma pretensão cabível à educação básica.

2.3. Representação, referência e *mimesis*

Considerando a relevância de uma revisitação ao campo teórico onde se encontra a escrita, cabe-nos refletir sobre alguns problemas que nos parecem centrais: a referência, a representação e a *mimesis*.

Esses três problemas presidem as investigações da Filosofia da Linguagem e se relevam nas formulações da Teoria Literária, por isso nossa intenção é apenas trazer à luz certas questões que nos parecem relevantes ao ensino da escrita.

O primeiro desses problemas diz respeito à questão da referência, que nos faz pensar sobre o que falamos quando articulamos palavras para a formação de enunciados. Como bem esclarece Ricoeur,

Enquanto o sentido é imanente ao discurso, e objetivo no sentido ideal, a referência exprime o movimento em que a linguagem transcende a si mesma. Por outras palavras, o sentido correlaciona a função da identificação e a função predicativa no interior da frase, e a referência relaciona a linguagem ao mundo. (RICOEUR, 2000, p. 31)

No processo de escrita interessa, sobretudo, a possibilidade de o discurso ser compreensível. Ao contrário do que ocorre nas interações presenciais, o produtor do texto escrito precisa criar não só o contexto situacional como também valer-se de artifícios descritivos que preenchem a generalidade própria da denotação.

Graças à escrita, o homem e só o homem tem um mundo e não apenas uma situação. [...] Para nós, o mundo é o conjunto de referências abertas pelos textos ou, pelo menos por agora, por textos descritivos. É nesse sentido que podemos falar do ‘mundo grego’; já não é imaginar o que eram as situações para os que lá viviam, mas designar as referências situacionais exibidas pelos relatos descritos da realidade. (RICOEUR, 2000, p. 47)

Como nos mostra Ricoeur, os textos criam mundos possíveis e imagináveis. Assim, não só criam referências comuns como também outras que se estabelecem no trabalho de composição, que é o caso do texto literário. O poema “Encomenda” de Cecília Meireles (2001, p. 400), por exemplo, recria um contexto situacional em que uma mulher explica a um fotógrafo o que espera do produto de seu trabalho, entretanto, tudo o que é mostrado e apontado (o emprego do demonstrativo de 1ª pessoa, um dêictico, tem essa função) não pode ser visto pelo leitor. A situação, os objetos e o diálogo são possíveis na realidade extralinguística, mas no poema eles só existem como realidade imaginada, como criação do discurso poético.

Desejo uma fotografia
como esta – o senhor vê? – como esta:
em que para sempre me ria
como um vestido de eterna festa.

Como tenho a testa sombria,
derrame luz na minha testa.
Deixe esta ruga, que me empresta
um certo ar de sabedoria.

Não meta fundos de floresta
nem de arbitrária fantasia...
Não... Neste espaço que ainda resta,
ponha uma cadeira vazia.
(MEIRELES, 2001, p. 400)

Sem dúvida, a referência é um tema importante para o ensino de escrita. O fato de os textos literários não se referirem à realidade tal qual ela possa se apresentar objetivamente é um aspecto a ser compreendido pelos estudantes. Embora pareça óbvio que a literatura não equivalha a historiografia e que por isso não se possa buscar nela uma fiel correspondência à realidade empírica, no ensino de literatura ainda predomina o esforço de explicar as obras como se os autores fossem repórteres de uma época e de uma sociedade. É fato que todo discurso está circunstanciado historicamente, mas isso não significa que todo texto tenha uma função documental. Nesse sentido, concordamos com Northrop Frye quando diz o seguinte: “Em literatura, para dar vida às coisas, não adianta ser fiel à vida: é preciso ser fiel à literatura.” (2017, p. 80), ou seja: a literatura é um trabalho artístico e por isso se desenvolve em diálogo direto não com a vida comum do mundo, mas com o mundo da literatura. Quando pensamos que as obras literárias são produtos de linguagem e que por isso se originam de um trabalho sobre a realidade linguística, afirmamos a interdiscursividade bem como a intertextualidade. Logo, é muito importante que o ensino se ocupe dessa questão, não trabalhando exclusivamente com a oposição verdadeiro e falso, mas principalmente com a relação entre o que existe e o que é pode existir.

A problemática da referência nos leva a uma outra relativa à *representação* e à *mimesis*, que também tem sido objeto da Filosofia e dos Estudos literários. O tema é complexo, por isso nos limitaremos a elaborar algumas questões próprias do campo literário, as quais interessam diretamente ao ensino de escrita.

Em uma consulta ao dicionário de Filosofia encontramos a seguinte informação:

O termo ‘representação’ é usado como vocábulo geral que pode referir-se a diversos tipos de apreensão de um objeto intencional. Assim se fala de representação para se referir à fantasia intelectual ou sensível no sentido de Aristóteles; à impressão direta ou indireta, no sentido dos estoicos; à apresentação sensível ou intelectual interna ou externa de um objeto intencional, ou representação no sentido dos escolásticos; à reprodução nas consciências das percepções anteriores combinadas de vários modos, à imaginação no sentido de Descartes; à apreensão sensível, diferente da conceptual, no sentido de Espinosa; à percepção no sentido de Leibniz; à ideia no sentido de Locke, Hume; à apreensão geral, que pode ser intuitiva, conceptual ou ideal de Kant; à forma do mundo dos objetos como manifestação da vontade, no sentido de Schopenhauer etc. Esta multiplicidade de aplicações do vocábulo ‘representação’ torna-o de uso incômodo tanto em Filosofia como em Psicologia. É necessário, quando se fala de representação, especificar em que sentido se emprega o conceito. Sem pretender esgotar os sentidos em questão, consideramos fundamentais os seguintes:

1. A representação é a apreensão de um objeto efetivamente presente. É usual identificar então a representação com a percepção;
2. A representação é a reprodução na consciência de percepções passadas; trata-se das chamadas ‘representações da memória’ ou recordações;
3. A representação é a antecipação de acontecimentos futuros, à base da livre combinação de percepções passadas. É usual identificar então a representação com a imaginação;

4. A representação é a composição na consciência de várias percepções atuais. Neste caso fala-se de imaginação e às vezes de alucinação;

Os quatro sentidos anteriores não se referem ao que se tem chamado de qualidade da representação. Podem considerar-se agora os dois seguintes tipos:

1. Representações baseadas no predomínio de um sentido, em cujo caso se fala de ópticas, acústicas etc.
2. Representações baseadas na forma, cujo caso se fala das representações eidéticas, conceituais, afetivas, volitivas etc.

Observemos que em nenhum dos usos anteriores se precisa se o termo ‘representação’ se refere ao ato de representar ou ao conteúdo desse ato. Os escolásticos propunham tal distinção quando falavam respectivamente de representações formais e de representações objetivas. (MORA, 1982, p. 352-353)

A concisão do verbete ajuda a focalizar dois aspectos importantes da representação: sua ligação com questão da temporalidade (a percepção de um objeto presente, a recuperação do passado pela recordação e a perspectivação do futuro) e com a ideia de fantasia e imaginação que são noções fundamentais para os estudos literários. A esse respeito parece-nos que Paul Ricoeur realizou esclarecedora investigação em diferentes obras, dentre as quais: *Metáfora Viva* (publicada em 1975), *Do texto à ação: ensaios de hermenêutica* (publicada em 1986) e na arquitetura geral de *Tempo e Narrativa* (volumes publicados entre 1983-1985). Do mesmo modo, mas especificamente acerca do literário e estético, Wolfgang Iser contribui, a nosso ver, com importantes elaborações, reconhecíveis em sua obra *Fictício e o Imaginário: perspectivas de uma Antropologia literária* (publicado originalmente em 1991). Entre nós, os trabalhos de Luiz Costa Lima são fundamentais aos estudos literários sobre *mimesis* e imaginação.

Do ponto de vista do ensino de escrita essas questões raramente são discutidas. Como já dissemos há uma preocupação mais acentuada com a localização de elementos típicos do texto narrativo do que propriamente com a elaboração consciente e intencional do discurso. Dessa forma, as questões relativas ao modo de representação da realidade costumam ser negligenciadas ou tratadas como consequência natural do uso da linguagem. O fato é que a escrita não é uma transposição direta da fala, por isso aprender a escrever desenvolve-se conjuntamente com a tomada de consciência das condições em que se produzem e circulam os textos escritos.

A problemática da representação da realidade concreta e objetiva do mundo compartilhado como experiência de cuja descrição podemos extrair juízos sobre o que é verdadeiro ou falso é pouco discutida no ensino de escrita. O mesmo acontece em termos da representação da realidade imaginada. Todavia, essas questões têm grande relevância ao desenvolvimento das habilidades necessárias à produção de textos.

Primeiramente, podemos considerar que a produção de textos escritos é um tipo de trabalho destinado à construção de sentido, ou seja, a finalidade última de todo texto é criar uma possibilidade de compreensão da realidade, ainda que os meios usados para isso possam divergir. Pode-se, por exemplo, produzir textos que sejam testemunhos dos fatos, relatos desenvolvidos com a intenção de informar sobre os acontecimentos; mas também pode-se produzir textos com a intenção de provocar algum tipo de estranhamento que leve a duvidar da aparências das coisas.

Em termos estritamente didáticos, poderíamos dizer que as representações produzidas na escrita podem visar a uma correspondência fiel à realidade e às coisas ou a um tipo peculiar de alusão a elas. Por extensão, podemos associar a essas duas faces da representação, o aprendizado do uso convencional da linguagem com vistas aos significados consensuais, em oposição ao aprendizado das construções figurativas e da conotação.

Enfim, as representações têm relação com a possibilidade de encontrar a verdade, ainda que ela não seja permanente e imutável e possa ser transmutada. De acordo com Marilena Chauí há três concepções da verdade:

Nossa ideia de verdade foi construída ao longo dos séculos, a partir de três concepções diferentes, vindas da língua grega, da latina e da hebraica.

Em grego, verdade se diz *aletheia*, significando: não-oculto, não-escondido, não-dissimulado. O verdadeiro é o que se manifesta aos olhos do corpo e do espírito: a verdade é manifestação daquilo que é ou existe tal como é. O verdadeiro se opõe ao falso, *pseudos*, que é o encoberto, o escondido, o dissimulado, o que parece ser e não é como parece. O verdadeiro é o evidente ou o plenamente visível para a razão. Assim, a verdade é uma qualidade das próprias coisas e o verdadeiro está nas próprias coisas. Conhecer é ver e dizer a verdade que está na própria realidade e, portanto, a verdade depende de que a realidade se manifeste, enquanto a falsidade depende de que ela se esconda ou se dissimule em aparências.

Em latim, verdade se diz *veritas* e se refere à precisão, ao rigor e à exatidão de um relato, no qual se diz com detalhes, pormenores e fidelidade o que aconteceu. Verdadeiro se refere, portanto, à linguagem enquanto narrativa de fatos acontecidos, refere-se a enunciados dizem fielmente as coisas tais como foram ou aconteceram. Um relato é veraz ou dotado de veracidade quando a linguagem enuncia os fatos reais. A verdade depende, de um lado, da veracidade, da memória e da acuidade mental de quem fala e, de outro, de que o enunciado corresponda aos fatos acontecidos. A verdade se refere às próprias coisas e aos próprios fatos (como acontece com a *aletheia*), mas ao relato e ao enunciado, à linguagem. Seu oposto, portanto, é a mentira ou falsificação. As coisas e os fatos ou são reais ou imaginários; relatos e enunciados sobre eles é que são verdadeiros ou falsos.

Em hebraico verdade se diz *emunah* e significa confiança. Agora são as pessoas e é Deus quem são verdadeiros. Um Deus verdadeiro ou um amigo verdadeiro são aqueles que cumprem o que prometem, são fiéis à palavra dada ou a um pacto feito; enfim, não traem a confiança.

A verdade se relaciona com a presença, com a espera de que aquilo que foi prometido ou pactuado irá cumprir-se ou acontecer. *Emunah* é uma palavra de mesma origem que amém, que significa: assim seja. A verdade é uma crença fundada na esperança e na confiança, referidas ao futuro, ao que será ou virá. Sua forma mais elevada é a revelação divina e sua expressão mais perfeita é a profecia.

Aletheia se refere ao que as coisas **são**; *veritas* se refere aos fatos que **foram**; *emunah* se refere às ações e coisas que **serão**. A nossa concepção da verdade é uma síntese dessas três fontes e por isso se refere às coisas presentes (como na *aletheia*), aos fatos passados e à linguagem (como na *veritas*) e às coisas futuras (como na *emunah*). Também se refere à própria realidade (como *aletheia*) à linguagem (como na *veritas*) e à confiança-esperança (como na *emunah*).

Palavras como “averiguar” e “verificar” indicam buscar a verdade; “veredito” é pronunciar um julgamento verdadeiro, dizer um juízo veraz; “verossímil” e “verossimilhante” significam: ser parecido com a verdade, ter traços semelhantes aos de algo verdadeiro. (CHAUI, 1995, p. 99)

Essas três concepções da *verdade*, apresentadas por Marilena Chauí, se organizam sob uma perspectiva temporal do mesmo modo que as concepções sobre *representação* expostas por José Ferrater Mora, no verbete acima citado: a percepção do *presente*, a recordação do *passado* e a imaginação do *futuro*. Essa dimensão temporal que afeta as duas concepções é um aspecto interessante ao estudo das questões relativas à produção escrita.

Em sua obra *Tempo e Narrativa*, Paul Ricoeur desenvolve em profundidade essa relação entre as questões próprias da representação e da possibilidade de alcance da verdade como um problema que se articula na produção textual. Já no Prólogo, ao estabelecer a relação entre esta obra e sua antecessora, *A Metáfora Viva*, Ricoeur esclarece:

A função mimética da narrativa coloca um problema exatamente paralelo ao da referência metafórica. Aliás, não é mais que uma aplicação particular desta última à esfera do *agir* humano. A intriga, disse Aristóteles, é a *mimesis* de uma ação. Quando chegar o momento, distinguirei ao menos três sentidos do termo *mimesis*: remissão à pré-compreensão familiar que temos da ordem da ação, entrada no reino da ficção e, por nova configuração, mediante a ficção, da ordem pré-compreendida da ação. É por este último sentido que a função mimética da intriga se aproxima da referência metafórica. Enquanto a redescrição metafórica reina sobretudo no campo dos valores sensoriais, páticos, estéticos e axiológicos, que constituem um mundo *habitável*, a função mimética das narrativas se exerce de preferência no campo da ação e de seus valores temporais. [...] redescrição metafórica e *mimesis* estão estreitamente imbricadas, a ponto de ser possível trocar os dois vocábulos e falar do valor mimético do discurso poético e da potência de redescrição da ficção narrativa. (RICOEUR, 2010, p. 4)

Como é sabido, as formulações no campo da Teoria Literária fundamentam-se nas reflexões de outros campos, dentre os quais o filosófico. E, embora estejam voltadas às obras da literatura e da arte em geral, ainda assim certos princípios podem e devem ser revistos no âmbito das pesquisas relativas ao ensino.

Por exemplo, considerar no desenvolvimento de projetos de ensino de escrita essas questões acerca da dinâmica das representações é um modo relevante de ampliar a compreensão sobre o uso da linguagem verbal e conseqüentemente a responsabilidade sobre esse uso. O entendimento dos compromissos decorrentes dos usos da palavra quanto à veracidade das declarações e a distinção fundamental entre falsidade, invenção, imaginação, fantasia, parcialidade de um ponto de vista etc., especialmente na escrita, faz muita diferença na

formação educacional. Ainda é preciso insistir nessas diferenças, pois é comum que se confunda ficção com inverdade, pois o conceito de verdade nem sempre é atualizado.

Aprender a escrever, como temos tentado mostrar, vai muito além de dominar uma técnica de arranjo das palavras em um texto. Do ponto de vista da formação escolar, o aprendizado de técnicas de composição com base no domínio de fundamentos linguísticos não basta, pois toda a problemática dos sentidos produzidos intencionalmente ou os efeitos que autor não pode controlar é muito importante. Aliás, consideramos que a avaliação do alcance de certo de nível de habilidade no uso da língua deva considerar a intenção discursiva do aprendiz, reconhecida no processo de produção. Por isso, o hábito escolar de tratar a “redação” como prova ou simples exercício, sem consideração às etapas e diálogos inerentes ao processo de produção, parece-nos grande equívoco.

O entendimento de que um texto, independentemente do nível de complexidade de sua composição, precisa ser tratado como resultado de um trabalho individual sobre um determinado material a partir de certas ferramentas – discursos e recursos linguísticos – nos leva a reconhecer que os problemas enfrentados pelos artistas na produção de suas obras podem ser experimentados por aprendizes, ainda que não tenham interesse no trabalho artístico. O trabalho artesanal e a aprendizagem do modo de fazer as coisas são típicos da formação escolar e por isso diferentes aspectos do mundo prático podem ser imitados e simulados também em termos do trabalho de escrita, e isso pode ser incorporado tanto nos processos e posturas a serem desenvolvidos pelos estudantes quando pelos professores. Nesse sentido, a perspectiva hermenêutica de Paul Ricoeur não só reforça a perspectiva discursiva como avança ao elaborar essa noção de texto como “obra” e por conseguinte a composição como “trabalho”

Por texto não entendo somente nem principalmente a escritura, embora a escritura ponha por si mesma problemas originais que interessam diretamente ao destino da referência; mas entendo, prioritariamente, a produção do discurso como obra. Com a obra, como a palavra o indica, categorias entram no campo do discurso, essencialmente categorias práticas, categorias da produção e do trabalho. Antes de tudo, o discurso é a sede de um trabalho de composição, ou de “disposição” – para retomar a palavra da antiga retórica –, que faz de um poema ou de um romance uma totalidade irreduzível a uma simples soma de frases. Em seguida, essa “disposição” obedece a regras formais, a uma codificação que já não é de língua, mas de discurso, e o transforma no que acabamos de chamar um poema ou romance. Esse código é o dos “gêneros” literários, isto é, dos gêneros que regulam a *práxis* do texto. Enfim, a produção codificada se encerra em uma obra singular: este poema, aquele romance. Este terceiro traço é, finalmente, o mais importante, e pode-se denominá-lo estilo, entendendo por isso, com G. G. Granger, o que faz da obra uma individualidade singular, e é o mais importante porque distingue de modo irreduzível as categorias práticas das categorias teóricas; Granger recorda, em relação a isso, um famoso texto de Aristóteles, segundo o qual produzir é produzir singularidades; em compensação, uma singularidade, inacessível à consideração teórica que se detém na última espécie, é o correlato de um fazer. (RICOEUR, 2000, p.336-337)

Cabe reafirmar que as comparações entre o trabalho comum da escrita escolar e o trabalho do escritor são usadas por nós como esforço de esclarecer certas faces do processo de escrita, como opção entre outras abordagens que buscam identificar o gesto singular de um autor como exemplificação ou revelação do que venha a ser a criação de uma obra. Não só consideramos que esses gestos sejam de difícil generalização, especialmente no trabalho escolar em que as ações se destinam ao desenvolvimento global e coletivo, deixando ao indivíduo a liberdade de descobrir sua singularidade como parte do processo de escrita que de algum modo dialoga com o desenvolvimento da própria subjetividade. Nossa intenção primordial é buscar explicações e esclarecimentos que possam qualificar o ensino e a aprendizagem da escrita, libertando-os de certos fantasmas como aqueles que levam a compreender “obra” como produto do “dom” artístico, ainda que seja comum falar do escritor como um profissional e não só como um agraciado.

O que nos interessa nas questões relativas à singularidade do texto escrito é o processo, pois é sobre ele que o professor deve atuar. Quanto mais se possa reconhecer que os modelos e as generalizações podem ser interpretados pelo “artesão” e não simplesmente reproduzidos, mais aprendizagem poderá ocorrer. Por outro lado, sendo os gêneros do discurso resultantes de um processo histórico que promove a estabilização relativa de tipos de enunciado, conforme Bakhtin (2018), os estudantes-artesãos terão maior chance de criar e atualizar os modelos se a eles forem oferecidos diversos exemplares de textos de uma mesma época e lugar, bem como exemplares de épocas e lugares diferentes que possam mostrar as transformações adaptativas ou as rupturas e inovações que um determinado gênero possa conter. Anunciar que se vai aprender a escrever “conto”, por exemplo, como se houvesse uma forma fixa que abarcaria todos os contos, corresponde a afirmar que a aprendizagem não passará da identificação de aspectos irredutíveis e por isso mesmo estruturais que um conto precisa ter. Uma real mudança ocorreria se o gênero “conto” também fosse objetivado na interpretação do texto. Isso significaria compreender a construção composicional em relação ao conteúdo e ao estilo, o que exigiria o estabelecimento de comparações entre textos (intertextualidade) e autores; além de comparações entre discursos (interdiscursividade) de diferentes contextos socioculturais. Seria interessante considerar que a generalidade de um conto é para o aprendiz apenas um pré-conceito que poderá ou não se confirmar na leitura e estudo de *um* conto em particular. O processo dessa aprendizagem deveria se desenvolver como uma dinâmica que transforma as experiências de contato com certos discursos (dentro ou fora da escola) em um saber que permite reconhecê-los como próprios de um gênero, que, segundo Bakhtin, se caracteriza pela combinação de três aspectos indissociáveis:

[...] enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2018, p. 261-262, grifo nosso)

Essa mudança no ensino da produção de textos narrativos seguiria sempre nessas duas direções: uma consideração do texto como materialização de um discurso componente de um determinado gênero, por conseguinte marcado por certos aspectos socioculturais; e a consideração de que esse gênero de discurso tem exigências próprias que não se resumem às exigências da comunicação comum do mundo prático, por conseguinte esse tipo de texto é afetado por outras questões de referência e representação que não se baseiam na descrição fiel da realidade exterior e por isso não servem para avaliar o valor demonstrativo da veracidade das informações.

Finalmente, a aprendizagem da escrita de textos narrativos abre-se para o reconhecimento de questões importantes como a distinção entre *simulação* e *dissimulação*, que são termos que têm um sentido na vida prática, envolvida pela moral, que precisam ser compreendidos de outro, quando relacionados à ficção.

2.4. Imaginação e ficção no fazer poético

Os dois termos – simulação e dissimulação – são usados para se referir aos fingimentos, com uma pequena nuance de valor para “dissimulação” que, no uso comum, costuma indicar um fingimento mal-intencionado próximo à hipocrisia. O fingimento relacionado à ficção está mais próximo do uso que se faz de “simulação”, como característica de um trabalho de modelagem ou de ensaio. Nesta acepção, a ficção não tem a finalidade de forjar uma verdade com a intenção de enganar. Ela está mais próxima da brincadeira do que da mentira em sentido grave.

À obra ficcional costuma-se atribuir um modo de expressão irônico como parte da simulação. O autor para garantir sua liberdade¹⁵ de criticar e expor certos aspectos da vida e da

¹⁵ Para uma boa compreensão do conceito de ironia e, por conseguinte, sua relevância a criação literária, vale a leitura da obra de Søren Aabye Kierkegaard *O Conceito de ironia constantemente referido a Sócrates*, da qual extraímos as seguintes observações que nos interessam diretamente aqui: “Na medida em que a ironia faz valer a relação de oposição em todas as suas diferentes nuances, poderia parecer que a ironia se identifica com dissimulação. Em geral se costuma, por questão de brevidade, traduzir ironia por dissimulação ou fingimento. Mas dissimulação denota mais o ato objetivo que leva a cabo o desacordo entre essência e fenômeno; ironia denota, além disso, o gozo subjetivo, na medida em que na ironia o sujeito se liberta da vinculação à qual está preso pela continuidade das condições de vida; assim se pode dizer do irônico que ele se libera. Acrescente-se a isso que a dissimulação (ou fingimento), se a colocamos em relação com o sujeito, tem uma intenção, mas esta intenção é um objetivo exterior, estranho à dissimulação mesma; a ironia, ao contrário, não tem nenhuma intenção, seu

realidade social usa uma abordagem irônica em uma passagem ou outra do texto ou mesmo como modo geral do tratamento temático, entretanto o porta-voz dessas críticas e exposições quase sempre é um sujeito literário: o narrador.

Em suma, muitos aspectos da obra ficcional precisam ser tratados e compreendidos em chaves diferentes daquelas usadas para o julgamento moral. O fictício na literatura não é propriamente uma oposição ao real, porque o regime que ordena o mundo criado no texto é de outra ordem. Sem dúvida, essa é compreensão importante em termos de formação do sujeito social, que é um dos objetivos da escola, mas principalmente do leitor e do escrevedor. O fingimento e a simulação inerentes ao discurso literário são meios de compartilhamento de realidades possíveis e não necessariamente existentes.

A ficção literária pode ser vista como a realização de uma estratégia humana para lidar com suas insatisfações frente o mundo, como esclarece Northrop Frye

O mundo da literatura é humano em sua forma: é um mundo onde o sol nasce a leste e se põe a oeste por sobre a borda de uma terra plana em três direções; onde as realidades primárias não são átomos ou elétrons, mas corpos, e as forças primárias não são energia ou gravidade, mas amor, morte, paixão e alegria. [...] Nossas reações emocionais ao mundo variam do 'gosto disso' para o 'não gosto'. O primeiro corresponde a um estado de identidade, ao sentimento de que tudo ao nosso redor faz parte de nós, e o segundo corresponde ao estado habitual da consciência, à separação, onde começam as ciências e as artes. A arte começa assim que o 'não gosto disso' se transforma em 'não é assim que eu poderia imaginar isso'. (FRYE, 2017, p. 23)

Sendo a arte um tipo de invenção dentre as outras que resultam em equipamentos, ferramentas e construções etc. com as quais o ser humano tem criado o mundo, pode-se dizer que a invenção é um traço distintivo da humanidade. Enquanto na natureza os seres se adaptam forçando a transformação ou evolução de cada espécie, o ser humano transforma o mundo externo ao qual não se adapta. Todavia, ao contrário das outras invenções úteis para a transformação do mundo exterior, a função da arte é exteriorizar a humanidade do humano, tornando-a interpretável.

As obras de arte dão forma ao humano não porque reproduzem as aparências das pessoas e do mundo, mas porque permitem reconhecer o trabalho de produção que não se separa dos

objetivo é imanente e ela mesma é uma intenção metafísica. A intenção não é nada mais do que a própria ironia. [...] Na medida que é essencial à ironia ter um exterior oposto ao interior, poderia parecer que ela se identifica com a hipocrisia. Em dinamarquês, às vezes se traduziu ironia também por *Skalkagtighed* (picardia, pirraça, travessura, sem-vergonhice), e a um hipócrita se costuma chamar *Øienskalk* (impostor, malicioso). Mas a hipocrisia pertence propriamente ao terreno *moral*. O hipócrita se esforça constantemente para parecer bom, embora seja mau. A ironia, pelo contrário, situa-se num terreno metafísico, e ao irônico só interessa parecer diferente do que é realmente; de modo que, assim como o irônico esconde sua brincadeira na seriedade, sua seriedade na brincadeira (mais ou menos como os ruídos da natureza no Ceilão), assim também pode ocorrer-lhe a ideia de parecer mau, embora seja bom. Só que temos de lembrar que as determinações morais são, a rigor, demasiado concretas para a ironia. [...] Na ironia, o sujeito bate em retirada constantemente, contesta a realidade de todo e qualquer fenômeno, para salvar a si próprio, na independência negativa em relação a tudo." (KIERKEGAARD, 2018, p. 255-258)

objetos criados. Por isso, o observador ou o leitor encontra na obra não as coisas representadas, mas a possibilidade de representação das coisas. O reconhecimento dessa possibilidade faz do espectador ou leitor um co-criador da obra, ainda que não tenha sido seu produtor.

Jacques Rancière define perfeitamente o tipo de comunhão que a arte produz:

‘Acreditamo-nos Racine e temos razão.’ Essa crença nada tem a ver com uma pretensão qualquer de ilusionista. Ela não implica, de nenhuma maneira, que nossos versos valiam os de Racine, nem que valerão em breve. Significa, para começo, que nós entendemos o que Racine tem a nos dizer, que seus pensamentos não são absolutamente de espécie diferente dos nossos e que suas expressões se completam apenas pela nossa contra-tradução. Nós sabemos, antes de mais nada, por ele mesmo, que somos homens iguais a ele. E, igualmente por seu intermédio, conhecemos a potência da língua que nos faz sabê-lo por meio do arbitrário dos signos. Nossa ‘igualdade’ com Racine, nós a conhecemos como o fruto do trabalho de Racine. Seu gênio é ter realizado sua obra sobre as bases do princípio de igualdade das inteligências, de não ter se acreditado superior àqueles a quem falava, ter inclusive trabalhado para aqueles que prediziam que ele passaria como o vento. Resta-nos verificar essa igualdade, conquistar essa potência por nosso trabalho. Isso não significa fazer tragédias iguais àsquelas de Racine, mas empregar tanta atenção, tanta pesquisa da arte de relatar o que sentimos e dá-lo a experimentar aos outros, por meio do arbitrário da língua ou da resistência de toda matéria à obra de nossas mãos. (RANCIÈRE, 2013, p. 103-104)

Essa função da arte na objetificação do ser humano que só é reconhecível nos seus produtos e obras, tem um papel crucial na formação de crianças e jovens. Primeiramente, porque a educação tem uma intenção positiva, isto é, almeja que o sujeito educado incorpore e reflita as melhores qualidades humanas e o fazer artístico está entre as mais altas capacidades. Segundo, porque todos os conhecimentos que se divulgam e se produzem na escola são expressões da humanidade em todas as suas faces, desde a mais elevada e bela até a mais terrível. Assim, a educação traz a cada pessoa, um conjunto de conhecimentos que lhe permitirão plasmar a si mesma por meio de identificações com os aspectos da humanidade que aprende a reconhecer não só através dos outros – nas obras de cultura, por exemplo – mas em si mesma ao se perceber reconhecendo.

Todavia, como o ser humano não é estático ou permanente, ele é mais bem apreensível em suas ações e foi isso que desde Aristóteles se compreendeu. O modo de conhecer o humano é acompanhando-o em seu modo de vida e isso é o que alimenta a literatura. Para mostrar o homem vivendo é preciso fazer com que esse viver seja objetivado. Entretanto, para que possa realizar tal objetivação é preciso compreender e interpretar a vida humana, cuja complexidade não é redutível a uma explicação formal. Por isso, o modo mais produtivo de comunicar o que se compreendeu é pela representação, que se realiza como uma síntese imitativa. É essa síntese que vemos na representação dramática em que atores vivem no palco uma ação ou o que vemos no cinema, embora com outros recursos e outra linguagem. Mas também é o que lemos nas obras literárias em que o recurso exclusivo é a linguagem verbal.

O fato de a literatura ser uma arte que se expressa exclusivamente pelo uso da palavra implica que, nela, a ficcionalidade dependa diretamente da imaginação, pois tudo o que se “mostra” na composição de um texto exige do leitor um esforço de recomposição. E, grosso modo, é isso o que se costuma denominar imaginação. Essa característica liga-se diretamente à ideia de que a linguagem literária é figurada ou figurativa.

De um modo muito simples e direto, a canção de Péricles Cavalcanti “Quem nasceu”¹⁶ explicita exemplarmente essa condição da linguagem literária:

o sol nasceu
a lua nasceu
o dia nasceu
o sol nasceu
é tudo mentira
é tudo figura

quem nasceu fui eu
quem nasceu foi você
e a gente não sabe bem como
e nem sabe por que

pra mãe natureza
o templo do pai
é tudo mentira
é tudo figura

quem tem mãe sou eu
quem tem pai é você
que embora não fiquem com a gente
é impossível esquecer

A linguagem figurada é uma estratégia que permite comunicar uma realidade sem correspondência no campo semântico denotativo, mas também faz parte do caráter lúdico da produção artística. O escritor não tem obrigação de mostrar, retratar, as coisas e o mundo, por meio de evidências. Em grande medida, seu interesse está voltado para aquilo que não pode ser reconhecido por uma observação simples e direta. Ao criar imagens, recorrendo à possibilidade de redirecionar os significados por de meio de figuras de linguagens (tropos), o escritor inclui no texto a dimensão do jogo por meio do qual propõe que se veja e pense as coisas e o mundo de outro modo. Se o jogo proposto for interessante, uma rede de jogadores – leitores – passará a comungar desse modo diferenciado de ver, ou seja, um mundo novo será criado e recriado com base na imaginação.

¹⁶ CAVALCANTI, Péricles. [compositor]. In: **Temporada de Verão ao vivo na Bahia**. Rio de Janeiro: Philips, 1974. 1 vinil (54 min.)

Na canção de Péricles Cavalcanti, o eu-lírico parece empenhado em desfazer a ilusão criada pelo sentido figurado, afirmando que “é tudo mentira”. E a desilusão com as realidades metafísicas (“o templo do pai”, por exemplo) pode ser lida como uma afirmação da realidade concreta do mundo do homem e do mundo da vida (a natureza biológica). Assim, o jogo proposto pelo cancionista no que concerne ao conteúdo temático é ideológico e poderia suscitar interpretações baseadas em princípios opostos, como aquelas que se justificam em posicionamentos políticos – a canção é de 1974. Por outro lado, o esclarecimento da transposição de sentido relacionado ao verbo “nascer” – a desilusão do sentido – não deixa de fazer emergir uma verdade: sol e lua não nascem todos os dias como é comum dizer; e isso afirma que a linguagem comum é tão figurada quanto a da poesia e, por conseguinte, o poeta é tão comum como as outras pessoas. Entretanto, a canção – como todo texto poético, ainda mais os líricos e mais ainda os que foram feitos para ser cantados – é expressão emocional e isso pode criar uma abertura para um outro jogo e outras interpretações.

Paul Ricoeur, nos ensaios reunidos sob o título *Du texte à l'action, essais d'herméneutique* (1986)¹⁷, dedica um deles à *imaginação* e o problema da referência associado a ela. Como todos os textos filosóficos, especialmente os de Ricoeur, o modo de tratamento dos temas é semelhante ao das escavações na direção das profundezas, por isso não são afeitos a sínteses ou paráfrases, sem que se corra o risco de perder algo fundamental. Cientes do risco, procuramos extrair das camadas superficiais do ensaio “A imaginação no discurso e na ação” algumas noções que nos pareceram interessar às reflexões sobre o ensino de escrita.

Ricoeur (1989) esclarece que o termo *imaginação*, tradicionalmente, foi usado em quatro acepções: 1) para designar “a evocação arbitrária de coisas ausentes, mas existentes algures”; 2) para designar retratos, quadros, desenhos diagramas etc. que possam “substituir” a coisa representada; 3) para designar as ficções que procuram através das imagens evocar coisas inexistentes, como os sonhos e as invenções literárias; 4) para designar ilusões relativas às coisas existentes ou inexistentes. E completa:

Numa extremidade deste primeiro eixo a imagem refere-se à percepção da qual ela não é mais do que o rastro, no sentido da presença enfraquecida; para este polo da imagem, entendida como impressão frágil, tendem todas as teorias da imaginação reprodutora. Na outra extremidade do mesmo eixo a imagem é essencialmente concebida em função da ausência, do outro diferente do presente; as diferentes figuras da imaginação produtora, retrato, sonho, ficção remetem, de diferentes formas, para a alteridade fundamental. (RICOEUR, 1989, p. 215-216, grifos nossos)

¹⁷ Essa obra tem uma versão portuguesa, usada mormente em nosso trabalho: **Do texto à ação: ensaios de hermenêutica**, publicada pela Rés-Editora, Porto-Portugal, 1989.

Considerando que a imaginação tenha sido concebida como um modo específico de apreensão e recuperação mental da experiência vivida como um registro imagético, Ricoeur procura elucidar o problema da imaginação no âmbito discursivo, onde as imagens são verbais. No plano do discurso a imaginação não se liga à visão, mas à audição, ou seja, as imagens não derivam das coisas vistas, mas das coisas ditas. Em razão disso, ela pode ser compreendida como uma operação de reconhecimento de semelhanças que está na base da construção metafórica e ao mesmo tempo no processo de leitura em que o estranhamento inicial de um enunciado é superado pela operação mental que busca um modo de apreender a relação estabelecida, por meio de associações com aspectos do significante (como a sonoridade, estrutura e formação das palavras, por exemplo) e do significado como as diversas acepções de um termo ou de seu uso em alguma situação vivida, resultando disso uma imagem cabível.

O caráter associativo da construção metafórica, segundo Ricoeur, tem “uma força referencial”, embora, como se viu, a correspondência não se dê objetivamente.

A ficção tem, se assim se pode dizer, uma valência dupla quanto à referência: ela se dirige para algures, mesmo para nenhuma parte; mas porque designa o não-lugar em relação a toda a realidade, pode visar indiretamente esta realidade, segundo aquilo a que eu gostaria de chamar um novo ‘efeito de referência’ (como alguns falam de ‘efeito de sentido’). Este novo efeito de referência não é mais do que o poder da ficção *redescrever* a realidade.

Esta ligação entre ficção e redescrição foi fortemente sublinhada por certos teóricos da teoria dos modelos, num campo diferente do da linguagem poética. A sugestão é capaz de dizer que os modelos são para certas formas do discurso científico o que as ficções são para certas formas do discurso poético. A característica comum ao modelo e à ficção é a sua força heurística, quer dizer, a sua capacidade de abrir e desenvolver novas dimensões da realidade, graças à suspensão da nossa fé numa descrição anterior. (RICOEUR, 1989, p.221)

Dessas relações entre imaginação e ficção com o mundo prático, Ricoeur exporá uma outra camada do problema: a redescrição da ação humana que é produzida na ficção narrativa e que é uma das possibilidades de compreensão da heterogeneidade dos acontecimentos da vida.

Quer se trate da tragédia antiga, do drama moderno, do romance, da fábula ou a da lenda, a estrutura narrativa fornece à ficção as técnicas de abreviação, de articulação e condensação pelas quais se obtém o efeito de aumento icônico que se descreve, aliás, em pintura e nas outras artes plásticas. É, no fundo, o que Aristóteles tinha em vista na *Poética*, quando ligava a função ‘mimética’ da poesia – quer dizer, no contexto de seu tratado, da tragédia – à estrutura ‘mítica’ da fábula construída pelo poeta. Aí está um grande paradoxo: a tragédia só ‘imita’ a ação porque a ‘recria’ ao nível de uma ficção bem-organizada. Aristóteles pôde concluir daí que a poesia é mais filosófica do que a história que permanece tributária da contingência do curso vulgar da ação. Ela vai direita à essência da ação, precisamente porque liga *mýthos* e *mímesis*, quer dizer, no nosso vocabulário, ficção e redescrição. (RICOEUR, 1989, p. 222)

Buscando compreender um pouco mais as implicações da questão da referência e do imaginário na produção literária, encontramos nos trabalhos¹⁸ do teórico alemão Wolfgang Iser (1926-2007) uma profunda análise dessa problemática voltada aos estudos literários contemporâneos. Em razão das especificidades e da complexidade dos trabalhos, que não se dirigem diretamente às questões de ensino, procuraremos destacar algumas considerações de Iser que nos ajudam a compreender a problemática da produção de textos ficcionais e que, certamente, são fundamentais ao ensino de escrita.

Iser (2002) afirma que o “horizonte” final do texto é o imaginário que é, ao mesmo tempo, sua origem. Sendo próprio ao sentido (dimensão semântica do texto) tender a um certo grau de precisão, e ao imaginário, opostamente, ser difuso, a tentativa de fechar o texto a partir do sentido é uma impossibilidade. Assim sendo, o texto é uma abertura ao imaginário, tanto do ponto de vista de sua origem (criação, produção) quanto de seu “horizonte final”. Nesse sentido, as questões de referência e representação tornam-se problemáticas e o próprio Iser as esclarece:

[Na ficção], sempre se dá a representação de algo. Ao mesmo tempo, porém, por sua ficcionalidade, o que por ela se representa tem apenas a qualidade de um *como se*, que não é idêntico nem ao real, nem ao imaginário; à diferença do imaginário, ele é dotado de forma, e à diferença do real, é irreal. Deste modo, a ficção mantém uma diferença constante quanto ao imaginário e quanto ao real. Através do *como se*, põe-se entre parênteses o representado pela ficção. Este parêntese assim declara que a ficção não representa o representado, mas sim a possibilidade de relacionar o representado a outra coisa, diversa da que se dá a conhecer por sua formulação verbal. Assim o caráter de *como se* da ficção cria um abismo peculiar entre o que é representado e o que deve ser o representado. Por conseguinte, a ficção não é idêntica com o por ela representado e desta identidade carente deriva a presença do imaginário do texto.

Desta maneira, como figuração do imaginário, a ficção impõe a necessidade da interpretação. A interpretação visa a abolir aquele abismo por sua tradução em uma dimensão semântica. É o que se realiza pela estrutura do duplo sentido. Se a ficção, pelo ato de pôr entre parênteses, não significa o que é por ela representado, então a sua manifestação verbal é a condição para que se descubra, por meio da interpretação, o significado latente, ou seja, o velado, dando-se desta forma sua garantia ao *como se*. Realiza-se neste processo o transpasse da dimensão do imaginário na dimensão semântica. Torna-se ao mesmo tempo visível em que medida a dimensão do imaginário constitui a condição para a sua semantização, a qual não seria possível se o próprio semântico fosse o horizonte final do texto. Por conseguinte, todos os conceitos de sentido que a interpretação postula como sendo o horizonte final do texto são, em última instância, conceitos de mediação e de apropriação, que permitem, pelo

¹⁸ Dentre as obras que nos interessam diretamente nesse trabalho, vale destacar: 1) O Fictício e o Imaginário: perspectivas de uma Antropologia literária (Das Fiktive und das Imaginaire. Perspektiven literarischer Anthropologie. Suhrkamp Verlag, Berlin, 1991) traduzida e publicada no Brasil pela primeira vez em 2013. Utilizamos, porém, a 2ª edição, com tradução de Johannes Kretschmer, revista e publicada em 2017 pela EdUERJ; 2) O texto “Problemas da teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chaves da época” (“Zur Problemlage gegenwärtiger Literaturtheorie. Das Imaginäre und die epochalen Schlüsselbegriffe”, in: *Auf den Weg gebracht. Idee und Wirklichkeit der Gründung der Universität Konstanz* org. por H. Sund e M. Timmermann, Universität Konstanz, Konstanz, 1979.) traduzido por Luiz Costa Lima e publicado no Brasil In: LIMA, Luiz Costa (org.) Teoria da Literatura em suas fontes, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.p. 927 a 953.

ato de compreensão, ligar a dimensão imaginária do texto aos quadros de referência existentes. (ISER, 2002, p. 949)

A ideia de que o texto se configura a partir do imaginário do autor para realizar um encontro com o imaginário do leitor é uma proposta interessante para pensarmos nas questões relativas ao ensino de escrita.

No discurso escolar sobre o ensino de escrita é muito comum relacionar a qualidade do texto ao repertório do produtor. Todavia, esse repertório é associado ao mundo da informação e, por conseguinte, à realidade objetiva que é tratada como fonte do conhecimento verdadeiro. Assim sendo, a imaginação e o imaginário costumam ser considerados como um sistema referencial de onde se pode recuperar ou associar imagens que sirvam para “ilustrar” conceitos, preferencialmente, em alta fidelidade. Em sentido oposto, pode haver referência à imaginação como fantasia, portanto, como algum tipo de invenção arbitrária de cunho subjetivo. É esse tipo de concepção que sustenta a crença de que a produção de textos narrativos ficcionais tem efeitos secundários na construção de conhecimento e justifica sua exclusão dos programas do ensino médio, por exemplo. Raramente, os argumentos desenvolvidos pelos teóricos da arte em geral e da literatura são discutidos e levados em conta.

Quando Iser (2017) afirma que a ficcionalidade corresponde à necessidade de o ser humano dar-se a conhecer, porque somente pela encenação é possível estar simultaneamente em si e fora de si, o que leva a reconhecer a literatura como um meio de objetivação da humanidade do humano, ele está falando de um conhecimento muito relevante. E seu discurso não tem a finalidade de valorizar ou enaltecer a literatura. Suas reflexões fazem sentido porque são, em si mesmas, esforços de compreensão da humanidade que não é apenas uma noção ou um ideal, mas uma realidade que merece ser conhecida em todas as suas manifestações.

Pensando no ensino de escrita de narrativas pertencentes ao campo artístico-literário, como proposto nos documentos oficiais em vigor, ainda que limitado ao ensino fundamental, subentende-se que conhecer a humanidade a fim de reconhecer-se humano é um dos objetivos da formação escolar brasileira. Esse compromisso nos obriga a ampliar nossa compreensão acerca do fenômeno literário e não o renegar.

Como outros teóricos da literatura, Iser reconhece a perda de centralidade da literatura:

[...] a reflexão sobre os meios aproxima a literatura de outros veículos e o papel que estes desempenham cada vez mais no processo civilizatório evidencia até que ponto a literatura perdeu sua significação central como paradigma cultural. Quanto mais compreensivelmente um meio cumpre sua função sociocultural, tanto menos sua evidência precisa ser questionada, e isso antigamente valia também para a literatura. A literatura cumpriria muitas dessas funções, como o entretenimento, a informação e documentação ou passatempo, as quais, uma vez delas separadas, ganham uma autonomia institucionalizada. Diante deste quadro, vale perguntar se a literatura – um

meio que, como outros, não traz seu fundamento consigo – ainda tem algum significado.

Ora, como a literatura existe, tudo indica que a pragmática não é tudo, especialmente por que ela não está determinada por si mesma. Se perguntamos pela necessidade histórica do meio literário – que nesse entretempo cedeu ou perdeu muitas de suas funções para outros meios –, precisamos captar por trás de sua autonomia ou de sua “força mimética”, por ele produzida, ou talvez penetrar – como o pretendia um marxismo esclarecido (Kosík) – por trás da construção de realidade por ele produzida; pois assim se evidencia a constituição antropológica do homem que se alimenta de suas fantasias.

Assim a literatura também tem um substrato: de alta plasticidade, que desconhece qualquer tipo de constantes e se manifesta na reformulação do já formulado como meio que atualiza, nas formas da escrita, o que, independente dele, permanece inacessível. No momento em que muitas das funções por ela antes possuídas se transfere para outros meios, a literatura provavelmente se torna um espelho da plasticidade humana. [...] Se a literatura permite pois formar a plasticidade humana, sua existência assinala uma tendência para objetivação; essa tendência, no entanto, não pode assumir nenhuma figura definitiva: a superação de limites é a condição de sua manifestação. Se a literatura converte essa plasticidade em forma, o desdobramento desta se torna o espelho do homem, que sempre tenta superar-se a si mesmo. Por este motivo, ela é aquele meio que não só pretende algo como também mostra que tudo o que é determinado é ilusório, inscrevendo um desmentido até nos produtos de sua objetivação. Só assim seu caráter proteico se atualiza. Talvez seja essa a verdade da literatura. Só assim ela resiste a uma consciência que a desmascara como aparência, por já não poder descartá-la como mero engano. O valor antropológico da literatura será considerável se ela for capaz de mostrar que a plasticidade humana, embora tenda à atualização, não se encerra nas objetivações desta. (ISER, 2017, p. 26-27)

A extensão do excerto acima se justifica pelo excepcional esclarecimento que nos permite reforçar a ideia de que essa arte, à qual muitos pretendem declarar obsoleta, nem mesmo foi completamente compreendida em todas as suas dimensões. Particularmente, em termos educacionais e formativos esse reforço é fundamental, pois uma dessas dimensões mal discutidas é exatamente a que torna significativos todos os esforços no sentido de ampliar o trabalho com o texto literário e com todas as formas de arte na escola, confiando que sejam elas portadoras da possibilidade de continuarmos nos conhecendo, reconhecendo e nos transformando em humanos, já conscientes da precária condição desse ser.

O arco dessas investigações que se dirigem à arte é amplo e começa com Platão e Aristóteles, cujas reflexões não deixam de convocar novas elaborações e reelaborações.

As questões da referência e da representação que temos discutido se relacionam diretamente com a *Poética* de Aristóteles que se desdobra em questões próprias da compreensão e interpretação do texto literário, conforme mostram os trabalhos de Paul Ricoeur e Wolfgang Iser, por nós estudados. E isso se dá na estruturação fundamental dos pensamentos do filósofo e do teórico da literatura. Paul Ricoeur, por exemplo, que tem entre suas preocupações as questões do agir humano explica e atualiza as teses de Aristóteles, impondo-se um diálogo competente com a Semiologia, com a Linguística e seus desdobramentos na direção da

Pragmática. Wolfgang Iser, por sua vez, ocupa-se do fenômeno literário propriamente e a partir dele investiga as transformações dos procedimentos de inventividade relativos ao fazer literário e o que dele expõem as teses relacionadas à experiência estética e suas implicações antropológicas, desde os gregos.

É preciso desenvolver uma heurística para a antropologia literária: ela envolve, de um lado, disposições antropológicas e, de outro, busca analisar as diversas manifestações históricas e tematizações sistemáticas do fictício e do imaginário; como ambos se furtam a uma determinação transcendental, só podem ser captados contextualmente. As aplicações diferentes também permitem designar sua interação paradigmática como literatura, cuja caracterização, de sua parte, requer outras instrumentações (*Zurüstungen*) do fictício e do imaginário. Se o nosso estudo destaca mais o fictício é porque este só se determina a partir de suas aplicações, enquanto o imaginário se expõe ao poder de discursos cognitivos, que pretendem determinar o que ele deve ser. As aplicações não podem ser limitadas, mas os discursos se ordenam em uma tipologia. (ISER, 2017, p. 30)

Dada a complexidade dessas reflexões, de nosso do ponto de vista estrito da pesquisa em educação buscamos criar aproximações que venham a suscitar revisões de aspectos metodológicos e de práticas de ensino relacionadas à produção de texto. Um dos aspectos que merecem uma atenção especial é o fato de as teses e descobertas acerca do fenômeno literário, e por conseguinte da condição humana, que são profundas, complexas e muito sérias, convergirem para um traço marcante dos processos que envolvem o desenvolvimento humano que é o caráter lúdico inerente à compreensão, ainda que a tragicidade seja também uma marca da nossa condição existencial.

Ainda que nos voltemos para o texto fundador dos estudos literários – a *Poética* – e nele encontremos um tratado em cujo centro está a tragédia, o principal fundamento do fazer poético (*poiesis*) é criar uma ilusão de realidade que só é possível porque, de certo modo, a ilusão é conhecimento comum.

Segundo Aristóteles (1993, p. 27) a poesia se origina de causas naturais: “o imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado”.

Iser (2017) afirma que o fingir (ficção ou simulação) também é inerente ao ser humano. Isso significa, que somos dotados dessas duas disposições que nos permitem desenvolver estratégias operatórias a partir do imaginário: a repetição necessária ao imitar e a projeção apropriada ao fingir.

Ricoeur (1989) entende que os dois movimentos – imitar e simular (fingir) – se articulam no plano do agir humano que é totalmente condicionado pela imaginação.

Enfim, a imaginação tem um papel crucial na vida humana e as imagens resultam tanto das experiências do campo visual como do campo verbal e ambas se associam no processo de

elaboração textual. E o modo de estruturação entre o imaginário e o fictício, segundo Iser e Ricoeur é o *jogo*.

A linguagem verbal sempre se realiza como jogo, porque se presta à comunicação e à interação. Seja na vida prática ou na realidade ficcional, a comunicação propõe performances específicas. Na vida prática, a expectativa, na maior parte dos casos, é que os enunciados sejam claros e permitam a fluidez da comunicação e das respostas acionais ou atitudinais. Na literatura, por sua vez, a expectativa principal assemelha-se a um convite à realização de certos movimentos, os quais têm relação com o fato de que os significantes não correspondem diretamente a significados dicionarizados; o leitor precisa produzir o sentido, logo precisa jogar o jogo.

De acordo com o holandês Johan Huizinga (1872-1945), a poética é uma espécie de jogo. O poeta ao usar a linguagem em direção diversa do uso comum, suspende a realidade e propicia a imersão em uma outra dimensão espaço-tempo.

[O jogo] é uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão. (HUIZINGA, 2019, p. 169)

Wolfgang Iser explora essa dimensão do literário e vai mais longe ao mostrar de que modo o jogo do texto é fundamental à possibilidade de autocompreensão humana pela via da imaginação interrelacionada à ficção.

O texto [literário] joga a transformação do mundo que incorporou em si, permitindo que tal processo se atualize como sequência de fases. Em tal jogo, as posições são representadas à medida que se procura espelhar o que é determinado; a determinação não se mostra, assim, como algo ontologicamente fundado, mas sim constituído pragmaticamente. O jogo torna o texto um mundo especular em que nada escapa à duplicação, e tal mundo especular ganha sua peculiaridade pelo fato de que nele o mundo da vida real retorna em frações imprevisíveis, incorporando ao mesmo tempo a ruptura com aquele mundo que espelha. (ISER, 2017, p. 371)

O que estamos procurando mostrar é que seja a imitação uma forma de representação seja ela uma operação própria da ficcionalização, na escrita – particularmente de textos narrativos – ela se desenvolve como uma dinâmica de caráter lúdico. E o lúdico não deve ser associado a nenhum tipo de gratuidade, pois o jogo faz parte do modo de compreensão humana. Assim, se aceitamos que a escrita é uma forma de compreensão, a ideia de jogo é fundamental em sua aprendizagem.

Em linhas muito gerais, o jogo aberto pelo texto se desenvolve entre dois jogadores posicionados em situações concretamente opostas – o leitor e o texto. Note-se que não colocamos o leitor em oposição ao autor, porque o jogo se desenvolve no interior do texto, ou

seja, em um espaço-tempo em que o autor já não é a figura principal da relação que se estabelece com o leitor. O leitor, por sua vez, ao suspender suas atividades para ingressar na realidade proposta pelo texto, também se desinveste de identidade comum para abrir-se ao seu imaginário e sua capacidade de reinventar-se ficcionalmente. O que se passa no jogo entre texto e leitor é da ordem da experiência pessoal sobre a qual só se pode ter acesso através de uma intencional comunicação que o leitor venha a realizar em seu retorno à realidade. Nesse sentido, o jogo do texto se desenvolve em múltiplas dimensões e nem todas são controláveis e reconhecíveis sem que o leitor “conte” sobre sua experiência. Por outro lado, deve-se considerar que o leitor ao entrar no jogo no texto aceita os efeitos desse jogo que o coloca a jogar consigo mesmo por conta da mobilização do imaginário, onde estão as diversas representações advindas de sua posição no mundo (situação cultural, socioeconômica etc.). Sem dúvida, a dinâmica do jogo acaba por promover a reorganização do imaginário e das representações, dessa forma jogar pode significar uma transformação pessoal. Quando se descreve a estrutura básica da narrativa, por exemplo, considerando um percurso de situação inicial de acomodação que se desestabiliza em razão de um acontecimento que obriga o herói a enfrentar e resolver um conflito, a fim de restaurar a conformidade anterior ou criar outro tipo de estabilização, o que se mostra como jogo é uma proposta de transformação pessoal ou social.

Como temos procurado mostrar o trabalho de produção de um texto como projeto de escrita ou de leitura não é gratuito e sua finalidade pedagógica não se limita ao domínio da língua. Os processos envolvidos provocam transformações que se desenvolvem como percursos de natureza hermenêutica, orientados pela intenção de compreender e interpretar não só as palavras e frases fixadas no papel, mas o mundo que o texto constitui e que é reconhecido na leitura. Dessa forma, o sujeito que escreve e o sujeito que lê são afetados não só pelo conhecimento objetivo que os atos de escrever e de ler produzem, mas por um certo nível de autoconhecimento correlacionado à mobilização do imaginário e das exigências ficcionais características da compreensão e interpretação. O tipo de autoconhecimento assim produzido não se limita a percepções e revelações da dimensão psicológica individual, pois, é alcançado correlativamente ao reconhecimento da humanidade em si. A hermenêutica do texto é também uma hermenêutica do sujeito.

Conhecimento e autoconhecimento resultam do esforço de encontrar sentido e este não está em um lugar ou outro, pois ele se manifesta na interação entre sujeitos – escritor e leitor – e entre o mundo do texto (onde subjaz o mundo do autor) e o mundo do leitor. Essa é uma das teses de Paul Ricoeur acerca da narrativa:

o processo de composição, de configuração, não se finaliza no texto, mas no leitor, e sob essa condição torna possível a reconfiguração da vida pela narrativa. Eu diria mais precisamente: o sentido ou a significação de uma narrativa brota na interseção do mundo do texto e do mundo do leitor. [...]

Permitam-me insistir nas expressões que empreguei: o *mundo do leitor* e o *mundo do texto*. Falar de mundo do texto significa insistir nesse traço de obra literária de abrir diante de si um horizonte de experiência possível, um mundo no qual seria possível habitar. Um texto não é uma entidade fechada sobre si mesma; é a projeção de um novo universo distinto daquele em que vivemos. Apropriar-se pela leitura de uma obra é desdobrar o horizonte implícito de um mundo que envolve as ações, as personagens, os eventos da história narrada. Disso resulta que o leitor pertence ao mesmo tempo em imaginação ao horizonte da experiência da obra e ao de sua ação real. Horizonte de expectativa e horizonte de experiência não cessam de se afrontar e de se fundir. Gadamer fala nesse sentido da ‘fusão de horizontes’ essencial à arte de compreender um texto. (RICOEUR, 2010b, p. 203-204)

2.5. A trama narrativa como tarefa de ensino

Cabe aqui uma observação sobre a possibilidade de essas reflexões sobre a literatura serem incorporadas a um projeto de produção escolar de textos narrativos. Mesmo que considerássemos que a narrativa é um tipo de texto a ser trabalhado com crianças entre a pré-escola (crianças de 4 a 5 anos) até os limites ensino fundamental (crianças de 6 a 14 anos), há bons recursos para se realizar uma preparação mais produtiva do trabalho de ensino. Nesse sentido, a pesquisadora Lucy McCormick Calkins, desde a década de 1980, tem procurado mostrar em seus trabalhos que a aprendizagem da escrita mesmo nos primeiros anos da formação escolar deve ser significativa, o que exige dos professores uma compreensão profunda de todo o processo.

Dos anos 1980 para cá muita coisa deve ter mudado nas pesquisas de Calkins, mas é interessante pensar que no último capítulo de sua obra mais conhecida entre professores brasileiros¹⁹, intitulado “Ensinando a ficção e aprendendo o essencial sobre nossa arte”, a autora nos diz:

[...] A ficção é construída através de imagens. A história não é contada, mas vivida. A maioria dos escritores de ficção dizem que, a fim de escrever, devem se transformar em suas personagens, vivendo em um lugar particular, em um particular momento.

[...] Se eu fosse trabalhar com crianças agora, para que escrevessem ficção, minha primeira prioridade seria ajudá-las a escrever a partir de seus sentimentos e *insights* que lhes importam; minha segunda prioridade seria ajudá-las a criar e atentar para os seus próprios sonhos ficcionais. Eu ensinaria os componentes da ficção – trama, desenvolvimento das personagens, clima, ambientação etc. – somente como partes desse sonho. Em vez de discutir acerca do desenvolvimento das personagens, em determinado dia, e sobre a trama, no outro, eu tentaria mostrar às crianças que cada um destes elementos está tecido entre as fibras do tecido maior que é a ficção. Eu gostaria que as crianças compreendessem que a ficção significa a criação de um filme

¹⁹ Estamos nos referindo à **A arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do discurso escrito, publicada pela Artes Médicas, desde 1989.

por nossa conta própria, e que criamos este filme, colocando-nos na pele das personagens, sentindo com seus corações.

Eu somente poderia transmitir esta ideia se as crianças tivessem tempo suficiente para o ensaio. Este ensaio não envolveria sinopses da trama, debates ou descrições de personagens, mas viver uma sensação de ter uma história dentro de si. CALKINS, 1989, p. 361-362)

O texto do livro todo, mas desse capítulo em particular, é composto na forma de um relato de experiência mesclado com alguns conceitos gerais. Interessa-nos pensar sobre os passos anunciados por Calkins com vistas a corrigir ou aprimorar suas experiências anteriores sobre o ensino da escrita de ficção. Seriam eles uma síntese dos passos necessários ao ensino de narrativa? O que faltaria a essa síntese, considerando a perspectiva que vimos adotando nesse trabalho?

Primeiramente, a autora informa que “a maioria dos escritores” busca “se transformar em suas personagens”, ou seja, para escrever não basta *imaginar* é preciso *fingir* que se é um outro (outra pessoa, outro ser) que tenha existência concreta. Calkins parece sugerir que o trabalho de criação ficcional exige exercício semelhante ao do ator que realiza várias experiências corporais a fim de transformar-se na personagem a encenar.

Depois, ela passa a tratar do plano das motivações e do encontro do conteúdo temático com os quais o trabalhará – “*insights*, sentimentos e os próprios sonhos ficcionais”. Finalmente, Calkins afirma que o modo adequado de ensinar as crianças sobre os “componentes da ficção – trama, desenvolvimento das personagens, clima, ambientação etc. – [é] somente como partes desse sonho [ficcional]” (p. 361).

Ao analisarmos esses três conjuntos de informações elaboradas por Calkins podemos reconhecer um percurso bastante interessante, embora a autora não os tenha desenvolvido a partir de fundamentos que permitam pensá-los juntamente com ela ou como eles a orientaram. Como dissemos, o texto se desenvolve com um relato de experiência, o que o torna muito pessoal. Assim sendo, para segui-los é necessário estudá-los à luz de algum referencial teórico que permita alcançar uma compreensão mais profunda das implicações dessa adoção. Além disso, cabe nos perguntar se essas ideias funcionariam bem em um projeto de ensino para crianças brasileiras. Assim, os três conjuntos apresentados merecem uma análise, ainda que breve, a fim de avaliarmos as facilidades e dificuldades que um professor ou professora possa ter para servir-se do ponto de vista de Calkins.

Começamos pela ideia de que o escritor deva viver intensamente as vidas que inventa. As crianças costumam brincar de ser outras pessoas e outros seres e fazem isso com muita convicção. Por outro lado, é difícil avaliar o quanto essa brincadeira tenha vigor em um trabalho

de escrita, especialmente se considerarmos que a criança precisaria de uma capacidade de auto-observação muito apurada para que pudesse descrever sua atuação, representação.

Levando às últimas consequências o desejo de criar um efeito de realidade, o autor representa para si mesmo a personagem que inventa. Ele não pode vê-la, mas dá a ela uma forma sensível, uma plasticidade, emprestando-lhe seu próprio corpo. Esse modo se parece com a brincadeira infantil de tornar-se um herói ou heroína, vestindo-se como ele ou ela. Nessas situações as crianças deixam de ser elas mesmas para se tornarem as personagens enquanto dure a brincadeira; depois, ao abandonarem os trajes, voltam a ser as crianças comuns. Do mesmo modo, as crianças brincam de ser outros seres como animais, por exemplo, sem que precisem de trajes ou adereços distintivos, porque a imitação dos gestos e da linguagem próprios de cada animal bastam para a atuação. Ainda há um terceiro modo de as crianças realizarem suas dramatizações que envolve a criação de cenários em que brinquedos ou outros objetos são manipulados em favor de uma encenação (a brincadeira). Neste modo específico, o realismo também é requerido e muitas vezes as crianças querem reproduções, modelos miniaturizados, para realizar a encenação da vida daquele mundo. Todavia, pouco sabemos sobre o processo de significação e sentido que essas encenações produzem, porque comumente as crianças não falam delas, mantendo-as como uma espécie de experiência incomunicável, um segredo, ou, talvez, não as comuniquem porque não sabem como expressar o que vivem nesses momentos para além da representação notável por qualquer observador que as veja “atuando”. Tudo indica, portanto, que o tipo de imersão que as crianças realizam está em um nível muito diferente daquele que o escritor utiliza. O repertório de experiências da criança é muito pequeno o que implica, entre outras coisas, as incansáveis repetições do mesmo gesto, do mesmo jogo, da mesma cena etc. Interessantemente, como afirma Vigotski, a imaginação infantil é mais pobre que a do adulto:

A criança pode imaginar muito menos coisas do que um adulto, mas acredita mais nos produtos da sua imaginação e controla-os menos, e por isso a imaginação, no sentido comum, corrente da palavra, isto é, qualquer coisa irreal ou inventada, é certamente maior na criança que no adulto. No entanto, não só o material a partir do qual se constrói a imaginação é mais pobre na criança do que no adulto como também o caráter das combinações que se associam a esse material é, na sua qualidade e variedade, inferior em relação às combinações realizadas pelo adulto. (VIGOTSKI, 2018, 38)

Além desses fatores, em termos de escrita escolar, outros aspectos dificultam a imersão como as limitações de uso dos recursos linguísticos, o fato de o vocabulário ser restrito, além do pouco conhecimento de textos literários que possam servir de referência ao tipo de experiência pessoal a compartilhar. Para o escritor, os recursos básicos da língua não se configuram como problema principal e não devem afetar sua imersão em uma realidade fictícia.

Certamente, Calkins não ignore isso e os professores interessados em seguir suas elaborações deverão considerá-las seriamente.

Sobre esse aspecto, vale lembrar que a condição de fazer uso intencional dos recursos linguísticos na produção de textos escritos se desenvolve com o tempo e muito estudo e isso nos leva a reafirmar que o ensino de escrita de narrativas não pode ficar restrito aos anos iniciais, sendo mais interessante que se estendesse aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Além disso, como indica a BNCC, a criação de contos e de outros tipos de narrativas do campo artístico-literário é um objetivo de ensino, logo o entendimento das questões pertinentes à produção de textos desse gênero deve ser refinado a fim de que não haja confusão entre aspectos idiossincráticos dos artistas e escritores e com especificidades da arte de escrever.

Quanto aos *insights*, sentimentos e sonhos ficcionais que possam ser usados como conteúdos temáticos, inegavelmente são aspectos fundamentais do trabalho de escrita, embora consideremos que eles estejam bastante associados às decisões acerca do ponto de vista e conseqüentemente diretamente ligados ao estilo e à autoria. Sob a perspectiva que temos procurado expor aqui, o trabalho de escrita não necessariamente resulta de um repertório tão íntimo e pessoal. Os sentimentos e as descobertas (*insights*) alimentam e colore a imaginação, mas um conteúdo significativo pode vir da observação e da pesquisa, por exemplo. Com relação ao “sonho ficcional” que não é o mesmo processo imaginativo sobre o agir e à vida prática, não se pode deixar de pensar na influência dos meios de comunicação em massa sobre o imaginário de crianças e dos adultos. O excesso de informação, “a pobreza da experiência”²⁰ e principalmente de imagens prontas afetam o “sonho ficcional” que se alimenta da observação e, sobretudo, da participação na vida.

No campo educacional, não só as crianças incorporam ao seu repertório imagens prontas, feitas sob encomenda para elas (livros, animações, histórias em quadrinho, games etc.), como os próprios professores fazem uso desses materiais como forma de aproximação do universo infanto-juvenil. A experiência e a observação direta da realidade têm cada vez menos espaço no trabalho escolar e isso afeta a imaginação, os sentimentos e os *insights*, se bem compreendemos a perspectiva adotada por Calkins: o ponto de partida da escrita deve ser a experiência emocional e ficcional genuína.

²⁰ Ideia desenvolvida no famoso ensaio “Experiência e pobreza”. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura/Walter Benjamin. São Paulo: Brasiliense, 2012 – (Obras escolhidas v.1), p. 123-128.

Sem dúvida, todo esforço que vise a permitir ao indivíduo o desenvolvimento de sua sensibilidade é uma questão incontornável a qualquer ideal de formação, como aponta o filósofo da educação Antônio Joaquim Severino:

A formação humana, a realizar-se pela mediação da educação, pressupõe então um complexo desenvolvimento das sensibilidades mediante as quais os sujeitos humanos concretizam suas atividades práticas. Sem ordem de priorização, cabe destacar, para os processos formativos do humano, a sensibilidade ética, a sensibilidade estética, a sensibilidade política, a sensibilidade epistêmica. (SEVERINO, 2015, p. 26-27)

Importa dizer que as sensibilidades se desenvolvem sob influência de um conjunto de fatores sociais. Por isso mesmo, em termos de formação deve-se considerar que os desejos, anseios e valores pessoais são afetados pela ideologia, ainda que se almeje que o conhecimento venha a promover transformações relevantes que possam criar uma autoconsciência libertadora.

Em ensaio intitulado “A ideologia e a utopia: duas expressões do imaginário social” Ricoeur (2010b) desenvolve uma reflexão sobre os conceitos de ideologia e de utopia²¹, reconhecendo-os como polêmicos e comumente tratados em sentido negativo. A elaboração é complexa e não caberia em nosso trabalho. Nossa intenção se limita a mostrar que os repertórios pessoais de onde extraímos nossas representações de sentimentos e impressões sobre as coisas, os outros e sobre nós mesmos, não estão livres das representações aprendidas na convivência social, do mesmo modo que todas as possíveis transformações que novos conhecimentos possam promover a essas representações. Segundo Ricoeur o imaginário é afetado por uma tensão entre “integrar” e “subverter”, que se associam aos conceitos de ideologia e de utopia.

Tudo se passa como se o imaginário assentasse na tensão entre uma função de integração e uma função de subversão. Nisso, o imaginário social não difere, fundamentalmente, do que conhecemos da imaginação individual: ora a imagem preenche a ausência de uma coisa existente, ora a substitui por uma ficção. Assim, Kant pôde construir a noção de imaginação transcendental com base nesta alternância entre a imaginação reprodutora e a imaginação produtora. A ideologia e a utopia são figuras da imaginação reprodutora e da imaginação produtora. [...]Eu me detenho no momento em que o paradoxo do imaginário é maior: para poder sonhar em algures, é preciso já ter conquistado, por uma interpretação, incessantemente nova, das tradições de que procedemos, alguma coisa como uma identidade narrativa; mas por outro lado, as ideologias, nas quais se dissimula esta identidade, fazem apelo a uma consciência capaz de olhar a si mesma sem tropeçar em parte alguma. (RICOEUR, 2010b, p. 384-385)

Na escrita de narrativas, a dialética produzida por essa alternância – “ora a imagem preenche a ausência de uma coisa existente, ora a substitui por uma ficção” – tem papel fundamental, pois os sentimentos, *insights* e os sonhos ficcionais, aos quais Calkins se refere, são frutos dessa dinâmica. Em outras palavras: a intenção de Calkins em ajudar crianças “a

²¹ A elaboração mais ampla compõe um curso ministrado na Universidade de Chicago, em 1975, cujas aulas foram reunidas no livro **A ideologia e utopia**, publicado no Brasil pela Autêntica Editora, em 2017.

escrever a partir de seus sentimentos e insights que lhes importam; [...] ajudá-las a criar e atentar para os seus próprios sonhos ficcionais” (p. 362) não se realiza sem considerações acerca do imaginário. O que as crianças sentem, vislumbram e fantasiam está carregado de impressões e visões dos adultos envolvidos em sua formação, por isso extrair de tudo isso o que lhes acontece, de fato, é um trabalho de e sobre a linguagem. Este exigirá do professor um cuidadoso trabalho de compreensão e interpretação que, a nosso ver, não deve ser confundido como uma terapêutica psicanalítica, mas antes como uma “terapia²²” das práticas de linguagem em que o professor possa investigar os significados das palavras usadas pela criança a fim de oferecer a ela a oportunidade de esclarecer para si mesma os possíveis sentidos, isto é, o que ela pensa e sente quando usa essas palavras recebidas dos adultos para nomear as coisas, as experiências e as emoções.

Sobre o terceiro tópico de um possível projeto de trabalho, Calkins se refere ao ensino de componentes da ficção – e se poderia dizer melhor da narrativa – ela diz “Em vez de discutir acerca do desenvolvimento das personagens, em determinado dia, e sobre a trama, no outro, eu tentaria mostrar às crianças que cada um destes elementos está tecido entre as fibras do tecido maior que é a ficção” (p.362). Nesse aspecto a pesquisadora toca no núcleo principal do nosso trabalho. De fato, é isso o que importa: que esses conceitos e componentes estruturais da narrativa sejam convertidos em um saber prático capaz de modificar o modo de escrever mecânico e desprovido de sentido que tem sido alvo de tantas críticas à escrita escolar.

Entretanto, é preciso pensar se as professoras e os professores estariam preparados para desenvolver esse trabalho. Como ensinar a tramar, relacionando o desenvolvimento das personagens à ação? Claro que não existem fórmulas, embora muitos livros sobre o processo de criação literária falem disso. Também não é nossa intenção colocar a aprendizagem escolar da escrita de narrativas no mesmo plano que o trabalho relacionado ao desenvolvimento do aspirante a escritor. Mas existem fundamentos que, bem conhecidos, podem criar condições para a aprendizagem da arte (técnica) de tramar.

As reflexões desenvolvidas desde a *Poética*, de Aristóteles – que é um tratado acerca da criação poética e por isso nos leva a refletir sobre esse fazer – oferecem pistas e lições úteis à formulação de uma proposta de ensino de escrita mais significativa.

²² Pensamos aqui na ideia de “terapia filosófica” de Wittgenstein que visa a esclarecer conceitos problemáticos e confusões conceituais que os discursos carregam. Cura-se a linguagem e não necessariamente o sujeito que seria função da Psicanálise. Pensamos que uma das tarefas do ensino é curar a linguagem de um uso padronizado, feito de clichês, que dificulta uma compreensão mais profunda da realidade externa e de si mesmo. Nesse sentido, uma abordagem interativa em que o diálogo entre pares e com o professor seja priorizado é fundamental.

Dentre os estudos sobre a criação literária, a Narratologia francesa, que se organiza nos anos 1960, construiu um significativo aparato teórico-metodológico a partir do Estruturalismo e da Semiótica. Suas várias vertentes desenvolveram conceitos importantes que até hoje apoiam os estudos literários.

O que justificaria a adoção da perspectiva hermenêutica de Paul Ricoeur em vez de nos concentrarmos na teoria literária? Exatamente o fato de Ricoeur em sua abordagem filosófica estender os problemas relativos ao discurso literário para o campo amplo da linguagem, mantendo um diálogo crítico com os grandes teóricos da Narratologia – Greimas, Bremond, Todorov e outros –, sem perder de vista os fundamentos filosóficos desde Aristóteles, que se ocupou da poética como um fazer entre outros. Além disso, Ricoeur é um extraordinário professor que ensina a compreender certas implicações que a feição científica do discurso da narratologia nem sempre deixa ver com clareza em seus conceitos e categorias.

Além disso, como reconhece Todorov, os “meios” não devem substituir os “fins”.

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esses caminhos, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o *seu fim*. Para erguer um prédio é necessária a montagem de andaimes, mas não se deve substituir o primeiro pelos segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento. As inovações trazidas pela abordagem estrutural nas décadas precedentes são bem-vindas com a condição de manter sua função de instrumentos, em lugar de se tornarem seu objetivo próprio. (TODOROV, 2010, p. 31-32)

Sem dúvida, a ponte refeita por Ricoeur entre a abordagem da Narratologia e a *Poética*, de Aristóteles, religa a perspectiva analítica a do fazer literário, a *poiesis*. No ensino da escrita, na compreensão deste *fazer*, se encontram importantes referências. E, de todos os aspectos fundamentais da narrativa, a composição do enredo, de fato, nos parece o ponto central.

Ricoeur em sua magnífica obra *Tempo e Narrativa*, embora esteja ocupado com a face filosófica da experiência temporal, leva-nos a compreender aspectos fundamentais da composição narrativa. Inestimável o valor desse trabalho, como nos mostra Hélio Salles Gentil²³

Da aproximação [...] entre obras tão díspares quanto a *Poética* de Aristóteles e as *Confissões* de Agostinho nasce a formulação de uma noção de *mimesis* tão esclarecedora quanto talvez ainda pouco aproveitada. O seu desdobramento da *mimesis* em três momentos parece tornar bem compreensível, por exemplo, o importante ‘círculo hermenêutico’. Também auxilia a compreender a linguagem em seu dinamismo criador [...]. As obras de linguagem, em particular as narrativas, revelam-se mediadoras entre um ponto de partida e um ponto de chegada, entre uma

²³ Hélio Salles Gentil é autor do texto de introdução (primeiro dos três volumes) à publicação de *Tempo e Narrativa* pela WMF Martins Fontes em 2010.

determinada configuração do mundo e outra. É nessa mediação que as narrativas produzem um conhecimento do mundo e, ao mesmo tempo, participam de sua configuração, em particular de sua dimensão temporal. O trabalho da imaginação na produção de obras de linguagem e o dinamismo que constitui uma determinada tradição cultural, combinando os movimentos de inovação e sedimentação, também ganham enorme esclarecimento. (GENTIL, 2010, p. XIII-XIV)

Em sua revisitação à *Poética*, de Aristóteles, Ricoeur faz um estudo bastante minucioso desse tratado da arte da composição a partir do par *mimesis-mythos*, ao qual denomina “célula melódica”, fazendo alusão clara ao fato de que Aristóteles trata da representação ou imitação da ação no registro poemático, em que os elementos musicais como o ritmo e a métrica são fundamentais. E afirma:

Esse texto será doravante nosso guia. Ele nos impõe pensar juntos e definir um pelo outro a imitação ou a representação da ação [*mimesis*] e o agenciamento dos fatos [*mythos*, intriga]. Essa equivalência exclui qualquer interpretação da *mimesis* de Aristóteles em termos de cópia, réplica ao idêntico. A imitação ou a representação é uma atividade mimética na medida em que produz algo, ou seja, precisamente o agenciamento dos fatos pela composição da intriga. (RICOEUR, 2010, v.1, p. 61)

De nossa parte, reconhecendo a distância de grau entre as proposições de Ricoeur e o uso didático que se possa fazer de uma compreensão profunda das questões relativas à produção narrativa, ainda mais de caráter ficcional, tomaremos o acento dado à composição da intriga como elemento central da aprendizagem da produção de narrativas no âmbito escolar.

A intriga, a composição da trama, não aparece nos materiais didáticos nem mesmo nos documentos orientadores como um dos aspectos centrais no ensino escolar de escrita de narrativas, porque, dentre outros fatores, a composição é tratada como arranjo dos elementos extraídos das categorias de análise da prosa literária (personagens, tempo, espaço etc.). O enredo é ensinado como uma estrutura muito elementar que serve para mostrar uma situação inicial de repouso, um conflito que a desestabiliza e uma solução. Todavia, os aspectos que envolvem a passagem de uma situação a outra costuma ser bem pouco explorada e aquilo que a narrativa poderia ensinar em termos das transformações oriundas de diferentes dimensões da vida (a passagem do tempo, um mistério pessoal, uma ação do passado, por exemplo) acaba tornando-se irrelevante. Nesse sentido, pode-se dizer que o mergulho imaginado pela pesquisadora Lucy Calkins e o desejo de que a escrita seja significativa para os estudantes são substituídos por exercícios técnicos e até mesmo gratuitos. E a superação de tal esterilidade através de atividades interessantes e estimulantes acaba ficando ao encargo do talento ou interesse do professor.

Seguindo os atuais fundamentos para o ensino de língua, desde os PCN até mais recentemente a BNCC, tem havido mais atenção aos mecanismos de coerência e coesão que são próprios da estruturação linguística de todo texto escrito. Entretanto, se faz pouca relação

entre esses conhecimentos e a problemática da composição. No caso específico da produção de narrativas escritas, os planos da coesão e da coerência devem responder às exigências da trama dos fatos e acontecimentos, ou seja, conjuga-se ao nível linguístico um outro nível de coerência e coesão que diz respeito às relações de causa e consequência em termos de verossimilhança ou ao extraordinário. Um texto que conta uma história é uma produção em que o plano do texto e o plano da representação devem ser articulados como duas dimensões complementares, logo, ao que em termos gramaticais percebemos como coesão e coerência, perceberemos no plano semântico como possibilidade de sentido.

O enredo não se produz exclusivamente por meio das conexões entre diferentes pontos da estrutura textual, porque visa a um efeito, a um todo. Interessantemente, o que o leitor comum espera de uma boa narrativa é que o arranjo estrutural do texto seja devidamente ocultado²⁴ em favor da fluência do sentido que depende, principalmente, da relação entre o conjunto de acontecimentos expostos (a fábula) e o modo como estão correlacionados e dispostos (a trama). Pode-se dizer que o leitor quer atentar ao discurso que flui nos movimentos que o levam a encontrar outros discursos, o que funciona como base da compreensão. Nesse sentido, cabe lembrar certa distinção entre texto e discurso, como bem esclarece Fiorin:

O discurso e o texto são produtos da enunciação. No entanto, eles diferem quanto ao modo de existência semiótica. Aquele é a atualização das virtualidades da língua e do universo discursivo, isto é, torna as unidades *in absentia* unidades *in praesentia*. O texto é a realização do discurso por meio da manifestação. Não é preciso explicar a questão da atualização das unidades da língua. [...] A enunciação é a instância de mediação não só entre a língua e o discurso, mas também entre as virtualidades e a atualidade discursiva, ou seja, entre os universais discursivos e sua concretização. Comprova-se no processo de leitura, a existência desses universais discursivos, dessas generalizações, dessas abstrações. Ler é apreender esses universais, é fazer generalizações. (FIORIN, 2017, p. 148)

É fundamental que os estudantes possam compreender essa distinção e ao mesmo tempo que os discursos da “ordem do narrar” são marcados em termos da composição por muitas variações que se encontram na história dos gêneros narrativos. Todavia, do ponto de vista da estrutura essencial da narrativa não se pode escapar do trabalho de articulação entre a seleção e

²⁴ Esse é um importante aspecto a ser considerado na formação de leitores, pois é necessário prepará-los para os desafios propostos pelos escritores, desde o início do século XX, quando se tornou comum a exposição do processo de escrita. Essa inovação inclui no diálogo com os leitores uma outra exigência, convocando-os a ocupar um novo papel. Nas composições tradicionais o papel do leitor é de coautor do sentido, porque este se realiza como possibilidade de compreensão; na nova função que lhe é atribuída, o leitor é convocado a ser coparticipante do processo de construção dessa possibilidade. Essa é uma questão a ser considerada na produção de textos no âmbito escolar, pois esse desdobramento de função do leitor pode esclarecer aspectos do processo de composição que as obras estruturadas de forma mais tradicional não oferecem, pois estão organizadas de modo a remover os ruídos do cenário. Sobre o impacto dessas questões na formação do leitor, sugerimos a leitura do artigo de REZENDE, N.L. e OLVEIRA, G.R. **Entre a identificação e o distanciamento: práticas e impressões de leitura ficcional dos jovens e o ensino de Literatura**. In: Diadorim, Rio de Janeiro, revista 18, vol. 1, jan.-jun. 2016, p. 159-171

organização dos acontecimentos em alguma ordem temporal e uma determinada estratégia de narração por meio da qual o leitor será conduzido do início ao fim da história.

Isso significa que a escrita não é uma mera transcrição de fatos, um registro ou gravação. A escrita é um jogo em que o autor maneja as expectativas do leitor, cujo anseio é conhecer não só a história que se conta como compreender o tema, o ponto de vista, os motivos a fim de se posicionar com relação ao discurso elaborado.

Narrativas resultam de um processo complexo de exposição e apresentação do mundo, logo os elementos distintos (espaço, tempo, personagens etc.) devem estar articulados na construção do sentido. Isso não significa, porém, que essa articulação não possa se realizar a partir de diferentes arranjos entre os componentes, variações próprias do trabalho de composição, responsável pela produção de sentido. Se na análise textual costuma-se separar os componentes para melhor descrevê-los, na escrita o que importa é o funcionamento integrado de todas as partes, pois o sentido é sempre conjuntural. Um texto escrito recria ou inventa uma realidade a partir da qual a enunciação se torna possível. É o que parece nos dizer Maingueneau acerca da cenografia no discurso literário.

A obra se legitima criando um enlaçamento, dando a ver ao leitor um mundo cujo caráter convoca a própria cenografia que o propõe e nenhuma outra: através daquilo que diz, o mundo que ela representa, a obra tem de justificar tacitamente a cenografia que ela mesma impõe desde o início. Porque toda obra, por sua própria apresentação, pretende instituir a situação que a torna pertinente. O romance ‘realista’ é realista não somente por seu conteúdo, mas também pela maneira como institui a situação narrativa que o torna ‘realista’. Enunciação ameaçada por sua própria natureza, a obra literária liga de fato aquilo que diz às condições de legitimação das condições de seu próprio dizer. Logo, a cenografia é ao mesmo tempo origem do discurso e aquilo que engendra esse mesmo discurso; ela legitima o enunciado que, em troca, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia de onde vem a fala é precisamente a cenografia necessária para enunciar como convém. Por conseguinte, a cenografia não é um ‘procedimento’, o quadro contingente de uma ‘mensagem’ que poderia ‘transmitir’ de diversas maneiras; ela forma unidade com a obra a que sustenta e que a sustenta. (MAINGUENEAU, 2016, p. 253)

O que temos procurado mostrar é que a narrativa é uma construção que necessariamente parte de uma compreensão da realidade. Não se trata simplesmente de uma enumeração de acontecimentos relacionados a figuras aleatórias. Trata-se de uma reflexão sobre a dinâmica dos acontecimentos no interior de uma situação que, por alguma razão, merece ser contada. Por isso, muito mais que uma reprodução de um modelo formal, a produção de narrativas deve suscitar a observação dessa dinâmica, cuja fonte de energia é a própria vida, e as possibilidades de discursar sobre ela.

No capítulo IV da *Poética*, Aristóteles afirma que “o imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois de todos, é ele o mais imitador, e por imitação, aprende as primeiras noções), e o os homens se comprazem no imitado.” (ARISTÓTELES, 1993, p. 27).

Embora Aristóteles esteja se referindo às possíveis causas do surgimento da poesia, o fato de fazer referência ao modo pelo qual se aprende é bastante significativo em termos de ensino em geral e ao mesmo tempo problemático no que diz respeito à escrita.

Ainda que que considerássemos o “imitar” em sentido geral e não propriamente como o *mimēsthai* aristotélico, a imitação de uma determinada escrita exige a compreensão do modo como ela se desenvolve. Pode-se procurar imitar o ponto de vista adotado, certos traços do estilo, a composição da trama etc., mas esses exercícios exigem uma compreensão profunda do modo de ser de uma determinada obra ou texto. Ao contrário do que acontece em outras áreas, a linguagem está sempre associada a uma voz que fala de um determinado lugar e conforme um conjunto de experiências e conhecimentos.

Em um nível muito primário, o trabalho com os gêneros discursivos é abordado como se bastasse reproduzir uma forma subjacente a todos os discursos de uma dada ordem. Isso significa que o conteúdo temático e o material linguístico importam pouco, pois a forma é o fator predominante.

Em razão desse modo de compreensão muito superficial e algo equivocado do que venha a ser o estudo de um gênero discursivo, desenvolvem-se certas práticas e atividades de produção de contos e outros tipos de narrativas, sem consideração ao fato de que a forma mantém relações de interdependência e profundidade com o conteúdo. Certamente, uma coisa é contar uma façanha de um super-herói e outra é tornar heroica a atitude de um homem comum em uma situação de perigo, pois este heroísmo precisa ser desdobrado em uma sequência de ações que mostrem a transformação desse homem que, a princípio, foi apenas corajoso. Em linhas muito gerais, o que se aprende ao contar por escrito a façanha do super-herói é apenas uma representação de segundo grau, pois, não só a imagem, atributos e ações típicas do personagem já estão nomeados e pertencem a um imaginário compartilhado. No caso da transformação heroica do homem comum é preciso provar seu heroísmo e isso exigirá estratégias de convencimento do leitor que surgirão de um esforço de comunicação que, por sua vez, depende de um trabalho com e sobre a linguagem. Vale dizer que os dois aprendizados são importantes, mas não podem ser tratados como se fossem idênticos, especialmente se consideramos que a narrativa se desenvolve como uma argumentação em defesa de um ponto de vista a ser comunicado e não como mera rerepresentação de algo visto por todos.

Nesse sentido, embora os materiais didáticos costumem apresentar lições sobre o ponto-de-vista e o foco narrativo, elas se limitam à objetividade da narração em 3ª pessoa ou à subjetividade da narração em 1ª pessoa. As discussões sobre o posicionamento discursivo do autor, narrador, personagens são bem pouco desenvolvidas. Uma compreensão aprofundada

dessas questões ampliaria o aprendizado em diferentes aspectos, principalmente, sobre a composição do enredo.

Uma das confusões que as propostas presentes nos documentos oficiais (PCN e BNCC) podem causar acerca da produção de textos do campo artístico-literário refere-se à ideia de que as diferentes classes de narrativas (mito, lenda, fábula, conto, romance etc.) possam ser equiparadas, em razão de uma forma genérica que não sofre nenhum tipo de transformação histórica ou social. O conto e o romance, por exemplo, são produções artísticas muito diferentes das narrativas lendárias que nem sempre tiveram origem na escrita, por exemplo, justamente em razão dos modos de desenvolvimento temático. Consideremos os esclarecimentos didáticos sobre o conto, produzidos por Massaud Moisés:

Para bem compreender a unidade dramática que identifica o conto, é preciso levar em conta que seus ingredientes convergem para o mesmo ponto. A existência de uma única ação, ou conflito, ou ainda uma única ‘história’ ou ‘enredo’, está intimamente relacionada com a concentração de efeitos e de pormenores: o conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos. Ao contrário: cada palavra ou frase há de ter sua razão de ser na economia global da narrativa, a ponto de, em tese, não se poder substituí-la ou alterá-la sem afetar o conjunto. Para tanto, os ingredientes narrativos galvanizam-se numa única direção, seja em torno de um único drama [conflito, atrito], ou ação. [...]

O conto constitui o recorte da fração decisiva e a mais importante, do prisma dramático, de uma continuidade vital em que o passado e o futuro guardam significado inferior ou nulo. Os protagonistas abandonam o anonimato no *momento privilegiado*, de modo que o tempo anterior funciona, quando muito, como germe preparativo daquele instante em que o destino joga uma grande cartada. O tempo subsequente se tingem de equivalente coloração: o futuro é previsível ou fácil de vaticinar, seja porque definido pela morte ou solução correspondente, seja porque os atos a praticar e os gestos a descrever foram determinados por aquele hiato dramático, seja porque os figurantes, depois disso, regressaram à primitiva obscuridade, não apresentando suas vidas nada digno de registro. (MOISÉS, 2006, p. 41-42)

A economia própria do conto, como mostra o excerto, não significa de modo algum simplicidade. A confusão se alimenta dessa ideia de recorte, de condensação, como se essa ação-síntese não resultasse do entrelaçamento (trama e urdidura) que responde funcionalmente à tensão necessária para sustentação do conto. Não se trata da criação ou recriação de uma imagem qualquer ou fora de foco, pois importa captar o acidente que pode provocar uma transformação no curso regular dos acontecimentos ou na vida de alguém.

Tudo isso é importante ressaltar porque o valor e significância da aprendizagem da escrita, em grande medida, está no desenvolvimento de uma apurada observação do mundo, que se realiza de modo intencional, mas também de modo surpreendente em momentos de distração. Aprender a escrever, sob esse prisma, é também um exercício de compartilhamento de pequenas experiências e de momentos de atenção, em que a sensibilidade capta algo que merece ser compreendido. É isso o que nos diz o escritor Julio Cortázar, acerca do conto:

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização do seu conteúdo, enquanto, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceptualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade, numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes. (CORTÁZAR, 1974, p. 150)

2.6. A compreensão resultante da “imitação” e da trama narrativa

Do ponto de vista do ensino, importa compreender essas duas dimensões da produção literária: a ficção e o trabalho de composição que se aproximam dos termos de Aristóteles *mimesis* e *mythos*. É possível pensar o “imitar” como um modo próprio da ficção, porque fingir, simular, inventar são ações que põem em jogo um processo mimético. Por sua vez, sendo a narrativa um tipo particular de reprodução ou invenção de uma dinâmica semelhante à vida, ela se apresenta sempre como composição em que o todo resulta da seleção, combinação e conexão entre diferentes representações ou imagens.

Narrar, por conseguinte, é um *fazer*, um trabalho, ainda que possa ser também um *jogo*, um truque, que os ilusionistas da palavra realizam. Certamente, esse é um dos aspectos lúdicos com o qual se pode mostrar o modo de ser do texto narrativo, principalmente o literário, e que poderia interessar aos aprendizes da escrita.

Outro aspecto interessante da composição narrativa é que ela faz perceber significações que a observação direta das coisas e da realidade nem sempre deixa ver. É isso o que nos faz lembrar James Wood:

A literatura é diferente da vida porque a vida é cheia de detalhes, mas de maneira amorfa, e raramente ela nos conduz a eles, enquanto a literatura nos ensina a notar – a notar como minha mãe, por exemplo, costuma enxugar a boca antes de me beijar; o som de britadeira que faz um táxi londrino quando o motor a diesel está em ponto morto; os riscos esbranquiçados numa jaqueta velha de couro que parecem estrias de gordura num pedaço de carne; como a neve fresca ‘range’ sob os pés; como os bracinhos de um bebê são tão rechonchudos que parecem amarrados com linha (ah, os outros são meus, mas o último exemplo é de Tolstói). Essa lição é dialética.

A literatura nos ensina notar melhor a vida; praticamos isso na vida, o que nos faz, por sua vez, ler melhor o detalhe na literatura, o que, por sua vez, nos faz ler melhor a vida. (WOOD, 2017, p. 70-71)

Esse movimento descrito por Wood, coincide com o reconhecimento do princípio dinâmico na *mimesis* aristotélica, que Ricoeur desdobra em três processos distintos correlacionados à dinâmica da própria compreensão.

A função mimética da narrativa coloca um problema exatamente paralelo ao da referência metafórica. Aliás, não é mais que uma aplicação particular desta última à esfera do *agir* humano. A intriga, disse Aristóteles, é a *mimesis* de uma ação. Quando chegar o momento, distinguirei ao menos três sentidos do termo *mimesis*: remissão à pré-compreensão familiar que temos da ordem da ação, entrada no reino da ficção e, por fim, nova configuração, mediante, a ficção, da ordem pré-compreendida da ação. É por este último sentido que a função mimética da intriga se aproxima da referência metafórica. Enquanto a redescritção metafórica reina sobretudo no campo dos valores sensoriais, páticos, estéticos e axiológicos, que constituem um mundo *habitável*, a função mimética das narrativas se exerce de preferência no campo da ação e de seus valores *temporais*. (RICOEUR, 2010, p. 4)

As intenções filosóficas de Ricoeur em suas duas grandes obras *A metáfora viva* e *Tempo e Narrativa*²⁵, vale repetir, estão muito além da nossa competência e dos limites desse trabalho. As questões associadas à problemática da temporalidade e da possibilidade de tornar a verdade aparente são por demais complexas e, de fato, fora do nosso alcance. Todavia, em razão de seus propósitos, Ricoeur, por meio de um extraordinário vigor analítico, conduz um debate que se inicia em Aristóteles e chega aos principais representantes da Narratologia e da Linguística do século XX, mostrando-nos que a narrativa é assunto sério, visto ser prática que se inicia com o próprio desenvolvimento humano. É isso o que também nos diz Barthes:

A narrativa não faz ver, não imita; a paixão que nos pode inflamar à leitura de um romance não é a de uma ‘visão’ (de fato, não ‘vemos’ nada), é da significação, isto é, de uma ordem superior da relação, que possui, ela também, suas emoções, suas esperanças, suas ameaças, seus triunfos: ‘o que se passa’ na narrativa não é do ponto de vista referencial (real), ao pé da letra; *nada** ‘do que acontece’ é a linguagem tão somente, a aventura da linguagem, cuja vinda não deixa nunca de ser festejada. Embora pouco se saiba sobre a origem da narrativa e sobre a linguagem, pode-se razoavelmente adiantar que a narrativa é contemporânea do monólogo, criação, parece, posterior à do diálogo: em todo caso, sem querer forçar a hipótese filogenética, pode ser significativo que isto ocorra no mesmo momento (em torno dos três anos) em que o filho do homem ‘inventa’ ao mesmo tempo a frase, a narrativa e o Édipo.

*MALLARMÉ. *Grayonné au théâtre*. Paris: Pléiade, p. 296: ‘...Uma obra dramática mostra a sucessão dos exteriores do ato sem que nenhum momento guarde realidade e sem que se passe afinal de contas nada’.

(BARTHES, 2009, p. 62)

Certamente, a narrativa não imita criando imagens, como afirma Barthes, ela produz compreensão. Tarefa hermenêutica que Ricoeur procura evidenciar em sua tese de que há uma correlação entre narrar uma história e apropriar-se da noção de tempo.

Tomo como fio condutor desta exploração da mediação entre tempo e narrativa a articulação [...] entre os três momentos da *mimesis* que, numa brincadeira séria, denominei *mimesis* I, *mimesis* II e *mimesis* III. Considero estabelecido que *mimesis* II constitui o eixo da análise; por sua função de corte, ela abre o mundo da composição

²⁵ No Prólogo de *Tempo e Narrativa*, Ricoeur informa que aquela é obra gêmea de *A metáfora viva*: “*La métaphore vive* [*A metáfora viva*] e *Temps et récit* [*Tempo e narrativa*] são duas obras gêmeas: publicadas uma após a outra, foram concebidas juntas. Embora a metáfora remeta tradicionalmente à teoria dos ‘tropos’ (ou figuras do discurso) e a narrativa à teoria dos ‘gêneros’ literários, os efeitos de sentido produzidos tanto por uma como pela outra remetem ao mesmo fenômeno central de inovação semântica. Em ambos os casos, esta se dá apenas no nível do discurso, ou seja, dos atos de linguagem de dimensão igual ou superior à frase.” (RICOEUR, 2010, p. 1)

poética e institui [...] a literariedade da obra literária. Mas minha tese é o próprio sentido da operação de configuração constitutiva da composição da intriga resulta de uma posição intermediária entre as duas operações que chamo *mimesis* I e *mimesis* III e que constituem o antes e o depois de *mimesis* II. Assim, proponho-me mostrar que *mimesis* II extrai sua inteligibilidade de sua faculdade de mediação, que é a de conduzir do antes ao depois do texto, de transfigurar o antes em depois por seu poder de configuração. Reservo para a parte desta obra dedicada narrativa de ficção a confrontação entre essa tese e aquela que considero como característica da semiótica do texto: a de que uma ciência do texto pode ser estabelecida com base tão-só na abstração de *mimesis* II e pode considerar apenas as leis internas da obra literária, sem levar em conta o antes e o depois do texto. Em contrapartida, é tarefa da hermenêutica reconstruir o conjunto das operações pelas quais uma obra se destaca do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada por um autor a um leitor que a recebe e assim muda seu agir. Para uma semiótica, o único conceito operatório continua sendo o do texto literário. Uma hermenêutica, em contrapartida, preocupa-se em reconstruir o arco das operações mediante as quais a experiência prática dá a si mesma obras, autores e leitores. Ela não se limita a colocar *mimesis* II entre *mimesis* I e *mimesis* III. Quer caracterizar *mimesis* II por sua função de mediação. A questão é, portanto, o processo concreto pelo qual a configuração textual faz mediação entre a prefiguração do campo prático e sua refiguração pela recepção da obra. Corolariamente, aparecerá no final da análise que o leitor é o operador por excelência que, por seu fazer – a ação de ler –, assume a unidade do percurso *mimesis* I a *mimesis* III através da *mimesis* II. (RICOEUR, 2010, v.1, p. 94-95)

Para permitir o entendimento dos três momentos da *mimesis* propostos por Paul Ricoeur, segue uma exposição esquemática:

***Mimesis* I**

O primeiro nível das operações de composição do enredo equivale à prefiguração do campo prático, espécie de exercício imaginativo de representação da realidade dos acontecimentos e fatos. Corresponde, grosso modo, à possibilidade de reconhecer os elementos que compõem a ação e, ao mesmo tempo, de responder às questões comumente associadas ao preenchimento da “cena” em que se desenvolve a ação: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê? Com ou contra quem?

Nesse nível de imitação a base é o repertório de experiências comuns de interações entre as pessoas reais e também do repertório de práticas de enunciação, aceitas nessas relações. Assim, a imitação põe em jogo a compreensibilidade daquilo que é imitado, sem o que não fará sentido. Em outros termos, para repetir certos gestos e enunciados cada pessoa está elaborando as práticas culturais, dando-lhes uma interpretação particular.

***Mimesis* II**

O segundo nível de imitação refere-se diretamente ao trabalho de composição da narrativa no campo textual. Na *mimesis* II desenvolve-se toda a elaboração do material composto de acontecimentos pontuais, fragmentos de discursos, situações conflituosas, disposições, reviravoltas etc. a fim de que se alcance a “síntese do heterogêneo” que é o enredo em sua condição final.

Segundo Ricoeur, a composição da intriga combina a dimensão temporal do presente, os episódios e acontecimentos que têm realidade cronológica no interior da narrativa com a dimensão configurante que transformará os acontecimentos – fragmentos temporais – em uma história completa.

Importa dizer que o trabalho de composição é também uma inserção numa prática cultural e histórica, uma *tradição*, que leva a recuperar na forma de paradigma não só os modos de narrar como também as obras singulares que atravessam os tempos. Entretanto, o peso da tradição não impede a inovação.

Mimesis III

Nesse terceiro nível ocorre o reconhecimento das *mimesis* I e II pelo trabalho desenvolvido no plano da compreensão do leitor. Pode-se dizer que esse nível é a refiguração do mundo prático decorrente do acréscimo de sentido que a obra de arte oferece.

O postulado subjacente a esse reconhecimento da função de refiguração da obra poética em geral é o de uma hermenêutica que visa menos a restituir a intenção do autor por trás do texto do que explicitar o movimento mediante o qual o texto abre um mundo de certa forma adiante de si mesmo. (RICOEUR, 2010, v.1. p. 138)

Ricoeur está ocupado com as questões relativas à obra literária e procura evidenciar a relação do leitor com ela, ainda que seu ponto de partida seja a *Poética* que é um tratado sobre o fazer poético.

Em nosso trabalho temos buscado compreender as questões relativas à narrativa literária em toda sua potência de obra cultural, a fim de dimensionar as possibilidades de ensino e aprendizagem da produção de narrativas, desde as mais simples até as mais elaboradas. Nesse sentido, não podemos desconsiderar que o fazer literário não se dissocia da recepção do texto e talvez por isso mesmo seja tão complicado pensar o ensino de escrita de textos do campo artístico-literário como propõem os documentos oficiais, PCN e BNCC, ou como intenciona a pesquisadora Lucy Calkins. Em vista dessa dificuldade é que estamos defendendo uma revisão teórico-metodológica que traga ao primeiro plano o enfrentamento dos problemas relativos ao processo de produção desde o projeto de escrita até sua versão final, considerando que ele se desenvolve dialogicamente em diferentes níveis de interações que se destinam, principalmente, à aquisição de conhecimento pela via da compreensão ampla e profunda dos efeitos da elaboração textual, inseparável do contexto e da realidade sócio-histórica. Por isso mesmo, é impensável uma produção de textos como um movimento unilateral de escrita sem sua contraparte indissociável que é a leitura. O processo se inicia no encontro de um conteúdo temático – espécie de pré-figuração – desenvolve-se no trabalho de composição – seleção, organização e articulação – e se completa como uma aprendizagem nova, uma nova

compreensão não só do processo de certos aspectos da realidade do mundo e de si mesmo como sujeito dessa realidade. Nos três estágios do processo, leitura e escrita se complementam amparando a compreensão.

O trabalho de escrita é transformador porque se desenvolve como um processo relativo à compreensão. Há um tema que precisa ser compreendido para que se possa dizer algo sobre ele; há uma necessidade de seleção e organização das informações com base no reconhecimento de uma relação de causa e consequência; mas, principalmente, a escrita torna possível o reconhecimento da dimensão do tempo como fator indissociável da vida. A compreensão da ação do tempo sobre a realidade e as pessoas é de um tipo superior, porque transforma a consciência sobre a realidade. É um modo privilegiado de se reconhecer a irreversibilidade dos fatos e suas consequências e esse é o centro da compreensão de uma ética da ação que se conforma como um saber que orienta a sensatez, a prudência ou, como o denomina Ricoeur (2010) a partir de Aristóteles, uma “inteligência fronética”.

Admitindo ainda que as narrativas criam ou recriam mundos possíveis, seus habitantes são reconhecíveis pelos seus discursos e por suas vozes. Dimensão polifônica do texto escrito que é um nível importante de compreensão. Tanto é assim que grande parte da obra de Mikhail Bakhtin e seu Círculo trata desse tema. Ler e escrever tem relação com o desenvolvimento dessa percepção e observação auditiva das interações verbais. O mundo do texto como o mundo da vida fala o tempo todo e alternâncias de vozes e os intervalos silenciosos estão carregados de sentidos.

O sentido e o significado que o enunciado tem na vida (independente de como sejam) não coincidem com a sua composição puramente verbal. As palavras ditas são repletas de subentendido e do não dito. Aquilo que é chamado de ‘compreensão’ e de ‘avaliação’ do enunciado (a concordância ou a discordância) sempre abarca, além da palavra, também a situação extraverbal da vida. Desse modo, a vida não influencia o enunciado de fora dele: ela o impregna de dentro, enquanto unidade e comunidade da existência que circunda os falantes, e enquanto avaliações sociais essenciais geradas por essa existência, fora das quais não é possível nenhum enunciado consciente. A entonação se encontra no limite entre a vida e a parte verbal do enunciado, é como se ela bombeasse a energia da situação cotidiana para a palavra, atribuindo ao todo linguisticamente estável um movimento histórico vivo e um caráter irrepitível. Por fim, o enunciado reflete em si a interação social entre o falante, o ouvinte e o personagem, sendo o produto da sua comunicação viva e da sua fixação material.

A palavra é uma espécie de ‘roteiro’ de um acontecimento. A compreensão viva do sentido íntegro da palavra deve *reproduzir* esse acontecimento, a relação mútua entre os falantes, como se o ‘interpretasse’, e aquele que compreende assume o papel de ouvinte. No entanto, para desempenhar esse papel, ele deve compreender as posições dos outros participantes.

Obviamente, para o ponto de vista linguístico não existe nem esse acontecimento nem os seus participantes vivos, pois ele lida com a palavra abstrata e nua, bem como os seus aspectos abstratos (fonéticos, morfológicos etc.); é por isso que o *sentido íntegro da palavra e seu valor ideológico* – cognitivo, político, estético – são inacessíveis e esse ponto de vista. Assim como não pode haver uma lógica linguística ou uma

política linguística, também não pode haver uma poética linguística.
(VOLÓCHINOV, 2019, p. 129-130)

Enfim, os diferentes teóricos reunidos para nos ajudar a compreender o trabalho com a língua e a escrita têm como ponto de convergência que a literatura, particularmente a prosa narrativa visam a uma compreensão do mundo e da humanidade cujas existências não são apreensíveis fora da linguagem. Nem mesmo todos os objetos e construções que ocupam o espaço, desvinculados das funções que lhe são atribuídas pelos humanos, nada significam.

3. Experiências

Se é verdade que o homem, que o saiba ou não, encontra na linguagem a morada própria de sua presença, então uma experiência que façamos com a linguagem haverá de nos tocar na articulação mais íntima de nossa presença. Nós, nós que falamos a linguagem, podemos nos transformar com essas experiências, da noite para o dia ou com o tempo. Mas talvez fazer uma experiência com a linguagem seja algo grande demais para nós, homens de hoje, mesmo quando essa experiência só chega a ponto de nos tornar por uma primeira vez atentos para a nossa relação com a linguagem e partir de aí permanecermos compenetrados nessa relação. (HEIDEGGER, 2012, p.121)

Embora nosso trabalho não tenha se desenvolvido como pesquisa de campo, porque nossa intenção fora estabelecer um diálogo crítico com alguns referenciais teóricos que têm sustentado o ensino de Língua Portuguesa desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 e a Base Nacional Comum Curricular em 2018 a fim de averiguar como eles orientam o trabalho de escrita, especificamente em termos da produção de textos do campo artístico-literário, em nossas atividades profissionais fomos elaborando alguns princípios que compõem nossa tese e observando alguns aspectos com base nos achados que a própria pesquisa foi proporcionando. Aproveitamos a condição de distanciamento relativo que nossa condição profissional exige, pois não estamos diretamente na sala de aula, mas pensando sobre o que se desenvolve ou se desenvolverá nela e assumir uma atitude pertinente ao trabalho de pesquisa. Por isso, denominamos a seção de “Experiências”, porque a natureza das elaborações e das possíveis contribuições aqui expostas pertencem a essa categoria.

A primeira experiência trata da minha participação no projeto de formação de leitores e desenvolvimento de escrita autoral, na condição de professora de literatura que colabora voluntariamente com as equipes do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC e da Biblioteca Comunitária Caminhos da Leitura, filiada à Rede Estadual LiteraSampa que compõe a Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias – RNBC. Nos projetos em que venho colaborando desde 2016, os jovens, de 16 a 25 anos, responsáveis pelas bibliotecas, recebem formação variada para o trabalho comunitário, mas, principalmente, orientação e acompanhamento da leitura de obras ficcionais de diferentes culturas, além de oficinas de escrita que lhes permitem escrever sobre as obras que leem e realizar experimentações autorais, sempre na perspectiva da luta contra as desigualdades sociais e culturais.

A segunda desenvolveu-se no trabalho de assessoria técnico-pedagógica prestada à Secretaria da Educação de Franco da Rocha-SP, entre 2016 e 2019, envolvendo a formação continuada de professores dos anos iniciais (1º ao 6º ano) do Ensino Fundamental, a coordenação da formulação da proposta curricular da área de Linguagens; elaboração e

preparação de professores para o desenvolvimento de um projeto de apoio aos alunos que, mesmo tendo completado o ciclo de alfabetização, não se tornaram leitores e escrevedores com a autonomia esperada; e elaboração e preparação de professores para o desenvolvimento das propostas do programa federal “Mais Educação”.

A terceira, mais acadêmica que exatamente profissional, relaciona-se à monitoria na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, semestres I e II, na condição de monitora do Programa de Formação de Professores da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP, em 2020. Nesse ano absolutamente excepcional em que todos os cursos se desenvolveram de forma remota, acompanhei todas as aulas, estudei as referências teórico-metodológicas e tive a oportunidade de participar de todas as etapas de organização do curso, incluindo as atividades de estágio e demais projetos concernentes à disciplina, sob orientação da profa. dra. Neide Luzia de Rezende, que se abriu a um profícuo diálogo sobre diferentes aspectos da formação inicial de professores de Língua Portuguesa.

3.1. Jovens que leem e escrevem fora da escola: Projeto IBEAC/Rede LiteraSampa

A importância da leitura e da escrita para o cidadão está na base do discurso escolar, embora essas atividades sejam dispersas e ocupem posição secundária no conjunto das práticas sociais comuns da maioria da população brasileira. Essa realidade deriva de uma ordem política que separa o conhecimento e a cultura estética do trabalho. A maior parte dos trabalhadores tem pouco tempo e condições de cultivar hábitos de leitura e escrita. As pesquisas comprovam que faltam espaços públicos de cultura artística e sobretudo bibliotecas²⁶, mas a sociedade costuma responsabilizar exclusivamente a escola por esse desinteresse pelos livros e pela arte em geral.

Pesa sobre a escola o dever de formar ou transformar cada indivíduo a fim de que com seus próprios recursos enfrente as discrepâncias e se contraponha às injustiças sociais. A escola sozinha não é capaz de tal façanha e os indivíduos se sentem traídos já nessa primeira experiência de inserção social. Isso nos faz pensar que as noções de sociedade e indivíduo não aclaram completamente a visão do mundo, como mostra o sociólogo Norbert Elias:

²⁶ De acordo com informação publicada pelo jornal Folha de S. Paulo em 27/09/2019 “O conjunto de bibliotecas públicas brasileiras é insuficiente, apesar de avanços pontuais. São 6.057 unidades, ou uma para 34,5 mil habitantes, sendo que mais de um terço delas se concentra no Sudeste (Bibliotecas Públicas), de 2015. A questão não é apenas quantidade, como lembra Adriana Ferrari, presidente da FEBAB (Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições). É preciso ver se a instituição é acessível, se tem um bom acervo, se funciona aos finais de semana e se oferece serviços significativos à comunidade. A FEBAB trabalha para definir parâmetros de avaliação adequados ao Brasil, capazes de orientar, especialmente, a conversa com prefeitos. “Se levamos parâmetros internacionais, vão dizer: isso é coisa para a Finlândia”, diz Ferrari. Como ocorre em outras áreas do país, o que salta aos olhos na situação das bibliotecas públicas é o contraste.” Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/especial/2019/terceiro-seminario-economia-da-arte>

Temos uma certa ideia tradicional do que nós mesmos somos como indivíduos. E temos uma certa noção do que queremos dizer quando dizemos ‘sociedade’. Mas essas duas ideias – a consciência que temos de nós como sociedade, de um lado, e como indivíduos, de outro – nunca chegam realmente a coalescer. Decerto nos apercebemos, ao mesmo tempo, de que na realidade não existe esse abismo entre o indivíduo e a sociedade. Ninguém duvida de que os indivíduos formam a sociedade ou de que toda sociedade é uma sociedade de indivíduos. Mas, quando tentamos reconstruir no pensamento aquilo que vivenciamos cotidianamente na realidade, verificamos, como naquele quebra-cabeça cujas peças não compõem uma imagem íntegra que há lacunas e falhas em nosso fluxo de pensamento. [...] Entre as necessidades e inclinações pessoais e as exigências da vida social, parece haver sempre, nas sociedades que nos são familiares, um conflito considerável, um abismo quase intransponível para a maioria das pessoas implicadas. (ELIAS, 1994, p. 16-17)

Os conflitos e contradições que a vida social acumula não cabem no simulacro de sociedade organizada que a escola tenta representar. Isso se torna visível nos constantes embates e insatisfações que as inter-relações escolares costumam revelar. Muitos estudantes se sentem lançados em um espaço precário, violento e autoritário que os faz alimentar a desesperança e muito ressentimento. Fora da escola, os projetos culturais destinados a jovens acabam sendo espaços de tratamento dessas feridas. Por tudo isso, ser professor nesses projetos exige uma primeira predisposição para aceitar o papel de representante da escola e de tudo o que ela deixou de negativo em grande parte desses jovens e ao mesmo tempo uma forte disposição para mostrar que o conhecimento, inclusive (ou principalmente) o escolar, não é essencialmente excludente.

Ocupar o lugar de professor de língua e literatura em projetos sociais ou comunitários exige reconhecer-se no centro do problema causado pela má educação, pois a constituição subjetiva está afetada pela qualidade das interações verbais que se desenvolvem na experiência social da qual a escola é um dos níveis mais significativos na infância e adolescência. Nesse sentido, pesa sobre o professor um conjunto de contradições: ele representa a atualidade da exclusão sentida pelos sujeitos que se reúnem em um outro espaço à procura de acolhimento e, ao mesmo tempo, por estar desinvestido de seu papel institucional, pode ser a possibilidade de superação das dificuldades e fracassos deixados pela escola. Além disso, o trabalho educativo que se desenvolve fora da escola tem características próprias e o papel do educador, nessa condição, também, como explicam pesquisadores da educação não-formal:

Quando tratamos da educação não-formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. [...] “Quem é o educador em cada campo de educação

que estamos tratando? Em cada campo, quem educa é o agente do processo de construção do saber?”

Na educação formal sabemos que são os professores. Na não-formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. (GOHN, 2006, p.27-28)

Ser esse “outro” do estudante não deveria ser totalmente incomum ao professor, mas a estrutura normativa da instituição escolar coloca professores e alunos em lugares distintos, a começar pelo fato de que nem sempre professores trabalham nos mesmos bairros e comunidades onde vivem, o que significa ser um estranho para o grupo de estudantes. Desconectado da realidade local, o professor acaba por reafirmar a alteridade como estranheza e desigualdade, o que leva muitos estudantes a não enxergar como sujeito de afetividade, fator que os discursos da educação formal e não-formal costumam afirmar como essencial à aprendizagem. Enfim, desenvolver uma proposta de trabalho com literatura na perspectiva da produção de textos – leitura e escrita – fora da escola, mas destinada à educação de jovens, ainda que indiretamente, exige que todos esses fatores sejam considerados.

Os projetos desenvolvidos por ONGs e outras entidades civis brasileiras que se ocupam de interesses sociais, costumam atribuir à leitura, mais que à escrita, certo poder integrador a garantir seu lugar entre os direitos humanos primordiais. É notável que o ensaio de Antonio Candido “O Direito à literatura” esteja presente, integral ou parcialmente, na maior parte dos discursos e documentos dessas entidades, confirmando o lugar social da literatura não só como patrimônio coletivo, mas, sobretudo, como necessidade individual.

Tomando esse direito como fundamental e apoiada pelo Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC, a Biblioteca Comunitária Caminhos da Leitura, filiada à Rede Estadual LiteraSampa que, por sua vez, integra a Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias – RNBC, além de suas funções de biblioteca, desenvolve diversas ações formativas que visam a ampliar o relacionamento da comunidade com a literatura.

A biblioteca é assim apresentada pelos seus jovens gestores (Bruno Souza, Ketlin Santos, Rafael Simões, Sidineia Chagas, Silvani Chagas):

A Biblioteca Comunitária Caminhos da Leitura foi inaugurada, em 2009, pelo IBEAC – Instituto Brasileiro de Estudo e Apoio Comunitário. Desde seu começo contou com a dedicação e criatividade de jovens de Parelheiros, os chamados *Escritureiros*. O primeiro acervo adquirido deu vida ao espaço. O coletivo passou a desenvolver práticas de mediação de leitura e visitas programadas a grandes livrarias e espaços culturais da cidade. Graças a uma parceria com o Cemitério de Colônia²⁷, a Biblioteca ocupa a antiga casa do coveiro, desativada pela administração do Cemitério.

²⁷ O “Cemitério de Colônia” localizado na zona sul, região de Parelheiros, é considerado o mais antigo cemitério protestante do Brasil. Construído em 1829, hoje é parte do patrimônio histórico da cidade de São Paulo.

O espaço da Biblioteca passou por intervenções de melhoria, sempre com o apoio da comunidade. Entre essas intervenções: a construção de um banco circular, pintura com tinta de terra, reforma do banheiro. Sempre fazendo uso de materiais ecologicamente corretos.

Além do tradicional empréstimo de livros, a Caminhos da Leitura é um local de encontro para quem quiser desfrutar de saraus, cortejos literários, charadas e gincanas literárias, rodas temáticas com autores. Além de diversas oficinas culturais de escrita, leitura, cultura & cidadania, formação de mediadores.

Aberta a todos os públicos. Sua gestão é feita por jovens de Parelheiros. Reconhecida como Ponto de Cultura na região.

(Fonte:<http://acolhendosp.com.br/centrosculturais/biblioteca-comunitaria-caminhos-da-leitura/>)

Nos projetos coordenados pela equipe da Caminhos da Leitura com os quais, como disse, venho colaborando desde 2016, jovens de 16 a 25 anos, responsáveis por várias bibliotecas da rede LiteraSampa, recebem formação variada para o trabalho comunitário, mas, principalmente, orientação e acompanhamento da leitura de obras ficcionais de diferentes culturas, além de oficinas de escrita que lhes permitem escrever sobre as obras que leem e realizar experimentações autorais, sempre na perspectiva da luta contra as desigualdades sociais e culturais.

O primeiro projeto do qual participei denominava-se “Tramas da escrita” e aconteceu entre agosto de 2016 e novembro de 2018. A proposta constituía-se da realização de uma oficina de escrita para um grupo de até vinte jovens que se encontrariam quinzenalmente por três horas consecutivas. O projeto contou com a colaboração de dois escritores: Luiz Ruffato, no primeiro ano, e João Anzanello Carrascoza, no segundo. Os dois participaram de diversos encontros e conversas com o grupo que, ainda hoje, mantém com eles uma relação de proximidade e de grande admiração.

No início de 2019, a proposta de trabalho foi ampliada a partir de um apoio financeiro internacional de quinze bolsas de estudo para desenvolver a compreensão da relação entre direitos humanos e literatura, sob coordenação do IBEAC e da educadora social Bel Santos Mayer. O projeto denominado “Para ler, ver e contar: literatura e direitos humanos” tem como ponto focal a leitura de cinquenta livros indicados por escritores, críticos e agentes sociais. Cada convidado indicou dez livros para compor uma lista específica: obras de escritoras, obras de autores negros, obras “clássicas” da literatura brasileira, obras da literatura mundial e da trajetória pessoal de leituras. Nesse projeto, escritores da lista e outros foram convidados a se reunir com os jovens pra falar de seus trabalhos, de literatura em geral e de escrita: mais uma vez Ruffato e Carrascoza, mas também Rogério Pereira, Cuti, Ana Maria Gonçalves, Conceição Evaristo, dentre outros. Além desses encontros, os jovens participaram de diversos eventos e minicursos sobre literatura, outras artes e cultura em geral.

Frente a essa riqueza de experiências o que caberia a uma professora, a alguém posicionado do lado da escola – lugar de críticas e más lembranças da maioria dos escritores – oferecer aqueles jovens?

GOHN (2006) aponta como uma das fraquezas da educação não-formal, a questão metodológica, que nos pareceu central.

Na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir da problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. Visa à formação integral dos indivíduos. Neste sentido tem um caráter humanista. Ambiente não-formal e mensagens veiculadas “falam ou fazem chamamentos” às pessoas e aos coletivos, e as motivam. Mas como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não-formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. Há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não-formal.

Qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. Eles se confrontarão com os outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias etc. Eles se destacam no conjunto e por meio deles podemos conhecer o projeto socioeducativo do grupo, a visão de mundo que estão construindo, os valores defendidos e os que são rejeitados. Qual o projeto político-cultural do grupo, em suma. (GOHN, 2006, P. 31-32)

Visando à formulação de uma possível metodologia tomamos como base o trabalho de pesquisadores ocupados da formação de leitor, especialmente em seus apontamentos relativos aos defeitos ou imprecisões de certas abordagens típicas do ensino escolar. Dentre as críticas realizadas pelos especialistas, as quais em certa medida aparecem no discurso dos jovens, está a leitura como obrigação, ainda que as justificativas para o esforço se assentem sobre os benefícios culturais e o aprimoramento da competência linguística. A leitura obrigatória é também o caminho para encontrar o prazer da leitura que só é alcançado pela compreensão profunda, onde se esconde o “verdadeiro” sentido do texto. Notável, portanto, uma espécie de desproporção entre o prazer prometido e as obrigações e sacrifícios exigidos para alcançá-lo, quando é possível.

Como contraponto dessa “leitura por obrigação”, tarefa individual, solitária que faz emergir as incompetências do leitor, os estudiosos falam de um projeto de formação baseado em diferentes dimensões do diálogo e da inter-relação entre os sujeitos da aprendizagem. O objetivo central desse projeto de formação é dar voz ao leitor, sujeito essencial da literatura.

Dentre os mais relevantes estudiosos dessa didática estão os franceses Annie Rouxel e Gérard Langlade, cujos trabalhos têm sido adaptados à realidade brasileira nas pesquisas coordenadas por Neide Luzia de Rezende, responsável pela organização e tradução dos artigos que compõem, no Brasil, o livro referencial no assunto *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, de 2013. No texto de apresentação, Rezende (2013) sintetiza o núcleo central desse projeto que não deixa de considerar a formação do sujeito leitor como inextricável à constituição de “comunidades”, acentuando o caráter social desse processo constitutivo.

Cada um possui sua história de vida, seu repertório de leituras (se alfabetizado), uma trajetória cultural e social, e se insere em determinada comunidade. Sendo diferentes os sujeitos, configuram, também subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras – ‘comunidades interpretativas’, ‘comunidades textuais’, ou simplesmente ‘comunidades de leitores’ são algumas das denominações correntes hoje para agrupamentos com referências culturais compartilhadas, não obstante os qualificativos tenham suas peculiaridades no interior das teorias das quais emergem. (In: ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013. p. 7)

Partindo dessas reflexões e concepções procurei idealizar o papel de professora no Projeto “Para ler, ver e contar: literatura e direitos humanos”, visando a contornar a ideia de que a leitura de obras literárias, conduzida por professores, só resultam em más experiências e desinteresse. O primeiro traço desse desenho foi mostrar-me como leitora e não como alguém portador de um saber privilegiado sobre as obras. O segundo foi deixar claro que, por força das nossas diferenças pessoais, as leituras e interpretações não seriam necessariamente coincidentes e que não haveria uma leitura final concludente: a da professora. Por outro lado, embora grupos de leitura não sejam ambientes competitivos e não haja interesse em provar que uma leitura é melhor que outra, alguns leitores podem fazer achados muito valiosos, porque notam certos aspectos dos textos que a maioria não vê e essa argúcia pode ser aprendida. Em suma, embora o professor não tenha necessariamente um saber privilegiado, sua função moderadora do grupo assenta-se em sua maior experiência de leitura.

O papel do professor de língua e literatura em um grupo de leitura pode ser desdobrado em dois. O primeiro deles é comparável ao do moderador nos debates. Nesta função, o professor conduz a conversa entre os participantes, mas restringe suas interferências à manutenção das regras definidas sobre a ordem, o tempo de fala, à focalização temática e ao estímulo à participação. O professor ouve atentamente as colocações e impressões e as reúne para o

segundo momento em que ele fará uma síntese dessas colocações, levando os participantes ao texto. Neste segundo papel, o professor falará na sua condição de leitor especializado que poderá mostrar aspectos da composição e do uso da linguagem que não foram abordados ou percebidos pelo leitor. Embora esses dois momentos e distintos papéis possam parecer óbvios, falam de duas realidades muito comuns nos processos de compartilhamento de leitura. Leitores iniciantes, normalmente, falam do tema e da “realidade” referencial da obra, buscando nela pontos de identificação com suas experiências e ou necessidades. Raramente, percebem aspectos da composição ou do estilo, porque lhes falta conhecimento “técnico”, exigência que se faz ao especialista, ao professor. Se os dois processos e os dois papéis são bem compreendidos pelo professor, as condições de formação do leitor são criadas.

Os grupos de leitura também não são idênticos, o arco é relativamente amplo. Há, por exemplo, grupos formados por pessoas que não foram alfabetizadas ou não têm familiaridade com os livros e começam a frequentar espaços como as bibliotecas comunitárias levadas por alguém ou pelo próprio desejo de uma experiência prazerosa e divertida. Há também outros grupos que são compostos daqueles que querem aprender a ler mais e melhor, porque desejam atuar nas bibliotecas ou porque desejam escrever e atuar nas comunidades. O trabalho do professor de língua e literatura costuma ser necessário a este segundo grupo, porque os participantes estão interessados em uma formação que os prepare para perceber um pouco mais e desenvolver uma mais qualificada interpretação – mesmo que para a leitura em voz alta para o público de frequentadores da biblioteca.

Como já foi dito, esses espaços comunitários têm outras funções e a literatura ali exerce, muitas vezes, uma função mediadora para o diálogo sobre questões políticas e sociais que afetam a vida cotidiana comum. Nesse sentido, a obra da antropóloga francesa Michèle Petit é muito esclarecedora e por isso muito valorizada entre aqueles que se ocupam da promoção da leitura no Brasil.

Dessa forma, podemos reconhecer que a incorporação do livro aos hábitos cotidianos não pode ser confundida com o processo de formação do leitor. Uma pessoa pode aprender a reconhecer a leitura como uma alternativa para certos momentos do dia ou para certas necessidades da vida, mas isso não a torna necessariamente leitora. Ousaria dizer que tornar-se leitor é um projeto que se realiza e se confirma ao longo da vida. Como em outras artes, o leitor, o artista da leitura, se aprimora com a prática e sob o domínio de algumas técnicas.

O papel do professor em projetos de formação de leitores, dentro ou fora da escola, é oferecer condições de aprimoramento, organizando as práticas de leitura e ensinando fundamentos da Poética. A organização da prática de leitura depende de um conjunto de fatores

como a existência de um acervo de livros, da disponibilidade de tempo dos leitores, da regularidade dos encontros e de certas estratégias de comprometimento dos leitores. Quanto ao ensino de fundamentos da arte poética, nossa tese é que sua possibilidade se encontra no estudo do texto.

Nesse sentido, o trabalho do professor em projetos de formação de leitores seja na escola ou fora dela é o mesmo. Por conseguinte, valem as considerações desenvolvidas por Geraldi (2013) acerca do ensino escolar:

Ler uma obra de arte é (re) criar um caminho de construção de uma compreensão, que será mais profunda quanto mais lermos obras de arte (aqui incluídas as mais diferentes formas de expressão artística), que permitirão ao leitor estabelecer diálogos entre textos, mesmo que estes diálogos não tenham sequer sido imaginados em seu processo de produção. Não importa que textos traremos à baila a cada leitura. Importa trazê-los e para trazê-los é preciso construir uma chave de leitura, aquela que ao contato com o texto lhe ‘fere a corda íntima’. Se esta intimidade não estiver presente, transformamos a leitura de uma obra de arte na leitura de um texto referencial, científico ou não.

E para trazer à baila outros textos, é preciso ser leitor. Ninguém pode oferecer ao texto outros textos com que cotejá-lo se não for leitor. Ser mediador de leituras na escola é ser leitor, e como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se leu e como se leu o que se leu.

Por isso a preparação de uma aula de leitura de texto literário não pode se resumir à rápida leitura prévia do texto que será coletivamente lido! Tampouco as experiências de leitura literária na escola podem ficar restritas àquelas realizadas coletivamente. O trabalho coletivo é uma alavanca para o trabalho individual solitário que percorrerá todo leitor no mundo da escrita a que a escola dá acesso. (GERALDI., 2013, p. 46-47)

Como se vê, a primeira condição para o desenvolvimento de um trabalho de leitura é ser leitor e isso significa, além daquilo que Geraldi aponta, estudar a obra. Não para discursar sobre ela, mas para desenvolver estratégias de apreensão de certas particularidades da composição e dos recursos usados pelo autor que podem ampliar a compreensão dos iniciantes, especialmente aqueles que mostrarão no processo de identificação com as personagens, o tema e a realidade exposta – entrada mais comum do leitor iniciante – o modo como o autor articulou as palavras a fim de construir o sentido que ele, leitor, reconheceu. Esse conhecimento que o professor, leitor especializado, pode oferecer vai pouco a pouco forjando instrumentos que facilitarão o trabalho do leitor individual em sua caminhada formativa.

No trabalho desenvolvido no Projeto “Para ler, ver e contar” essa foi a proposta metodológica escolhida: ajudar os leitores acostumados a buscar no texto explicações e respostas para a vida, especialmente em termos da compreensão das injustiças sociais e raciais, a dar o passo seguinte e reconhecer no texto o modo singular com que uma dada realidade, à vezes puramente ficcional, pode ser construída por meio da linguagem verbal com tal competência que mobiliza nossas paixões, provoca a compreensão e posicionamento da condição humana muito mais que a própria realidade que, na maior parte do tempo, é opaca.

Para exemplificar a proposta, escolhemos um dos momentos do trabalho que coincidiu com a leitura de obras tradicionalmente trabalhadas na escola.

Da lista de livros indicados²⁸, as leituras seguem a ordem dos desejos dos jovens leitores. No início do segundo semestre de 2019, manifestaram o interesse de ler *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Sugeriu, então, que os lêssemos em sequência. A essa sequência veio se juntar *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa, embora não seja obra que conste da lista de indicações.

Como se sabe, os três livros são representativos dos diferentes momentos do “Modernismo” literário no Brasil e abordam a realidade social a partir de certos traços regionais: a vida do agreste e do migrante. Todavia, abordagens e narrativas muito distintas.

Assim que começaram a leitura de *Vidas Secas*, os jovens acharam o livro pouco suportável. Queixavam-se de não haver nada de interessante na história; além da cachorra que lhes despertava afeto e pena, os adultos os irritavam, tanto quanto o estilo “enxuto” do narrador. A realidade dos retirantes, muito típica da primeira metade do século XX, parecia-lhes arcaica e as personagens ingênuas demais em comparação com a consciência do sofrimento que os migrantes contemporâneos têm nas periferias de uma cidade como São Paulo. Estranharam a justaposição dos capítulos que não se amarravam como no romance tradicional em que há uma sucessão temporal e uma progressão; para eles, o livro estaria mais para uma reunião de contos sobre as mesmas personagens: faltaria ao livro uma história, diziam eles.

²⁸ Lista completa dos livros indicados que estão sendo lidos desde 2019: *A bolsa amarela* (Lygia Bojunga); *A cidade dorme* (Luiz Ruffato); *A hora da estrela* (Clarice Lispector); *A ilha da chuva e do vento* (Simone Schwarz-Bart); *A maldição de Canaan* (Romeu Crusoé); *A resistência* (Julián Fuks); *A revolução dos bichos* (George Orwell); *Admirável mundo novo* (Aldous Huxley); *Americanah* (Chimamanda Ngozi Adichie); *As cidades invisíveis* (Ítalo Calvino); *As meninas* (Lygia Fagundes Telles); *As mulheres devem chorar...* (Virginia Woolf); *Assassinato no Expresso do Oriente* (Agatha Christie); *Assim na terra como embaixo da terra* (Ana Paula Maia); *Bagagem* (Adélia Prado); *Cachorro velho* (Teresa Cárdenas); *Catálogo de perdas* (João Anzanello Carrascoza); *Cidade de Deus* (Paulo Lins); *Como curar um fanático* (Amóz Oz); *Contos crespos* (Cuti); *Ensaio sobre a cegueira* (José Saramago); *Entre o mundo e eu* (Ta-Nehisi Coates); *Esperança para voar* (Rutendo Tavengerwei); *Frankenstein* (Mary Shelley); *Grande sertão: veredas* (João Guimarães Rosa); *Guarda pra mim: poemas* (Éle Semog); *Heroínas negras brasileiras* (Jarid Arraes); *Kindred: laços de sangue* (Octavia E. Butler); *Lavoura arcaica* (Raduan Nassar); *Memória da noite revisitada e outros poemas* (Abelardo Rodrigues); *Memórias póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis); *Meu crespo é de rainha* (bell hooks); *Na minha pele* (Lázaro Ramos); *O caderno rosa de Lori Lamby* (Hilda Hilst); *O compromisso* (Herta Müller); *O conto da aia* (Margaret Atwood); *O diário de Bitita* (Carolina Maria de Jesus); *O livro dos negros* (Lawrence Hill); *O ódio que você semeia* (Angie Thomas); *O peso do pássaro morto* (Aline Bei); *O processo* (Franz Kafka); *O quinze* (Rachel de Queiroz); *Olhos d'água* (Conceição Evaristo); *Para poder viver* (Yeonmi Park); *Passarinha* (Kathryn Erskine); *Persépolis* (Marjane Satrapi); *Poesia completa* (Paulo Leminski); *Por lugares incríveis* (Jennifer Niven); *Quarto de despejo* (Carolina Maria de Jesus); *Sejamos todos feministas* (Chimamanda Ngozi Adichie); *Sentimento do mundo* (Carlos Drummond de Andrade); *Um amor feliz* (Wisława Szymborska); *Um defeito de cor* (Ana Maria Gonçalves); *Um Exú em Nova York* (Cidinha da Silva); *Um limite entre nós* (August Wilson); *Varal* (Maria Vilani); *Vidas secas* (Graciliano Ramos); *Vinte poemas e uma Oferenda* (Neide Almeida); *Zenzele: uma carta para minha filha* (J. Nozipo Maraire).

Foi sugerido aos leitores que contassem ou lessem passagens do texto aos seus parentes ou frequentadores das bibliotecas comunitárias. Pessoas mais velhas com as quais compartilharam o texto, demonstravam reconhecer nas precárias condições de vida das personagens, semelhanças com suas próprias vidas. Pouco a pouco, menos contrariados, os jovens leitores começavam a falar do realismo de Graciliano Ramos e de sua capacidade de retratar as histórias da pobreza de suas famílias. Todavia, o que encantava os leitores não passava da coincidência das histórias, sem que ainda pudessem reconhecer, profundamente, que a realidade do livro se sustentava, exclusivamente pela linguagem, sem qualquer dependência ou correlação com fatos e pessoas.

O trabalho fora da escola, em um regime que não visa à avaliação de um saber específico faz perceber como o tratamento escolar da literatura, de fato, pode ser equivocado. O estudante é levado a falar sobre os livros e autores, demonstrando conhecer o que leitores especializados – no melhor dos casos, estudiosos de literatura e, no pior, os livros didáticos, os blogs etc. Quando um jovem é posto na condição de leitor e, por conseguinte, parte da obra, raramente se sente em condição de dizer alguma coisa com liberdade. Primeiramente, porque nem sempre consegue ler o texto literário objetivamente, permitindo-se ouvir com atenção e interesse o discurso narrativo. Em razão dessa impossibilidade de se conter frente ao discurso do outro, o jovem leitor quase sempre se antipatiza com um modo de dizer que não é o seu, passando a criticar o ritmo, a escolha das palavras, bem como o modo de ser das personagens criadas. Assim sendo, cabe ao professor, antes de tudo, ensinar a ler.

Ensinar a ler, na perspectiva defendida em nosso trabalho, não tem qualquer relação com o atingimento de um domínio tal da língua que as palavras possam ser compreendidas sempre no primeiro encontro com elas. Também não significa que os significados sejam mais importantes que os outros elementos do texto, tais como a diferenciação das personagens pelo modo de falar de cada personagem, por exemplo.

Ler implica, antes de tudo, dar voz ao texto escrito, fazendo as personagens falarem para que, através de sua expressão, imaginarmos quem poderiam ser. No caso específico de *Vidas Secas* é preciso compreender a falta de diálogo entre as personagens que remoem a realidade internamente, na alma, com os poucos recursos que conhecem. Também não há uma história a ser contada, já que as personagens estão apartadas do tempo e do espaço do mundo, como se fossem apenas viventes entre animais e plantas daquele ambiente árido. Cabe ao narrador emprestar a linguagem que falta às personagens a fim de expressar o desejo de humanidade que aparece nos solilóquios e nas poucas interações. Ao leitor pede-se abertura e disposição para

compreender o que se passa com aqueles que não sabem dizer quase nada. Ser este leitor não é tarefa fácil para um jovem urbano acostumado com o excesso de discurso e de ruído.

O princípio fundamental do trabalho é não interferir no processo individual de leitura que se desenvolve no período de um mês, quando ocorre um encontro de compartilhamento com duração de quatro horas, divididos em quatro momentos. Nesses encontros, cada um dos participantes fala sobre sua experiência pessoal de leitura (como começou e quando começou a ler, o que foi achando, as dificuldades, os movimentos ocorridos, as associações com a sua realidade pessoal e com outras leituras, a relação com a linguagem, como a narração etc.). Em um segundo momento, cada um lê uma passagem do texto que lhe chamou a atenção, sem necessidade de justificar a escolha. Em um terceiro momento, abre-se uma conversa e dúvidas e questões são apresentadas ao grupo e à professora. Na quarta hora do encontro, a professora toma um aspecto do texto para estudo e a partir dele propõe-se um exercício de escrita.

Considerando as dificuldades e estranhamentos anunciados ao longo da leitura de *Vidas Secas*, tomamos para estudo o capítulo “Festa”. Motivou a escolha do capítulo, o fato de o deslocamento da fazenda para a cidade com a intenção de participar de uma festa, o Natal, revelar a inadequação da rusticidade das personagens ao meio social, situação que os jovens leitores identificaram entre suas experiências e naquelas que ouviram de seus familiares: o uso de roupas e calçados desconfortáveis que confere dignidade alguma; nem sempre se sabe o que aproveitar em certos eventos como naquela quermesse barulhenta e movimentada; o dinheiro é pouco e quase sempre mal empregado ou desperdiçado com lenitivos como a cachaça e as apostas.

Como dissemos anteriormente, nossa proposta de trabalho visa conduzir ao encontro com a materialidade do discurso literário, buscando mostrar que o trabalho do escritor está na invenção não só de uma realidade com todos os seus elementos materiais, como o espaço, por exemplo, mas de certos usos da linguagem que animam as interrelações entre as personagens. Importante que o jovem leitor aprenda a perceber que uma narrativa literária não se desenvolve apenas no agenciamento dos fatos, mas pelo modo como esse arranjo é realizado, o que se pode verificar nas escolhas linguísticas com as quais o autor produz a trama, alternando o que mostra e o que conta ou fazendo variar as vozes e os discursos das diferentes personagens e do narrador, por exemplo.

Embora não caiba um discurso teórico ao leitor iniciante, a fortuna crítica deve sustentar o tratamento do assunto pelo professor. Visitar ou revisitado os estudos literários deve ser uma prática de todo professor, pois se não há uma única leitura e interpretação, os trabalhos da crítica e dos estudos literários em geral atualizam perspectivas sobre as obras e autores, ampliando as

possibilidades de compreensão. No caso de Graciliano Ramos, sua obra sempre suscitou reflexões de importantes críticos literários e certos aspectos de *Vidas Secas* foram cuidadosamente estudados. Assim sendo, como nossa intenção é ensinar a reconhecer os diferentes aspectos da construção de textos narrativos, necessariamente a sustentação para esse trabalho vem do estudo dos críticos e teóricos da literatura que iluminam características da composição e do estilo.

O narrador de *Vidas Secas*, como se sabe, empresta seus recursos de linguagem aos personagens que têm pouca condição de elaborar e expressar suas impressões e sentimentos. Por isso, consideramos importante que os jovens leitores pudessem reconhecer os movimentos de encenação das personagens e de sustentação da voz narrativa, bem como o modo pelo qual o autor se faz notar em certas observações e arranjos de linguagem, portanto propusemos a releitura dos seis últimos parágrafos do Capítulo “Festa”.

De repente Baleia apareceu. Trepou-se na calçada, mergulhou entre as saias das mulheres, passou por cima de Fabiano e chegou-se aos amigos, manifestando com a língua e com o rabo um vivo contentamento. O menino mais velho agarrou-a. Estava segura. Tentaram explicar-lhe que tinham tido susto enorme por causa dela, mas Baleia não ligou importância à explicação. Achava é que perdiam tempo num lugar esquisito, cheio de odores desconhecidos. Quis latir, expressar oposição a tudo aquilo, mas percebeu que não convenceria ninguém e encolheu-se, baixou a cauda, resignou-se ao capricho dos seus donos.

A opinião dos meninos assemelhava-se à dela. Agora olhavam as lojas, as toldas, a mesa do leilão. E conferenciavam pasmados. Tinham percebido que havia muitas pessoas no mundo. Ocupavam-se em descobrir uma enorme quantidade de objetos. Comunicaram baixinho um ao outro as surpresas que os enchiam. Impossível imaginar tantas maravilhas juntas. O menino mais novo teve uma dúvida e apresentou-a timidamente ao irmão. Seria que aquilo tinha sido feito por gente? O menino mais velho hesitou, espiou as lojas, as toldas iluminadas, as moças bem-vestidas. Encolheu os ombros. Talvez aquilo tivesse sido feito por gente. Nova dificuldade chegou-lhe ao espírito soprou-a no ouvido do irmão. Provavelmente aquelas coisas tinham nomes. O menino mais novo interrogou-o com os olhos. Sim, com certeza as preciosidades que se exibiam nos altares da igreja e nas prateleiras das lojas tinham nomes. Puseram-se a discutir a questão intrincada. Como podiam os homens guardar tantas palavras? Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos. Livres dos nomes, as coisas ficavam distantes, misteriosas. Não tinham sido feitas por gente. E os indivíduos que mexiam nelas cometiam imprudência. Vistas de longe, eram bonitas. Admirados e medrosos, falavam baixo para não desencadear as forças estranhas que elas porventura encerrassem.

Baleia cochilava, de quando em quando balançava a cabeça e franzia o focinho. A cidade se enchera de suores que a desconcertavam.

Sinha Vitória enxergava, através das barracas, a cama de seu Tomás da bolandeira, uma cama de verdade.

Fabiano roncava de papo para cima, as abas do chapéu cobrindo-lhe os olhos, o quengo sobre as botinas de vaqueta. Sonhava, agoniado, e Baleia percebia nele um cheiro que o tornava irreconhecível. Fabiano se agitava, soprando. Muitos soldados amarelos tinham aparecido, pisavam-lhe os pés com enormes reúnas e ameaçavam-no com facões terríveis. (RAMOS, 2019, p. 79-80)

Nesse capítulo, pode-se ler, a partir do ponto de vista dos meninos que o narrador expõe, o impacto do encontro com os produtos artificiais que ocupam as vitrines da cidade e como falta de recursos de linguagem para configurá-los agudiza o desconhecimento e a estranheza. Não sabem os nomes das coisas, mas também não conseguem criar associações figurativas que lhes permitam tratar o que não sabem. O narrador, de certo modo comovido, toma a situação para elaborar o perverso significado dessa ignorância.

Como os jovens não haviam notado nada de estranho nessa passagem do texto, propusemos, então, que pensassem – quase palavra a palavra – sobre a relação entre a quantidade de coisas – quem sabe feitas por gente – e a probabilidade de todas terem nomes. A condução da conversa norteava-se por algumas questões de fundo, embora sua explicitação tenha se dado apenas pela repetição do próprio discurso e das palavras do narrador: poderiam, mesmo, aqueles dois meninos formular questões desse tipo? Se não lhes fosse cabível, por que razão o narrador as teria atribuído a eles? E com que intenção teria dado à dúvida um caráter tão universal – *“Como podiam os homens guardar tantas palavras? Era impossível, ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos.”*? Mais que isso, com que intenção a narração se elabora com forte acento poético, sem perder a oportunidade política de revelar o “fetichismo da mercadoria” logo em seguida: *“Livres dos nomes, as coisas ficavam distantes, misteriosas. Não tinham sido feitas por gente. E os indivíduos que mexiam nelas cometiam imprudência. Vistas de longe, eram bonitas. Admirados e medrosos, falavam baixo para não desencadear as forças estranhas que elas porventura encerrassem.”*? Não seriam essas elaborações propriedade da literatura que excede a apresentação ou representação da realidade?

Os jovens leitores foram pouco a pouco ficando encantados com a astúcia do autor. E foram elaborando possíveis sínteses: “conhecimento é riqueza, por isso é impossível guardar tantas palavras, como diz o narrador: *‘ninguém conservaria tão grande soma de conhecimentos.’*”; “coisas sem nomes são esquecidas e não podem ser explicadas”; “as coisas têm poderes mágicos” etc. Um dos leitores, ingressante em um curso de Pedagogia, relacionou Graciliano Ramos a Paulo Freire, porque como este, o escritor tem o poder emancipador das palavras.

Apesar de essas aprendizagens parecem elementares, elas representam para o leitor que não foi habituado a dialogar sobre o que lê e que não é levado a avançar em suas descobertas, um grande passo. Sobretudo, porque os leva a perceber que a compreensão é feita de camadas e que o fato de atingir uma delas não elimina a necessidade de atravessar outras. A primeira impressão, o gosto ou desgosto que resultam da facilidade ou dificuldade de identificação e de adesão ao discurso pode ser modificada pela compreensão do trabalho de escrita realizado pelo

autor. Pouco a pouco, como explica Northrop Frye, a experiência de leitura vai caminhando na direção do reconhecimento do que vem a ser a literatura como atributo geral e não de uma ou outra obra específica:

Em toda experiência literária ocorrem dois tipos de resposta. Primeiro vem a experiência direta da própria obra, enquanto lemos um livro ou assistimos a uma peça, sobretudo da primeira vez – experiência acrítica, e por isso não infalível: quando ela é muito limitada, podemos nos deixar seduzir ou empolgar por uma obra que mais tarde reconhecemos fajuta ou mesmo desonesta. Depois vem a resposta crítica e consciente que damos ao terminar o livro ou sair do teatro: comparamos a experiência com outras do mesmo tipo, e então formamos sobre ela um juízo de valor e proporcionalidade. Com a prática, aos poucos, nossas respostas críticas nos vão tornando as pré-críticas mais sensíveis e precisas – ou nos vai refinando o gosto, como se diz. Mas por trás das nossas respostas às obras individuais acha-se uma resposta maior à nossa experiência literária tomada como um todo, como uma posse total. (FRYE, 2017, p. 91-92)

Enfim, com o novo aprendizado – experimental e ainda não formalizado integralmente – de que parte da percepção da vida e da realidade que se reconhece em uma narrativa literária vem das diferentes vozes (personagens, narrador e autor) que animam o texto, os jovens partiram para a leitura de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector.

Embora houvesse grande curiosidade sobre o livro, a leitura inicial causou enorme estranheza. O narrador/escritor que comenta seu processo de escrita é incomum e o leitor precisa se acostumar com o jogo ficcional proposto. Perguntavam-se os jovens leitores: “mas é um livro sobre escrita ou um livro que conta uma história? E, se for sobre escrita, como pode o escritor dizer que o livro é feito sem palavras; ‘juro que é um livro sem palavras. É uma fotografia muda.’ E esse escritor, Rodrigo S.M., é também personagem; isso pode? Não é esquisito um escritor ficar dizendo que não sabe contar uma história?”

Em Graciliano Ramos, a descoberta entusiasmante para os jovens se relacionava ao fato de que o escritor, engajado na realidade mundana, pode revelar ou “traduzir” os impactos dessa realidade na interioridade do sujeito exausto e sem recursos de linguagem para elaborar os sofrimentos que experimenta, concretamente, no próprio corpo. Nesse processo de explicação, o autor munido de cultura e conhecimento nomeia e conceitua os efeitos da injustiça e da desigualdade, tornando a denúncia parte de sua obra. Em Clarice Lispector, o escritor mostra sua afetação pela realidade que o (a) torna (a) embaraçado (a) emocionalmente a ponto de ter dificuldade de esconder-se ou disfarçar-se na narração. A presença do escritor-personagem pareceu aos jovens leitores algo muito estranho: “o escritor fica chamando a atenção e não deixa a pessoa mergulhar na história.”

Clarice Lispector não cria um narrador intruso, mas um escritor invadido pela realidade daquelas pessoas para as quais o mundo exterior tem pouco sentido, o que resulta em um

excesso de interioridade, embora a vida interior faça tão pouco sentido quanto a vida exterior. Clarice produz um jogo de espelhos em que a *mimesis* problematiza as relações de identificação do autor com a personagem que pretende representar e com as diferentes vozes a ocupar o espaço do texto. O autor-personagem se reconhece semelhante às personagens, mas também muito dessemelhante; ora compreende o outro, ora se sente incapaz de revelá-lo. Esse relativismo é um exercício complexo para o leitor que, ao mesmo tempo que acompanha esse movimento, se vê chamado pelo processo de escrita.

Leitores inexperientes costumam valorizar certa segurança, embora gostem de certo grau de imprevisibilidade. A leitura confortável tem relação com a possibilidade de acompanhar uma vida que se transforma na direção da felicidade ou da infelicidade. Dessa transformação pode-se extrair um sentido e um juízo sobre o que é justo ou injusto. As obras que produzem incertezas costumam incomodar o leitor iniciante, porque os pontos de apoio são precários e a compreensão se torna exigente. A esse respeito Wolfgang Iser oferece um esclarecimento importante:

[...] a comunicação e o diálogo vivem da redução da contingência; eles são as formas de socialização do imprevisível. É necessário destacar isso porque o êxito da comunicação muitas vezes é descrito como se fosse apenas um processo de repetição que sempre se realiza através de códigos culturais e sociais altamente definidos. Quanto à relação entre texto e leitor, surge, no entanto, um problema: não se dá previamente a situação em comum, cuja definição é necessária para a redução da contingência. Sabemos da teoria dos atos da fala que é adequabilidade à situação da fala que decide sobre seu êxito. Em um sentido estrito, o texto ficcional não tem uma situação; na melhor das hipóteses ele ‘fala’ para situações vazias e, em um sentido estrito, o leitor se encontra na leitura em uma situação que lhe é estranha, pois a validade do familiar parece suspensa. Na relação dialógica entre texto e leitor, esse vazio atua como energia que provoca a produção de condições da comunicação; desse modo, se constitui um padrão de situações através do qual o texto e o leitor alcançam convergência. (ISER, 1996, v.1, p. 123-124)

Ao leitor iniciante é difícil superar a falta de familiaridade com as situações e com os tipos de pessoas que algumas obras expõem. Talvez, este seja um dos pontos principais a nortear a formação do leitor: superar a exigência de conforto pelo aprendizado de certa resistência para suportar o inusitado que a linguagem ficcional pode produzir.

No caso específico de *A hora da estrela*, o leitor é levado aos bastidores do processo de produção do texto e Rodrigo S.M., o autor/narrador expõe suas dificuldades – de algum modo dificuldades da própria Clarice Lispector – com relação aos aspectos técnicos necessários à produção da história de uma mulher que não costuma ser personagem, ainda mais protagonista. E o livro parece encenar o esforço da escritora Clarice Lispector para superar a identificação com a mulher que suscita a narrativa, como em um exercício de distanciamento em que fosse

possível ser ela mesma o sujeito-objeto a ser tematizado na escrita de outro, tão outro que tem de ser do gênero masculino e sem qualquer identificação natural com a personagem:

Agora não é confortável: para falar da moça tenho que não fazer a barba durante dias e adquirir olheiras escuras por dormir pouco, só cochilar de pura exaustão, sou trabalhador manual. Além de vestir-me com roupa velha rasgada. Tudo isso para me pôr no nível da nordestina. Sabendo no entanto que talvez eu tivesse de me apresentar de modo mais convincente às sociedades que muito reclamam de quem está neste instante batendo à máquina.

[...]

A ação desta história terá como resultado minha transfiguração em outrem e minha materialização enfim em objeto. Sim, e talvez alcance a flauta doce em que eu me enovelarei em macio cipó. (LIPSECTOR, 1998, p. 20)

Além de todo esse estranhamento, os jovens leitores, depois de terem exercitado a leitura minuciosa das frases e palavras em *Vidas Secas*, se viram enfrentando as difíceis analogias do texto de Lipsector, como essa imagem final do excerto: “Sim, e talvez alcance a flauta doce em que eu me enovelarei em macio cipó”. Segundo eles, muito difícil compreender em que Rodrigo pretendia se transformar: primeiro, qual seria a relação entre flauta doce e cipó? Depois, ele pretende se enroscar na flauta doce ou no cipó macio?

Aceitando seguir o fluxo da leitura (quem sabe buscando o ritmo da flauta doce para o enredo rústico, mas macio, de cipó), o andamento do texto levou-os a esquecer um pouco Rodrigo S.M. e alguns começaram a achar graça da vida patética de Macabéa ao que eram contestados pelo sentimento de compaixão dos outros leitores do grupo. Alguns queriam arrancá-la de sua ignorância, dizer a ela que deixasse de ser tola e de ficar ouvindo a “Rádio Relógio”, outros achavam que ela tinha boa memória e aprendia muita coisa na Rádio, além de demonstrar certa cultura: gostar de cinema, por exemplo. Alguns tinham raiva de Glória que teria roubado Olímpico, o namorado, e outros achavam que ele era muito ignorante, ladrão e intolerante para Macabéa, mulher sensível e ingênua que procurava aprender, mas tinha muitas dúvidas e dificuldades. E no final da leitura: as revelações do futuro, o oráculo, o destino e a morte. Os leitores, claro, não atentaram para os vários aspectos simbólicos do momento final do livro, a “hora da estrela”, já tão reconhecidos e revelados pela história de leitura da obra publicada em 1977: como a alusão ao destino dos judeus – o atropelamento de Macabéa, no crepúsculo, por um veículo cujo fabricante alemão tem uma estrela, ainda que de três pontas, como logotipo; assim como nada disseram (se perceberam) sobre a relação entre a narrativa da criação da obra e a história bíblica da criação do mundo (alguns jovens do grupo têm formação evangélica), ambas sucedidas pelo silêncio sabático. Não se perguntaram sobre o “tempo dos morangos” que poderia levar algum leitor a se lembrar da famosa canção “Strawberry Fields

Forever”, de The Beatles²⁹. Também não perceberam o SIM que remete o leitor ao início, ao começo de tudo. Os jovens leitores apenas se consternaram como se Macabéa fosse uma mulher da família ou do círculo de suas amizades. Só depois de um tempo relembrou que ela era uma personagem e passaram a julgar o trabalho de Rodrigo S.M., reconhecendo que ele “é um bom escritor” e que Clarice Lispector que o inventou, melhor ainda.

E o que aprenderam com essas leituras em sequência, *Vidas secas* e *A hora da estrela*? Segundo eles que escrever é uma responsabilidade e, portanto, literatura é coisa séria. Mais que isso, a experiência levou-os a uma possibilidade de compreensão do argumento de Antonio Candido em seu famoso ensaio “O direito à literatura”, que foi tomado como sustentação do projeto “Para ler, ver e contar”:

Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (CANDIDO, 2017, p. 180)

Do ponto de vista específico do trabalho de produção de textos, as leituras nos permitiram mostrar aspectos fundamentais da ficcionalidade e da produção de enredos, pois as duas obras são pouco convencionais em termos de composição.

O enredo de *Vidas Secas* parece espelhar a própria realidade social responsável pelo nomadismo dos que não têm onde se fixar, mas são contraditoriamente obrigados a se acostumar a um sedentarismo desconfortável que jamais lhes permitirá desenvolvimento civilizacional. Nesse sentido, os capítulos fixam imagens porque não há progresso ou transformação a dar sentido à narrativa. Ao contrário, o que se procura é aprofundar os traços que tornem as macilentas personagens, visíveis, e tão reais que não se possa “fingir” que não os saibamos.

²⁹ Let me take you down/ 'Cause I'm going to Strawberry Fields/ Nothing is real /And nothing to get hung about/ Strawberry Fields forever/ Living is easy with eyes closed/ Misunderstanding all you see/ It's getting hard to be someone/ But it all works out/ It doesn't matter much to me/ Let me take you down/ 'Cause I'm going to Strawberry Fields/ Nothing is real/ And nothing to get hung about/ Strawberry Fields forever/ No one I think is in my tree/ I mean it must be high or low/ That is you can't, you know, tune in/ But it's all right/ That is I think it's not too bad/ Let me take you down/ 'Cause I'm going to Strawberry Fields/ Nothing is real/ And nothing to get hung about/ Strawberry Fields forever/ Always, no sometimes, think it's me/ But you know I know when it's a dream/ I think I know I mean a yes/ But it's all wrong/ That is I think I disagree/ Let me take you down/ 'Cause I'm going to Strawberry Fields/ Nothing is real/ And nothing to get hung about/ Strawberry Fields forever/ Strawberry Fields forever/ Strawberry Fields forever. (By Lennon John Winston / Mccartney Paul James. Lyric "Strawberry Fields Forever" © Sony/atv Tunes Llc, Harrisongs Ltd)

No caso de *A hora da estrela*, tudo indica, que a ficcionalidade é levada ao extremo e não só há um enredo, mas dois, e cada um se desenvolve integralmente. A novela de Macabéa revela sua sobrevivência, mas não como luta, antes como aceitação desafetada e até gozosa do fato de estar viva. É assim que a descreve o narrador, demonstrando certa inveja de sua esperteza:

Talvez a nordestina já tivesse chegado à conclusão de que vida incomoda bastante, alma que não cabe no corpo, mesmo alma rala como a sua. Imaginavazinha, toda supersticiosa, que se por acaso viesse alguma vez a sentir um gosto bem bom de viver – se desencantaria de súbito de princesa que era e se transformaria em bicho rasteiro. Porque, por pior que fosse sua situação, não queria ser privada de si, queria ser ela mesma. Achava que cairia em grave castigo e até risco de morrer se tivesse gosto. Então defendia-se da morte por intermédio de um viver de menos, gastando pouco de sua vida para esta não acabar. Essa economia lhe dava alguma segurança pois, quem cai, do chão não passa. Teria ela a sensação de que vivia para nada? Nem posso saber, mas acho que não. Só uma vez se uma trágica pergunta: quem sou eu: Assustou-se tanto que parou completamente de pensar. Mas eu, que não chego a ser ela, sinto que vivo para nada. Sou gratuito e pago as contas de luz, gás e telefone. Quanto a ela, até mesmo de vez em quando ao receber o salário comprava uma rosa. (LISPECTOR, 1998, P. 32)

Clarice Lispector parece usar uma outra chave interpretativa da problemática social e outro modo de compreensão do caráter trágico da existência. Parece dizer que a consciência dolorosa e incômoda é um desperdício de tempo e de vida, um luxo ao qual os pobres não podem se entregar. Melhor, talvez, se a vida já é tão afligida pela agrura, não se preocupar com o futuro e com a ideia de vitória, pois assim se economiza a pouca energia vital para gozar as pequenas coisas que nos mantêm conectados com outros aspectos da existência, como a dimensão poética em especial.

Enfim, essas duas obras acabam por sintetizar a problemática relativa ao sentido que se atribui à literatura como função social. Ambas provocam as consciências, relembram as lutas por direitos e fazem pensar na literatura como um deles.

A educação como escolha, defendida por Rogério Almeida³⁰, trouxe-nos bastante luz às reflexões sobre a problemática da formação e, principalmente, sobre a função da literatura nesse processo. Segundo o autor, a educação deve visar, primeiramente, ao encontro de possibilidades de convivência com as convenções sem que haja obrigação de aderência a elas e a uma atitude crédula acerca das verdades tradicionais. A educação deve produzir condições de suspeitar dos condicionamentos a fim de se poder aceitar a condição humana em toda sua amplitude, que inclui a tragicidade da existência frente à morte e à impotência. Todavia, ao contrário da visão

³⁰ Dentre os diversos trabalhos do autor, o artigo “Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha”, publicado em **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 1001-1016, out./dez. 2013, traz bons esclarecimentos sobre os princípios fundamentais dessa perspectiva.

comum do que venha a ser essa tragicidade, Almeida (2013) propõe que ela seja pensada em termos filosóficos:

O pensamento trágico não pode ser confundido com uma visão pessimista, já que aprova a existência, mesmo em sua realidade mais desagradável: “fórmula da afirmação máxima, da plenitude, da abundância, um dizer sim sem reservas, até mesmo ao sofrimento, à própria culpa, a tudo o que é problemático e estranho na existência” (NIETZSCHE, 1995, p. 118). O mesmo anúncio é feito por Clément Rosset (1989a, p. 8), que se propõe a pensar a “ligação entre a alegria de existir e o caráter trágico da existência”. (ALMEIDA, 2013, P. 1003-1104)

De fato, a formação socioeducacional não pode, por si só, mudar o mundo e nem pode corrigir as injustiças. Os discursos que tratam a educação como uma forma de levar os indivíduos à inserção no mundo técnico e do trabalho, afirmam, por extensão, que esse mundo é muito bom e que o objetivo maior de todos deve ser participar dele. Por outro lado, sabemos que nem todos poderão alcançar certas posições sociais e financeiras, embora esses posicionamentos não devessem ter tanta importância. O bom viver não pode ser adiado a fim de que se tenha tempo de alcançar as condições ideais para fruir a existência.

Certamente, as obras de arte e a literatura se originam de um trabalho criativo em que a conexão mais importante não tem relação direta com as conquistas econômicas. Todavia, nem o artista deve ser necessariamente um abnegado nem os pobres educandos devem ser heroicos e gastar toda sua energia para conquistar e vencer. O que se aprender com a arte é a possibilidade de encontrar sentido nas variadas experiências, grandes ou pequenas³¹.

De certo modo é isso o que aprendemos com a leitura de *Vidas Secas* e de *A hora da estrela*. O fracasso de Fabiano e sinhá Vitória naquela festa relaciona-se à tentativa de ser algo que não poderiam ser, nem mesmo pelo uso imitativo daquelas roupas e sapatos que não chegavam a disfarçá-los, porque eram inadequados aos usuários e eles incapazes de representar os papéis exigidos na encenação social. Macabéa, ao contrário, não usa disfarce algum e nem mesmo almeja um lugar diferente. Ela parece não ansiar a aceitação das pessoas, um reconhecimento qualquer. Para tudo que lhe falta, ela tem um substituto na fantasia: coleciona anúncios de produtos que, obviamente não pode comprar.

“Essa moça não sabia que ela era o que era, assim como um cachorro não sabe que é cachorro. Daí não se sentir infeliz. A única coisa que queria era viver. Não sabia para

³¹ Sugayama (2020, no prelo), a partir da Linguística Cognitiva, reconhece a relação existente entre a imaginação narrativa em funcionamento na vida cotidiana e aquela que se exige na compreensão de textos literários, mostrando como esses conhecimentos são complementares: não só a arte nos ensina a compreender a vida, como também as estratégias de compreensão usadas na vida prática funcionam como pontos apoio à compreensão do texto narrativo. SUGAYAMA, Ariane Míeco. A leitura da linguagem figurada e das lacunas do texto literário: o acolhimento da subjetividade do leitor no processo de construção dos sentidos. In: REZENDE; OLIVEIRA; SOUZA (orgs.). **Literatura e ensino:** pesquisas e perspectivas didáticas. São Paulo: Alameda. (no prelo)

quê, não se indagava. Quem sabe, achava que uma gloriuzinha em viver. Ela pensava que era pessoa obrigada a ser feliz. Então era. (LISPECTOR, 1998, p. 27-28)

Não se trata, é claro, de defender a resignação e a ignorância, mas a leitura dessas obras permite reconhecer que pessoas semelhantes a esses personagens não são defeituosas a ponto de ser uma obrigação das outras modificá-las, corrigindo sua ignorância sobre o valor do progresso e desenvolvimento técnico. Se a técnica e a ciência não podem criar um mundo confortável e seguro para todas as pessoas, não há razão para condenar o gozo de certa alegria e do direito de imaginar mundos diferentes e interessantes. Esta imaginação, por sua vez, deveria ser parte de todo projeto educativo, seja ele destinado aos que estão excluídos e aos que estão por demais inseridos no modelo de mundo atual. Uma prova disso pode ser lida em Northrop Frye ao afirmar que as conquistas da razão, responsáveis por nos levar a compreender e a aceitar a realidade com suas regras sociais, não bastam e não conduzem à felicidade prometida:

Suponhamos que um homem inteligente perseguiu símbolos de status a vida inteira, até que de repente seu mundo entre em colapso, e ele já não vê nenhuma razão para continuar. Seu Cadillac de ouro maciço já não representa para ele sucesso, reputação ou potência sexual: agora parece-lhe apenas absurdo e um tanto patético. Nenhum psiquiatra ou clérigo pode ajudá-lo, porque seu estado mental não é doentio nem pecaminoso: está lutando com seu anjo. Imediatamente ele descobre que quer mais educação tal como um homem faminto quer mais comida. Mas ele quer educação de um tipo específico. Sua inteligência e suas emoções podem muito bem estar em forma; é usa imaginação que anda faminta, alimentada com sombras, e é a educação da imaginação que ele quer e necessita.

O que aconteceu foi o seguinte: até então esse homem só reconheceu uma sociedade, a sociedade em que ele tem de viver, a sociedade pequeno-burguesa canadense do século XX que ele vê ao redor. Quer dizer, a sociedade em que ele vive iguala-se à sociedade em que ele quer viver. Assim tudo o que ele precisa fazer é ajustar-se a essa sociedade, ver como ela funciona e achar oportunidades de subir na vida. Nada de errado aí: é o que todos fazemos. Esse homem está começando a perceber que, se não reconhecer nenhuma outra sociedade além dessa a seu redor, ele jamais seria que um parasita dela, e ninguém mente sã gostaria de ser um parasita: ele quer sentir que tem uma função, que tem uma contribuição a dar, algo sem o qual o mundo seria um lugar pior. Mas, assim que esta noção nos acode, o mundo onde vivemos e o mundo onde queremos viver tornam-se dois mundos diferentes. Um é o que nos cerca, o outro é uma visão gerada e nutrida pela imaginação, mas tão real para nós que tentamos moldar à feição dela o mundo onde queremos viver, mas a palavra querer já não apela a alguma coisa pessoal ou egoísta dentro de nós. Ninguém pode ingressar numa profissão sem sequer reconhecer a existência ideal de um mundo além dos interesses próprios: um mundo de saúde para o médico, de justiça para o advogado, de paz para o assistente social, um mundo redimido para o clérigo e assim por diante.

Não estou me desviando do assunto, ou pelo menos estou tentando não me desviar. O assunto é a imaginação educada, e educação é um processo que afeta a pessoa inteira, e não uns pedacinhos dela. Não é só um treinamento mental: é também um desenvolvimento social e moral. (FRYE, 2017, p. 129-130)

Não resta, dúvida, por conseguinte, que a função formativa da literatura seja alimentar e educar a imaginação, como exercício de criação e recriação do mundo.

3.2. Professores e crianças que estão descobrindo a escrita: formação continuada de professores da rede municipal de Franco da Rocha-SP.

Em algumas redes de ensino, privadas ou públicas, tornou-se comum o desenvolvimento de atividades formativas sob a responsabilidade de uma assessoria técnica-pedagógica. Para essas funções exige-se dos profissionais não só boa formação acadêmica, mas também experiência profissional, ao que se denomina competência técnica.

Minha participação se deveu a um convite da pedagoga Andréia dos Santos de Jesus que foi responsável entre 2015 e 2019 por dois grandes projetos da Secretaria Municipal de Educação de Franco da Rocha: “Projeto Foco”, destinado a desenvolver estratégias de superação das dificuldades de escrita e leitura entre estudantes dos 4º e 5º anos que não conseguiram atingir os níveis esperados no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano); e o “Programa Mais Educação” criado pelo governo federal para apoiar o desenvolvimento de condições para a implantação progressiva do ensino de período integral no país, especialmente em termos da criação de atividades para o contraturno destinadas à ampliação das aprendizagens desenvolvidas em sala de aula (4º e 5º anos) no turno convencional.

O envolvimento técnico nesses dois projetos revelou que diversas práticas e abordagens didáticas seguidas pelos professores precisariam ser repensadas ou aprimoradas a fim de que os problemas fossem tratados a partir de suas causas. A primeira delas estava relacionada ao fato de que o texto escrito demorava muito a se tornar central no trabalho com as crianças. A segunda causa era mais difusa porque relacionada a uma problemática própria do adentramento no mundo da cultura, científico, artístico e das relações sociais, tanto para as crianças quanto para os professores.

Um dos problemas que afetam a educação, atualmente, é o fato de que muitos agrupamentos urbanos não chegam a se constituir como comunidades culturais. Muitas pessoas passam a viver em certos espaços da cidade por força de determinações econômicas e, muitas vezes, adaptam-se à vizinhança e aos equipamentos sociais, embora não comunguem de uma cultura comum. Essa estranheza está presente na escola e explica a tendência de tomar como valores e hábitos comuns aqueles pertencentes à cultura de massa divulgada nos meios de comunicação gratuitos e, atualmente, nos meios digitais de informação e entretenimento. Essa nos parece uma questão muito complexa que afeta a aprendizagem em geral, mas muito profundamente a constituição subjetiva afetada pelos novos conhecimentos.

Os filhos dos Fabianos, sinhás Vitóriaas, Macabéas, migrantes e de inúmeros trabalhadores subempregados vivem sem conexão com o processo histórico de constituição

simbólica que resultou em certos padrões culturais. Tudo indica que os deslocamentos impostos sejam responsáveis por saltos ou rupturas na trama cultural que envolve as pessoas e deveria lhes dar o sentimento de pertencimento a um grupo. Muitos pais e mães partiram ainda pequenos de suas cidades, acompanhando os pais em direção a São Paulo. Sendo pobres, faltou-lhes tempo, interesse e oportunidades de usufruir dos equipamentos culturais, quase todos localizados nas regiões centrais da cidade e, portanto, distantes de suas moradias. Para muitos deles, a televisão, os aparelhos de som são as únicas fontes de entretenimento e as instituições religiosas, únicos espaços de convivência comunitária.

Mesmo sendo vizinhas, muitas crianças só chegam a se conhecer na escola. Muitas já se viram, mas como saem pouco de casa sozinhas, nunca brincaram ou conversaram juntas. A rua, nas diferentes regiões urbanas e independentemente do nível socioeconômico, há muito tempo deixou de ser o lugar público de encontro dos filhos de trabalhadores, pois atualmente é ocupada por automóveis e outras atividades consideradas perigosas. As crianças são sedentárias e passam grande parte do tempo solitárias em frente à televisão, em jogos eletrônicos e ou outros atrativos das sociais. Essas atividades as mantêm dentro de casa, acomodadas com maior ou menor conforto material.

A vida da escola exige da criança muitas adaptações, a começar pelo exercício permanente de socialização. A uniformidade dos espaços compartilhados, as regras de comportamento, os ritmos etc. são inteiramente diferentes daqueles vividos em sua casa, tanto em sentido positivo quanto negativamente. Alguns se adaptam com mais facilidade à socialização enquanto outros se esforçam ao máximo para fazer prevalecer seu individualismo. Ainda que essas duas posturas não sejam necessariamente conscientes, mostram várias faces de um conflito tipicamente cultural. Muitas vezes as indisposições tratadas como indisciplina e insubordinação têm relação direta com a dificuldade de compreender as variadas reações dos estudantes como um processo de adaptação cultural que não precisa ser tratado autoritariamente pela via da repressão. Sobre essa questão Bernard Charlot explica o seguinte:

A escola é um lugar que requer uma forma de distanciamento para com a experiência cotidiana. O que, nesta, é situação vivenciada e contextualizada, objeto do meio ambiente, torna-se, na escola, objeto de pensamento, de discurso, de texto. Ademais, a escola fala aos alunos de objetos que não se encontram no mundo cotidiano deles e, às vezes, em nenhum mundo sensível, e leva-os para universos que apenas existem no pensamento e na linguagem. Sendo assim, a escola é fundamentalmente um espaço de palavras que possibilitam a objetivação do mundo e do distanciamento para com ele e que abrem janelas para outros espaços e tempos, para o imaginário e o ideal. Além disso, a escola é um lugar onde a própria linguagem vira objeto de linguagem, de segundo nível: na escola fala-se sobre a fala.

Essa especificidade estende-se aos comportamentos e às relações. Não se pode comportar-se na escola como se faz fora dela; é um mundo diferente. Em particular, os conflitos, que não podem deixar de surgir na escola, como nos demais lugares, já

que ela é lugar de vida e encontro de seres humanos, devem ser geridos pela palavra, em determinados limites, e não pela pancada e pelo insulto. (CHARLOT, 2013, p. 126)

Como é possível notar, grande parte dos problemas de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental têm origem nas relações, interações e trocas. Assim sendo, a linguagem e o uso que se faz dela na produção de discursos ocupam lugar central na escola. O que se diz e o que se faz se estreitam pela coerência e serão permanentemente tomados como objetos de compreensão pelas crianças que ingressam nessa ordem social. Por conseguinte, importa aprender sobre esses diferentes usos e isso vai muito além do domínio dos níveis mais básicos dos processos de escrita e leitura. Isso significa que não alcançar a autonomia necessária para ler e escrever, ainda que textos muito simples, certamente não se resume a um problema de codificação ou descodificação dos signos linguísticos.

Vigotski (2007) afirma que, sendo a escrita uma atividade cultural, as crianças devem ser ensinadas a partir da necessidade de usá-la para produzir mensagens que tenham sentido e importância para elas. Certamente que as necessidades das crianças incluem processos relativos à imaginação e à memória. Logo, se a possibilidade de imaginar é constrangida por algum motivo ou se falta à criança estímulo e repertório de experiências, provavelmente sua aprendizagem será prejudicada. Vigotski (2014) lembra que uma das preocupações da pedagogia deve ser a ampliação do repertório de experiências das crianças.

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (VIGOTISKI, 2014, p. 12-13)

Enfim, é muito importante refletir sobre esse conjunto de condições gerais que cercam a entrada e permanência das crianças na escola³² para que se possa elaborar um projeto que vise a criar um caminho para a reentrada (ou reentrada) no mundo da escrita. As informações sobre as experiências culturais e o tipo de interações verbais que uma criança realiza com outras crianças e com os adultos podem conter elementos cruciais para a elaboração de um processo pertinente. Embora essas constatações possam parecer óbvias, na prática, as dificuldades de leitura e escrita são, muitas vezes, tratadas como se fossem resultantes de outras dificuldades cognitivas, do desinteresse pessoal não corrigido pela família ou, ainda, certa negligência com as instruções e exercícios propostos – neste caso, a criança é convidada a frequentar aulas de recuperação que funcionam para alguns, mas não para todos.

³² Importante dizer que essa foi uma experiência profissional bastante desafiadora, pois até aquele momento meu trabalho sempre esteve centrado nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para dar conta da responsabilidade que me foi atribuída realizei muitos estudos e conversas com pedagogos que pesquisam o assunto.

Com a intenção de assessorar as professoras e professores do Projeto Foco na elaboração de uma proposta mais adequada de recuperação, acabamos por reconhecer a necessidade de um projeto mais amplo de formação continuada para todos os professores e professoras, visto que a maior parte dos alunos tinham apenas um desenvolvimento mediano e não muito distante daqueles que estavam abaixo desse nível. Além disso, o trabalho de produção de textos, leitura e escrita, merecia uma nova compreensão e as interações entre as crianças eram pouco valorizadas, embora a proposta curricular municipal defendesse o sociointeracionismo.

3.2.1. A escolha do caminho

Mesmo deixando falar livremente as crianças, mesmo observando-as sem censura, enquanto elas têm a total liberdade de seu jogo, mesmo escutando-as com a terna paciência de um psicanalista de crianças, não se atinge necessariamente a pureza simples do exame fenomenológico. Somos demasiado instruídos para isso e, por conseguinte, demasiado propensos a aplicar o método comparativo. Uma mãe se sairia melhor, pois vê no seu filho um incomparável. Mas, ai de nós!, uma mãe não sabe fazê-lo por muito tempo... Assim que a criança atinge a "idade da razão", assim que pede seu direito absoluto de imaginar o mundo, a mãe assume o dever, como fazem todos os educadores, de ensiná-la a ser objetiva – objetiva à simples maneira pela qual os adultos acreditam ser "objetivos". Empanturramo-la de sociabilidade. Preparamo-la para sua vida de homem no ideal dos homens estabilizados. Instruímo-la também na história de sua família. Ensinamos-lhe a maior parte das lembranças da primeira infância, toda uma história que a criança sempre saberá contar. A infância – essa massa! – é empurrada no espremedor para que a criança siga direitinho o caminho dos outros. (BACHELARD, 1988, p.101-102)

A verdade assim exposta por Gaston Bachelard é constrangedora, porque revela a violência da ruptura com a infância, especialmente no campo da educação. A consciência dessa verdade, fez-nos buscar caminhos alternativos para manter a infância o mais longe possível do “espremedor”. Exercício difícil, porque os obstáculos são sempre muitos. O primeiro desafio encontrado foi lidar com o endurecimento dos professores e professoras. Maioria jovem, mas marcada por uma vida muito difícil desde a infância. Com a intenção de “amolecê-los”, organizamos uma proposta de formação que os fizesse brincar e que pudesse ajudá-los a reconectar a cabeça ao corpo, de modo a tornar a relação com as palavras mais poética e mais sentida.

A decisão metodológica foi começar o trabalho por exercícios de “exclamação”³³. Considerando que tanto os professores como os estudantes que estavam com dificuldades de aprender a ler e escrever se mostravam por demais embotados, pouco fluentes em seus

³³ Alguns encontros formativos foram conduzidos por profissionais de teatro e expressão corporal, coordenados pelo artista Beto Amorim, que realizaram com o grupo de aproximadamente 30 professores vários exercícios respiratórios e de movimentação expressiva. Esses exercícios foram fundamentais para que os professores percebessem a relevância da movimentação corporal e da voz para a aprendizagem da escrita e da leitura.

discursos, gestos e expressões, propusemos uma série de exercícios muito elementares. A proposta era que os professores reproduzissem os exercícios aprendidos com as crianças. Adotando o formato de um jogo, as crianças de pé tinham de expressar suas impressões a respeito de algo que lhes era transmitido por imagem ou por palavras pelo professor ou professora, gesticulando e exclamando sonoramente alguma vogal, cujo sentido fosse definível pela entoação. Esses exercícios progrediram na direção das sílabas, das palavras e de frases e passaram a ser realizados regularmente, como um aquecimento do grupo para o começo das aulas.

Como os relatos dos professores apontava resultados positivos – eles mesmos se mostravam mais sorridentes e descontraídos nos encontros formativos e relatavam que as crianças esperavam ansiosas pelo novo “jogo de adivinhação” –, decidimos incorporá-los ao trabalho de leitura e escrita, associando as exclamações à expressão da compreensão e interpretação pessoal de pequenos textos. No caso das crianças com muita dificuldade, nas aulas dedicadas ao Projeto Foco, a professora ou professor lia com elas um pequeno texto, propondo que reagissem exclamativamente a ele. Depois eram orientadas a escrever suas exclamações na cópia do texto a fim de expressar sua compreensão de cada passagem.

Como segunda etapa do projeto, começamos a trabalhar com textos integrais. A maioria dos professores demonstrou muita preocupação, indicando que as crianças dos 4º e 5º anos não tinham condição de ler textos inteiros, principalmente aquelas das turmas “mais fracas” que só trabalhavam com listas de palavras e cópias de textos curtos. Para afirmar a possibilidade, decidimos começar o trabalho pelo reconhecimento das palavras, dos sinais gráficos e as delimitações das frases e parágrafos indicados por eles. A estratégia usada foi a contagem das palavras, a numeração das frases e parágrafos. As crianças se surpreenderam com a descoberta de que algumas vogais podem ser palavras e as contagens levaram ao compartilhamento de muitas informações sobre os textos, como o fato de que algumas palavras podem aparecer mais de uma vez, que as pontuações se repetem e que os parágrafos nem sempre têm um tema que é desenvolvido conclusivamente, pois em algumas histórias os parágrafos têm apenas uma frase. Importante dizer que, de acordo com os relatos dos professores, as crianças que liam muito pouco, começaram a demonstrar certo interesse pela leitura e passaram a pedir ajuda, fora da aula, a alguns colegas a fim de não ficar de fora do jogo.

Essas duas estratégias, muito elementares, desencadearam processos importantes. Os professores reconheceram que o trabalho com o texto era possível e que a leitura e a escrita poderiam se desenvolver em etapas que começam em atividades coletivas para depois se transformarem em atividades individuais, pois como explica Vigotski:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas e culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2007, p. 103)

A possibilidade de provocar a percepção de que as teorias precisam ser estudadas, adequadamente compreendidas e testadas nos processos de ensino a fim de que sejam desenvolvidas estratégias bem fundamentadas, foi muito valorizada pelos professores.

Nosso próximo passo foi na direção de mostrar que nem sempre é preciso conhecer o significado dicionarizado de uma palavra para captar o sentido que ela sustenta no texto. Embora a noção não seja desconhecida e faça parte do discurso dos professores, nem sempre é praticada. Muitos dos professores em nossas formações alegavam que o maior problema das crianças eram as palavras desconhecidas que aparecem nos textos. Para resolver a dificuldade, eles sugeriam a elas que lessem com o dicionário do lado. Outra solução apontada era a inclusão de um glossário em cada texto, como fazem os livros didáticos. Quanto à passagem do significado ao sentido contextual e ao modo de desambiguação, a prática comum se baseava no direcionamento do sentido “correto”. Notável, portanto, a pouca importância dada ao desenvolvimento da autonomia do leitor, principalmente com relação aos jogos e ao caráter polissêmico da linguagem.

Tomando o trabalho com leitura por referência passamos a investigar o que se passava com a escrita. Como as crianças eram orientadas para achar as palavras? Elas tinham liberdade de produzir textos usando apenas as palavras e estruturas conhecidas? Onde e como pesquisar as palavras faltantes ou desconhecidas para dizer alguma coisa específica? As respostas para esses problemas eram mais vagas e demonstravam haver pouca reflexão sobre o assunto. A prática mais comum era o professor ou professora funcionar como um “dicionário reverso”, isto é, à criança que não saiba nomear alguma coisa é oferecida, automaticamente, a palavra que lhe falta.

Recorrendo mais uma vez a Vigotski podemos compreender como as práticas relacionadas ao ensino da língua escrita podem ser replanejadas a partir de conhecimentos mais profundos acerca do funcionamento da linguagem. A relação entre o fluxo do pensamento e sua exposição em palavras, por exemplo, é muito reveladora:

O pensamento ao contrário da fala, não consiste em unidades separadas. Quando desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de sapatos. Concebo tudo isso em um só pensamento, mas explico-o em palavras separadas. Um interlocutor em geral leva alguns minutos para manifestar um pensamento. Em sua mente, o pensamento está presente em sua totalidade e num só momento, mas na fala tem que ser desenvolvido em uma sequência. Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto. Devido à impossibilidade de existir uma transição direta do pensamento para a palavra, sempre houve quem se lamentasse acerca da inexpressibilidade do pensamento:

Como poderá o coração exprimir-se? Como poderá um outro compreendê-lo? [F. Tjutchev]

(VIGOTSKI, 2005, p. 186)

Como é possível perceber, à criança, cujo vocabulário é limitado, o pensamento e a possibilidade de expressão são um grande esforço. Por isso consideramos que seria necessário criar alguma estratégia, preferencialmente lúdica, em que o encontro do vocábulo não fosse a tônica, mas a expressão do pensamento. Com esse objetivo, propusemos aos professores que percorressem com as crianças um trecho do trajeto comum da escola para suas casas. Nesse percurso, as crianças em pequenos grupos ou sozinhas deveriam procurar “miudezas” abandonadas na rua. Como essas miudezas não necessariamente teriam nomes “dicionarizados”, o trabalho dos grupos seria descrever cada achado para compor uma ficha que acompanharia a exposição do achado. Os grupos, surgidos da aproximação espontânea das diferentes crianças, aproximavam as que tinham um nível de vocabulário de outras que pouco se expressavam. Na caminhada pela rua as diferenças foram constituindo trocas, pois conhecimentos práticos oriundos do trabalho dos pais ou dos hábitos domésticos tornaram-se importantes para a composição das descrições.

Acompanhamos os processos desenvolvidos por alguns professores com suas crianças e desenvolvemos discussões no formato de seminários em que o registro das exposições realizadas na escola e do que ficou denominado “Dicionário de Miudezas” foram apresentados para os outros professores nos encontros formativos. Abaixo mostramos um dos dicionários produzidos, que bem exemplifica a proposta de exercitar a descrição como forma de fazer referência a alguma coisa da qual não se conhece ou não há um nome:



Conceito:

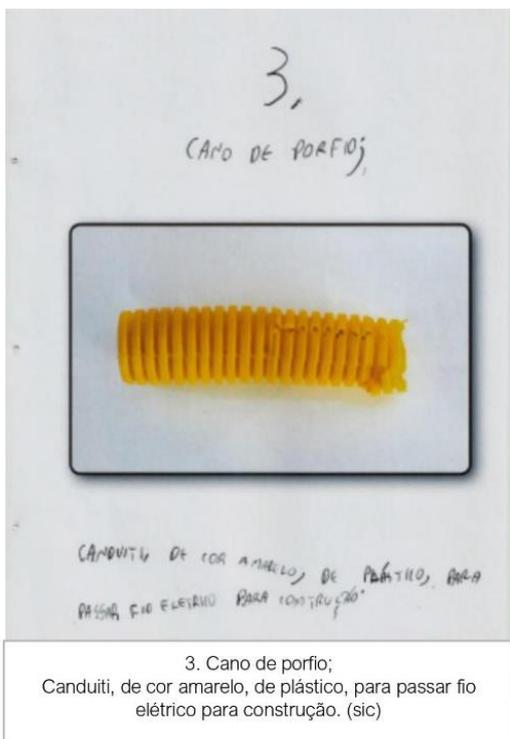
-DURANTE A PRIMEIRA EXPEDIÇÃO PEDAGÓGICA NOS ARREDORES DA ESCOLA, FOI SOLICITADO PARA RECOLHERMOS MUIDESAS (OBJETOS) DESTES ESPAÇO.

NO RETORNO A ESCOLA FOI SEPARADO OS OBJETOS MAIS INTERESSANTES, O NOMEAMOS, FIZEMOS SUA CATALOGAÇÃO, COLOCAMOS EM ORDEM ALFABÉTICA E POR FIM MONTAMOS ESTE DICCIONÁRIO QUE VOCÊS MANUZEIÃO.

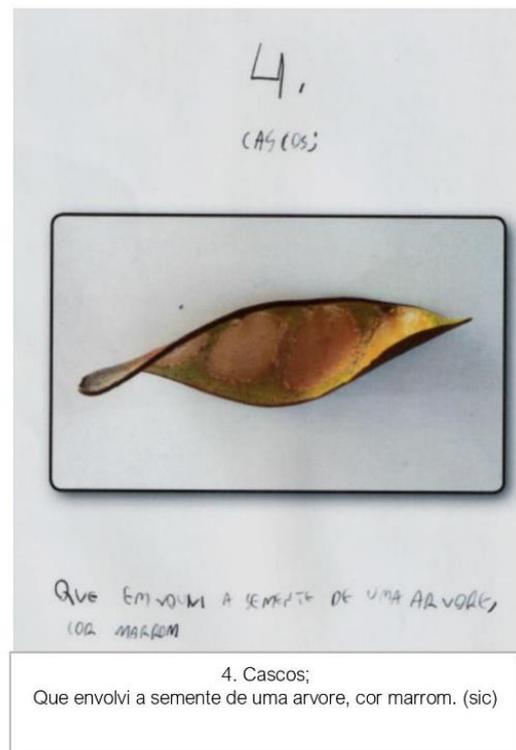
Conceito

Durante a primeira expedição pedagógica dos arredores da escola, foi solicitado para recolhermos muidesas (objetos) deste espaço.

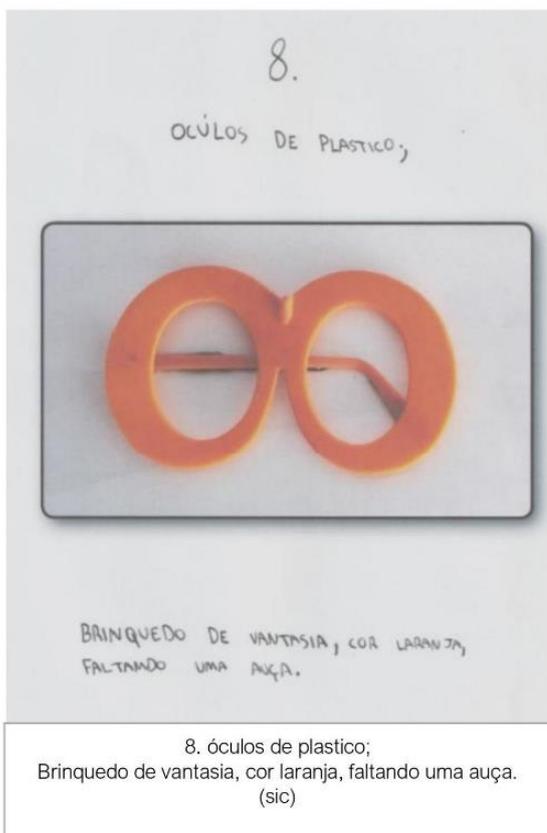
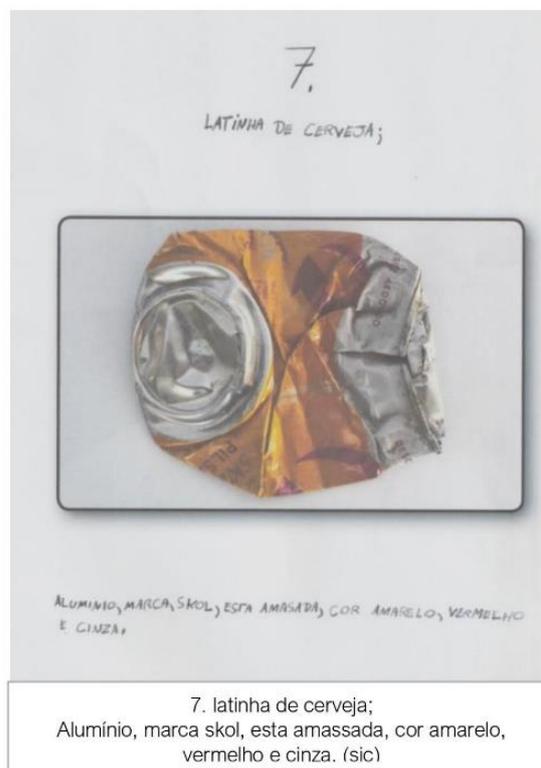
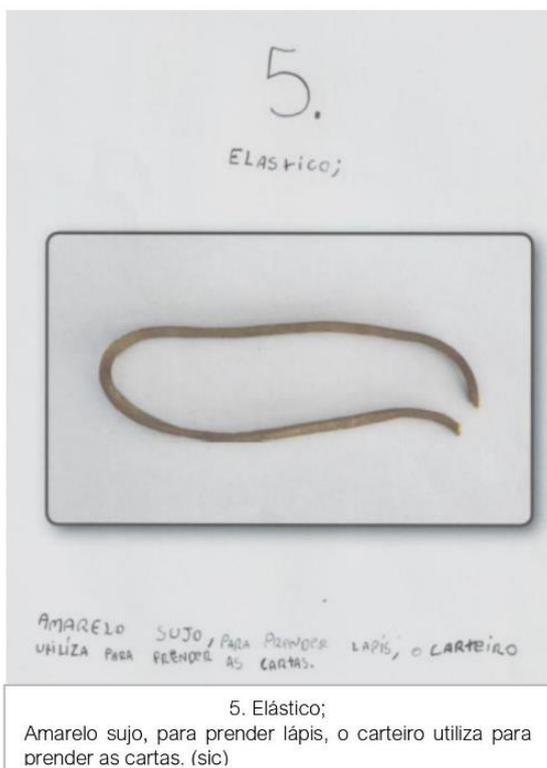
No retorno a escola foi separado os objetivos mais interessantes, o nomeamos, fizemos catalogação, colocamos em ordem alfabética e por fim este dicionário que vocês manuzeião. (sic)



3. Cano de porfio;
Canduito, de cor amarelo, de plástico, para passar fio elétrico para construção. (sic)



4. Cascos;
Que envolvi a semente de uma árvore, cor marron. (sic)



3.2.2. O diálogo com os textos das crianças

O exercício descritivo que se desenvolveu com o Dicionário de Miudezas abriu caminho para a produção de textos. A queixa geral dos professores é que os alunos escreviam umas poucas linhas e se diziam sem condições de continuar, porque não tinham mais nada a dizer.

Organizamos os encontros de formação continuada seguintes voltados para a questão da escrita, considerando, mais uma vez, a necessidade de mobilizar os professores para uma nova abordagem dos processos envolvidos. Todo o trabalho foi planejado para que pudessem reconhecer a escrita como um fazer que se desenvolve por meio de interações entre os sujeitos envolvidos na tarefa e pelo diálogo com outros textos, autores e leitores.

Os encontros formativos foram organizados em dois blocos. Como eles sempre aconteciam no período da tarde, logo depois de uma manhã de trabalho em sala de aula, decidimos começar os encontros com uma série de atividades artesanais de costura, tecelagem e bordado³⁴. A proposta geral era que os professores, sentados em torno de uma bancada, compartilhassem materiais, instrumentos e conversassem enquanto desenvolviam o trabalho proposto. Todas as atividades foram pensadas para que eles pudessem refazê-las com as crianças. Assim, aprenderam a fazer grandes bonecos que passariam a frequentar as aulas, cadernos artesanais, ilustrações em tecido etc. Na segunda parte do encontro, os materiais produzidos e todo o processo de produção eram discutidos como parte dos estudos relacionados ao ensino de escrita na escola.

As atividades de estudo e reflexão sobre o ensino de escrita foram planejadas com a intenção de problematizar a noção comum de escrita como uma qualidade intrínseca do indivíduo que a desenvolve sem qualquer contato com os outros, servindo-se de alguns conhecimentos formais sobre os tipos de texto. Embora os materiais didáticos, a proposta curricular e os programas anunciarem o trabalho com os gêneros textuais, as estratégias e práticas de ensino não se mostravam atualizadas. A compreensão mais comum do trabalho com gêneros estava relacionada à variedade de textos que passaram a compor o trabalho. Os professores passaram a ensinar a compor receitas culinárias, instruções de jogos, listas de compras, cartas, avisos etc. Quanto aos textos considerados literários, havia grande ênfase nos textos da tradição oral: as parlendas, as charadas, as anedotas, canções, fábulas etc. Interessantemente, embora houvesse uma preocupação com os textos “longos” (composições de mais de 2 páginas), os programas falavam do trabalho com narrativas de aventura, de enigma, contos maravilhosos e lendas. Questionados sobre a escrita desses textos, em geral falavam

³⁴ Essas atividades foram conduzidas pela artista visual Lilian Soarez.

sobre uma espécie de trabalho coletivo em que a professora escrevia no quadro as ideias e informações que as crianças produziam oralmente para que as crianças copiassem depois. Sozinhas, as crianças escreviam um parágrafo ou outro e raramente liam um texto completo.

Era comum dizerem que as crianças não gostavam de escrever ou, em razão de dificuldades, escreviam muito pouco. Alguns alunos mais competentes escreviam bem e atuavam, muitas vezes, como “escribas” daqueles que tinham “pouca imaginação” ou repertório muito restrito. Todas as limitações eram apontadas como desinteresse ou falta de estímulo familiar.

Nos encontros formativos começamos a discutir algumas questões sobre a circulação de textos escritos e dos diferentes gêneros nas práticas culturais em sociedades tão complexas como a brasileira. Primeiramente, nem sempre textos escritos estão presentes no cotidiano das crianças e, mesmo quando estão, nem sempre lidos e tratados com interesse. A familiaridade que as crianças têm com alguns gêneros não está diretamente associada ao teor dos textos escritos, mas antes à função da papelada com a qual têm contato na vida doméstica (folhetos, cartões, embalagens, contas de água, luz etc.). No caso específico das narrativas, a experiência das crianças vem das histórias e relatos que ouvem, dos filmes, animações e jogos que elas acompanham de forma mais ou menos atenta. A relação das crianças com os textos escritos fora da escola é limitada e nem todas as famílias têm hábito de conversar e contar histórias. Logo, o principal ponto de convergência entre as crianças são os hábitos relacionados à programação das emissoras de televisão e rádio de sinal aberto, pois nem todas têm computadores, celulares e acesso a um provedor de *internet*.

Como é sabido, essa diferença de acesso e contato com textos escritos da cultura literária bem como a outros domínios culturais é tratada no quadro das “deficiências” da criança e de sua família que a impedem de progredir como estudante. Certa equalização ocorre nos primeiros anos, mas quando as condições socioeconômicas são muito ruins, algumas crianças, de fato, não conseguem atingir nem mesmo o nível médio da maioria. Em grande medida, as condições de vida muito precárias causam diversos constrangimentos que impedem, muitas vezes, o envolvimento descontraído de uma criança com o grupo, e o isolamento causa-lhe outras dificuldades em termos de desenvolvimento psicológico e de aprendizado. De acordo com Vigotski (2007, p. 101), “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação dos adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas.”

Partindo do pressuposto de que a interação tem um papel fundamental no aprendizado, procuramos desenvolver uma reflexão acerca dos modos de produção de textos como um

processo dialógico, rompendo com a visão comum que se tem da escrita como uma atividade individual e solitária. Ainda que o outro seja apenas uma pressuposição, ele está presente no processo de produção de textos, não só porque a língua é produto da atividade coletiva como também porque todo texto se dirige a alguém, ouvinte ou leitor.

Do ponto de vista didático nossa proposta visava a modificar a relação comum do professor com os textos dos alunos que é norteadada pela intenção de avaliar e corrigir e propor que ela também se convertesse em um processo de interlocução. Assim propusemos aos professores que se tornassem leitores interessados nos textos das crianças. Sugerimos que as atividades de escrita seguissem o modelo das formações que eles estavam recebendo, isto é que criassem grupos de trabalho e dividissem o período de aula em dois blocos, separados por um intervalo. No primeiro realizariam atividades manuais de tecelagem, costura, colagens etc. com a liberdade de conversar sobre o que quisessem enquanto trabalhavam. No segundo bloco, depois do intervalo, cada um receberia um pequeno texto incompleto escreveria sobre ele. O professor ou professora levaria os textos para ler. Em vez da correção, cada aluno receberia seus textos com uma pergunta de leitor: um pedido de esclarecimento, uma curiosidade, um comentário etc. Cada criança deveria responder à questão ou comentário do leitor ou leitora, dando continuidade à história até que ela chegasse a um final.

A fim de orientar a formulação das questões, tirando delas o caráter excessivamente formal o que as tornaria muito semelhantes aos questionamentos avaliativos costumeiros, propusemos uma reflexão sobre as perguntas infantis. Para isso, tomamos um trecho de “Campo Geral”, de João Guimarães Rosa, em que Miguilim repete a mesma pergunta a diferentes adultos:

— ‘Dito, como é que a gente sabe certo como não deve de fazer alguma coisa, mesmo os outros não estando vendo?’ — ‘A gente sabe, pronto.’ Zerró e Julim perseguiam atrás das galinhas d’angola. Tomezinho jogou uma pedra na perna do Floresto, que saiu, saindo, cainhando. Tomezinho teve de ir ficar de castigo. No castigo, em tamborete, ele não chorava, daí deixava de pirraçar: mais de repente virava sisudo, casmurro — tão pequetitinho assim, e assombrava a gente com uma cara sensata de criminoso. — ‘Rosa, quando é que a gente sabe que uma coisa que vai não fazer é malfeito?’ — ‘É quando o diabo está por perto. Quando o diabo está perto, a gente sente cheiro de outras flores...’ A Rosa estava limpando açúcar, mexendo no tacho. Miguilim ganhava o ponto de puxa, numa cuia d’água; repartia com o Dito. — ‘Mãe, o que a gente faz, se é mal, se é bem, ver quando é que a gente sabe?’ — ‘Ah, meu filhinho, tudo o que a gente acha muito bom mesmo fazer, se gosta demais, então já pode saber que é malfeito...’ O vaqueiro Jé descascava um ananás branco, a eles dava pedaço. — ‘Vaqueiro Jé: malfeito como é, que a gente se sabe?’ — ‘Menino não carece de saber, Miguilim. Menino, o todo quanto faz, tem de ser mesmo é malfeito...’ O vaqueiro Salúz aparecia tangendo os bezerros, as vacas que berravam acompanhavam. Vaqueiro Salúz vinha cantando bonito, ele era valente generalista. A ele Miguilim perguntava. — ‘Sei se sei, Miguilim? Nisso nunca imaginei. Acho quando os olhos da gente estão querendo olhar para dentro só, quando a gente não tem dispor para encarar os outros, quando se tem medo das sabedorias...Então, é mal

feito.’ Mas o Dito, de ouvir, ouvir, já se invocava. ‘— Escuta, Miguilim, esbarra de estar perguntando, vão pensar você furtou qualquer trem de Pai.’ ‘— Bestagem. O cão que eu furtei algum!’ ‘— Olha: pois agora que eu sei, Miguilim. Tudo quanto há, antes de se fazer, às vezes é malfeito; mas depois que está feito e a gente fez, aí tudo é bem-feito...’ O Dito, porque não era com ele. Fosse com ele, desse jeito não caçoava. (ROSA, 2010, p. 80-81)

O trecho apresenta as respostas dos adultos à questão filosófica do menino: como saber se o que se vai fazer é bem certo ou errado, bem-feito ou malfeito, mesmo quando não há um juiz. Os vários adultos respondem com base em alguma convicção pessoal. O outro menino, seu irmão Dito, interpreta a situação em que a questão é colocada, julgando que a dúvida insistente possa despertar uma suspeita sobre a motivação de Miguilim. O trecho expõe, portanto, dois tipos de compreensão: a dos adultos sobre a dúvida infantil para a qual procuram uma resposta adequada e a compreensão de outra criança que desenvolveu um saber prático sobre as reações e comportamentos dos adultos.

A conversa sobre essas diferentes respostas serviu para que os professores pudessem, por um lado, compreender que as respostas e as perguntas dirigidas aos textos das crianças não deveriam ser diretas demais, a obliquidade no processo de produção individual poderia ser mais produtiva e instigante. Por outro, foi muito importante lembrar que as crianças confabulam entre si sobre os comportamentos dos professores e professoras, por isso é interessante manter uma margem de imprevisibilidade.

Embora desconfiados de que esse modo de interferência nos textos das crianças não fosse funcionar, aceitaram testá-lo. Supreendentemente, no seminário final do programa de formação continuada, os professores expuseram os trabalhos realizados pelas crianças, reconhecendo a mudança significativa na escrita das turmas do 4º ano. Nos relatos, alguns professores confessaram que não tinham certeza do que perguntar ao texto e que se sentiram desconfortáveis com isso. Outros informaram que pretendiam incorporar essa estratégia em seu trabalho, doravante.

Abaixo, seguem dois exemplos³⁵. Eles mostram que as crianças desenvolveram seus textos com elementos comuns de histórias conhecidas, demonstrando que a reprodução direta de certas fórmulas – muito mais que o conhecimento gênero – responde ao tipo de proposta de escrita que recebem. Às dúvidas e curiosidades do leitor ou leitora, seguiram produzindo variações da história que lhe serviu de referência ou misturando-a com outras histórias.

³⁵ Os trabalhos não estão identificados. A regra estabelecida para os seminários formativos determinava que os trabalhos fossem expostos sem dados dos professores e dos estudantes. A ideia era que os trabalhos expostos fossem vistos e analisados a partir dos fundamentos discutidos ao longo do programa de formação. Os professores votavam nos melhores trabalhos e, a partir dessa eleição, abríamos um diálogo com finalidade de elaborar critérios e explicações dos fundamentos reconhecíveis nas produções e também sobre o processo de realização.

Exemplo 1

O ÍNDIO E O JABUTI

UM DIA, O JABUTI ESTAVA PASSEANDO E ENCONTROU UMA LÂMPADA MÁGICA E ESCONDEU. VEIO UMA CHUVA FORTE, TÃO FORTE QUE INUNDOU A FLORESTA. ERA PRECISO FAZER UMA MÁGICA PARA PARAR A CHUVA. O ÍNDIOZINHO PERGUNTOU AOS BICHOS:

1

- O QUE PODEMOS FAZER PARA PARAR ESTA CHUVA?
OS ANIMAIS DISSERAM:
- NÃO SABEMOS MAS O QUE FAZER.
- ESSA CHUVA ESTA DESTROINDO TODO
DISSE O JABUTI MAS AI O JABUTI FALOU
- OLHA EU ENCONTREI UMA LÂMPADA MÁGICA, E EU QUERIA GUARDAR SEGREDO MAS REVELEI ENTÃO POSSO PARAR ESTA CHUVA COM A LÂMPADA OS ANIMAIS FICARÃO FELIZES DE ALEGRIA E FALARAM:
ENTÃO PASSA ESTA MÁGICA.
O JABUTI FEZ A MÁGICA AI O SOL A PARECEU E PAROU DE CHUVER.

2

• Como a LÂMPADA AJUDARIA NO PROBLEMA COM A CHUVA?
COMO A LÂMPADA ERA MÁGICA O JABUTI ESFREGOU A LÂMPADA E APARECEU U GEMIO E ELE FALOU:
- OLHA EU SOU UM TEMO DA LÂMPADA VOCE PODE FAZE 3 DESEJOS.
O JABUTI FALOU:
- MAS EU MÃO QUERO 3 DESJOS SÓ QUERO 1 QUE PARE COM A CHUVA. AI O GEMIO FEZ PARAR DE CHOVER DEPOIS O GEMIO VOLTOU PARA A LÂMPADA.
O SOL APARECEU E OS ANIMAIS COMEMORARAM COM UMA FESTA
• Como FOI ESSA FESTA?
A FESTA ESTAVA ANIMADA CHEIA DE BALÕES E CONFETES TODOS OS ANIMAIS VIERAM A FESTA E FICARÃO FELIZES.

3

• O QUE ACONTECEU DEPOIS DA FESTA?
AI TODOS OS ANIMAIS FORAM A SUAS CASAS DEPOIS DA FESTA O JABUTI AINDA ESTAVA COM A LÂMPADA, AI NO MEIO DA NOITE ELE QUERIA DORMIR MAS NÃO TINHA CASA ENTÃO DESIDIU FAZER UM PEDIDO ENTÃO FALOU:
- LÂMPADA MÁGICA POR FAVOR ME AJUDE A TER UMA CASA.
UMA CASA APARECEU. ELA ERA TÃO LINDA QUE TODOS OS ANIMAIS OLHARÃO E ACHARÃO LINDA ESTA CASA, O JABUTI CORREU DIRETO PARA O QUARTO E FOI DORMIR. NO OUTRO DIA O JABUTI ACORDOU INSPIRADO PENSANDO QUE PODERIA PEDIR ROUPAS COM A LÂMPADA ENTÃO JABUTI FOI ATE A LÂMPADA E DISSE:
LÂMPADA MÁGICA POR FAVOR ME AJUDE

4

A TER ROUPAS. O JABUTI FICOU COM MILHARES DE ROUPAS E PODIA VESTIR O QUE QUISE. QUANDO O JABUTI SAIA DE CASA OS ANIMAIS SE CURVAVAM FALANDO QUE ELE ERA REI O JABUTI FALAVA:
QUE NÃO PRECISAVA SE CURVAR, E FALAVA QUE NÃO ERA REI. - SÓ SOU UM JABUTI, NADA MAIS.
AI ELE CHAMOU TODOS OS ANIMAIS PARA VISITAR A CASA. TINHA TANTAS CAMAS QUE O JABUTI FALOU:
- VOCÊS PODEM MORAR AQUI. O ANIMAIS DISSERAM SIM. ELES FICARÃO TODOS REUMIDOS E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

Exemplo 2

A RAPOSA QUE PERDEU A CAUDA

CERTO DIA, UMA RAPOSA ESTAVA PASSEANDO PELA FLORESTA QUANDO CAIU EM UMA ARMADILHA. CONSEGUIU ESCAPAR, MAS PERDEU A CAUDA PORQUE A ARMADILHA CORTOU. SENTINDO-SE TRISTE E ENVERGONHADA...

1

ELA CORREU PARA CASA E FICOU TRISTE E ELA FOI NA CASA DAS AMIGAS DELAS E PEDIU UM CONSELHO E UMA DELAS TEVE UMA IDEIA DE AJUDAR. ENTÃO ELA DISSE:
- VAMOS ACHAR TODO TIPO DE MATERIAL SEJA FOLHAS, GIRAVETOS E VINHAS PARA CONSTRUIR UM RABO NOVO.
JA QUE ESTAVA SEM RABO A RAPOSA ACHOU UMA IDEIA ÓTIMA.
• Como FOI FEITA A CONSTRUÇÃO DESSE RABO?
ELAS CONSEQUIRAM OS MATERIAIS E COLOCARAM TODAS AS MADEIRAS E COLARAM AS FOLHAS POR SIMA.
QUANDO FINALMENTE O RABO FICOU PRONTO ELAS COLOCARAM O RABO NA RAPOSA.
• DEPOIS QUE O RABO FICOU PRONTO, O QUE AS RAPOSAS FIZERAM?
E PARA COMEMORAR O RABO NOVO FIZERAM

2

UMA FESTA MUITO ANIMADA E COLORIDA E TINHA MUITA COMIDA E MUITA DANÇA.
• Quem ESTAVA NA FESTA?
ESTAVA O PORCO, ESPINHA, VEIO A COBRA, OS PASSARINHOS, OS ESQUILOS, OS VAGALHUMES E OS URSOS. DEPOIS DA FESTA O ESQUILO PEDIU A MÃO DA RAPOSA EM CASAMENTO E ELA DISSE SIM. NO OUTRO DIA A RAPOSA ESTAVA PERNEJANDO O CASAMENTO ATÉ QUE O DIA CHEGOU OS CONVIDADOS E ENTRARAM E SENTARAM NOS BANCOS ATÉ QUE A HORA CHEGOU E A NOIVA ENTROU E O NOIVO ESTAVA ESPERANDO E O PADRE FALOU: - PODE BEIJAR A NOIVA AI ELAS TIVERAM UMA FESTA E FORAM PARA A LUA DE MEL E TIVERAM FILHOS LINDOS E FIM DA HISTÓRIA

Enfim, o percurso desenvolvido no programa de formação dos professores, começando com a exclamação, passando pelo exercício de descrição até chegarmos na produção textual final levou-nos a reconhecer a possibilidade de desenvolver estratégias úteis a uma transformação do ensino de escrita, desde os anos iniciais. Todavia, essa transformação depende de um trabalho articulado entre teoria e prática.

A falta de conhecimento consistente dos fundamentos teóricos que sustentam os documentos oficiais, por exemplo, associada à falta de espaço para a reflexão e diálogo entre os professores gera muitos equívocos. Dentre estes, destaca-se o trabalho com gêneros que podem acabar se convertendo em uma “lista de conteúdos” que se deve ensinar.

Outro aspecto fundamental diz respeito à concepção de trabalho na sala de aula. Verificamos que a conversa entre as crianças ainda é tratada como transgressão, pois as atividades ainda estão centradas no professor e nos livros didáticos. Todavia, em todos os processos em que as crianças puderam conversar livremente, não só produziram muito como também aprenderam mais.

3.3 Possíveis transformações nos modos de ensinar a escrever: ponto de vista dos estudantes de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – FE-USP

Nossa pesquisa se insere no conjunto das preocupações que conformam a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como indicam os objetivos expostos em sua ementa:

1. Refletir sobre teorias e práticas do ensino de Língua Portuguesa;
2. Fornecer subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa;
3. Aproximar ensino e pesquisa, com o objetivo de incentivar a produção e a renovação de meios e recursos para o ensino de Língua Portuguesa;
4. Viabilizar e orientar práticas de estágio.

Acompanhar o curso da disciplina, por conseguinte, foi fundamental para a compreensão de diversos aspectos da formação inicial dos professores, que terão a possibilidade de promover transformações em termos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em todos os seus aspectos constitutivos, atualmente organizados nos programas e propostas curriculares da educação básica em três eixos: 1) escuta e produção de textos orais; 2) leitura e produção de textos escritos; 3) análise linguística.

Esses eixos, em certa medida, refletem afinidades e preferências dos estudantes de Letras, de pesquisadores e das linhas de pesquisas que se desenvolvem no campo do ensino de

Língua Portuguesa. Dos três eixos, “leitura e produção de textos escritos” concentra uma grande diversidade de problemas e temáticas, embora seja possível reconhecer dois núcleos principais: a Linguística textual e os Estudos Literários. Ainda que a disciplina de MELP trate de todos os eixos, os estudantes acabam em parte por escolher o professor ou professora de acordo com a linha de pesquisa desenvolvida, porque reconhecem uma possibilidade decerto ainda vaga de se aprofundar em um campo de estudo relativo aos seus projetos futuros ou em razão de afinidades com a linha didática do docente.

Essa convergência de interesses pode se mostrar muito produtiva, pois irriga o campo com novas questões e perspectivas tanto para um lado como para o outro. Além disso, como o estágio é uma das dimensões abarcadas pela disciplina, as situações de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica, principalmente das redes públicas, são constantemente atualizadas, obrigando a revisão permanente das abordagens teórico-metodológicas.

Para o propósito do nosso trabalho, o acompanhamento e participação das atividades da disciplina foram muito relevantes. A possibilidade de estabelecer uma relação comparativa entre os pontos de vista dos estudantes do curso de Letras acerca da produção de textos escritos, em momentos diferentes (2016 e 2020³⁶), favoreceu a observação de alguns aspectos que afetam a relação entre conhecimento teórico e o desenvolvimento de metodologias de ensino de Língua Portuguesa, particularmente no que diz respeito à Literatura.

A primeira observação trata da diferença de situação em que o ensino de língua portuguesa foi pensado. Em 2016, as reflexões se voltavam ao trabalho desenvolvido nos ambientes físicos e na relação com diferentes materiais didáticos, prioritariamente impressos. Em 2020, em razão da pandemia de COVID-19, uma complexa problemática do ensino a distância emergiu, ocupando grande espaço nas discussões fundamentais da disciplina, ao longo dos cursos do primeiro e do segundo semestres.

Desnecessário descrever a diferença de condições em que se desenvolveram as aulas da disciplina em 2016 e 2020, pois que as dificuldades relativas ao acesso e uso de recursos técnicos no âmbito da educação têm sido amplamente noticiadas. Quanto aos ânimos, também é desnecessário descrever como a descontração e o entusiasmo dos estudantes em 2016 foram substituídos pela angústia frente às inseguranças financeiras, aos lutos, ao isolamento em 2020.

³⁶ Acompanhei os cursos da disciplina de Metodologia do ensino de língua portuguesa, desenvolvidos em dois semestres pela profa. dra. Neide Luzia de Rezende, nesses dois momentos. Em 2020, como já dissemos, na condição de monitora do Programa de Formação de Professores da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP. Anteriormente, em 2016, participei como monitora-voluntária. Desta participação originou-se um artigo em publicado na Revista Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 31, n. 2, p. 143-158, maio-ago. 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v31i2p143-158>.

Se o cenário escolar costuma ser desafiador para o futuro professor, em 2020, nem mesmo havia um espaço em que a dinâmica da comunidade escolar pudesse ser reencontrada. Além disso, o caráter emergencial da transposição dos programas e atividades de curso para os ambientes virtuais deu-se a partir de improvisações até que um formato razoavelmente pertinente fosse estabelecido. Como indicam pesquisas³⁷, a posse de computadores pessoais, telefones celulares, notebooks etc. bem como o acesso à internet espelha outras desigualdades socioeconômicas da população brasileira, por conseguinte grande parte dos estudantes da educação básica e até mesmo da universitária não tem acesso algum ou tem apenas acesso limitado a esses recursos. E não só estudantes sofrem com a precariedade de recursos técnicos, mas também grande parte dos docentes de todos os níveis. Importa dizer que, em 2020, a realidade obrigou os docentes a assumirem a responsabilidade de atender e acolher estudantes e familiares – via telefone, internet, presencialmente – o que representou uma sobrecarga emocional e profissional desproporcional às condições efetivas de trabalho, estudo e pesquisa de soluções didático-pedagógicas emergenciais decorrentes da pandemia³⁸.

Consideradas essas circunstâncias, tornou-se inevitável nos perguntarmos sobre as principais consequências imediatas e os desdobramentos futuros da educação a distância para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Se por um lado tem sido comum a crença da familiaridade dos jovens com os meios digitais e as novas culturas associadas a esses meios, por outro, o que esse momento fez ver foram as desiguais condições de aquisição de equipamentos e serviços, comprovando que a juventude emblemática da hipermodernidade não passa de idealização. Os telefones celulares que são os equipamentos mais comuns têm graus de “inteligência” muito variável e nem todos

³⁷ PNAD 2019 do IBGE; Pesquisas TIC Educação 2019 e TIC Domicílios 2019, realizadas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br)

³⁸ No caso específico dos cursos de MELP que acompanhei em 2020, no primeiro semestre, a turma era composta de 42 estudantes; no segundo semestre, foram compostas duas turmas: uma de 53 estudantes e outra de 47. Importante dizer que os cursos remotos aumentaram enormemente o volume de trabalho, não só em razão das exigentes adaptações provisórias dos cursos presenciais aos recursos disponíveis, especialmente em termos de atendimento aos estudantes que se tornou muito mais individualizado. Normalmente, muitas dúvidas e questões se resolvem imediatamente na sala de aula de forma direta. É comum, aliás, que a resposta à questão de um estudante contenha esclarecimentos a outras dúvidas, não verbalizadas, de outros estudantes. Também a comunicação paralela entre os estudantes na sala de aula e fora dela é responsável por vários esclarecimentos e aprendizagens. Nos ambientes remotos, criados em regime emergencial, essa dinâmica própria das aulas presenciais foi prejudicada pela dificuldade de contato direto entre os estudantes que não necessariamente se conheciam. Essa nova realidade fez aumentar o envio de mensagens escritas individuais (via e-mail) à professora para obter diversos tipos de esclarecimentos. Alguns relativos aos temas e discussões das aulas, questões de estágio e realização das atividades propostas, mas também pedidos de ajuda para problemas de ordem técnica e burocrática, bem como para questões graves como a solicitação de apoio em dificuldades pessoais de diversas ordens. Reconhecível a sobrecarga ao trabalho de planejamento, seleção de materiais e estratégias didáticas necessário à preservação da essência da disciplina, naquela situação imprevista e de duração indeterminada.

podem manter as atualizações de *smartphones* com amplos recursos ou pacotes de serviço que permitam viagens muito longas na *internet*. A realidade é que existem muitas juventudes no Brasil e elas se organizam em torno de interesses diversos, quase sempre, determinados pelas condições materiais de existência. Enquanto alguns, por exemplo, gastam seus pacotes de dados nos games e nas redes sociais, outros optam por frequentar plataformas de filmes, livros etc.

No âmbito da universidade, a realidade não pareceu muito diferente. Em 2020, grande parte dos estudantes da disciplina de MELP procurava reconhecer e explicitar tanto as dificuldades que os impediam de manter boas condições de estudo e trabalho quanto os vários problemas e impedimentos relativos à realização das horas obrigatórias de estágio. Do ponto de vista específico do ensino de Língua Portuguesa, o conjunto de dificuldades encabeçadas pelos entraves técnicos, fez emergir uma série de questões importantes acerca das implicações da cultura digital para o ensino e aprendizagem. Na condução dos cursos dos dois semestres, a professora procurou tratar dessas questões emergentes, articulando-as com os temas fundamentais da disciplina.

Os cursos de MELP acompanhados pela pesquisadora em 2016 e 2020 propuseram um conjunto de reflexões teóricas em concomitância com a problematização das observações e apontamentos das atividades de estágio, cujo foco é o trabalho realizado pelos professores em suas salas de aula ou, em 2020, nos ambientes virtuais de ensino. Uma atividade importante do curso é o desenvolvimento em grupo de uma sequência didática³⁹ em que as observações realizadas no estágio, iluminadas pelos referenciais teóricos estudados e discutidos, possam justificar e orientar a criação de uma proposta de trabalho destinada ao conhecimento de um determinado gênero textual ou mesmo fora dos pressupostos explicitados pelos autores Dolz-Mestre, Noverraz e Schneuwly (2004).

Em 2016, as sequências didáticas visavam prioritariamente à produção de textos escritos⁴⁰, tendo o papel como suporte principal. Em 2020, especialmente no segundo semestre, sob o impacto da pandemia de COVID-19, os suportes digitais e seus produtos apareceram como principais alternativas para a produção de textos orais e escritos.

39 Procedimento didático idealizado por DOLZ-MESTRE, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard, (eds.). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol. 3, 5e et 6e. Bruxelles: De Boeck, 2001. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34884>. Traduzido para o Português, foi publicado em SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

40 As informações do já citado artigo publicado na Revista Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 31, n. 2, p. 143-158, maio-ago. 2018, confirmam isso.

Quanto aos temas, tanto em 2016 quanto em 2020, foi possível notar a preferência pelas questões relativas à literatura. Em 2020, entretanto, as produções artístico-literárias que circulam em meios alternativos correlacionados a territórios específicos ou realizada por grupos e comunidades identificadas pelas lutas por reconhecimento e direitos sociais igualitários (mulheres, grupos LGBTQIA+, negros, pessoas com deficiência etc.), bem como as diversas vertentes da cultura juvenil, foram as mais visadas pelos estudantes.

Vale dizer que os grupos de trabalho das turmas de 2020 demonstraram bom nível de conhecimento dos recursos digitais voltados à produção de textos, bem como sobre atividades culturais e literárias que ocorrem em circuitos alternativos da cidade de São Paulo.

Apesar de considerarmos importantes esses conhecimentos, diferentemente dos estudantes o que sabíamos, nós, professoras, dos recursos digitais especificamente voltados à produção de textos era bastante limitado. Sabemos que a internet propiciou o surgimento de comunidades interessadas em literatura e que muitos jovens produzem e divulgam seus conteúdos em formatos variados em que se misturam diversas linguagens e sistemas de signos, mas não realizamos nenhum tipo de levantamento que nos permitisse mapear os recursos, usos ou dados sobre o perfil dos jovens que frequentam essas comunidades. Tampouco levantamos dados pertinentes aos eventos e projetos culturais alternativos que se desenvolvem em São Paulo. O que sabemos é que a maior parte dessas atividades tem sido prejudicada pela redução de recursos e incentivo públicos nos últimos anos, o que as obriga a um tipo de uma divulgação e funcionamento cada vez mais restritos.

Todavia, interessou-nos acompanhar o tratamento teórico-metodológico que os estudantes dariam a esses conteúdos e produções. Tínhamos a expectativa de que, talvez, os estudantes pudessem trazer do curso de Letras novidades sobre os possíveis tratamentos das composições e particularidades estéticas dessas produções literárias que circulam de modo alternativo. As poucas revelações permitiram notar que há muito trabalho sendo realizado.

Do ponto de vista da nossa pesquisa sobre o ensino de produção de textos, parece-nos muito importante compreender como as culturas das muitas nações nativas do Brasil e das nações africanas trazidas para cá mantiveram suas narrativas, mas principalmente as características dos modos de narrar (narração) e dos discursos (os textos orais e escritos: o narrado). Esse tipo de conhecimento seria fundamental para a compreensão do funcionamento dos gêneros que circulam nas atividades típicas de certas culturas. É de se perguntar sobre os momentos, os lugares e outras circunstâncias em que as narrativas têm função. Do mesmo modo, seria interessante saber quem são os narradores, quem são seus destinatários, se existem regras específicas para a composição de variados tipos de texto etc.

As reivindicações acerca da ampliação do espectro de obras e culturas que devem circular na escola são legítimas e devemos procurar contemplá-las. Todavia, o tratamento respeitoso de todas as obras e de todos os discursos depende de conhecimentos produzidos por meio de pesquisa e do desenvolvimento de aparato teórico.

Ao longo desse trabalho procuramos mostrar que a produção de textos deve ser tratada como um trabalho composto de duas faces indissociáveis: a leitura e a escrita. Logo, a entrada de diferentes textos na escola deve ser acompanhada dessa abordagem. Assim como os especialistas insistem que não pode haver aprendizagem de literatura sem que os estudantes leiam textos completos e não só excertos, sem que possam falar sobre suas leituras e confrontá-las com as leituras de seus colegas, acreditamos que não possa haver escrita sem estudo do gênero, o que implica processar os textos e descobrir neles os traços que os tornam mais ou menos apropriados à comunicação de conhecimentos e descobertas que só farão sentido, de fato, se houver reconhecimento pelos outros.

Nesse sentido, a leitura considerada como um processo que procura alcançar uma compreensão mais ampla a abarcar o discurso e o conjunto de questões sociais concernentes ao tipo de relação que o autor estabelece com o leitor é um aprendizado essencial ao fortalecimento da identidade pessoal e coletiva. Além disso, aprender a reconhecer os jogos astuciosos de construção do mundo ficcional como estratégia enviesada de discussão da realidade factual é parte do prazer que a literatura promete.

Entretanto, para conduzir esse trabalho e essas descobertas com segurança e sensibilidade, os professores precisam conhecer as questões centrais as questões centrais elaboradas pelas teorias da recepção do texto literário. Daí a importância dos trabalhos relativos à didática da leitura literária que mostram essa correlação entre leitura e escrita como faces do processo de produção de texto que seja verdadeiramente dialógico⁴¹. Do mesmo modo, há que se ampliar a compreensão do trabalho de escrita como dimensão inventiva e, de acordo com nossa perspectiva, a *mimesis* como uma atividade de produção de sentido que não se confunde com imitação ou esforço de reprodução direta de uma realidade mundana, fixa e inerte, como insiste Paul Ricoeur.

Nos trabalhos realizados pelos estudantes de MELP em 2016 verificou-se uma supervalorização das categorias estruturais de análise da narrativa em detrimento do processo

⁴¹ Nos cursos da disciplina de MELP aqui referidos, a profa. Neide Rezende mobilizou importantes leituras e discussões sobre a recepção da obra literária e a formação do leitor. Destacam-se, por exemplo, os trabalhos acerca do ensino de literatura dos franceses Annie Rouxel e Gérard Langlade que foram apresentados e discutidos em aula – ainda que o tempo tenha sido ainda mais exíguo nos cursos remotos de 2020.

de elaboração da matéria e dos conteúdos da narração. Somente depois do diálogo que se desenvolveu nas aulas de MELP houve revisão das propostas iniciais, demonstrando a relevância de provocar a percepção da necessidade e da relevância de uma abordagem em favor do processo de desenvolvimento da narrativa, o que exige um modo diferenciado de propor o trabalho de escrita.

As estratégias de aula detêm-se na proposição do tema e das condições de produção, bem como na correção pelo professor ou por outro colega e, depois de corrigido o texto, a autor o lê para a sala. O tempo entre uma etapa e outra, em geral, não ultrapassa duas ou quatro aulas de quarenta e cinco minutos cada. Os critérios de avaliação quase sempre tratam da correção gramatical e genericamente da coesão e coerência. Depois de finalizado o texto (quase sempre em uma versão final manuscrita em folha específica ou não) e aprovado pelo professor, ocorre a leitura em voz alta e/ou a publicação em murais na sala de aula.

[...] Os gêneros narrativos que diferenciam as obras literárias (fantástico, aventura, lenda etc.) não são problematizados em relação à extensão e diferenciação estrutural dos textos do romance, da novela e do conto. Assim, pode-se verificar que a narrativa desenvolvida na escola acaba por constituir-se em um gênero particular que se define muito mais pelas condições de produção – tempo de trabalho e possibilidade de leitura do professor – do que pelas exigências estruturais do gênero narrativo estudado. REZENDE; SOUZA, 2018, p. 150)

Como pudemos notar, a principal mudança no modo de compreensão e tratamento do ensino de escrita acontece quando são estudadas estratégias e procedimentos didáticos que exigem o reconhecimento das diferentes etapas do processo de aprendizagem de um determinado gênero, como é o caso da sequência didática. Os estudantes começam a perceber que os conhecimentos mais valiosos emergem do processo e não do discurso que se faz sobre ele ou sobre o produto, o texto. Acabam por perceber que o trabalho que se desenvolve em módulos permite ao aprendiz estabelecer sínteses dos movimentos internos realizados no processo de produção de modo que, ao final, ele não só realizou um produto como uma transformação em si mesmo nos movimentos concernentes à elaboração. Como afirmam os idealizadores desse procedimento didático, a modularidade é uma condição importante para aprendizagem dos gêneros orais e escritos.

A modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas. O procedimento deseja pôr em relevo processos de observação e descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem ‘naturalista’, segundo a qual é suficiente ‘fazer’ para provocar a emergência de uma nova capacidade. O procedimento evita uma abordagem ‘impressionista’ de visitação. Ao contrário, este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos e aprendizes. (SCHNEUWLY; DOLZ *et al.*, 2004, p. 93)

No ano de 2020, ao longo do curso semestral da disciplina, excepcionalmente desenvolvido em formato remoto, os estudantes foram enviando as propostas de sequência didática a fim de que fossem orientados sobre os aspectos positivos e negativos. Movimento

fundamental no sentido de uma supervisão, porque esse acompanhamento não tinha caráter avaliativo, mas orientador. Vale ressaltar que esse tipo de diálogo faz muita falta no trabalho escolar. Os professores de modo geral, e não só os iniciantes, têm pouco espaço para conversar sobre seus planos de trabalho e, com o tempo, a força da repetição dos programas e temas começa a desenvolver padrões que se fixam com pouca possibilidade de renovação.

Os estudantes interessados processavam as sugestões da professora e da monitoria para repensar seus projetos e com isso tinham a oportunidade de vivenciar a noção de processo de também no planejamento do trabalho. A compreensão de que o plano de ensino ou uma sequência didática é recebido pelas crianças e jovens também como um texto a ser compreendido para que dele se extraia o sentido de um determinado tema ou aprendizado transforma positivamente a preparação das aulas. Não resta dúvida de que o reconhecimento da produção de textos como processo produz reflexos no desenvolvimento do próprio trabalho de ensino e permite ao professor também observar seu comportamento em cada fase, aumentando sua percepção sobre os aspectos em que mais reconhece em quais fases seu esforço é maior.

Essas descobertas de caráter mais subjetivo são fundamentais. Como dissemos no início deste tópico, os eixos organizadores do ensino – leitura, escrita, oralidade e análise linguística – de algum modo correspondem aos interesses dos estudantes de Letras, logo para que o trabalho na educação básica mantenha vivos esses interesses, o professor precisa continuar descobrindo a graça e a relevância dos conhecimentos que desenvolve com os alunos.

No caso do ensino de escrita, quanto mais técnico se torna o trabalho mais desinteressante para os alunos, mas também para os professores, principalmente para os que gostam de literatura, por exemplo. Se considerarmos a escrita do ponto de vista do ensino, o prazer está na possibilidade de brincar e jogar com as palavras e com os enredos e os professores podem ter prazer tanto ensinando isso quanto reconhecendo as soluções criativas das crianças e jovens. Ensinar não deve ser um trabalho penoso e os trabalhos dos estudantes devem ser interessantes e a curiosidade para conhecer a versão final dos textos deve ser mantida. As produções das crianças e jovens não podem ser lidas apenas sob a pressão das avaliações, pois é muito bom quando elas são lidas sob a lógica da relação autor-texto-leitor.

Enfim, o acompanhamento da disciplina de MELP em 2020 reforçou a convicção de que a produção de textos é uma relação entre sujeitos previstos, idealizados, desejados e os sujeitos que residem nos usos da linguagem e que, embora abstraídos, se tornam presentes como um tipo de herança nos diferentes gêneros discursivos e textuais que sustentam a comunicação. Nesse sentido, mesmo em um ano tão difícil quanto 2020, os cursos dos dois semestres

focalizaram esses aspectos do ensino não apenas como uma intenção, mas como um projeto de formação de professores comprometido com os princípios teóricos que divulga.

3.4 Os três fios de experiência entretecidos

As três experiências apresentadas se entrelaçam. Primeiramente, porque elas se realizam como diálogo com as teorias que foram sendo lidas e estudadas. Depois porque como uma espécie de retorno ao ponto de partida da nossa pesquisa, tivemos de realizar uma inversão e fazer a prática responder à teoria a fim de averiguar certo nível de coerência em nossa compreensão dos problemas teóricos e, ao mesmo tempo, da nossa capacidade de resolvê-los na ação. Finalmente, porque os três percursos, cada um a seu modo, continham provocações de ordem criativa.

Pensar sobre os modos de ensinar crianças a lidar com a produção de textos, considerando a escrita e a leitura como dimensões indissociáveis que afetam as dinâmicas da imaginação e da invenção permitiu que aprendêssemos muito sobre os processos intrínsecos à *mimesis*. Primeiramente, porque as crianças recriam a realidade o tempo todo como estratégia necessária à sua inserção e compreensão do mundo adulto. Depois, porque as crianças gostam de ser apreciadas e compreendidas, por isso, quando lhes são oferecidas condições e estímulos adequados, elas procuram realizar trabalhos ricos em detalhes e elementos que explicitem o nível de sua compreensão da tarefa solicitada. Se o trabalho é a reprodução de uma situação ou de um objeto, procuram demonstrar a qualidade de suas observações e memorização criando réplicas que incluem efeitos e ações que elas julgam faltar no original. Logo, o fazer das crianças pode ter uma qualidade poética e as articulações em termos de linguagem revelam modos astuciosos de compor as relações entre as partes pelo uso de conexões nem sempre lógicas, mas certamente significativas.

Na outra ponta, pensar sobre a relação que os jovens estabelecem com os livros fora da escola, principalmente quando suas vidas são condicionadas por muitas restrições de ordem material, mostra que a literatura e a expressão artística em geral têm uma função muito importante no estabelecimento de pontes que permitam a travessia em busca de outras possibilidades de elaboração da subjetividade. Todavia, mais que essas funções, o trabalho com esses jovens tem mostrado que é possível tornar-se leitor ou leitora e que é possível aprender a escrever nesse exercício de se posicionar no lugar de coautor ou coautora que a leitura qualificada propõe. Nesse sentido, ajudá-los a descobrir os jogos que os autores propõem faz nascer um sentimento de potência para tomar a palavra e se expressar.

Finalmente, em uma espécie de dobra sobre o tempo, estar com os estudantes de MELP em dois momentos distintos da minha pesquisa, em 2016 e 2020, fez ver como as inovações e mudanças no campo educacional dependem de tempo para se efetivar. Entretanto, tornou-se inegável que é fundamental encontrar meios de não deixar o entusiasmo esmorecer, dando lugar à mesmice e à reprodução. Nesse sentido, a literatura em todas as suas faces e versões tem um papel fundamental, porque é ela que desperta a linguagem libertando-a das suas funções burocráticas. É ela também que mobiliza o interesse pelo diálogo entre professores e alunos, bem como entre professores e professores. O acompanhamento das aulas realizadas em condições muito adversas em 2020, só fez confirmar isso: professora e estudantes, quando o assunto eram as manobras contidas nos textos enchiam-se de entusiasmo – mesmo aqueles que não tinham condição de abrir suas câmeras ou mesmo tomar a palavra achavam um jeito de se expressar pelos *chats* nesses momentos.

Experiência e experimentos talvez sintetizem nosso modo de compreender o ensino de escrita de narrativas, aproximando-o às vezes da técnica, outras da observação sensível do mundo, mas sempre como trabalho de conhecimento que não pode pender para um único modo de compreensão. Por isso mesmo, o movimento próprio do intercâmbio e do diálogo marca o trabalho de ensino de produção de textos: o professor ou professora conversa com os estudantes acerca dos diálogos que tiveram com outras pessoas vivas ou inventadas: personagens, conviventes, autores, colegas etc. No fim das contas, o trabalho com a linguagem trata de relações humanas e grande parte do que chamamos conhecimento se produz nessas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O utopista

*Ele acredita que o chão é duro
Que todos os homens estão presos
Que há limites para a poesia
Que não há sorrisos nas crianças
Nem amor nas mulheres
Que só de pão vive o homem
Que não há um outro mundo.*
(MENDES, 2014, p. 69)

Reconhecer a escola como um lugar de aprendizagens é aceitar que o trabalho desenvolvido ali é obra de vários sujeitos, principalmente de professores e alunos, que, embora situados em posições diferentes são igualmente aprendizes. Ao aceitarmos esse fato poderia parecer incoerente o desenvolvimento de uma pesquisa focada no ensino de escrita. O que serve para justificar nosso ponto de vista é que a aprendizagem dos professores inclui o diálogo que realizam entre si, os pares, mas também entre a prática e a teoria, entre a realidade e sua explicação. Sem a possibilidade de realizar esse encontro com os saberes produzidos no campo da ciência e dos estudos teóricos, os professores serão constrangidos a reproduzir um discurso não necessariamente compreendido em toda sua amplitude. Inegavelmente, as atuais condições de trabalho e as exigências da prática docente não são favoráveis ao estudo concentrado de temas complexos, cujas elaborações se encontram dispersas em uma infinidade de fontes.

Considerando, portanto, que a qualidade do trabalho dos professores depende da clareza com que eles compreendem o discurso teórico, nossa pesquisa procurou não só levantar e analisar aspectos teóricos subjacentes às formulações curriculares que orientam o ensino de língua portuguesa atualmente, como confrontá-los com as exigências metodológicas do ensino de produção de textos escritos, particularmente de narrativas do campo artístico-literário.

Um dos primeiros pontos que procuramos ressaltar é a importância de compreender a escrita como um processo e não apenas como uma sucessão de etapas independentes. As noções de trabalho, prática e atividade são fundamentais para uma devida compreensão do conceito de produção de textos escritos como tarefa escolar de aprendizagem. Não se trata de tomar uma folha em branco sob pressão de um tema e começar a rascunhar, depois revisar o que se escreveu em um único movimento e finalmente passar o texto a limpo, dando a ele a forma de um produto acabado. O que importa na produção de textos não é o silêncio que, muitas vezes, encobre as dificuldades. O que importa de fato é o diálogo produtivo em que as dificuldades são manifestadas para que possam ser discutidas. O que mais importa nesse trabalho de produzir textos é a aprendizagem dos modos de produção.

Nesse sentido, vale dizer, uma abordagem em que os sujeitos e suas produções estejam no centro das preocupações didáticas afina-se com um trabalho com os gêneros discursivos, mas não com alguns equívocos e más leituras das teses bakhtinianas. João Wanderlei Geraldi faz uma precisa análise da má compreensão do sentido e finalidade do trabalho com os gêneros:

Os gêneros passam a ser ‘entes’ e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas e centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. [...]

Desta forma, encontrando um objeto de ensino, o espírito normativo reencontra sua tranquilidade, ampliando sua extensão para além do sistema linguístico a que reduzira as línguas para incluir também as enunciações nas fórmulas da composição, pré-definidos os temas e os estilos. Nada poderia ser mais útil ao encarceramento das práticas. Nada poderia ser mais útil ao ensino descompromissado com o futuro, com o devir, para fazer repetir o já sabido e fixado pela atividade objetivante. Nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênese, já que as esferas de atividades ‘didaticamente transpostas’ passam a ser apenas ‘práticas sociais de referência’, já que nelas não estão incluídos os alunos e não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática! (GERALDI, 2015, p. 79-80)

Em um sentido muito próximo dessa contundente análise estão as preocupações manifestadas pelos franceses Annie Rouxel e Gérard Langlade em relação ao trabalho com a literatura:

A exclusão do leitor nos estudos literários não é de hoje. Muitos foram os fatores que levaram a abordar os textos literários como objetos analisáveis em si mesmo e para eles mesmos. Ressaltamos, por exemplo, a ambição de alcançar a objetividade por meio de um ‘conhecimento impessoal verificável’ (Gustave Lanson), a importância dada aos ‘elementos mobilizados que transcendem as obras e são constitutivos do jogo literário, que para encurtar caminho são denominadas formas: os códigos retóricos, as técnicas narrativas, as estruturas poéticas etc.’ (Gérard Genette), ‘o desejo de criar uma ciência literária autônoma a partir das qualidades intrínsecas dos materiais literários’ (B. Eikenbaum). [...] programas e manuais se referem amplamente a uma concepção autorreferenciada da literatura que conduz a uma utilização ao mesmo tempo redutora e sistemática da noção de intertextualidade. A literatura fala prioritariamente da literatura e ler uma obra consiste antes de mais nada em instalá-la numa rede de referências intertextuais. E isso até a refundação da disciplina em torno da noção da discurso que conduz às vezes, independente de seus méritos, a apreender os textos literários como suportes indiferenciados do domínio dos discursos e não como espaços discursivos particulares onde os leitores mantêm relações originais entre o mundo real e a realidade ficcional própria da literatura. (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 7-8)

O que esses pesquisadores reclamam? Uma compreensão mais profunda das questões teóricas associadas à busca de uma coerência entre fundamentos e práticas de ensino. Reclamam de forma coincidente que os textos sejam mediadores de interações e interdiscursos produzidos por sujeitos concretos que querem comunicar sentidos previstos, pressentidos e descobertos acerca da humanidade. A subjetividade reclamada não se refere a uma individualidade insular,

ao contrário o que se reclama é a possibilidade de uma construção coletiva de um tipo de compreensão que se realiza de forma dialógica, como negociação e não como determinação.

O trabalho que realizamos expressa nossa atenção a esses alertas. Esperamos ter conseguido tocar em alguns pontos que nos parecem fundamentais à correção do percurso a fim de escapar das armadilhas apontadas.

Tudo começa com a decisão de tratar da escrita de narrativas e apenas indiretamente dos gêneros textuais associados a ela. O aparente recuo na direção de uma abordagem dos tipos de texto é explicável.

Primeiramente, pelo reconhecimento da resistência de um critério de progressão baseado na tradição que julgava a *descrição* como um nível mais básico, a *narração* o sucedente e a *dissertação* o nível mais alto. Ainda que aos poucos a descrição tenha sido assimilada como parte das outras tipologias, a escola continuou a reservar o ensino fundamental para as narrativas e o ensino médio para a dissertação. Essa organização das tipologias se reflete no estudo da literatura: leitura de textos literários, particularmente narrativos, no ensino fundamental e estudo da história da literatura no ensino médio, a partir de uma ordem cronológica que coloca as origens da literatura brasileira na cultura portuguesa, a partir do século XII, bem antes de Portugal chegar ao Brasil.

Depois, porque a passagem do modelo tradicional para o trabalho com os gêneros discursivos ocorreu sem que se pudesse preparar a transição, o que levou à convivência de duas lógicas em quase tudo contrárias. A problemática se ampliou porque o novo modelo baseado nos gêneros não foi devidamente compreendido por muitos e sua adoção não ocorreu de modo adequado, como nos mostra Geraldi (2015). Além disso, a inclusão de uma prova de redação no ENEM, a partir de 1999, deu margem à sobrevalorização da dissertação como núcleo do estudo de escrita no ensino médio.

Uma terceira justificativa à nossa decisão de discutir o ensino de escrita de narrativas vem do fato de que, mesmo antes dos PCN, já se sentia falta de estudos que tratassem de suas potencialidades no processo educativo. Enquanto a importância da leitura de narrativas literárias sempre tenha sido explicada pela função educativa de transmitir valores morais e certos ideais das sociedades – o que sempre colocou sob vigilância as obras e autores que poderiam entrar na escola –, a escrita sempre esteve associada à aprendizagem da língua a partir dos bons modelos oferecidos pelos escritores canônicos. A ideia de que as narrativas poderiam ser produzidas por diferentes sujeitos que não por homens adultos, integrantes aceitos como representantes da elite cultural é, de fato, muito recente. Logo, a imaginação e a ficção nunca estiveram disponíveis para todos. A democratização do acesso à escola não mudou essa

realidade social, porque, antes de tudo, a educação passou a ser encarada como meio de qualificação para o trabalho. Vale dizer que a mobilidade social não está diretamente associada ao desejo, mas à oportunidade.

Todas essas questões estiveram produzindo marcas no trabalho docente dos últimos trinta anos. Aos professores de Língua Portuguesa que vislumbraram uma mudança realmente significativa no ensino e aprendizagem a partir do interacionismo sociodiscursivo, as condições de realizá-la na prática não se transformaram. Nas escolas da rede pública, houve poucas medidas efetivas para sanar as dificuldades materiais que atrapalham o atendimento da grande quantidade de estudantes, majoritariamente oriundos das camadas mais pobres da população. Nas escolas das redes privadas, há muito tempo vigora uma lógica empresarial na gestão de todos os setores e aspectos pedagógicos, incluindo a definição dos conhecimentos que devem ser alcançados. Fora da escola, nesses anos, a popularização dos meios digitais transformou radicalmente a comunicação social, abalando o edifício da educação e suas instituições: até a “arquitetura” dos prédios escolares é antiquada para receber o mundo que chega à sala de aula.

Nossas pesquisas acadêmicas desde 2014 têm procurado aproximar literatura e produção de textos escritos na escola, respeitando as valiosas contribuições da Linguística Aplicada ao ensino, mas buscando compreender como podem dialogar com os conhecimentos produzidos no âmbito dos Estudos Literários. Reconhecendo a afinidade da Narratologia francesa com as teses saussurianas e a Linguística Estrutural, procuramos compreender como as reflexões acerca do ensino de literatura teriam preparado o deslocamento inevitável que a perspectiva sociodiscursiva imporia à compreensão da prosa narrativa. De acordo com as teses bakhtinianas, o discurso literário é apenas um entre outros, embora o texto tenha traços individualizadores. Além disso, o texto não é uma realidade fechada em si mesma, desconectada de qualquer referência externa; ao contrário, a literatura é compreendida porque coloca sujeitos reais em um tipo particular de correlação. Em consideração a essa perspectiva, a produção de textos narrativos necessariamente teria de ser revista.

Começamos o trabalho de revisão⁴² à procura dos fundamentos historicamente organizados: percurso da retórica à narratologia que permitisse reconhecer os traços do encontro (ou reencontro) com a problemática da produção de sentido.

A busca nos levou à obra de Paul Ricoeur, que desenvolveu um rigoroso estudo sobre a narrativa, guiado por questões de ordem filosófica que marcam o século XX: as inovações do

⁴² Estudo desenvolvido na pesquisa de mestrado: SOUZA, Maria Celeste. **Escrita de Narrativas**: fundamentos teóricos para a (re) significação de seu ensino. São Paulo, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

enredo no romance moderno, a relação entre verdade e ficção, as questões relativas à identidade, além de questões relativas ao agir e à ética. Certamente, sem a orientação desse filósofo-professor não teríamos encontrado um caminho nem a possibilidade de compreender as complexas transformações que afetaram a produção de narrativas literárias, desde o seu isolamento até sua reconexão à dimensão histórica, cujos estudos, de um modo ou de outro, tomaram a *Poética* de Aristóteles como ponto de partida.

O século XX causa estremeceamentos na cultura e na arte e a literatura será bastante abalada, desde seu lugar central na educação e formação humana até a reivindicação de que a literatura não é direito exclusivo de uma elite intelectual, mas um discurso entre outros e pode ser produzida por qualquer pessoa interessada nisso.

Seguimos os passos indicados por Ricoeur e revisitamos a noção de *mimesis* tão presente nos estudos literários, mas muito pouco considerada no ensino de literatura, o que vem a ser uma prova cabal de que o texto literário é pouco tratado na sala de aula. Se o texto é lido e discutido, certamente questões relativas à realidade apresentada surgem e será preciso tratar dos problemas da *representação* e da *referência*.

Por outro lado, seguimos os passos dos teóricos da estética da recepção que removem do texto literário a camada de idealização com que costuma ser revestido. Ao incluir o leitor na obra, como partícipe do jogo de construção de sentido, os alemães Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser aproximam a literatura da vida, permitindo reconhecer em nossa dinâmica comum de compreensão, os movimentos imaginativos e ficcionais com os quais a literatura opera.

Ora, se o ensino e aprendizagem da língua tem visado cada vez mais à língua viva que se faz nas interações sociais, seguindo a dinâmica dos usos da linguagem verbal, a produção de textos narrativos deve ser tratada como uma das práticas mais comuns na vida cotidiana. Estamos o tempo todo exercitando a imaginação que nos serve desde a previsão do resultado de um telefonema até a reconstituição de nossa identidade biográfica.

Por tudo isso, reafirmamos nossa convicção de que a produção de narrativas é um trabalho que se desdobra em duas dimensões: 1) a leitura: o encontro com os gêneros (contos, crônicas, romances) e os subgêneros (por exemplo, a aventura, o fantástico, os enigmas etc.) que se realiza como descoberta das estratégias de composição do enredo, dos recursos de linguagem, dos ritmos e andamentos adotados pelo narrador com a intenção de imprimir seu estilo ao jogo para o qual o leitor é convidado; 2) a escrita: a escolha do tema, o projeto, os ensaios, o tipo de jogo que se quer imitar, as vozes que falarão no texto etc.

Certamente se poderia perguntar por que razão não formulamos um roteiro ou um modelo de trabalho, detalhando os aspectos a serem verificados em cada uma das dimensões. Primeiramente, para escapar da prescrição que é hábito comum nos trabalhos da área da educação. Depois, porque não temos um roteiro ou formulação definitiva. Essa é uma das questões fundamentais da adoção de uma abordagem sociodiscursiva: o trabalho de ensino não se organiza a partir da idealização de um objeto a ser alcançado, mas pela gradual descoberta que levará a constituição de um objeto possível. O conhecimento é processual, por isso não pode ser objetivado de antemão. O professor orienta o processo, provocando os movimentos, mas não os determinando.

Se os estudiosos do ensino de literatura insistem na importância do diálogo sobre as obras, todos os aspectos do texto farão parte da conversa: o tema, a composição, os recursos de linguagem, ou seja, não se trata de encerrar a conversa nos possíveis sentidos que cada leitor construiu, mas também sobre o modo e os meios usados pelo autor que levaram a essa construção. Esse é o movimento de compreensão de cada gênero que em nada se confunde com a identificação e classificação dos elementos estruturais. As personagens se desenvolvem na ação, assim como o narrador conduz a trama no tempo e no espaço. Esse reconhecimento é importante para a compreensão dos conceitos e categorias da narrativa, pois sem esse movimento, os conceitos serão estéreis.

O professor também está lançado à descoberta porque submete suas representações e a história da recepção de uma obra ou de um gênero às novas percepções e modo de compreensão que os novos leitores e produtores trazem ao texto. Esse é um dos motivos de termos incluído em nosso trabalho nossas últimas experiências e experimentos, pois exemplificam algumas das nossas descobertas acerca do ensino de narrativas.

Não descobrimos nada definitivo. E por isso esse trabalho está aberto a muitas continuidades.

Referências

1. Bibliográficas

ADAM, J-M; HEIDMANN, U. **O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2011.

ADORNO, T.W. **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 345, 2003.

ALMEIDA, C. L. S. D. **Hermenêutica e dialética**: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: PUC-RS, 2002.

ALMEIDA, R. Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 1001-1016, out./dez. 2013.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Ars Poética, 1993.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ARISTÓTELES. **Da interpretação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2013.

AUERBACH, E. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 2004.

AUERBACH, E. **Ensaio de literatura ocidental**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, G. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Ed. 34, 2019.

BAKHTIN, M – VOLÓCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, J.B.; BARBOSA, M.V. **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BARBOSA, M. F. **Experiência e Narrativa**. Salvador: EDUFBA, 2003.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1973.

BARTHES, R. **A preparação do romance I**: da vida à obra; texto estabelecido e apresentado por Nathalie Léger; trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- BARTHES, R. **A preparação do romance II**: a obra como vontade: notas de curso no Collège de France 1979-1980; texto estabelecido e apresentado por Nathalie Léger; trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- BARTHES, R. **O grão da voz**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, R. **O grau zero da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTHES, R. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BARTHES, R. **S/Z**. Lisboa: Edições 70, 1999.
- BARTHES, R. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.
- BARTHES, R. E. A. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENJAMIN, W. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix/ USP, 1986.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **História da Literatura e Ciência da Literatura**. Tradução Helano Ribeiro e Manoel Ribeiro de Lima. Rio de Janeiro: Sete Letra, 2018.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I e II**. Campinas: Pontes, 2005.
- BLANCHOT, M. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BORELLI, O. **Clarice Lispector**: um esboço para um possível retrato. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1981.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1992.
- BOSI, A. **Literatura e resistência**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2002.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA (org.) **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2017.
- BRANDÃO, J.L. **A invenção do romance**. Brasília: Ed. UNB, 2006 (coleção Pégamo)
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRUNER, J. **Actos de significado**. Lisboa: Edições 70, 2008
- CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- CAMPS, A. e colaboradores. **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANDIDO, A. [et al]. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.
- CARDOSO, S.H.B. **A questão da referência**. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- CASTRO, M.G.A. **Imaginação em Paul Ricoeur**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHERVEL, A.; COMPÈRE, M-M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, v.25, n.2, p.149-170, jul.-dez. 1999
- CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.3, mai-ago, 2013
- COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. In: **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 1974. P. 147-164.
- CURTIUS, E.R. **Literatura europeia e Idade Média**. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1996.
- DALBOSCO, C.A.; MÜHL, E.H.; FLICKINGER, H-G. (orgs.) **Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento**. São Paulo: Cortez, 2019.
- DELACAMPAGNE, C. **História da Filosofia do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.
- DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.
- DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2010. – (Coleção Todas as Artes)
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOSSE, F. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo: EDUSP, 2015.
- DOSSE, F. **Paul Ricoeur: um filósofo de seu tempo**. São Paulo: FGV, 2017.

- DOSSE, F. **História do Estruturalismo: o canto do cisne**, de 1967 a nosso dias – vol. 2. São Paulo: Ed. UNESP, 2018.
- DOSSE, F. **História do Estruturalismo: o campo do signo**, 1945-1966– vol. 1. São Paulo: Ed. UNESP, 2018.
- DUBOIS, J. [et al]. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2011.
- DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário** introdução à arquetipologia geral. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- DURÃO, F.A. Metodologia de pesquisa em literatura. São Paulo: Parábola, 2020.
- ECO, U. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ECO, U. **Confissões de um jovem romancista**. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ELIAS, N. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- FAURE, Edgar (org.) **Aprender a ser**. 2. ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977.
- FERRATER, J. M. **Dicionário de Filosofia**. Lisboa: Dom Quixote, 1982.
- FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética**. São Paulo, Képos, 2012.
- FIORIN, J.L. Linguagem e interdisciplinaridade. **ALEA**, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan.-jun., 2008.
- FIORIN, J.L. A construção da identidade nacional brasileira. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1o sem. 2009.
- FIORIN, J.L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FIORIN, J.L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA (org.) **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2017.
- FIORIN, J.L. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2019.
- FLICHINGER, H-G. **A Caminho de pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FORSTER, E.M. **Aspectos do romance**. São Paulo: Globo, 1998.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FOUCAULT, M. **Isto não é um cachimbo**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FRANCHI, E. **A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FRYE, N. **A imaginação educada**. São Paulo: Vide Editorial, 2017.
- FRYE, N. **Anatomia da crítica**. São Paulo: Cultrix, 1979.
- GADAMER, Hans-Georg. **A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa**. Tradução de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- GADAMER, H.-G. **Hermenêutica da obra de arte**. Seleção e tradução de Marco Antonio Casanova. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- GADAMER, H.-G. **Verdade e método I**. Petrópolis-RJ; Bragança Paulista-SP: Vozes; Ed. Universitária São Francisco, 2014.
- GAGNEBIN, J.-M. **Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin**. Perspectivas, São Paulo, v. 16, p. 67-86, 1993.
- GAGNEBIN, J.-M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- GAGNEBIN, J.-M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- GAGNEBIN, J.-M. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GARCIA, C.M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GENETTE, Gérard. **Figuras II**. São Paulo: Estação Liberdade, 2015.
- GENETTE, Gérard. **Figuras III**. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.
- GENTIL, H. S. **Para uma poética da modernidade: uma aproximação à arte do romance em Temps et Récit de Paul Ricoeur**. São Paulo: Loyola, 2004.
- GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996 (coleção Leituras do Brasil)
- GERALDI, J.W. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- GERALDI, J.W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Ed. 2015.
- GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Ed. 2015.

GOERGEN, P. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, C.A; MÜHL, E.H; FLICKINGER, H-G. (org.). **Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019, p. 15-34.

GIACÓIA JR., O. **Nietzsche: o humano como memória e como promessa.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

GIRARD, R. **Literatura, mimesis y antropología.** Buenos Aires: Gedisa, 1984.

GONH, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio, Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOTTSCHALK, C. M. C. **Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem.** Educação e Pesquisa, n.3, v. 33, São Paulo, set./dez. 2007. 459-470.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HEIDEGGER, M. **Os Pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1973. Livro XLV.

HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte.** São Paulo: Edições 70, 2010.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem.** Petrópolis-RJ: Vozes; Bragança Paulista-SP: Ed. Universitária São Francisco, 2012.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo.** Campinas-SP: Unicamp; Petrópolis-RJ: Vozes, 2012b.

HENNING, L.M.P. (org.). **Filosofia e educação: caminhos cruzados.** Curitiba: Appris, 2005.

HENRIQUES, F. **Filosofia e literatura.** Um percurso hermenêutico com Paul Ricoeur. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

HOUDART-MÉROT, V. Da crítica de admiração à leitura “scriptível”. Tradução de Leonoaldo Batista dos Santos. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). **Leitura Subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

HONNET, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Ed. 34, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético, vol.1.** Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. — (Coleção Teoria)

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético, vol. 2.** Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. — (Coleção Teoria)

ISER, W. Problemas da teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chave da época. In: LIMA, L.C. **Teoria da Literatura em suas fontes**, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p.927-953.

ISER, W. **Rutas de la interpretación.** México: FCE, 2005.

ISER, W. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação.** São Paulo: Cultrix, s/data.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

JAUSS, H.R. **Pequeña apología de la experiencia estética.** Traducción e Introducción de Daniel Innerarity. Barcelona: Ediciones Paidós, 2002.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KIERKEGAARD, S.A. **O conceito de ironia constantemente referido a Sócrates.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2013

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** – ed. rev. – São Paulo: Ed. UNESP, 2019.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência.** Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. — (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LIMA, L.C. **Teoria da Literatura em suas fontes**, vol. 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LIMA, L. C. **Mímesis e modernidade: formas das sombras.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LIMA, L.C. **O controle do imaginário & a afirmação do romance: Dom Quixote, As relações perigosas, Moll Flanders, Tristram Shandy.** São Paulo: Cia. Das Letras, 2009.

LIMA, L.C. (org.). **Mímesis e a reflexão contemporânea.** Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

LIMA, L.C. **Mímesis: desafio ao pensamento.** Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

LIMA, L.C. **Mímesis e arredores.** Curitiba: Editora CRV, 2017.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LISPECTOR, C. **Água Viva.** São Cristóvão - RJ: Artenova, 1973.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAINGUENEAU, D. **Discurso Literário.** São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARÍAS, J. **História da Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- MAY, R. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- MENDES, M. **Antologia Poética: Murilo Mendes**. Organização, estabelecimento do texto e posfácios: Júlio C. Guimarães e Murilo Marcondes de Moura. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- MEIRELES, C. **Poesia completa**, vol. 1 e 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MIZUKAMI, M. D. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOISÉS, M. **A criação literária: prosa I**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- MOISÉS, M. **A criação literária: prosa II**. São Paulo: Cultrix, 2000.
- MONGIN, O. **Paul Ricoeur: as fronteiras da filosofia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- MORENO, A. R. **Wittgenstein - os labirintos da linguagem: ensaio introdutório**. São Paulo: Moderna; Campinas: UNICAMP, 2000.
- NUNES, B. **Ensaio Filosóficos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- NUNES, B. **Hermenêutica e poesia: o pensamento poético**. Belo Horizonte: Ed. UFMG 2011.
- NUNES, B. **Crivo de Papel**. São Paulo: Loyola, 2014.
- OLIVEIRA, M. A. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2015.
- PALMER, Richard. E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 2015.
- PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PÉCORA, A. A musa falida: a perda da centralidade da literatura na cultura globalizada. **Biblos**, n. 1, série 3, 2015, p. 203-235
- PELLANEUR, D. **Compreender Ricoeur**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PERLOFF, M. **A escada de Wittgenstein: a linguagem poética e o estranhamento do cotidiano**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- PERELMAN, C. **Tratado de argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PERELMAN, C. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PICARD, G. **Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina do pensamento**. São Paulo: Parábola Ed., 2008.

- PLATÃO. **A república** (ou da justiça). São Paulo: EDIPRO, 2014.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. São Paulo: EXO Experimental org.; Ed. 34, 2009.
- RANCIÈRE, J. **O inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante - cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- RANCIÈRE, J. **Políticas da Escrita**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- RANCIÈRE, J. **O fio perdido: ensaios sobre a ficção moderna**. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2017.
- RANCIÈRE, J. **As margens da ficção**. São Paulo: Editora 34, 2021.
- RAMOS, G. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- REIS, C. E. L. A. C. M. **Dicionário de Narratologia**. Coimbra: Almedina, 2011.
- REZENDE, N.L. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: SANTINI, J. (Org.) **Literatura, crítica, leitura**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p.273-90.
- REZENDE, N.L. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- REZENDE, N. L.; SOUZA, M. C. **Do ensino escolar de escrita de textos narrativos**. Linha D'Água (online), São Paulo, v. 31, n. 2, p. 143-158, mai-ago 2018.
- REZENDE, N. L. D. **Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, p. 93-105, 2019.
- REZENDE, N.L.; OLIVEIRA, G.R.; SOUZA, M.C.(orgs). **Literatura e ensino: pesquisas e perspectivas didáticas**. São Paulo: Alameda, no prelo.
- RICOEUR, P. **Hermeneutica y Estructuralismo**. Buenos Aires: Asociación Editorial La Aurora, 1975.
- RICOEUR, P. **Mimèsis et representation**. IIA364, Université des Sciences Humaines de Strasburg, Faculté de Philosophie, 1982, p. 51-63
- RICOEUR, P. **Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II**. Lisboa: Rés, 1989.
- RICOEUR, P. **Da metafísica à moral**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- RICOEUR, P. **A Metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2000.
- RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação**. Lisboa: Edições 70, 2000b.
- RICOEUR, P. **Hermenêutica e Ideologias**. São Paulo: Vozes, 2008.

- RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 1,2 e 3, 2010.
- RICOEUR, P. **Escritos e Conferências 1: em torno da Psicanálise**. São Paulo: Loyola, 2010b.
- RICOEUR, P. **Escritos e Conferências 2: hermenêutica**. São Paulo: Loyola, 2011.
- RICOEUR, P. **O discurso da ação**. Lisboa: Edições 70, 2013.
- RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- RICOEUR, P. **Diálogo sobre a história e o imaginário social/ Paul Ricoeur e Cornelius Castoriadis**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- RIOLFI, C. (org.) **Professor de Português: como se forma, trabalha e entende sua prática**. São Paulo: Paulistana, 2015.
- ROCCO, M. T. F. **Crise na linguagem: a redação no vestibular**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- ROUXEL, A.; LANGLADE, G., REZENDE, N.L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Almeida, 2013.
- SARTRE, J-P. **Questão de método**. São Paulo: Difel, 1967.
- SARTRE, J.-P. **O que é a literatura?** São Paulo: Ática, 1989.
- SARTRE, J-P. **A imaginação**. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- SARTRE, J.-P. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Vozes, 2014.
- SAVIOLI, P.; FIORIN, J.L. **Do texto ao texto**. São Paulo: Ática, 2006.
- SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série Pensamento Moderno)
- SCHEFFLER, I. **Bases y condiciones del conocimiento**. Buenos Aires: Paidós, 1970.
- SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva; EDUSP, 1974.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCHOLES, R.; KELLOG, R. **A natureza da narrativa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SEVERINO, A.J. Filosofia da Educação e educabilidade humana. In: HENNING, L.M.P. (org.). **Filosofia e educação: caminhos cruzados**. Curitiba: Appris, 2005. P. m21-34
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

- SOUZA, M.C. **Dimensões metodológicas do ensino de narrativas**. In: RICARDO, Elio Carlos et al. (Org.). Pesquisa em educação: diversidade e desafios. São Paulo: FEUSP, 2019. p. 715-723. Disponível em <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/414> ISBN-13 (15) 978-65-5013-008-4 (E-book), <https://doi.org/10.11606/9786550130084>
- SOUZA, M.C; REZENDE, N. L. As propriedades da mimesis vertidas no ensino de escrita de narrativas. In: **Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada**, 16, 209. Brasília-DF. Anais..., p. 3170-3176. Disponível em <http://www.abralic.org.br/anais/>
- SOUZA, Maria Celeste. **Escrita de Narrativas: fundamentos teóricos para a (re) significação de seu ensino**. São Paulo, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- SOUZA, M. C. de Ensino de Escrita de Narrativas em Prosa. **EntreLetras**, v. 11, n. 3, p. 321-334, 6 mar. 2021.
- TARDIFF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- TODOROV, T. **Poética da prosa** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- VALDERMARIN, V.T. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.
- VALERY, P. **Lições de poética**. Belo Horizonte: Âyné, 2018.
- VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- VIGOTSKI, L. S et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2016.
- VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

- WALDMAN, B. **Clarice Lispector**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- WELLEK, R. **Teoria Literária e metodologia dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Leitura e crítica)
- WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- WILLIAMS, R. **A produção social da escrita**. São Paulo: UNESP, 2014.
- WITTGENSTEIN, L. **Da Certeza**. Lisboa: Edições 70, 2012.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Vozes, 2014.
- WOOD, J. **Como funciona a ficção**. São Paulo: SSES-SP, 2017.
- WOOLF, V. **A arte do romance**. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre -RS: L&PM Pocket, 2018.
- WOOLF, V. **O valor do riso e outros ensaios**. Tradução Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.
- ZILBERMAN, R. A estética da recepção e o acolhimento brasileiro. **Revista Moara** (UFPA), n. 12, p. 1-17, Belém, 1999.
- ZILBERMAN, R. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **ALEA**, v.10, n. 1, jan-jun, 2008, p. 85-97

2. Documentos Oficiais

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394** de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/ SEF 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. 1998
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.