

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

AMELIA BIESEK LOVATTO

**A ARTE DE ESCREVER:  
PROPOSTA DE ENSINO DE NARRAÇÃO PARA OS ANOS FINAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PORTO ALEGRE

2018

Amelia Biesek Lovatto

**A ARTE DE ESCREVER:  
PROPOSTA DE ENSINO DE NARRAÇÃO PARA OS ANOS FINAIS  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Magali Lopes Endruweit

Coorientadora: Profa. Dra. Daniela Favero Netto

Porto Alegre

2018

## CIP – Catalogação na Publicação

Lovatto, Amelia Biesek

A arte de escrever: proposta de ensino de narração para os anos finais do Ensino Fundamental  
Amelia Biesek Lovatto. -- 2018.

51 f.

Orientadora: Magali Lopes Endruweit. Coorientadora: Daniela Favero Netto.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Narração. 2. Escrita. 3. Qualidades discursivas. 4. Educação Básica. I. Endruweit, Magali Lopes, orient. II. Netto, Daniela Favero, coorient.

III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, inicialmente, à minha família pelo apoio incondicional que me deram durante esses cinco anos na graduação, mas também durante todos os anos da minha educação. À minha mãe, Margarida, que provavelmente não imagina que as histórias que ela contava para mim e para minha irmã na hora de dormir teriam tanto impacto. Ao meu pai, Pedro, por ser o exemplo que me faz constantemente querer buscar ser uma pessoa melhor. À minha irmã, Amanda, por ser minha melhor amiga e fiel companheira em toda e qualquer empreitada, sem sua presença e parceria eu não teria chegado tão longe.

Às minhas orientadoras, Daniela e Magali, por terem me proporcionado tantas oportunidades durante esses anos acadêmicos. À Magali, agradeço pelos anos de pesquisa juntas, pela parceria que criamos, pelos textos que escrevemos, pela acolhida carinhosa desde o primeiro encontro de pesquisa na sua sala e por ter me apresentado à Daniela. E, à Daniela, agradeço por ter me levado longe e perto para apresentar trabalhos, por ter me proporcionado um espaço único em sala de aula, por me mostrar o quanto é possível fazer pela Educação Básica. Obrigada pelas leituras cuidadosas dos meus textos e, acima de tudo, por acreditarem em mim.

Aos amigos que fiz na Letras: Gabriela Klassmann, Laura Keidann, Álvaro Didio, Morgana Wittmann e Rosana Ruas, com quem foi possível dividir o doce e o amargo da academia, e com quem foi possível crescer, aprender e respeitar. Um agradecimento especial para meus colegas e duplas de estágio, Matheus Aguilar, Elisa Hübner e Gabriela Pereira, por terem me ouvido, abraçado e ajudado a enxergar não só os erros, mas também os acertos da caminhada docente. A vida só é possível quando temos com quem dividir nossas experiências. Então, amigos, obrigada pelo espaço de escuta que me proporcionaram sempre.

Aos meus amigos que me acompanham há muito tempo, em especial à Pâmela e ao Eduardo, por estarem sempre por perto e atenderem ao meu grito de desespero em tempos difíceis. Obrigada pelas conversas regadas a vinho, pelas jantares e pelos abraços que me deram quando eu mais precisei. Vocês me dão forças para enfrentar a adversidade.

Aos meus colegas de pesquisa, Jonas, Renata, Raphaela e Felícia, com quem sempre é possível construir conhecimento, criar ideias e seguir adiante. Nossos encontros de pesquisa semanais, muitas vezes, eram o evento mais esperado da minha semana, porque neles a gente não só aprende muito, mas também dá muita risada.

Agradeço à UFRGS pelas oportunidades e portas que me abriu, e ao CNPq pelo auxílio financeiro durante meu ano de pesquisa, que é pilar deste trabalho.

*O homem sentiu sempre – e os poetas frequentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima coisas inertes, faz ver o que não existe, traz de volta o que desapareceu. É por isso que tantas mitologias, tendo de explicar que no início dos tempos alguma coisa pôde nascer do nada, propuseram como princípio criador do mundo essa essência imaterial e soberana, a Palavra.*

*Émile Benveniste*

*Lembro que, quando tudo começou, era escuro. E hoje, depois de todos esses anos de labirinto, todos esses anos de avanço pela neblina empunhando a caneta adiante do meu peito, percebo que o escuro era uma ausência. Uma ausência de palavras. Essa escuridão é minha pré-história. Eu antes da história, eu antes das palavras.*

*Eu caos.*

*Eliane Brum*

## RESUMO

Este trabalho propõe uma unidade didática de ensino de texto para os anos finais do Ensino Fundamental. A unidade didática visa, como produção final, à escrita de um texto narrativo: uma apresentação pessoal. O processo de escrita é norteado pelas qualidades discursivas de Paulo Coimbra Guedes (2009). O objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão teórica acerca do ensino da escrita, em especial da narração, com estudantes da Educação Básica, mas sem deixar de apresentar caminhos para a prática de sala de aula. Para tanto, o trabalho divide-se em três partes. A primeira faz uma discussão a respeito do papel da narração e de que narrador se espera que o aluno dos anos finais do Ensino Fundamental seja em seu texto, discussão subsidiada especialmente por Walter Benjamin. A segunda relaciona a perspectiva de língua intersubjetiva de Émile Benveniste – que guia meu olhar sobre escrita – à narração e ao método de ensino de escrita utilizado: as qualidades discursivas de Guedes. Por fim, a terceira parte costura a narração, a escrita e o método com a prática de sala de aula. Com base nos moldes das unidades didáticas dos Referenciais Curriculares Estado do Rio Grande do Sul, a unidade didática apresentada neste trabalho se divide em etapas. Cada etapa traz exemplos de atividades que podem ser feitas para trabalhar com a compreensão de uma ou duas das qualidades discursivas, tendo em vista o aprimoramento da produção textual. Assim, faz-se um percurso de conscientização sobre o ato de escrever, bem como sobre o aperfeiçoamento do texto.

**Palavras-chave:** Narração. Escrita. Qualidades discursivas. Educação Básica.

## ABSTRACT

This work proposes a didactic sequence to be applied to the final grades of elementary school. The didactic sequence aims, as a final product, at writing a narrative text: a personal presentation. The writing process is guided by the discursive qualities of Paulo Coimbra Guedes (2009). The goal of this work is to carry out a theoretical discussion on teaching the written language, more specifically the narratives, to basic education students. However, it also aims at presenting practical ways to be used in classroom. In order to do that, this work is divided in three chapters. The first one discusses the role of narrative and which narrator the students are expected to be in their own texts. This discussion is based on Walter Benjamin's essays. The second one relates Émile Benveniste's intersubjectivity concept – which guides the notion of written language – to narrative and to the method used in this work: Guedes's discursive qualities. At last, the third part brings narrative, written language, and the method together in order to propose the didactic sequence. Based on the didactic sequences presented by the Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, the didactic sequence presented here is divided in stages. Each stage brings examples of activities that could be done in classroom to conceptualize one or two discursive qualities, aiming at the improvement of the student's text. Thus, a path of awareness about the act of writing, as well as one of text improvement, is created.

**Keywords:** Narrative. Written language. Discursive qualities. Basic Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Etapas de elaboração de uma tarefa de leitura .....	34
Figura 2 – Etapas de elaboração de uma tarefa de leitura (continuação).....	35
Quadro 1 – Revisão de texto: qualidades discursivas .....	44

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>NARRAÇÃO: A PONTE ENTRE A EXPERIÊNCIA E O OUTRO.....</b>	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>LÍNGUA, ESCRITA E ENUNCIÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>3.1</b>	<b>Língua e sujeito na enunciação.....</b>	<b>18</b>
<b>3.2</b>	<b>Escrita: outra maneira de significar .....</b>	<b>22</b>
<b>4</b>	<b>ESCRITA E NARRAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DO CAOS .....</b>	<b>27</b>
<b>4.1</b>	<b>As qualidades discursivas .....</b>	<b>27</b>
<b>4.2</b>	<b>A narração que se pretende e o caminho até ela.....</b>	<b>30</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>48</b>
	<b>ANEXO A – Texto para leitura inicial .....</b>	<b>50</b>
	<b>ANEXO B – Texto para trabalhar questionamento.....</b>	<b>52</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Eu gostaria de acreditar que isso é uma história que eu estou contando. [...] Contar, não escrever, porque eu não tenho nada com o que escrever, e escrever, em todo caso, é proibido. Mas se é uma história que estou contando, mesmo que seja na minha cabeça, eu devo estar contando para alguém. Você não conta uma história só para você mesmo. Sempre há alguém. Mesmo quando não há ninguém.*  
Margaret Atwood<sup>1</sup>

Abro este capítulo com um excerto do livro de Margaret Atwood, *The Handmaid's Tale* (1996), porque foi uma das leituras mais marcantes da minha graduação. Ela me marcou não apenas por tratar de temas contemporâneos, como usurpação de poder e violação de direitos humanos, mas também por tratar de uma forma muito sensível sobre a perda da voz e o direito de ser em uma sociedade. Essa epígrafe, em especial, trata da narradora buscando razões para continuar sobrevivendo. Uma dessas razões é a narração.

Nas palavras da narradora, encontramos indícios de algumas das mais poderosas armas com as quais um sujeito pode se munir: a língua, a escrita e a narração. Na distopia de Atwood, as mulheres, condicionadas às situações mais precárias de subjetividade, são privadas de falar com outras pessoas – usam chapéus que cobrem seus rostos – e de escrever. A consequência disso é a perda do próprio direito de narrar, de contar a própria história. Perder esse direito é também perder o direito de ser.

Ainda nas palavras da narradora, vemos mais um indício, e talvez o mais fundamental: o rompimento da intersubjetividade. A ânsia da narradora não é a de se livrar da sua condição – embora também a seja –, mas é essencialmente a de ter alguém com quem dividir essa experiência. Por isso ela conta histórias, mesmo que em sua cabeça: “você não conta uma história só para você mesmo. Sempre há alguém. Mesmo quando não há ninguém”.

Trazer essas questões para o primeiro capítulo deste trabalho por meio de um texto literário também é proposital, pois aqui buscarei repensar a presença da narração no processo de aprendizagem da escrita na Educação Básica. Isso porque é muito frequente colocarmos a argumentação em detrimento da narração, especialmente quando se tem em vista a escrita da redação de vestibular como um dos requisitos para o acesso ao Ensino Superior.

---

<sup>1</sup> Tradução livre de: “*I would like to believe this is a story I'm telling. [...] Tell, rather than write, because I have nothing to write with and writing is in any case forbidden. But if it's a story, even in my head, I must be telling it to someone. You don't tell a story only to yourself. There's always someone else. Even when there is no one.*”

Nessas condições, continuamos, infelizmente, muito parecidos com a sociedade de *The Handmaid's Tale*, pois a escola e nós, professores, parecemos não deixar espaço para que os alunos contem suas histórias. Pelo contrário, muitas vezes, fazemo-los acreditarem que não têm histórias para contar; que, se quiserem contar alguma, devem buscar em outro lugar. O mais triste é que os alunos acreditam.

Netto (2017) observou nos textos dos seus alunos que, com frequência, eles buscavam *o que estava fora*<sup>2</sup> para falar de assuntos sobre os quais eles tinham propriedade. Eles mesmos depreciavam as suas próprias experiências. Essa observação a levou a continuar pesquisando sobre o ensino de texto na Educação Básica, dando origem ao projeto de pesquisa que leva o mesmo título da tese: *Ensino-aprendizagem de textos argumentativos: formulando e reformulando práticas de sala de aula na Educação Básica*. Dessa vez, a investigação foi desenvolvida em torno de textos narrativos e tinha como propósito justamente responder por que os alunos buscam o que está fora quando há o que se dizer sobre o que está dentro.

Tive o privilégio de participar desse projeto de pesquisa e de participar de novas descobertas acerca do ensino de texto. Minha participação era mais do que a de pesquisadora, era também a de professora. Ministrei a disciplina eletiva<sup>3</sup> “Produção textual: o depoimento pessoal como fio condutor para a organização de ideias” no Colégio de Aplicação da UFRGS no segundo semestre de 2017 para um grupo de dez alunos. Como professora, pude observar as dificuldades dos alunos em escrever sobre si. A pesquisa e as aulas só levantaram mais questionamentos acerca da escrita, do seu ensino e da sua aprendizagem, que parecia cercada de mistérios. As dificuldades dos alunos em narrar e o desafio que foi para mim encontrar um meio pelo qual ensinar escrita tornaram-se os fios condutores deste trabalho, me levando a repensar o ensino de texto e a buscar uma proposta possível para a Educação Básica.

Era notável, também, um receio em falar sobre si em sala de aula. Esse receio é, muito provavelmente, resultado da falta de espaço e de incentivo aos alunos para que eles se sintam interessantes para serem lidos e ouvidos em seus textos. Entender quem somos e o espaço que ocupamos como sujeitos de nossa sociedade e de nossa cultura é tarefa fundamental da escola. Mas o que encontramos é um tentar entender apenas a sociedade ou, pior, apenas saber sobre ela através de uma lista de conteúdos, sem reconhecer que nos constituímos social e

---

<sup>2</sup> *Fora* é entendido a partir do contexto apresentado por Netto (2017), relacionado a *fora da escola*, mas também abarca *fora da realidade mais próxima do aluno*, distante daquilo que ele costuma vivenciar diariamente.

<sup>3</sup> As disciplinas eletivas são ofertadas semestralmente aos alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS e cursá-las é uma exigência do currículo escolar dessa instituição.

culturalmente e que somos – ou devemos ser – participantes ativos tanto de nossa cultura quanto da sociedade.

Neste trabalho, portanto, busco estratégias que permitam resgatar a singularidade da escrita e de cada aluno. Proponho essas estratégias na esperança de dar aos alunos a possibilidade de escrever a própria história. Para tanto, divido o trabalho em três partes. A primeira traz uma discussão sobre a narração e seu poder de ressignificar histórias, ressaltando o caráter intersubjetivo intrínseco da narração, uma vez que seu uso ressignifica as histórias, não apenas as de quem as conta, mas as de quem as escuta e as do lugar de onde se fala. Essa discussão também define que tipo de narração e de narrador se espera que o aluno produza e seja em seus textos. Busco em Walter Benjamin subsídio para essa discussão.

A segunda parte relaciona a narração com a língua dentro da perspectiva enunciativa de Émile Benveniste. Portanto, a língua é intersubjetiva. Além disso, a concepção de língua e linguagem de Benveniste guia meu olhar para a escrita: o que ela é e como se diferencia da enunciação falada. A concepção de língua norteia a escolha de metodologia e de tratamento de ensino da escrita presentes neste trabalho.

Por fim, a terceira parte apresenta um caminho metodológico e prático para a sala de aula. Com base no método de escrita de Paulo Coimbra Guedes (2009), elaboro uma unidade didática para trabalhar com a compreensão de cada qualidade discursiva de forma que seja mais claro para os alunos o que cada uma significa. Esse trabalho também é acompanhado da escrita e reescrita do texto, bem como de tarefas de leitura. Ressalto que se trata de possibilidades, caminhos, e não de uma proposta que deve ser seguida à risca; por isso, muitas partes são apenas descritivas de como eu imagino que poderia ser feito.

Este trabalho parte da minha motivação como professora ao ver como os alunos não tinham confiança ou não se sentiam autorizados para contar a própria história. Mas acredito ser de grande importância resgatar nossas experiências e ressignificá-las. Vejo isso cada dia mais nas pessoas que esquecem as suas histórias e as de seu país, ou até mesmo podem lembrá-las, mas não conseguem atribuir sentido a tudo que passaram. De alguma forma, espero que as reflexões feitas aqui contribuam para as discussões acadêmicas e escolares acerca do ensino de escrita de uma forma que capacite os estudantes a serem sujeitos e autores de seus textos.

## 2 NARRAÇÃO: A PONTE ENTRE A EXPERIÊNCIA E O OUTRO

*São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.*  
Walter Benjamin

Walter Benjamin, em seu ensaio *O narrador*, publicado em 1936, já chamava a atenção para o fato de que estamos narrando menos. A ausência da narração, como Benjamin nos diz, significa estarmos privados da faculdade de intercambiar experiências. E por mais que o texto seja da década de 1930, esse fato continua muito atual. Observei em meus alunos a dificuldade de escrever sobre as próprias experiências, mesmo quando os textos solicitados eram narrativos.

Netto (2017) observou que os alunos, em textos argumentativos, buscavam argumentos de autoridade para falar de assuntos sobre os quais teriam propriedade para discutir. Um exemplo é o caso do texto apresentado pela autora “Tecnologia para o bem ou para o mal?”, no qual o aluno busca uma notícia do jornal *Zero Hora* para falar sobre uma pesquisa da qual ele fazia parte sem sequer mencionar a sua participação. A este fenômeno, chamamos de falar do que está longe, em oposição ao que estaria perto, ao que só o aluno poderia contar e que, muitas vezes, deixaria o texto mais interessante.

A partir dessas observações, a autora iniciou uma nova pesquisa visando, entre outros objetivos, desenvolver a habilidade dos alunos de narrar através do relato pessoal. A pesquisa ocorreu ao longo do ano de 2017, da qual tive a oportunidade de participar como bolsista de pesquisa<sup>4</sup> e como professora. Nas aulas ministradas com o propósito de produzir textos narrativos, observamos alguns aspectos muito interessantes da produção narrativa. Entre eles, a dificuldade que os alunos tinham de desvincular a ideia de narração da de texto literário, por mais que repetíssemos que este não era o nosso propósito. A narração solicitada parecia ser compreendida como uma narração introspectiva que os autorizava a usar metáforas e abstrações, que, no entanto, não eram bem construídas para o sentido do texto. Assim, o objetivo – apresentar-se através de um relato pessoal – acabava ficando de lado, uma vez que os textos não possibilitavam ao leitor entender do que tratava.

---

<sup>4</sup> A pesquisa “Ensino-aprendizagem de textos argumentativos: formulando e reformulando práticas de sala de aula na Educação Básica”, já mencionada anteriormente, foi fomentada pelo CNPq e teve a duração de julho de 2017 a agosto de 2018.

A escrita dessas narrações introspectivas, distantes do relato pessoal, são resultados das leituras dos alunos, mais especificamente, da leitura de literatura. Há narradores, como os de Clarice Lispector e Virginia Woolf, que habilidosamente constroem sentidos para os leitores através de seus monólogos interiores. No entanto, esses narradores são frutos de reflexão sobre a língua e sobre os efeitos de sentido desejados. No caso do texto dos meus alunos, como veremos mais adiante, não se trata de um narrador como o de Virginia Woolf ou de Clarice Lispector. Trata-se de um texto com confusão de ideias – nem claras para o autor nem para o leitor – que são expostas através de metáforas. No texto que trago para discussão, vê-se uma narração que não intercambia experiências, apenas expõe as suas sem se comprometer com o leitor, que, sozinho, tentará criar algum sentido para o que leu.

O texto trazido para discussão, *Histórias secretas*, é a reescrita de uma apresentação pessoal. A apresentação pessoal, de acordo com o método de Guedes (2009), é o primeiro texto do bloco de narração. Para os alunos do Ensino Médio, a escrita da apresentação pessoal começou na primeira aula, quando eles se apresentaram verbalmente para mim e para os colegas. Os alunos disseram seus nomes, suas idades e seus planos para após a conclusão do Ensino Médio. Quando todos terminaram, disse a eles que, agora que todos tínhamos essas informações, não seria necessário escrevê-las no texto, para que evitassem escrever uma lista de informações. A primeira versão foi escrita apenas com esse encaminhamento.

Os encaminhamentos para a reescrita foram feitos com base na apresentação das qualidades discursivas e na análise de outras apresentações pessoais escritas por alunos da graduação em Letras. Os alunos deveriam escrever sobre um tema apenas (unidade temática), antecipar as perguntas do leitor (objetividade) e mostrar exemplos apontando as respostas a essas perguntas (concretude).

### ***Histórias secretas (reescrita)***

*A primeira ideia veio no tocar daquele lápis, envolto por madeira e de conteúdo o grafite. Um simples utensílio de escrita comprada na Casa do Estudante, na Protásio, por exatos dois reais e cinquenta centavos. Questionei-me sobre a origem do mesmo, li “China” ao lado dele. Em um simples devaneio por mera falta do que fazer, sentado na cadeira de minha escrivadinha (advinda de um brechó da mesma avenida do lápis), envolto por livros que sempre esqueço de guardar. “E se seu nome fosse Lee?”, pensei de primeira viagem, “será que ele tem filhos ou vive sozinho?”. Literalmente, me dei por pensar na vida aleatória de um chinês que produzira o lápis que agora eu segurava, a história de um lápis foi a minha primeiríssima ideia.*

*Não escrevi sobre ela, apenas pensei nela. A concepção de uma linha histórica inconclusiva me deixou desconfortável, afinal, uma pessoa como eu*

*produziu aquilo. E as histórias por trás das coisas? Onde estão esses contos perdidos? Será que eu poderia criar uma?*

*Diante desses questionamentos, comecei a me aprofundar em coisas que eu nem sabia que tinham profundidade, descobri mares de ondas invisíveis e fundos infinitos. Nunca tive um apreço por documentários, mas de um dia para o outro, aqueles tsunamis de informações me concederam informações que eu desconhecia. Quando vi o quanto havia aprendido, comecei a perceber que o domínio de todo aquele conhecimento era algo que renunciava, aqueles livros que achava chato, agora me pareciam uma mina de ouro.*

*Em uma dessas minerações encontrei O gene egoísta, de Richard Dawkins, de exatas 544 páginas publicado no Brasil pela Companhia das Letras. Eu nunca soube que em um livro sobre genética e animais eu encontraria tanta informação essencial para a minha personalidade. Em meio às analogias gangsters e pinguins psicopatas comecei a ver a vida de outra maneira, percebi com aquilo o quão complexo é o nosso planeta e como às vezes não ligamos quanto aos seus detalhes. Esse livro me apegou à genética e biologia, um amor que não pareço expressar pelas minhas notas escolares.*

*Esse apego pelos detalhes físicos-biológicos me levou até longas pesquisas sobre o passado corpóreo de nosso ser. Em uma das pesquisas descobri que a partir de isótopos de oxigênio de nossos dentes podemos revelar onde nós tomamos líquido durante a vida, assim, vendo nossa cidade natal e para onde viajamos. Ou seja, trazemos história no corpo.*

*Essa história pela qual tanto me interesse está escrita no lápis, no chinês (que talvez não seja chinês) que desconheço, nos dentes e nos genes. A história é construída e narrada por nosso fenótipo e genótipo, e é escrita por nós e apenas por nós.*

No texto acima, vemos que o autor começa apresentando uma ideia sem dizer qual é. Depois ele nos conta que a ideia que lhe ocorreu era uma dúvida sobre a origem do lápis. A partir dessa pergunta, o texto passa a falar sobre diversos assuntos que não ficam claros, como o seu interesse pelos aspectos físico-biológicos, mas não conta ao leitor o porquê de a descoberta ser interessante para ele e como ela pode ser para o leitor. A forma como o autor apresenta os assuntos que lhe interessam são metafóricas e subjetivas, como no terceiro parágrafo: *Diante desses questionamentos, comecei a me aprofundar em coisas que eu nem sabia que tinham profundidade.* O autor não conta em que coisas ele se aprofundou e, quando pensamos que vamos descobrir o que são essas coisas, ele diz: *descobri mares de ondas invisíveis e fundos infinitos.* Vemos que o uso da metáfora aqui é como se ela significasse por si só, mas, na verdade, nada diz sobre as descobertas do autor.

Com esse texto, destaco especialmente a ausência de concretude, um descomprometimento com o leitor. O autor parece ter feito grandes descobertas, mas em nenhum momento compartilha com o leitor quais foram e por que foram tão importantes para

ele. Tratando-se de uma apresentação pessoal, terminamos mal sabendo quem é essa pessoa, apenas que ela tem muitos devaneios, como ele mesmo chama.

Conforme Benjamin (2012), o surgimento do romance traz consigo um novo narrador, que “é um indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-lo” (BENJAMIN, 2012, p. 217). Esse narrador é resultado de um contexto pós-guerra em que os soldados que voltavam das trincheiras não conseguiam compartilhar as experiências. O texto *Histórias secretas* parece ter bebido da fonte do narrador romanesco, no entanto, a razão pela qual o aluno não narrou a sua história, não se apresentou, é diferente da crise da palavra pós-guerra. Para mim, a não narração dos meus alunos é resultado da ausência de incentivo da escrita da narração na narração na escola, que parece apontar caminhos para que os alunos não escrevam sobre si.<sup>5</sup>

Nessas condições, qual seria, então, o narrador que esperamos dos alunos? É o próprio Benjamin que responde a essa pergunta, quando faz a distinção entre dois narradores que intercambiam experiências, que sabem dar e ouvir conselhos: o marinheiro comerciante e o camponês sedentário.

O marinheiro comerciante é aquele que viaja e, portanto, leva e traz as histórias que vive em suas viagens. Já o camponês sedentário é aquele que nunca saiu de seu lugar, mas ali já ouviu as histórias de todos que por ele passaram. “‘Quem viaja tem muito que contar’, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições” (BENJAMIN, 2012, p. 214).

Na escola, não esperamos que os alunos, para contarem histórias, tenham navegado mares. Partimos do pressuposto de que eles têm suas próprias histórias, do local onde moram, da escola onde estudam, histórias contadas a eles pelos familiares, histórias da vizinhança. Eles podem contar histórias sem sair do lugar; não excluindo, evidentemente, a possibilidade de os alunos viajarem e trazerem histórias de viagens.

Há algo de muito singular em ser um narrador marinheiro comerciante ou camponês sedentário. A singularidade reside na transitividade do ato de contar histórias, mais do que apenas escrever, mas também elevá-la aos ouvidos dos outros para que, de alguma forma, ela

---

<sup>5</sup> Essa discussão será mais aprofundada no capítulo 3, que discutirá o ensino da escrita a partir da linguística da enunciação de Benveniste.

também faça parte da vida daqueles que a escutam. No entanto, a escuta se esvai junto com a narração. Se não há nada a ser dito, não há nada a ser ouvido.

A escuta e a narração são tradições a serem resgatadas justamente por terem caráter transitivo, de partilha. A escola, como formadora de cidadãos, portanto, carrega consigo a missão de resgatar essa arte. Se retomarmos a epígrafe de Atwood, vemos a presença da narração, da escuta e do outro. A narração pressupõe em si a escuta do outro e, portanto, constrói intersubjetividade.<sup>6</sup>

É um caminho de mão dupla: encontrar a si mesmo para chegar ao outro e vice-versa. E os dois são feitos ao mesmo tempo. Mas vemos, como apontado por Netto (2017) e pela pesquisa da qual participei, que a escola, ao não dar espaço para os estudantes falarem de si, silencia, mesmo que não propositalmente, as histórias individuais de cada um. A pergunta que podemos fazer é: o que a escola faz para que o aluno tenha tanto receio de escrever sobre si? E digo escrever porque, sem dúvida, eles contam histórias para seus amigos. Mas por que não sentem que essas histórias são válidas de serem escritas?

O trabalho feito com a narração durante a pesquisa *Ensino-aprendizagem de textos argumentativos: formulando e reformulando práticas de sala de aula na Educação Básica* mostrou as dificuldades dos alunos do Ensino Médio em se apropriarem das próprias experiências para contar algo para alguém, resultado da falta de espaço da narração na sala de aula. Isso se mostra sistêmico, não foi algo “solucionado” por uma disciplina eletiva, portanto deve ser investigado e instigado ainda mais cedo na vida escolar. Por essa razão, a proposta que desenvolvo aqui é voltada para a educação fundamental.

Resgatar em sala de aula a tradição de narrar – na fala e na escrita – talvez seja um primeiro passo. O passo para que os alunos se sintam narradores aptos a escrever suas histórias e percebam, concomitantemente, que, no falar de si, o outro escuta, responde, aconselha.

As relações estabelecidas entre quem narra e quem escuta não são características restritas à narração. São, na verdade, maiores que ela, mas por ela evidenciadas. Ter alguém que fala e alguém que escuta é o caráter intersubjetivo constitutivo da linguagem. Não há língua que não pressuponha pelo menos dois, um eu e um tu. Essa é a perspectiva de língua que perpassa este trabalho, e sobre a qual darei mais profundidade no capítulo seguinte.

---

<sup>6</sup> Intersubjetividade, aqui, remete à linguística da enunciação de Émile Benveniste, que será explicada no capítulo seguinte.

### 3 LÍNGUA, ESCRITA E ENUNCIÇÃO

A discussão feita no capítulo anterior é a da narração como ponte entre a experiência e o outro, entre um *eu* e um *tu*. Essa discussão é perpassada pela concepção de língua de Émile Benveniste<sup>7</sup>, que toma a língua como intersubjetiva. Falar em intersubjetividade implica a presença de sujeitos – em relação – na língua. À época de Benveniste, as correntes teóricas vigentes eram principalmente as estruturalistas, o que fez com que ele trouxesse dos escombros da linguística um elemento há muito recalcado<sup>8</sup>: o sujeito. Por essa razão, muitos dos textos de Émile Benveniste foram escritos para revistas de psicanálise, antropologia e filosofia. Apenas postumamente, ou perto de sua morte, é que seus textos começaram a ser estudados por linguistas.

Nos dois primeiros livros publicados por Benveniste – *Problemas de linguística geral I*, organizado pelo autor, e *Problemas de linguística geral II*, publicado postumamente –, a discussão é feita a partir da enunciação falada. Isso fez com que, para os seguidores de Benveniste, pensar a escrita fosse, por muito tempo, uma tarefa que demandasse um olhar minucioso aos detalhes subentendidos.

Na obra do autor, percebe-se o desenvolvimento da relação sujeito-linguagem, a começar pelo texto “A Natureza dos pronomes”, de 1956. Nesse texto, Benveniste desenvolve as categorias de pessoa (eu e tu) e não pessoa (ele). Não coincidentemente, o capítulo seguinte, “Da subjetividade na linguagem” (1958), apresenta a língua como intersubjetiva, relação *necessária* entre eu e tu – pessoas do discurso – para que a língua aconteça.

No entanto, Benveniste ainda não havia estendido sua teoria para a enunciação escrita. Até 2012, havia apenas resquícios da intenção do linguista em desenvolver sobre as

---

<sup>7</sup> Nascido na Síria, em 1902, e naturalizado francês em 1924, Émile Benveniste, grande especialista em indo-europeu, comparatista de numerosas línguas antigas e modernas, assegura a divulgação de suas teses entre os linguistas após a publicação de *Problèmes de linguistique générale*, em 1966, e sua abordagem enunciativa desperta o interesse de filósofos e psicanalistas. Benveniste é responsável por difundir um conjunto de questões concernentes a uma linguística bastante diferenciada da que até então era feita. Com ele, os temas da subjetividade/intersubjetividade, da referência, da significação, da relação universal/particular tomam outras proporções. Há, também, um fazer interdisciplinar das ciências do homem em que a linguagem tem papel fundamental. Podemos afirmar que Benveniste produz em um terreno limítrofe que lhe permite falar em uma interdisciplinaridade, de filosofia, antropologia, sociologia, psicanálise, cultura etc. Em 1976, morre o linguista que, por sua abordagem enunciativa, tornou-se um iniciador no próprio campo estruturalista (ENDRUWEIT; FLORES, 2009, p. 243).

<sup>8</sup> O uso do termo recalcado aqui vem de François Dosse (1994, p. 66), para quem a linguística estrutural deliberadamente “barrou na época o caminho de acesso ao sujeito”. Com as portas fechadas para o sujeito, Benveniste acabou sendo deixado de lado pelos linguistas, juntamente com o psicologismo, a fenomenologia ou a hermenêutica.

particularidades da escrita, mencionada brevemente em “O aparelho formal da enunciação” (1970), último texto publicado por Benveniste.

Muitos desdobramentos deveriam ser estudados no contexto de enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca frequente, talvez necessária, da oralidade. Seria preciso também distinguir a enunciação falada da *enunciação escrita*. *Esta se situa em dois planos, o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem*. Amplas perspectivas se abrem para análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui (BENVENISTE, 2006c, p. 90, grifo meu).

No trecho, Benveniste deixa explícita a vontade de pensar também sobre a escrita. A publicação de *Dernières leçons – Collège de France 1968 et 1969*<sup>9</sup>, em 2012, diferentemente de toda obra precedente, apresenta uma discussão sobre escrita e semiologia. Na Aula 8, Benveniste discute as especificidades de tempo, espaço e pessoa na enunciação escrita, o que, por sua vez, instaura uma nova perspectiva sobre a escrita.

É sobre a concepção de escrita proposta por Benveniste que este trabalho esboça o ensino da escrita. Portanto, antes de apresentar a proposta didática, explico neste capítulo os conceitos relevantes que concernem à linguística benvenistiana: homem, língua e escrita.

### 3.1 Língua e sujeito na enunciação

Antes de falar do conceito de escrita definido por Benveniste, é necessário rever a definição de língua e enunciação. Para Benveniste, a escrita se constitui de uma grande abstração, dada pela ausência dos elementos referenciais da enunciação, quais sejam: tempo, espaço e pessoa. Este subcapítulo aborda, portanto, esses conceitos, bem como a relação entre língua e sujeito.

Uma das principais contribuições de Émile Benveniste para a linguística talvez tenha sido a de que a língua e o homem não são separáveis um do outro; é, portanto, subjetiva. A subjetividade é “a capacidade do locutor se propor como ‘sujeito’” e se determina “pelo seu *status* linguístico da ‘pessoa’” (BENVENISTE, 2005b, p. 286). O locutor torna-se sujeito a partir da apropriação da língua. No entanto, “a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste” (BENVENISTE, 2005b, p. 286). Um sujeito torna-se sujeito a partir da existência do outro e, portanto, pressupõe duas pessoas.

---

<sup>9</sup> Traduzido para o português em 2014 sob o título *Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969*.

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem (BENVENISTE, 2005b, p. 285).

Propõem-se, então, duas condições: a impossibilidade de conceber o homem sem a linguagem e a impossibilidade de conceber um homem sem outro homem. A língua, para além de subjetiva, é intersubjetiva. Não existe a possibilidade de conceber um homem falando sem imediatamente pressupor outro homem falando.

A noção de intersubjetividade está diretamente relacionada com as referências de enunciação: pessoa, tempo e espaço. A referência de pessoa é diretamente relacionada com a exterioridade, e também “os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem” (BENVENISTE, 2005b, p. 288), pois “uma língua sem expressão de pessoa é inconcebível” (BENVENISTE, 2005b, p. 287). Se há uma pessoa que se enuncia, esta seria *eu*, haverá necessariamente aquela para quem me enuncio, exterior a mim, um *tu*. Sobre a relação entre *eu* e *tu*, Benveniste afirma:

essa polaridade não significa igualdade nem simetria: *ego* tem sempre a posição de transcendência quanto a *tu*; apesar disso, nenhum dos dois termos se concebe sem o outro; são complementares, mas segundo uma oposição “interior/exterior”, e ao mesmo tempo são reversíveis. Procura-se um paralelo para isso; não se encontrará nenhum. Única é a condição do homem na linguagem (BENVENISTE, 2005b, p. 286-287, grifos do autor).

Aqui define-se a intersubjetividade: a troca reversível entre a posição de *eu* e *tu* na instância do discurso. Um não se concebe sem o outro, e toda vez que alguém se enuncia como *eu*, será um novo *eu* que se atualiza na instância de discurso e que, conseqüentemente, atualiza o *tu*.

Além disso, Benveniste (2005b, p. 288) abrange a ideia de que o “fundamento da subjetividade está no exercício da língua”. Revela-se, portanto, não somente uma concepção de língua, mas também uma que apresenta a indissolubilidade entre língua e sujeito. As implicações dessa afirmação podem parecer óbvias, talvez ainda mais agora, passados 60 anos da publicação do texto “Da subjetividade na linguagem”, mas ainda assim é importante que sejam ressaltadas. A maior delas é um resgate da presença do sujeito em tudo aquilo que ele fala e faz, e assim recai sobre ele a responsabilidade daquilo que diz.

Além da referência de pessoa, as referências de tempo e espaço também são ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem. Primeiro, Benveniste aponta para a singularidade do funcionamento dos pronomes pessoais, pois

as instâncias de emprego de *eu* não constituem uma classe de referência, uma vez que não há “objeto” definível como *eu* ao qual se possam remeter identicamente essas instâncias. Cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal.

Qual é portanto a “realidade” à qual se refere *eu* ou *tu*? Unicamente uma “realidade de discurso”, que é uma coisa muito singular. *Eu* só pode definir-se em termos de “locução”, não em termos de objetos, como um signo nominal (BENVENISTE, 2005a, p. 278, grifos do autor).

Os pronomes pessoais, portanto, são atualizados em toda enunciação. *Eu* se refere unicamente a quem o enuncia, e *tu* unicamente a quem se enuncia. Há uma série de indicadores que se relacionam com eu/tu na instância do discurso: pronomes, advérbios e, ainda, locuções adverbiais. Esses indicadores se organizam de forma que também quando proferidos se refiram àquela instância de discurso ou sejam relativos aos pronomes pessoais. Exemplos desses indicadores são os advérbios *aqui* e *agora*, outros que precedem da mesma relação: hoje, ontem, amanhã, em três dias. Toda vez que enunciado, *hoje* será um novo *hoje*, referente ao dia da enunciação.

É importante ressaltar, pois, que “essas formas pronominais não remetem à ‘realidade’ nem a posições ‘objetivas’ no espaço ou no tempo, mas à enunciação, cada vez única, que as contém, e reflitam assim o seu próprio emprego” (BENVENISTE, 2005a, p. 280). As referências de tempo e espaço revelam, então, a mesma singularidade da referência de pessoa. Elas significam dentro da enunciação ao mesmo tempo que a contém. A contém pois em toda enunciação será necessário que haja eu-tu/aqui/agora.

Aprofundemo-nos, então, nas referências de tempo e espaço na enunciação. No texto “A linguagem e a experiência humana”, de 1965, Benveniste aprofunda a discussão sobre o tempo, trazendo três noções distintas a ele: o tempo físico, o crônico e o linguístico. O tempo físico “é um contínuo, uniforme, infinito, linear, segmentável à vontade [...]. Cada indivíduo o mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo da sua vida interior” (BENVENISTE, 2006a, p. 71).

O tempo crônico é o tempo dos acontecimentos. É no tempo crônico que organizamos os acontecimentos do passado ao presente ou do presente ao passado. Os acontecimentos, no entanto, não são o tempo, eles estão no tempo. Assim “em todas as épocas, constamos de uma maneira ou de outra, um esforço para objetivar o tempo crônico. É esta uma condição necessária da vida das sociedades, e da vida dos indivíduos em sociedade. Este tempo socializado é o do calendário” (BENVENISTE, 2006a, p. 72).

Vemos, nessa divisão de tempo, também uma abordagem que abrange as relações subjetivas. O próprio conceito de tempo se determina a partir do sujeito. O tempo físico é

dado subjetivamente em cada indivíduo. O crônico é o tempo dos acontecimentos, também determinado por indivíduos de uma sociedade. Por exemplo, a divisão de acontecimentos em antes e depois de Cristo. Essa capacidade de exprimir os acontecimentos e situá-los temporalmente é da condição do próprio tempo crônico.

A primeira é a do acontecimento em si, determinado em um estado fixo, daí *estativa*. Derivada dessa condição, a segunda é *diretiva*, um eixo referencial do tempo. A terceira condição é a *mensurativa*, que permite a divisão desse tempo em horas, dias, semanas.

A partir do eixo estativo, os acontecimentos são dispostos segundo uma ou outra visada diretiva, ou anteriormente (para trás) ou posteriormente (para frente) em relação a este eixo, e eles são alojados em uma divisão que permite medir sua distância do eixo: tantos anos antes ou depois do eixo, depois de tal mês e de tal dia do ano em questão (BENVENISTE, 2006a, p. 72-73).

Por fim, Benveniste também define o tempo linguístico. Sobre ele, afirma: “o que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar ligado organicamente ao exercício da fala, o fato de se definir e se organizar como função do discurso” (BENVENISTE, 2006a, p. 74). O que cria o tempo linguístico é a própria enunciação, e o único tempo possível para a enunciação é o presente.

Esse argumento fica mais claro quando Benveniste ilustra-o com os advérbios de tempo. *Hoje* se refere ao tempo da enunciação e pode ser deslocado para frente ou para trás a partir desse tempo estabelecido. O ponto de referência para eu falar *ontem* é dado pelo hoje de quem enuncia, assim como o amanhã. No entanto,

o tempo do discurso nem se reduz às divisões do tempo crônico nem se fecha em uma subjetividade solipsista. Ele funciona como um fator de intersubjetividade, o que de unipessoal ele deveria ter o torna onipessoal. A condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação linguística (BENVENISTE, 2006a, p. 78).

Por ser dado pela enunciação, o tempo linguístico torna-se intersubjetivo. Se atualiza e se constrói na presença do outro. Há uma transposição do tempo, o meu *hoje* passa a ser o seu *hoje*. Contudo, pensar no tempo linguístico de forma tão presente e singular implica algumas ressalvas quando se trata da enunciação escrita. A observação da particularidade da escrita é notada por Benveniste quando ele faz as distinções de tempo.

Aquele que diz “agora, hoje, neste momento” localiza o acontecimento como simultâneo ao seu discurso; seu “hoje” pronunciado é necessário o suficiente para que o parceiro o ligue na mesma representação. Mas, separemos “hoje” do discurso que o contém, coloquemo-lo em um texto escrito; “hoje” não é mais percebido como um signo do presente linguístico pois que ele não é mais falado e percebido, e ele não pode mais enviar o leitor a algum dia do tempo crônico, pois que não se

identifica com nenhuma data; ele pode ter sido proferido em qualquer dia do calendário e se aplicará indiferentemente todo dia (BENVENISTE, 2006a, p. 78).

Na escrita, portanto, não se pode identificar o tempo linguístico da mesma forma que na fala. Ele será novo a cada leitura. As implicações dessa constatação na escrita serão desenvolvidas com mais profundidade no subcapítulo seguinte; por enquanto, cabe a discussão do caráter intersubjetivo, que é constitutivo da linguagem. Até aqui, vimos que o relacionamento entre *eu* e *tu* na enunciação está engajado com todas as referências que possibilitam que a enunciação aconteça. O tempo indica um aspecto aparentemente óbvio: só posso falar com alguém que se encontra no mesmo tempo que eu, com alguém que esteja no presente. E, conforme enunciarmos, esse presente se atualizará no meu e no seu discurso.

Por fim, há também a referência de espaço, o aqui. Com o desenvolvimento das referências de pessoa (*eu* e *tu*) e de tempo (*agora*), a definição do aqui é uma decorrência. O locutor e o interlocutor dividem um espaço de enunciação. Falamos um para o outro porque estamos presentes um para o outro em nossa conversa.

Na escrita, no entanto, há certas particularidades em relação a essas referências. No subcapítulo seguinte, faço a discussão dessas particularidades na escrita em si e nas implicações de elas não serem levadas em conta no momento de aprendizagem de escrita.

### **3.2 Escrita: outra maneira de significar**

No subcapítulo anterior, vimos que Benveniste entende a língua como intersubjetiva. No entanto, seus estudos tratavam da enunciação falada. Na enunciação falada, há a necessidade de três referências essenciais para a enunciação: pessoa, tempo e espaço. Todos as três exigem na enunciação presenças: o tu, o aqui e o agora. Essa constatação abre espaço para discussões interessantes acerca do funcionamento da escrita enquanto enunciação.

Um dos primeiros aspectos a serem ressaltados sobre essa constatação talvez seja olhar para as maneiras como a escrita historicamente vem sendo encarada: mera representação da fala, que deve ser aprendida na escola – em oposição à fala, que se aprende naturalmente. Começemos pela oposição naturalidade/artificialidade, que, embora seja uma tese há muito desconstruída, ainda rege a prática de ensino de texto escolar.

José Contini Junior (1985, p. 53) afirma que “seria ingênuo acreditar que a criança começa a vivenciar aos 6 anos o sistema de escrita como se fosse um objeto estranho; e o fato de não ler como nós o fazemos não significa que não tenha atividade de leitura nem curiosidade sobre esse sistema”. Ou seja, há um saber sobre a escrita que é anterior ao

escrever propriamente dito. Não é surpresa essa constatação se considerarmos que vivemos em uma sociedade informada<sup>10</sup> pela palavra escrita, pois, se tomamos a escrita como parte da cultura que nos forma, torna-se paradoxal considerá-la como artificial. Conforme Moreira (1988, p. 49), a maioria das escolas ensina a escrita como uma habilidade motora, a “aquisição de técnica de registrar sons e letras e não como uma atividade cultural e complexa”. Vemos, então, um impasse entre o que a escrita representa na sociedade e como ela é ensinada na escola. Ora, se escrever é da nossa cultura e a criança já aprende sobre ela antes da escola, por que a escola a trata como atividade motora?

Endruweit (2006) elabora respostas para essa pergunta. Uma delas é o reflexo de uma ciência positiva, que dá apenas à escola o lugar de ensino e aprendizagem da língua escrita – tanto o ler quanto o escrever. Só que a escrita levada à escola não era uma escrita subjetiva – ou melhor, enunciativa –, era uma escrita “em duas versões: a) na relação com a ciência; e b) na relação com a fala” (ENDRUWEIT, 2006, p. 75). Para a autora, a escrita é desvalorizada em relação à fala dentro dos estudos linguísticos, o que contribui para que na escola se continue ensinando uma escrita mecânica.

Estudos mais recentes da linguística, no entanto, buscam amenizar a dicotomia entre fala e escrita, tratando-as como um contínuo, o que “significa dizer que ambas, fala e escrita, possuem características próprias valorizadas como práticas da língua” (ENDRUWEIT, 2006, p. 83). Entre esses estudos estão os trabalhos citados aqui, que buscam mostrar que a escrita, por ser culturalmente constituída, informa constantemente o pensamento daqueles que vivem em uma sociedade letrada.

Ainda que com aparecimento tardio, era essa a tese que Benveniste apresentava em suas últimas aulas (1969): “nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita” (BENVENISTE, 2014, p. 127). Endruweit (2006), antes da publicação de *Dernières leçons* (2012), já buscava propor a escrita enunciativa. É claro que, com os estudos de Benveniste, fica mais fácil e evidente entender as singularidades da enunciação escrita.

Os estudos recentes de Benveniste acerca da escrita nos mostram que a enunciação se realiza com especificidades. E acabam justificando, de certa forma, por que o pulo entre fala e escrita acaba sendo muitas vezes maior que a perna de quem aprende a escrever. É porque a

---

<sup>10</sup> *Informada*, de acordo com Cardoso (2007), carrega o sentido de dar forma a algo. “Do ponto de vista etimológico, portanto, a manufatura corresponde ao sentido estrito do termo in+formação (literalmente, o processo de dar forma a algo)” (CARDOSO, 2007, p. 12).

escrita se trata de uma atividade de *alto grau de abstração*. E essa abstração em nada se relaciona com o conteúdo que cada uma pode transmitir.<sup>11</sup> Trata-se de uma abstração de referências – as referências de pessoa, tempo e espaço mencionadas anteriormente.

Com a escrita, o locutor deve se desprender da representação que tem instintivamente do falar enquanto atividade, enquanto exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva. Deve tomar consciência da língua como realidade distinta e do uso que dela faz. [...] A língua é convertida, de repente, em uma imagem da língua. A atividade completa na qual o locutor está engajado, esse comportamento tanto gestual quanto fonoacústico, essa participação do outro, de todos os outros, da totalidade dos parceiros possíveis nessa manifestação individual e coletiva, tudo isso é substituído por *signos* traçados a mão (BENVENISTE, 2014, p. 129-130, grifos do autor).

Vemos, então, uma distinção entre a fala e escrita: a ausência. Quem escreve é solitário em seu trabalho, no trabalho de conscientizar-se da língua e mobilizá-la para dizer algo. Benveniste fala que a língua é convertida em imagem de língua. Imagem porque as presenças da enunciação falada – pessoa, tempo e espaço – estão ausentes, não percebidas, mesmo que ainda estejam ali.

Uma primeira parte da abstração reside, justamente, na ausência de pessoa.

Uma primeira grande abstração reside, assim, no fato de que a língua se torna uma realidade distinta. Com efeito, instintivamente, quando falamos, temos a necessidade ou o desejo de falar em certas circunstâncias para obter um certo resultado, com uma pessoa que tem uma certa voz, com certas relações de idade, de coleguismo etc. Existem sempre as situações em que o locutor exerce seu falar (BENVENISTE, 2014, p. 130).

Mas não é somente a ausência de pessoa que dificulta a aquisição da escrita, é também o próprio movimento que a ausência do interlocutor provoca:

a abstração consiste, então, em se desprender dessa riqueza “contextual”, que, para o falante, é essencial. Ele deve falar de coisas fora das circunstâncias que fazem com que tenhamos necessidade de falar, já que, para ele, são realidades vivas. [...] Trata-se de uma língua que não se dirige nem aos seus amigos nem a seus pais, uma língua da qual não se sabe quem fala nem quem a ouve (BENVENISTE, 2014, p. 131).

Na escrita, portanto, aquele que escreve terá de falar dos assuntos sozinho, antecipando as possíveis dúvidas do seu interlocutor, que não estará ali. Esse movimento acaba ficando vazio para alguém que está aprendendo a escrever. Por que haveria de escrever se ele pode ir brincar e conversar com seus amigos? De certa forma, Lemos (1988) já aponta a resposta quando nos conta que as crianças representam o escrever. O mistério dessa

---

<sup>11</sup> “É um mito acreditar que somente a escrita possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato, como também é equivocado pensar que a fala é o lugar do pensamento concreto e a escrita, o lugar do pensamento abstrato” (ENDRUWEIT, 2006, p. 82).

habilidade não dominada ainda por elas já é um indício de que desperta encantamento nas crianças.

O que acontece, no entanto, é o encantamento desaparecer. A escrita perde a graça porque não faz parte da língua. Em vez disso, é substituída por um conjunto de regras e formalidades a serem seguidas.

Outro nível de abstração é imposto a quem tem acesso à escrita, a saber: não somente a consciência – ainda que fraca – do falar transferido à língua, isto é, ao pensamento, mas a consciência da língua ou do pensamento – na verdade das *palavras* – representada em imagens materiais. Da palavra ao desenho da palavra realiza-se um salto imenso, do falar à imagem simbólica do falar (BENVENISTE, 2014, p. 131, grifo do autor).

Escrever passa a ser seguir regras gramaticais e ortográficas. E fica restrito à escrita o papel de carrasca. As regras, na verdade, são também parte da abstração, outra barreira que quem aprende a escrever deve traspor.

Proponho com este trabalho apontar caminhos para o ensino da escrita pelos quais aprender a escrever não seja uma tarefa árdua e solitária. O que pretendo é justamente a transgressão da ideia que se tem sobre escrita. Transgressão porque ela passaria a ser um meio de significar histórias, de dizer e ser ouvido – ou melhor, lido.

Algumas propostas já foram feitas para a substituição do lugar solitário do autor por um mais aconchegante. A leitura pública<sup>12</sup> em sala de aula é proposta no manual de escrita de Guedes (2009), e é abordada por Endruweit e Nunes (2013) não apenas como metodologia, mas como prática que funcionaria como um nível intermediário entre a presença do interlocutor, característica da fala, e a sua ausência na escrita. Através da leitura pública, o autor pode ajustar o tom da voz, das palavras de acordo com o que o efeito que deseja causar em seus colegas. Para além disso, a leitura pública preenche as ausências de tempo e espaço da escrita, dando ao aluno um lugar de onde se enunciar.

As proposições de Benveniste acerca da escrita nos mostram a complexidade que a envolve. Se por um lado ela faz parte da vida da criança desde muito cedo<sup>13</sup>, por outro ela

<sup>12</sup> Chamo de leitura pública o ato de ler o texto em sala de aula em voz alta. Opto por chamar de leitura pública, porque conforme Endruweit e Nunes (2013), a leitura pública é mais do que apenas ler em voz alta, ela é tornar público um texto que antes era escrito para a esfera privada professor-aluno. Ela atribui sentidos e dá leitores ao texto. “No momento da leitura para os colegas, a escrita faz sentido para um número de pessoas ainda presentes, mas que não representam todos os leitores possíveis do texto. Elas podem fazer – e efetivamente fazem – ponderações próprias de um ouvinte. Ou seja, estão presentes, embora simbolizem uma ausência.” (Endruweit e Nunes, 2013, p. 212).

<sup>13</sup> De acordo com Moreira (1988), o contato e a valorização da escrita está relacionado com a classe social. Conforme os estudos da autora “se para a família os objetos da escrita têm uso funcional, a escrita será valorizada e esta valorização irá interferir no relacionamento com estes objetos, permitindo-lhe assimilar

exige um alto grau de abstração que às vezes pode não estar ao alcance da criança naquele momento. Para quem a valorização da escrita não acontece desde cedo, as dificuldades escolares no aprendizado da escrita só aumentam. Dessa forma, a leitura pública parece ter um papel ainda mais relevante: construir a valorização da escrita para todos, porque através dela também é possível dizer.

A leitura pública, como nível intermediário entre as presenças da fala e as ausências da escrita, se constitui como intersubjetividade e, dessa forma, alinha-se com a escrita da narração. Walter Benjamin falava da raridade dos narradores de histórias orais; a leitura pública resgata e transpõe esse caráter à escrita, bem como o de compartilhar publicamente as experiências vivenciadas e receber respostas. A escrita da narração e a leitura pública dão vida aos narradores em extinção de Benjamin.

O próximo capítulo buscará pôr em relação as discussões feitas até aqui a respeito da narração e da escrita de forma que elas se relacionem com a prática. Este capítulo pontuou a necessidade de ter uma escrita na escola que permita que aluno a entenda como outra forma de estar na língua. O próximo, por sua vez, procura apontar possíveis caminhos para que isso seja feito.

---

conhecimentos referentes a suas identidades, funções e conteúdos. Mas se na família ocorre o inverso, a criança poderá aprender, na escola, a habilidade técnica de desenhar letras e construir palavras, ou de decodificar mecanicamente letras em sons, trilhando assim, lenta e penosamente, o caminho de valorização da escrita” (MOREIRA, 1988, p. 50)

## 4 ESCRITA E NARRAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DO CAOS<sup>14</sup>

Nos capítulos anteriores, busquei trazer as concepções de língua e narração que perpassam este trabalho. Este capítulo, por sua vez, fará o movimento de trazer a teoria à prática. Para costurar as concepções de narração e língua em sala de aula, trago o método de escrita de Paulo Coimbra Guedes (2009) para a discussão.

A partir do método de Guedes (2009), desenvolvo uma proposta didática para se trabalhar com narração com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Os objetivos dessa proposta são mobilizar os alunos a narrar e explicitar, de alguma forma, a importância desse ato.

### 4.1 As qualidades discursivas

O método de ensino de escrita que guiará a proposta didática é o de Paulo Coimbra Guedes (2009). Ele se caracteriza especialmente pela escrita da narração, descrição e dissertação. A principal contribuição do método são as qualidades discursivas, que norteiam a produção textual, tanto a escrita quanto a reescrita, fazendo com que os alunos mobilizem os seus conhecimentos para produzir sentidos para um leitor específico.

A proposta de Guedes (2009, p. 52) busca “desenvolver procedimentos e levá-los [os alunos] a escrever para produzir significados, para criar vínculos com os leitores, para resgatar, na instância pública da escrita, a discursividade dos usos orais e privados da linguagem”. Trata-se de um trabalho que pressupõe uma prática de escrita que inclui o leitor, pois pretende que os alunos produzam “[...] textos que fazem uso consciente dos recursos expressivos da língua com a finalidade de produzir deliberados efeitos de sentido sobre bem determinados leitores” (GUEDES, 2009, p. 52)

Fazer uso consciente dos recursos expressivos da língua, como já havia posto Benveniste, é uma atividade que exige abstração. Um dos níveis da abstração é a ausência de

---

<sup>14</sup> O título deste trabalho de conclusão de curso remete à obra de Michèle Petit *A arte de ler: ou como resistir à adversidade* (2010). Além desse livro, a autora desenvolve a reflexão da leitura como forma de resistir “para se encontrar, para se reconhecer, para se construir ou reconstruir” (PETIT, 2013, p. 107). Conforme as reflexões da autora, o reconhecimento da nossa história em outra possibilita troca e empoderamento do sujeito: “quanto mais somos capazes de dar um nome ao que vivemos, às provas que enfrentamos, mais aptos estamos para viver e tomar certa distância em relação ao que vivemos, e mais aptos estaremos para nos tornar sujeitos de nossos próprios destinos” (PETIT, 2013, p. 112). A narração e a leitura da narração, ou do acesso a bens culturais, possibilitam a aptidão de reconhecer o que somos e sentimos em relação ao mundo, organizar o caos, simbolizar o não simbolizável.

um interlocutor para quem o que falamos ou escrevemos faça sentido. Se houver, como Guedes (2009) propõe em seu método, leitura em sala de aula dos textos escritos pelos alunos, haverá leitores determinados para quem produzir sentidos. As qualidades discursivas apontam um caminho para que esses efeitos de sentidos produzidos para determinados leitores tenham os resultados desejados. São quatro as qualidades discursivas: unidade temática, objetividade, concretude e questionamento.

A unidade temática é responsável por exigir de quem escreve a escolha de apenas um assunto para tratar “porque se escreve para dizer alguma coisa do interesse do leitor e não para dizer qualquer coisa ou várias coisas sem relação entre si” (GUEDES, 2009, p. 59). Ela se torna, assim, a chave para o texto ser interessante para o leitor, pois ele conseguirá levantar uma hipótese sobre o texto e sustentá-la ao longo dele. Para a narração, unidade temática também é selecionar o que contar: “de tudo que aconteceu, só interessa contar aquilo que converge na direção do esclarecimento que vai ser equacionado no texto” (GUEDES, 2009, p. 169).

A objetividade é a qualidade discursiva que, apesar de o nome indicar, não significa ser objetivo, direto. Objetividade, nesse caso, se opõe à subjetividade. Conforme Guedes (2009, p. 109),

A objetividade é a capacidade de perceber os objetos, mais especificamente a capacidade de distinguir entre o que está lá fora e o que se passa cá dentro, no fundo do nosso coração. É nesse sentido que vamos empregar essa palavra: texto objetivo, para nós, não significa texto curto, nem texto frio e calculista, nem grosso, nem cruel. Texto objetivo é o texto capaz de perceber e mostrar os objetos, ou melhor, de perceber os objetos como objetos. [...] A necessidade de entrevista com o autor para estabelecer o sentido, ou o verdadeiro sentido, do texto significaria o fracasso do texto como texto, isto é, como interlocução a distância (mesmo que, às vezes, o defeito seja do leitor, o autor precisa assegurar-se de que fez a sua parte).

A objetividade é, na verdade, uma qualidade que trata da capacidade de o autor perceber os objetos como objetos, fora de si. Portanto, é uma qualidade que exige um grau de abstração que, muitas vezes, não é visível na materialidade do texto, e por isso acaba dificultando a compreensão do que ela significa por parte dos alunos.

A concretude, no entanto, é a qualidade que, de certa forma, permite visualizarmos a objetividade no texto, e por isso são facilmente confundidas. A concretude “[...] garante que a mensagem seja expressa com precisão para que não restem dúvidas no leitor a respeito dos sentidos e valores que o autor atribuiu aos recursos expressivos com que a constituiu” (GUEDES, 2009, p. 59-60).

Netto (2017) fala sobre a abordagem da concretude e da objetividade na sala de aula da Educação Básica. Conforme a autora,

a concretude pode ser um meio para se alcançar a objetividade, pois deixar claro o sentido atribuído ao que se quer dizer exige o exercício de se colocar diante do texto como leitor de si mesmo; assim, pensa-se que a relação eventual entre essas duas qualidades permite que se trabalhem ambas a partir de um mesmo termo para denominar as duas sem que o aluno (em idade escolar) exija de si mesmo a capacidade de abstração para denominá-las separadamente (NETTO, 2017, p. 60).

A abordagem conjunta dessas duas qualidades também evita possíveis confusões da objetividade com “ser objetivo”. Uma qualidade pode estar em alguns casos a serviço da realização da outra, o que não significa que sejam a mesma coisa. Para este trabalho, abordarei concretude e objetividade como apresentadas por Netto (2017).

O questionamento é a qualidade que leva a discussão do texto até o leitor. Em uma narração, o questionamento se dá no conflito e também no fato de que “uma narrativa que ficou em nossa memória tem um significado próprio que temos que descobrir, o que significa tentar escolher nela a questão mais profunda entre várias que ela nos apresenta” (GUEDES, 2009, p. 170). Note que não basta delimitar o assunto e mostrá-lo ao leitor, é preciso também equacionar um problema que tenha espaço para ser pensado; se o autor já tem as respostas para ele, o leitor não tem por que ler.

O questionamento envolve o leitor, mobiliza suas energias intelectuais, convoca-o a participar da solução ou, pelo menos, do equacionamento do problema que o texto lhe apresenta. Até mesmo as conversas mais interessantes de que participamos são aquelas em que falamos do que nos desafia e desacomoda. [...] É por isso que todo texto precisa dar ao leitor um bom motivo para que ele se ponha a lê-lo, precisa interessá-lo [...], precisa deixar bem claro que ele tem muito a ver com aquilo que o texto está falando (GUEDES, 2009, p. 60).

Como vemos na proposta de Guedes (2009), as qualidades discursivas estão a serviço da discursividade, do tornar a escrita generosa para o leitor. Essa proposta vai ao encontro do narrador de Benjamin, pois transpõe para a escrita a escuta – ou o olhar – do e para o outro, um olhar que aconselha e participa das palavras que lhe são contadas.

Entretanto, há algumas considerações a serem feitas a respeito do ensino das qualidades discursivas nas séries finais do Ensino Fundamental. A primeira delas é que uma apresentação conceitual não é suficiente para dar conta dos desafios que a escrita apresenta. É preciso que os alunos entendam para que elas servem e como identificá-las no texto. Nas próximas páginas, proporei tarefas a fim de trabalhar com mais clareza a narração e as qualidades discursivas para chegar, então, à produção de uma apresentação pessoal. A apresentação pessoal é a primeira proposta de escrita de Guedes (2009), mas, para fins de

clareza para os alunos, altero o título dessa proposta para “Quem conta a minha história?” – pergunta essa que os alunos deverão buscar responder.

Os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RCs) apontam que, “na escola, a produção textual será resultado de múltiplas tarefas interligadas que culminam no estabelecimento, pelos alunos e por meio de seus textos escritos, de alguma forma de diálogo” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 64). Entre as tarefas de escrita presentes nos RCs, encontram-se produção inicial, escrita coletiva, leitura de textos de referência, busca de conteúdos para a escrita, escrita individual, reescrita, revisão final e publicação e resposta ao texto do aluno.

A seguir apresentarei a proposta didática para o ensino de narrativa, estabelecendo um diálogo entre tarefas apontadas nos RCs e o método de ensino de escrita de Guedes.

#### **4.2 A narração que se pretende e o caminho até ela**

Neste trabalho, o ponto de partida do ensino de escrita é o método de Guedes (2009). Sobre a narração, o autor apresenta três principais diferenças entre narrativas orais – as conversas de bar – e narrativas escritas: a primeira é o contar algo para quem já conhece nossas histórias, em contraste com o leitor, que só saberá aquilo que contarmos; a segunda diz a respeito da receptividade do ouvinte/leitor, “um joga-se pra trás na cadeira, preparando para ser acalentado” (GUEDES, 2009, p. 124), em contraste com outro que, solitário, terá que atribuir significados ao texto; e a terceira é a expectativa de história do ouvinte/leitor. Enquanto o “ouvinte até gosta da redundância e da lacuna, que lhe permite participação ativa na conversa”, o leitor espera “um relato completo que o conduza, que o encante, que o instrua, que o esclareça a respeito do problema que lhe foi apresentado como tão interessante [...], que passou a ser uma questão do leitor” (GUEDES, 2009, p. 124).

Vejamos que nas diferenças entre a narração oral e a escrita está, como apontado por Benveniste, a ausência do interlocutor. É essa mesma ausência que exigirá que o autor organize suas ideias linearmente para que o leitor possa compreendê-las. As lacunas não serão preenchidas com *hãs* e *e aís* do ouvinte, é o autor que deverá antecipá-las e respondê-las.

Na estrutura da narração, nos lembra Guedes (2009), há elementos essenciais: o narrador, os personagens, o enredo – os procedimentos de narração – e o leitor. Os procedimentos de narração são encontrados em qualquer texto que se pretenda narrativo, literário ou não. A proposta de escrita que proponho aqui não se trata da literária, mas pode

valer-se dela para abordar os procedimentos de narração bem como despertar o interesse em narrar.

Com interesse em narrar, também quero dizer interesse em escrever. De acordo com Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 21-22), “a proposição de redigir, a razão pela qual escrevemos, deve ser sempre previamente definida. O estudante deve saber que está escrevendo para uma finalidade específica. *Ninguém deve escrever apenas para que o professor leia e dê nota!*” (grifo dos autores). É, portanto, fundamental que se defina com os alunos o propósito do texto narrativo. Esse pode ser mais específico e objetivo que o propósito do professor. Como apresentado no capítulo 1, a narração (e a língua, como diz Benveniste) serve para viver. Esse propósito é muito amplo para o aluno, é preciso defini-lo para despertar o interesse dele em escrever.

Michèle Petit, antropóloga francesa que estuda os impactos da leitura, especialmente em países em desenvolvimento, traz uma série de exemplos em que a leitura de narrativas ajuda pessoas a suportarem a dor de mundo. A leitura, de acordo com Petit (2010, p. 83), “convoca uma atividade de simbolização, de pensamento, de narração de sua própria história entre as linhas lidas, uma costura de episódios vividos de maneira fragmentada”. O poder da leitura reside em despertar sonhos, transportar o leitor de uma situação caótica para outro lugar em que a vida é possível. No contexto em que vivemos hoje, a leitura e a narração parecem ainda mais pertinentes.

No entanto, é importante ressaltar aqui que a leitura à qual me refiro não é uma leitura silenciosa que se encerra em si mesma. A leitura de que trato aqui é “implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2007, p. 27). A leitura em voz alta é uma leitura transitiva que permite diálogo entre os leitores. É a essa leitura que Cosson e Petit também se referem.

Desenho, portanto, as etapas de tarefas para a produção textual a partir da leitura de um texto narrativo. Essa escolha é motivada pela necessidade de se estabelecer um contato inicial com uma narração da vida real, instigando os alunos a narrarem e a imaginarem. As etapas de produção textual são organizadas da seguinte forma:

- 1) contato inicial com a narração pretendida;
- 2) apresentação e delineamento da proposta;
- 3) produção inicial;
- 4) apresentação das qualidades discursivas: concretude;

- 5) apresentação das qualidades discursivas: unidade temática;
- 6) apresentação das qualidades discursivas: questionamento e unidade temática;
- 7) leituras para o repertório dos alunos;
- 8) planejamento do texto e primeira reescrita;
- 9) encaminhamentos para a reescrita da versão final;
- 10) reescrita da versão final.

### **1) Contato inicial com a narração pretendida**

Como dito anteriormente, é pela leitura que o trabalho em sala de aula começa. A leitura de um texto narrativo tem o propósito de instigar a imaginação, a necessidade de narrar, de criar e de mostrar ao aluno que texto é esperado que ele escreva, além de possibilitar a compreensão dos elementos narrativos. Para Guedes e Souza (1998), a tarefa de um professor de português é apresentar uma diversidade de textos alertando para o que neles pode ser encontrado, bem como permitir confronto de leituras. No que se enquadraria em narração, os autores ressaltam a procura de “enredo, conflito, sequência de episódios, narrador e personagens” (GUEDES; SOUZA, 1998, p. 141).

Seleciono como leitura inicial a reportagem *História de um olhar* (ANEXO A), escrita por Eliane Brum (2006). Essa leitura é feita para familiarizar os alunos com a narração, reconhecendo que o percurso, escolar e de vida, dos alunos já o colocou em contato com narrativas, seja ouvindo, seja lendo, seja produzindo (texto oral ou escrito). Essa familiarização, no entanto, serve para situar os alunos, fornecendo-lhes pistas sobre a proposta, e tem como objetivo confrontá-los com a história de alguém real, com enredo, personagens e narradora reais. A leitura desse texto deve ser transitiva, que confronte as leituras de mundo da autora/narradora e as da turma. Ela pode ser interrompida para perguntas e para discussão. A leitura em voz alta é uma primeira leitura para discussão, mediada pelo professor, feita pela voz de quem quiser ler.

No entanto, para além dessa atividade, proponho a realização de uma tarefa de leitura para investigar com mais profundidade os procedimentos de narração na reportagem. De acordo com Schlatter (2018, p. 39), o professor, como mediador de leitura, “pode planejar atividades que motivem os alunos a ler, que ativem seus conhecimentos prévios sobre o tema e o sobre os gêneros do discurso focalizados”. Ressalto que, ainda que nesta proposta a produção textual não parta de um gênero discursivo específico, a produção vai resultar em um

gênero. Ao longo da proposta, os textos trazidos mostram que há diversidade quanto aos gêneros – diversidade que pode ser explorada até mais amplamente – com reportagens, artigos de opiniões e crônicas. Dessa forma, o gênero não é o ponto de partida, é o ponto de chegada. É importante mostrar aos alunos que as qualidades discursivas não são exclusivas de um tipo de texto, mas que estão presentes – ou ausentes – em diversos textos do mundo, em diversos gêneros.

Ainda conforme Schlatter (2018), uma tarefa de leitura pode encaminhar a construção de novos textos. A leitura, então, se constitui como propósito, finalidade para escrever. Ferrarezi e Carvalho (2015) apontam para outras finalidades possíveis para o texto escolar, entre elas publicar e registrar ideias e propiciar prazer estético e intelectual. Dentro das proposições de Schlatter, essa tarefa de leitura se desenvolve com propósitos específicos, quais sejam: a) despertar curiosidade nos alunos em narrar; b) compreender quais são os procedimentos de narração no texto; c) entender que narração se pretende escrever. Nas figuras 1 e 2, trago as etapas de elaboração de uma tarefa de leitura conforme apresentadas por Schlatter (2018).

Figura 1 – Etapas de elaboração de uma tarefa de leitura



Fonte: Schlatter (2018, p. 40)

Figura 2 – Etapas de elaboração de uma tarefa de leitura (continuação)



Fonte: Schlatter (2018, p. 41)

O objetivo principal dessa leitura é levar aos alunos o entendimento de que o texto se trata de uma narração. Para isso, perguntas como as seguintes podem nortear a leitura e a discussão acerca do texto:

- Qual(is) é(são) a(s) personagem(ns) do texto? O que descobrimos sobre ela(s)?
- Quem narra o texto? O que descobrimos sobre o(a) narrador(a)?
- Que história é contada no texto *História de um olhar*?
- O texto conta uma história real? Se sim, como podemos perceber isso?
- Onde se passa a história?
- Pela sua experiência de leitura, o texto se caracteriza como narração? Por quê?
- Há um conflito na história de Israel? Se sim, qual?

Com essa tarefa se pretende não só desvincular a ideia de que a narração pertence à literatura, mas também mostrar como é possível haver personagens, enredo e narrador em um texto jornalístico. O texto de Brum também não deixa de ser uma apresentação pessoal: uma apresentação pessoal de uma pessoa feita por outra. Por ora, o foco desse texto é a narração, mas ele será retomado em breve na discussão das qualidades discursivas, como já aponta a questão g. Além disso, outras tarefas de leitura podem ser feitas sobre esse texto que visem à utilização de recursos linguísticos.

## 2) Apresentação e delineamento da proposta

Após os alunos terem um primeiro contato com a narração de uma experiência real, faz-se necessário definir a proposta com eles. A proposta de escrita é uma apresentação pessoal. A apresentação pessoal “tem a utilidade, do ponto de vista de quem escreve, de fixar a autoimagem momentânea, que pode funcionar como ponto de partida de um maior autoconhecimento” (GUEDES, 2009, p. 93). O objetivo é ensinar a quem escreve algo a seu próprio respeito, bem como permitir ao leitor ver algo de si mesmo no texto, fugindo, então, da ideia de que apresentar-se é fornecer uma lista de informações do autor ao leitor.

Doval (2018) observa que seus alunos não tiram os olhos do celular, com o qual fazem fotos e vídeos para postar nas redes sociais o tempo todo. Então, a autora se pergunta: “o que tanto têm a mostrar nessas fotos e a contar nesses vídeos? Aparentemente, trata-se de mera exposição, mas, em minha opinião, eles mostram *quem são*” (DOVAL, 2018, p. 21). Na sua aula, a autora solicita que os alunos façam uma *selfie* para, então, provocá-los com as perguntas: quem sou eu? Como posso dizer ao mundo quem sou eu?

Parto das ideias de Doval (2018) para a apresentação da proposta. Início, portanto, a apresentação da proposta com uma *selfie* e com a provocação de responder “quem sou eu?”. Essa discussão pode ser feita oralmente entre colegas e professor. Então, apresenta-se aos alunos o que é um retrato, um autorretrato e que outras formas de autorretratos são possíveis (autorretratos pintados por artistas, autorretratos fotográficos, autorretratos textuais na poesia e na música).

Após isso, retoma-se o texto de Eliane Brum, seguido da provocação: ele também pode ser considerado um retrato? O que nos permite dizer que ele estaria retratando o homem? Ressalta-se que conhecemos Israel não por uma imagem ou descrição física, mas pela sua *história*. Como já havia sido discutido o que o texto nos conta sobre Israel, agora a

imagem que acompanha o texto pode ser explorada, mostrando como ela *complementa* o retrato escrito de Israel e sua turma. É importante, também, que tipo de informação se dá ao leitor: uma informação que tenha relevância para a história que se conta. Para isso, pode-se explorar informações como idade com perguntas como “para que serve termos conhecimento da idade de Israel?”. Informações como idade são necessárias se estão para servir a algum propósito; no caso de Israel, a sua tardia e inesperada entrada na escola.

A partir dessas discussões, os alunos podem ser provocados a responder “e se eu fosse contar uma história minha para me apresentar, qual seria?” ou “qual história que vivi me representa mais?”, e ainda, a pergunta que dá o nome à proposta: “e quem conta minha história?” Com essas provocações, os alunos podem ser encaminhados para a produção inicial do texto deles. Eles podem selecionar algumas das *selfies* que tiraram para acompanhar o texto que escreverem.

### **3) Produção inicial**

Com a leitura do texto de Brum e a discussão sobre retrato e autorretrato, o aluno já tem um ponto de partida para a produção inicial. A escrita diagnóstica é determinante para as decisões seguintes a serem tomadas. É dela, por exemplo, que se fará o recorte dos recursos linguísticos a serem trabalhados no texto e também do próprio trabalho com as qualidades discursivas. A produção inicial tem como finalidade permitir ao professor

examinar o que eles [os alunos] já sabem sobre o gênero e o que ainda está por ser aprendido, permitindo a organização, com esse diagnóstico, de uma série de ações didáticas que, na forma de oficinas de escrita, favoreçam as aprendizagens sobre o gênero em produção. Também neste primeiro texto, os próprios alunos terão um ponto de partida para refletir sobre o que já sabem e o que precisam aprender, realizando eles mesmos avaliações de seus propósitos de escrita e de seu processo de aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 64).

A produção inicial será lida somente pelo professor, mas será constantemente retomada nas atividades de sala de aula, para que os alunos vejam que ela cumpre um papel pedagógico no processo de escrita.

### **4) Apresentação das qualidades discursivas: concretude**

Após a produção inicial, é possível começar as tarefas de aprimoramento do texto, bem como expandir o entendimento do que é uma apresentação pessoal com os alunos. Como

as tarefas propostas aqui não foram aplicadas, há certa arbitrariedade quanto a qual qualidade ser trabalhada primeiro. Escolhi a concretude por ser uma qualidade mais visível na materialidade do texto e que permite que os alunos aperfeiçoem seus textos sem necessariamente ter que reescrevê-los completamente.

Para trabalhar com a concretude, trago um exemplo de texto apresentado em Guedes (2009). O texto de Aline é um exemplo de texto que não apresenta nenhuma qualidade discursiva, no entanto, ele nos permite desenvolver tarefas muito interessantes. O texto de Aline é o seguinte:

***EU***

*Meu nome é Aline. Tenho 17 anos. Sou uma pessoa **recatada** diante de estranhos. Porém, quando estou em companhia de amigos, me **sinto à vontade** para expor minhas **ideias**. Sendo aberta somente com estes, com os demais mantenho certa **discrição**. Admiro a **justiça** e fico **chocada** ao ver alguém sendo **desprezada**.*

*Adoro me divertir: ir a festas, assistir filmes, escutar músicas, bater um papo **saudável**. Gosto também de ler e muitas vezes de ficar só, pensando na vida. Detesto depender de outros na realização de minhas tarefas. Outra coisa que me realiza é dar aulas para crianças porque, como todo ser humano, gosto de carinho, e elas são muito afetivas.*

Fonte: adaptado de Guedes (2009, p. 95, grifos meus)

No texto de Aline, resalto em negrito alguns dos adjetivos e substantivos que podem ser interpretados de forma ampla, que não significam uma mesma ideia para todos os leitores. Esse é um aspecto interessante de ser trabalhado com os alunos: as palavras não significam sozinhas, é necessário que se explicita ao leitor com precisão o que queremos dizer. Deixando isso claro para os alunos, também começa a ficar mais claro o que é um texto com concretude, que, nesse caso, dará também mais objetividade ao texto.

A tarefa inicial com a concretude poderia ser feita no texto de Aline. O professor pode esclarecer antes com os alunos quais palavras exatamente eles estão procurando. Para isso, ele pode dar uma palavra de exemplo, como *bonita* ou, até mesmo, *diversão*. Os alunos, então, individualmente, produzem uma breve descrição do que é ser bonita ou o que é diversão. Em seguida, eles leem para os colegas as definições. Logo verão que há descrições diferentes para a mesma palavra.

Individualmente, os alunos podem procurar no texto de Aline as palavras que podem ter significados diferentes para os leitores e para a autora, permitindo, depois, comparações entre algumas definições de palavras. Após terem feito essa tarefa no texto de Aline, os estudantes podem pensar sobre os seus próprios textos: quais palavras são abstratas? Cada

aluno, ao final, escolhe uma palavra abstrata em seu texto, e com elas a turma pode montar um livro de verbetes, apresentando um sentido denotativo, como faz um dicionário, e um sentido conotativo, o que acarretará diferentes olhares sobre as palavras, a exemplo do que ilustra o *Livro dos ressignificados* (2017), de João Doederlein, que poderá também ser mostrado à turma.

Depois disso, os alunos podem marcar em seus textos, que já foram lidos pelo professor, apontamentos que ajudariam a facilitar a compreensão do leitor acerca dessas palavras abstratas. Sugere-se que essa atividade seja feita em duplas para que os colegas possam dar sugestões uns aos outros sobre a concretude dos textos.

Ressalto que, durante o trabalho com a concretude, é importante explicar o que significa esse conceito. Após os alunos verem que algumas palavras possuem sentidos diferentes para cada leitor, o professor deve explicar que isso se trata de uma qualidade discursiva. O trabalho com apresentação das qualidades através de tarefa é para facilitar a compreensão dos alunos, sem excluir uma explicação conceitual.

### **5) Apresentação das qualidades discursivas: unidade temática**

A unidade temática também pode ser trabalhada inicialmente no texto de Aline. A tarefa pode começar a partir da pergunta: “o que sabemos sobre Aline? Ela nos conta uma história sobre a sua vida?”. Nesse momento, os alunos já sabem do que se trata contar uma história, pois viram na tarefa de leitura. O texto de Aline pode ser aproximado do texto de Eliane Brum ou, então, contrastado com um novo texto.

A primeira tarefa para identificar a unidade temática é uma análise de texto guiada por algumas perguntas, como:

- a) O que sabemos sobre Aline? E o que sabemos sobre Israel?
- b) As narradoras nos contam alguma história de suas vidas ou da vida de alguém? Quais são essas histórias?
- c) Como o texto sobre Aline se diferencia do texto sobre Israel?
- d) Em qual dos textos descobrimos mais sobre a pessoa apresentada?
- e) De qual texto você gostou mais? Por quê?
- f) Quais sugestões você daria às autoras dos textos para que elas aprimorassem seus textos?

Com essas perguntas, o objetivo é que os alunos vejam que, no texto de Aline, descobrimos vários aspectos pontuais da vida da narradora, mas nenhum deles é o fio condutor da narrativa, enquanto no texto sobre Israel há um aspecto mais definido, sobre o

qual o texto discute. No caso do texto sobre Israel, há informações mais diversificadas que servem para melhor delimitar um aspecto da sua vida: a entrada na escola.

## **6) Apresentação das qualidades discursivas: questionamento e unidade temática**

Para trabalhar o questionamento, trago um novo texto, *Não dá na cara dela!*, escrito por Clara Averbuck para o jornal *Zero Hora* em 2016 (ANEXO B). O texto aborda como, em casos de traições, a mulher é culpabilizada e, muitas vezes, atacada por outra mulher. O texto também é uma resposta à canção *50 reais*, de Naiara Azevedo. Se retomarmos as questões abordadas na reportagem *História de um olhar*, vemos que uma das questões era se o texto tinha um conflito, fazia uma discussão com o leitor. Agora, o objetivo é investigar como o conflito/discussão – ou melhor, o questionamento – pode se desenvolver no texto.

No texto de Brum, o questionamento se desenvolve a partir da história do olhar. A autora apresenta: “Esta é a história de um olhar. Um olhar que enxerga. E por enxergar, reconhece. E por reconhecer, salva”. Depois nos conta que é o olhar de uma professora, Eliane Vanti, que salva um andarilho, Israel Pires, instigando, assim, o leitor a descobrir como o olhar da professora salvou o andarilho. O texto, em sequência, fornece ao leitor os acontecimentos dessa história, levando-o a entender que o salvar é, depois de 29 anos, Israel entrar em uma sala de aula para estudar e conviver com pessoas que o acolhem.

No segundo texto, o questionamento se desenvolve de outra forma. Em tom de conversa, Averbuck escreve como se estivesse enviando uma mensagem para Naiara. O título já remete aos versos muito cantados da canção de Naiara: “não sei se eu dou na cara dela ou bato em você”. O questionamento, então, já se estabelece na intertextualidade. Se era uma dúvida que a canção expunha nesse verso, Clara Averbuck responde: “não dá na cara dela!”. Na sequência do texto, a autora vai justificar sua posição, trazendo argumentos de por que ela não bateria – e não recomenda bater – na cara da outra mulher. Através desses argumentos, o texto fornece ao leitor informações para participar do equacionamento do problema: por que não bater em outra mulher afinal? E por que não cantar sobre esse gesto?

Aprender sobre o questionamento é entender que tornar o texto relevante para o leitor não é a moral da história, e por isso merece muito mais do que um único parágrafo ao final. O questionamento é construído ao longo do texto, e é preciso que isso fique claro aos alunos. E para que a leitura seja relevante para o leitor, é necessário que o autor tenha claro o que ele quer dizer com aquilo que escreve.

Através do contraste desses dois textos, é possível explorar maneiras de envolver o leitor na narração. Mas vemos que, em ambos, o questionamento é apresentado logo no início do texto aos leitores. Essa tarefa se propõe a analisar e investigar o que é e como o questionamento se apresenta no texto. Para isso, algumas perguntas norteadoras ao entendimento e questionamento do texto podem ser feitas aos alunos, como:

- a) O título *Não dá na cara dela!* estabelece relação com uma canção de Naiara Azevedo. Você conhece essa canção?<sup>15</sup> Se sim, sobre o que ela trata?
- b) Sobre o que fala o texto *Não dá na cara dela!*?
- c) No texto, a autora apresenta uma série de argumentos para defender a sua posição em resposta à canção de Naiara. Quais são esses argumentos?
- d) Você concorda com a autora? Por quê?
- e) Contrastando o texto de Clara Averbuck com o de Eliane Brum, de qual você gostou mais? Por quê?
- f) Retomando o texto, você consegue identificar onde e como se descobre o assunto do texto? Se sim, mostre onde.

Com os estudantes, discutir que *o ponto de partida é o ponto de chegada* significa saber qual reflexão eles querem provocar no leitor, e assim identificar o que se precisa fazer para que o leitor chegue até lá também. Nessa empreitada, unidade temática e questionamento se constroem juntos. O assunto não se separa da discussão que ele propõe.

É importante ressaltar que os alunos têm uma discussão para fazer em seus textos. Talvez eles só não consigam construir isso de início, pois é uma tarefa que demanda reflexão.

## 7) Leituras para o repertório dos alunos

As leituras feitas até aqui são leituras em sala de aula com propósitos específicos em cada uma delas. Para que os alunos ampliem o seu repertório de leitura, eu adiciono uma etapa voltada à leitura de textos, que pode acontecer na biblioteca ou em sala de aula. Acredito ser interessante o professor dispor de textos de jornais, livros e outros suportes sobre as mesas, e que nestes os textos para leitura estejam marcados – dois ou mais de cada suporte. Assim, os alunos podem folhá-los, ler os títulos, ver qual os interessa mais. Pode dispor de livros de contos, de crônicas, de ensaios; jornais para lerem crônicas e artigos de opinião

---

<sup>15</sup> Essa pergunta é relevante pois a canção foi lançada em 2016. Se os alunos não conhecerem a canção, pode ser interessante mostrar a música a eles e discutir um pouco sobre a letra. Essa questão pode ser trabalhada antes mesmo da leitura do texto, como uma tarefa de pré-leitura. A letra da canção pode ser acessada em: <<http://www.letas.mus.br/naiara-azevedo/50-reais/>>.

dentro de seus suportes primários. Nesse sentido, deixo aqui algumas sugestões de títulos de livros com as quais já trabalhei com alunos do 9º ano que podem funcionar: *18 crônicas e mais algumas*, de Maria Rita Kehl; *A menina quebrada e outras colunas* e *A vida que ninguém vê*, de Eliane Brum; *O óbvio ululante* e *Cabra vadia*, de Nelson Rodrigues.

A leitura, no entanto, ainda pode focar na compreensão da qualidade dos textos. Sendo assim, uma ficha de leitura se torna uma tarefa interessante. Essa ficha pode ser apresentada mais adiante aos colegas que não leram o texto, em uma espécie de relato de leitura. Perguntas como as seguintes podem compor a ficha de leitura:

- a) Qual é o título e o autor do texto?
- b) Há unidade didática? Qual(is) é(são) o(s) assunto(s) do texto?
- c) O texto propõe alguma reflexão? Se sim, qual? E como essa reflexão é construída juntamente com o leitor?
- d) Há muitas palavras abstratas e/ou difíceis? Quais? Você descobriu o significado dessas palavras?
- e) Anote suas dúvidas sobre o texto.

## 8) Planejamento do texto e primeira reescrita

Como já dito anteriormente, o ponto de partida é o ponto de chegada e, para isso, há de se fazer um planejamento de texto. Nesse momento, os alunos retomam os seus textos, com as observações que fizeram neles até agora, e pensam se querem continuar falando sobre o assunto que começaram ou se querem escolher outro. O professor deve auxiliar os alunos na tomada dessa decisão.

Dentro da proposta “Quem conta a minha história?”, o autor é livre para escolher de que forma vai se apresentar, ou seja, por meio de qual assunto e história fará sua apresentação pessoal. Então, para possibilitar o planejamento do texto, tendo em vista a troca ou não de assunto, os estudantes devem responder às seguintes perguntas para esquematizar o texto:

- a) Que história minha eu vou contar?
  - b) Por que eu escolhi essa história para me retratar aos meus colegas?
  - c) Quais elementos da história são relevantes? Quem são as personagens (eu e mais alguém)? O que aconteceu com elas? Onde elas estavam? Quando aconteceu?
  - d) Que título vou dar ao texto?
  - e) Como a minha história pode ser relevante para os meus leitores (meus colegas)?
  - f) Como eu vou organizar a reflexão no texto? Qual será a ordem dos acontecimentos?
- 1.....
- 2.....

Com esse planejamento, os alunos podem decidir se querem escolher um novo assunto para o seu texto ou manter o mesmo. Assim que eles tiverem esse planejamento feito, os alunos fazem uma primeira reescrita. Essa reescrita será lida aos colegas em voz alta e também revisada por eles.

### **9) Encaminhamentos para a reescrita da versão final**

Depois de terem refeito seus textos a partir do planejamento, os alunos os encaminharão para uma nova reescrita. Há várias formas possíveis de designar encaminhamentos de reescrita de textos, dos quais ressalto dois: a leitura pública dos textos em sala de aula e a revisão em pares. As duas têm objetivos específicos na reescrita dos textos.

A leitura pública tem como principal objetivo fornecer ao autor do texto um interlocutor real, um interlocutor parceiro que contribui na busca de sentido do texto. Além disso, a leitura pública resgata o caráter transitivo da narração, pois eleva aos ouvidos a história sendo contada. No subcapítulo 2.2, ressaltar aspectos da leitura pública conforme apontados por Endruweit e Nunes (2013) e argumentei como essa prática devolve ao texto escrito na escola o caráter intersubjetivo da linguagem. No subcapítulo 3.1, também ressalto outros benefícios da leitura em voz alta de textos em sala de aula. No entanto, a leitura silenciosa também tem importância em sala de aula. Para os textos lidos pelos alunos anteriormente, a leitura silenciosa basta, pois os estudantes estão lendo para extrair informações específicas do texto. Na leitura dos próprios textos, o objetivo é outro: é, como dito anteriormente, dar escuta à narração do outro. Com a leitura pública dos textos, os alunos também podem descobrir se o tom que gostariam de dar ao seu texto (se é humor, se é triste, se é comovente ou se é suspense) é de fato dado, conferindo nos seus interlocutores reações e respostas.

A revisão em pares é uma atividade interessante uma vez que descentraliza do professor o papel de corretor de textos. São os próprios colegas que auxiliam uns aos outros; o professor auxilia os alunos e lê o texto também com outras leituras. De acordo com Araujo (2004), a revisão em pares também leva à escrita o preenchimento de ausências.

Como na produção de linguagem oral quem enuncia beneficia-se do controle exercido pelo interlocutor, na produção escrita, a presença de um interlocutor real que releia e revise o texto junto com o produtor deverá multiplicar o potencial

“dialógico” interno deste, favorecer a internalização do diálogo produtor-leitor. Esse interlocutor, mesmo um par não necessariamente mais experiente, seria um “representante do leitor” que negocia sentidos com o autor e aponta as exigências de compreensão da perspectiva do leitor, ajudando a configurar esse “diálogo interior”. Isso conduz o sujeito que escreve e desenvolve ações reflexivas na escrita (GOÉS, 1993), permite-lhe ocupar melhor a função de leitor de si mesmo e o conduz a uma regulação cada vez mais autônoma de suas próprias produções (ARAUJO, 2004, p. 55).

Para que a revisão em pares seja de fato uma revisão, isto é, que aponte encaminhamentos para o autor reescrever e aperfeiçoar o seu texto, elaboro um quadro que contempla as discussões feitas sobre as qualidades discursivas anteriormente. Assim, o quadro não será uma proposta inusitada para o aluno, mas apenas uma esquematização do que ele já aprendeu. Se os colegas observarem desvios da norma-padrão, problemas com pontuação e gramática, também podem fazer esses apontamentos no texto.

Quadro 1 – Revisão de texto: qualidades discursivas

Sobre o texto...	Sim ou não? (em caso afirmativo, explique/exemplifique/ justifique)	Se a resposta anterior for sim, é possível entender claramente o que o autor do texto quer dizer?	Como o texto pode melhorar?
Há muitas palavras abstratas no texto?			
O texto possui unidade temática?			
Há uma reflexão construída ao longo do texto?			
Há elementos presentes no texto que ajudam o leitor a fazer a reflexão proposta pelo autor?			

Fonte: elaborado pela autora (2018)

## 10) Reescrita da versão final

A reescrita do texto pode ser feita em aula. Nessa última versão, cabe ao professor apontar também correções em relação à norma culta da língua portuguesa. Nesse trabalho, não defini propostas com relação à expressão linguística, pois isso dependerá do diagnóstico inicial, ou seja, cabe ao professor identificar as necessidades específicas dos alunos com os quais está trabalhando e, durante as aulas, retomar e revisar as questões relacionadas à norma

culta. Também é possível definir com os alunos se eles gostariam que os textos ocupassem uma plataforma pública ou se ficassem somente na esfera da sala de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso feito até aqui buscou apresentar as contribuições que a proposta de Guedes (2009) leva à Educação Básica de uma forma que dialogue com os estudos desenvolvidos pela Linguística Aplicada para o ensino de línguas na escola, como os apresentados nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul. Dessa forma, o trabalho com as qualidades discursivas adquire o formato de unidade didática. Para alguém que estuda o método e já domina a língua escrita, a separação das qualidades discursivas pode parecer quase incoerente. No entanto, minha experiência de ensino das qualidades discursivas na Educação Básica, com alunos do Ensino Médio, me mostrou que é preciso separá-las para dar aos alunos o espaço de traçar seu caminho com a escrita com as próprias escolhas.

Das tarefas empreendidas neste trabalho, há alguns apontamentos que eu gostaria de fazer. Como proposto por Guedes (2009), o trabalho com as qualidades discursivas para produção de narrações, descrições e dissertações não segue um texto-modelo. A escrita é norteada e conduzida pela proposta (neste caso, a apresentação pessoal) e pelas qualidades discursivas. O objetivo do estudo de textos realizado nas tarefas apresentadas é a compreensão sobre cada qualidade, respondendo sempre à pergunta: o que significa o texto ter unidade temática? E concretude? E questionamento? Daí uma das razões de nem todos os textos serem predominantemente narrativos ou, até mesmo, argumentativos. Além disso, as qualidades discursivas permeiam textos literários. E esses também podem e devem ser levados à sala de aula com a intenção de pensar, refletir, provocar e formar leitores – e autores – mais críticos.

É com o intuito de delimitar a proposta para alunos mais jovens que alterei o título “Apresentação pessoal” para “Quem conta a minha história?”, porque essa pergunta tem três pressupostos importantes 1) que os alunos têm, sim, uma história para contar; 2) que só eles podem contar a história deles com o olhar deles mesmos; e 3) que essa história é passível de ser escrita e lida.

Ensinar a escrever, e aprender a escrever, como procurei mostrar e refletir, não é um exercício fácil. Ele é, muitas vezes, penoso, mas certamente compensa. Busquei refletir sobre os mistérios do escrever que o tornam tão interessante através da reflexão sobre a língua e sobre a escrita, e aqui apresentei algumas respostas que encontrei. Foi um trabalho que partiu tanto das minhas inquietações como professora quanto das minhas inquietações como estudante de Letras – acentuadas ainda mais na pesquisa de Iniciação Científica.

Neste trabalho, então, dividi com o leitor o percurso que fiz para produzir a unidade didática desenvolvida. Parti, primeiramente, de uma reflexão acerca da narração para justificar a importância do ensino dela na escola. Porque, embora a língua e o homem sejam inseparáveis, minha experiência na escola mostra que há nela uma marca do discurso de objetividade científica, que resulta, muitas vezes, em uma luta por uma separação dos dois: quanto mais diluído o homem estiver naquilo que escreve, melhor. A discussão desenvolvida aqui, subsidiada pela teoria de Émile Benveniste, procurou apontar que é preciso fazer o caminho inverso: retornar o sujeito à escola, bem como Benveniste o retornou à linguística.

Não muito distante disso, encontra-se o método desenvolvido pelo professor Paulo Coimbra Guedes, que resgata a discursividade e busca desenvolver uma escrita subjetiva criteriosa. Todos esses autores, Benjamin, Benveniste e Guedes, de uma forma ou de outra, nos dizem a mesma coisa: a (inter)subjetividade é o que se tem de mais precioso entre os homens, e ela é inevitável já que constitui a língua que nos constitui.

Meu objetivo com este trabalho é compartilhar minha reflexão, minhas dúvidas e as respostas que encontrei. É um trabalho elaborado para responder às minhas perguntas, feitas a partir da minha prática docente nos estágios curriculares e fora deles, a partir de experiências viáveis. Procurei aperfeiçoar as propostas de aula que fiz aos meus alunos e com isso contribuir com a reflexão teórica e prática sobre o ensino de escrita para aqueles que, como eu, são sempre surpreendidos pelo poder da linguagem.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. C. *Reescrevendo a escrita na escola: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares*. 2004. 307 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- AVERBUCK, C. Não dá na cara dela! *Zero Hora*, Porto Alegre, 2 dez. 2016. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2016/12/clara-averbuck-nao-da-na-cara-dela-8583846.html>>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- ATWOOD, M. *The Handmaid's Tale*. London: Vintage, 1996.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.
- BENVENISTE, E. A linguagem e a experiência humana. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006a. p. 68-80.
- BENVENISTE, E. A Natureza dos pronomes. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005a. p. 277-283.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005b. p. 284-293.
- BENVENISTE, E. Forma e sentido na linguagem. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006b. p. 220-242.
- BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006c. p. 81-90.
- BENVENISTE, E. *Últimas aulas no Collège de France*. Tradução de Daniel Costa da Silva et al. São Paulo: Unesp, 2014.
- BRUM, E. História de um olhar. In: \_\_\_\_\_. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006. p. 20-25.
- CARDOSO, R. Introdução. In: FLUSSER, V. *O mundo codificado*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 7-18.
- CONTINI JR., J. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1985.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo, Contexto: 2007.
- DOEDERLEIN, J. *O livro dos ressignificados*. São Paulo: Paralela, 2017.
- DOSSE, F. *História do estruturalismo*. São Paulo: Ensaio, 1993. v. 1.

- DOVAL, C. C. Do autorretrato à selfie. In: NETTO, D. F.; TAUFER, A. L. *Práticas para aulas de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 21-25.
- ENDRUWEIT, M. L. *A escrita enunciativa e os rastros da singularidade*. 2006. 205 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- ENDRUWEIT, M. L.; FLORES, V. N. Dados biográficos e bibliográficos dos teóricos em foco. In: FLORES, V. N. et al. (Org.). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 243-244.
- ENDRUWEIT, M. L.; NUNES, P. A. O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência? *Calidoscópio*, v. 11, n. 2, p. 204-213, maio/ago. 2013.
- FERRAREZI, C., CARVALHO, R. S. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015
- GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é conteúdo da aula de português. In: NEVES, I. C. B. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre. Ed. da Universidade/UFRGS, 1998.
- LEMOS, C. T. G. Prefácio. In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p. 9-14.
- MOREIRA, N. C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a tributos, funções e conteúdos. In: KATO, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.
- NETTO, D. F. *Produção textual: formulando e reformulando práticas de sala de aula*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- PETIT, M. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- PETIT, M. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009.
- SCHLATTER, M. Aula de português para a formação de leitores. *Na Ponta do Lápis*, n. 38, p. 36-41, jul. 2018.

## ANEXO A – Texto para leitura inicial

### História de um olhar

por Eliane Brum

O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva.

Inclui.

Esta é a história de um olhar. Um olhar que enxerga. E por enxergar, reconhece. E por reconhecer, salva.

Esta é a história do olhar de uma professora chamada Eliane Vanti e de um andarilho chamado Israel Pires.

Um olhar que nasceu na Vila Kephass. Dizem que, em grego, *kephas* significa pedra. Por isso um nome tão singular para um vila de Novo Hamburgo. Kephass foi inventada mais de uma década atrás pedra

sobre pedra. Em regime de mutirão. Eram operários da indústria naqueles tempos nada longínquos. Hoje, desempregados da indústria. Biscateiros, papeleiros. Excluídos.

Neste Kephass cheia de presságios e de misérias vagava um rapaz de 29 anos com o nome de Israel. Por que em todo lugar, por mais cinzento, trágico e desesperançado que seja, há sempre alguém para ser chutado por expressar a imagem-síntese, renegada e assustadora, do grupo. Israel, para a Vila Kephass, era esse ícone. O enfeitado da vila enfeitada. A imagem idesejada no espelho.

Imundo, meio abilolado, malcheiroso, Israel vivia atirado num canto ou noutro da vila. Filho de pai pedreiro e de mãe morta, vivendo em uma casa cheia de fome com a madrasta e uma irmã doente. Desregulado das ideias, segundo o senso comum. Nascido prematuro, mas sem dinheiro para diagnóstico. Escorraçado como um cão, torturado pelos garotos maus. Amarrado, quase violado, Israel era cuspidor. Era apedrejado. Israel era a escória da escória.

Um dia Israel se aproximou de um menino. De nove anos, chamado Lucas. Olhos de amêndoa, rosto de esconderijo. Bom de bola. Bom de rua. De tanto gostar do menino que lhe sorriu, Israel o seguiu até a escola. Até a porta onde Lucas desaparecia todas as tardes, tragado sabe-se lá por qual magia. Até a porta onde as crianças recebiam cucas e leite. Israel chegou até lá por fome. De comida, de afago, de lápis de cor. Fome de olhar.

Aconteceu neste inverno. Eliane a professora, descobriu Israel. Desajeitado, envergonhado, quase desaparecido dentro dele mesmo. Um vulto, um espectro na porta da escola. Com um sorriso inocente e uns olhos de vira-lata pidão, dando a cara a cara para bater porque nunca foi capaz de escondê-la. Eliane viu Israel. E Israel se viu refletido no olhar de Eliane. E o que se passou naquele olhar é um milagre de gente. Israel descobriu um outro



Israel navegando nas pupilas da professora. Terno, especial, até meio garboso. Israel descobriu nos olhos da professora que era um homem, não um escombro.

Capturado por essa irresistível imagem de si mesmo, Israel perseguiu o olho de espelho da professora. A cada dia dava um passo para dentro do olhar. E, quando perceberam, Israel estava no interior da escola. E, quando viram, Israel estava na janela da sala de aula da 2ª série C. Com meio corpo para dentro do olhar da professora.

Uma cena e tanto. Israel na janela, espiando para dentro. Cantando no lado de fora, desenhando com os olhos. Quando o chamavam, fugia correndo. Escondia-se atrás dos prédios. Mas devagar, como bicho acuado, que de tanto apanhar ficou ressabiado, foi pegando primeiro um lápis, depois um afago. E, num dia de agosto, Israel completou a subversão. Cruzou a porta e pintou bonecos de papel. Israel estava todo dentro do olhar da professora.

E o olhar começou a se espalhar, se expandir, e engolfou toda a sala de aula. A imagem se multiplicou por 31 pares de olhos de crianças. Israel, o pária, tinha se transformado em Israel, o amigo. Ganhou roupas, ganhou pasta, ganhou lápis de cor. E, no dia seguinte, Israel chegou de banho tomado, barba feita, roupa limpa. Igualzinho ao Israel que havia avistado no olho da professora. Trazia até umas pupilas novas, enormes, em forma de facho. E um sorriso também recém-inventado. Entrou na sala onde a professora pintava no chão e ela começou a chorar. E as lágrimas da professora, tal qual um vagalhão, terminaram de lavar a imagem acossada, ferida, flagelada de Israel.

Israel, capturado pelo olhar da professora, nunca mais o abandonou. Vive hoje nesse olhar em formato de sala de aula, cercado por 31 pares de olhos de infância que lhe contam histórias, puxam a mão e lhe ensinam palavras novas. Refletido por esses olhos, Israel passou a refletir todos eles. E a professora, que andava deprimida e de mal com a vida, descobriu-se bela, importante, nos olhos de Israel. E as crianças, que têm na escola um intervalo entre a violência e a fome, descobriram-se livres de todos os destinos traçados nos olhos de Israel.

Israel, não importa se alguém não gosta de você. O que importa é que você siga a vida, aconselha Jeferson, de oito anos. Israel, não faz mal que tu sejas grande e um pouco doente, tu podes fazer tudo o que tu imaginares, promete Greice, de nove. Israel, se alguém te atirar uma pedra eu vou chamar o Vandinho, porque todo mundo tem medo do Vandinho, tranquiliza Lucas, nove. Israel, tu me botas na garupa no recreio?

E foi assim que o olhar escorreu pela escola e amoleceu as ruas de pedra.

Israel, depois que se descobriu no olhar da professora, ganhou o respeito da vila, a admiração do pai. Vai ganhar uma vaga oficial na escola. Já consegue escrever o "P" de professora. E ninguém mais lhe atira pedras. A professora, depois que se descobriu no olhar de Israel, ri sozinha e chora à toa. Parou de reclamar da vida e as aulas viraram uma cantoria. A redenção de Israel foi a revolução da professora.

Em 7 de Setembro, Israel desfilou. Pintado de verde-amarelo, aplaudido de pé pela Vila Pedra.

18 de setembro de 1999

## ANEXO B – Texto para trabalhar questionamento

### **Não dá na cara dela!**

*Naiara, você pode achar isso tudo uma tremenda besteira, afinal, é “só uma música”. Uma música cantada mil vezes normaliza comportamentos e deixa parecendo que tudo bem.*

2/12/2016

Clara Averbuck

Oi, miga,

eu sei que encontrar seu marido no motel em que vocês foram na lua de mel parte o mais duro dos corações, mas não é insinuando que a outra moça é uma puta que você vai resolver a situação. Pode até parecer que você saiu por cima, mas miga: quem disse que ela sabia que o sujeito era casado? Seu compromisso não era com ele? Quem quebrou sua confiança? E se ela também estivesse apaixonada por ele, e se o traste ficasse prometendo largar a mulher (você!) pra ficar com ela? E se o coração dela também se partiu? Não dá na cara dela não, miga. Quando queremos curar nosso desamparo humilhando uma outra pessoa, ainda mais outra mulher, estamos apenas tapando um buraco que vai continuar lá.

Sabe, estamos nos esfalfando para desconstruir a competição feminina. Enquanto os homens são criados para dominar o mundo e tratar mulher feito posse, nós brincamos com bonecas que sequer parariam em pé de tão desproporcionais que são seus corpos e sonhamos com casamento, estabilidade, amorzinho, somos levadas a acreditar que só valemos alguma coisa se houver um macho ao lado. Afinal, o que é uma mulher sem homem, não é?

Dica: é um indivíduo perfeitamente capaz. Mas, para isso, ainda precisamos conquistar uma série de direitos que ainda não nos foram dados. Não é aceitável que mulheres ganhem menos do que os homens exercendo as mesmas funções, e também não é aceitável que o salário de um homem branco seja 40% maior do que o de uma mulher negra.

Então não dá na cara dela não, amiga. E nem chama de puta. Aliás, e se ela fosse prostituta?

A culpa seria dela ou do cara que a contratou?

Não me entenda mal. Seu sucesso-sofrência não sai da minha cabeça, muita gente se identifica, eu mesma já pensei assim e culpei a outra mulher em meu momento corno. Mas hoje, anos depois, sei que se fosse para dar na cara de alguém não seria na dela. Claro que o sentimento é legítimo, querer tacar fogo em tudo também, mas passou. Virou canção.

Agora, vamos pensar pelo lado positivo? Esse homenzinho fez isso, levou um pé na bunda, você ficou sem chão mas escreveu um *hit* e está aí bombando enquanto ele foi eternizado como um babaca traidor. Há anos que os homens são desculpados por suas traições, porque ora, eles têm

necessidades, né? Necessidades que são perfeitamente aceitas na sociedade. A traição do homem é frequentemente perdoada e a mulher ou fica como vagabunda destruidora de lares ou acham uma justificativa para culpar a traída do tipo “quem não dá assistência perde pra concorrência”, como se fosse nossa obrigação viver para satisfazer os outros, que geralmente não sabem nem onde ficam as nossas partes e não se esforçam para nos dar prazer.

Agora pensei que a moça talvez fosse sua amiga, que ela também te sacaneou. Acredito muito na união feminina, mas também acredito que algumas mulheres não querem saber de união nenhuma e trabalham apenas na talaricagem. Mulheres são pessoas, afinal, por mais que tentem nos convencer do contrário, e algumas pessoas são simplesmente horríveis mesmo. Ainda assim: não dá na cara dela não, miga. Já atrapalhou o caszinho mesmo, agora você já sabe que ela não é confiável. Nesse caso, você devia ter pego os cinquenta reais e ido afogar as mágoas escrevendo num guardanapo com um belo drink junto com Maiara e Maraisa. Pega esse dinheiro de volta, Naiara! Vai ficar dando troco para esse homem que não presta?

Você e outras pessoas podem achar isso tudo uma tremenda besteira, afinal, é "só uma música". Uma música repetida, tocada, cantada mil vezes normaliza comportamentos e deixa parecendo que tudo bem. Uma multidão repetindo isso tem uma enorme força.

Muita sorte na sua carreira, Naiara. Você é uma mulher poderosa e essas mixarias de homem devem estar se encolhendo de medo de você agora. Mas, como diz a Chimamanda, uma feminista negra maravilhosa: por que eu me interessaria por um homem que se sente intimidado por mim?

E pode também ser que tudo não passe de ficção. Ainda assim: não faz a moça dar na cara da outra!