

ENSINO DE ESCRITA DE NARRATIVAS EM PROSA: UM ENCONTRO COM A LITERATURA

TEACHING PROSE NARRATIVES WRITING: AN ENCOUNTER WITH LITERATURE

<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p321-334>

Maria Celeste de Souza¹

Resumo

O artigo trata do ensino escolar de escrita de narrativas em prosa, considerando a relevância de uma retomada de fundamentos relativos aos mecanismos e efeitos da ficcionalização a partir da noção de *mimesis*, tão cara aos estudos literários, mas pouco explorada nas didáticas de leitura e escrita. Com essa intenção, encontramos na revisão da *Poética* de Aristóteles realizada por Paul Ricoeur em *Tempo e Narrativa* importantes esclarecimentos acerca da narrativa literária e dos conhecimentos inerentes ao seu processo de elaboração, muitíssimos valiosos à aprendizagem da escrita em geral e à constituição subjetiva dos estudantes em diferentes etapas de sua formação.

Palavras-chave: ensino; escrita; narrativa; literatura; *mimesis*.

Abstract

This work focuses on school teaching of narratives writing prose, considering the relevance of a restoring literary foundations related to the mechanisms and effects of fictionalization starting with the concept of mimesis, dear to literary studies, but little explored in the reading and writing didactics. The review of Aristotle's *Poetics* carried out by Paul Ricoeur in *Time and Narrative* provides important elucidation on literary narrative and its elaboration process, that are extremely valuable to the general learning of writing and students' subjective constitution in different stages of school education.

Keywords: teaching; writing; narrative; literature; mimesis.

Em suma, a literatura é, por essência, a subjetividade de uma sociedade em revolução permanente. Numa tal sociedade ela superaria a antinomia entre a palavra e ação. Decerto, em caso algum ela seria assimilável a um ato: é falso que o autor aja sobre os leitores, ele apenas faz um apelo à liberdade deles, e para que suas obras surtam qualquer efeito, é preciso que o público as assuma por meio de uma decisão incondicionada. Mas numa coletividade que se retoma sem cessar, que se julga e se metamorfoseia, a obra escrita pode ser condição essencial da ação, ou seja o momento da consciência reflexiva.

(Jean-Paul Sartre)

¹ Professora e doutoranda do Programa de pós-graduação na Área de Educação, Linguagem e Psicologia da Faculdade de Educação da USP- mcels@usp.br

A discussão acerca do ensino de literatura na educação básica de um modo ou de outro, quase sempre, é afetada pelo anseio de definição de um objeto uniforme para o qual se possa propor uma didática também inequívoca. Diante das impossibilidades que uma tal totalização impõe, produzem-se deslocamentos para objetos literários: obras, autores, movimentos artísticos. Esses deslocamentos produzem outros, como, por exemplo, um contínuo esforço para o estabelecimento de critérios de valor capazes de separar a grande literatura da pequena, ou para a determinação de uma finalidade ao seu ensino e à aprendizagem.

As tentativas de responder a essas questões esbarram em problemas mais profundos que estão presentes em todas as Humanidades, cujos estudos e abordagens se realizam, exclusivamente, na e pela linguagem. Um bom exemplo disso, oferece Bakhtin (1997) ao tratar do sentido do trabalho da filosofia da linguagem, acaba por demonstrar a impossibilidade de explicitação do seu objeto de estudo: “toda vez que procuramos delimitar o objeto de pesquisa, remetê-lo a um complexo, remetê-lo a um complexo objetivo, material, compacto, bem definido e observável, nós perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica.” (p.70) Por quê? Segundo ele, porque a linguagem não pode ser compreendida fora do âmbito das interações sociais. Isso quer dizer que a interação entre sujeitos e entre esses e os objetos é determinada pelos usos discursivos construídos, desconstruídos e reconstruídos historicamente sob o impacto das transformações sociais. Logo, nada em termos de linguagem é completamente estável.

Assim sendo, embora a escrita seja, aparentemente, uma forma de fixação, no fundo ela acaba por promover uma abertura ainda maior das possibilidades de interação verbal, pois que mantém o diálogo das conversações face-a-face em um novo estado de abertura e permanência, uma espécie de suspensão que permite sua reabertura a cada nova leitura e diferentes leitores.

Nesse sentido, a produção escrita de qualquer tipo jamais é ingênua ou imune às possibilidades de entendimento que a vida social efetiva com a circulação de informação, bens e ideias. E seus produtos, obras, não são portadores de um valor intrínseco que permita categorizá-los, sem que isso signifique um balizamento originado em formas específicas de juízo reconhecíveis em uma dada cultura e organização social. Em outros termos, os processos de criação, produção e divulgação não se realizam em algum lugar apartado do mundo social onde as vozes e discursos não sejam ouvidos, compreendidos e considerados. A linguagem materializada nas obras escritas é forjada na realidade comum e cotidiana. Do mesmo modo, o processo de leitura e compreensão de um texto não se dá em abstrato, são os valores e ideias do leitor sobre sua realidade situada que o sustentam. O leitor sobrescreve o texto, atribuindo-lhe

sentidos que não necessariamente alcançarão o escritor, mas certamente passarão a impregná-lo como consciência e discurso. Assim, uma obra escrita entra na vida social, ainda que nem sempre sua presença seja reconhecível diretamente.

Talvez seja essa condição excepcional de presença na linguagem — às vezes transversal ou subliminar — um dos principais traços distintivos que levam a reconhecer o que seja ou não literatura. Se assim for, será fundamental rastreá-la nos discursos com os quais nos comunicamos. Quando uma pessoa em sua vida comum diz a outra em uma situação de espanto “e agora, José?”, reproduzindo, ainda que não saiba, os versos de Carlos Drummond de Andrade ou quando afirma haver mais “mistérios entre o céu a terra do que sonha nossa vã filosofia”, trazendo Hamlet para o convívio entre mortais, longe do palácio onde fermentavam suas angústias, o que se vê é a literatura participando da vida, incorporando-se a ela. E, certamente, Drummond e Shakespeare guardavam em seus ouvidos as reverberações da linguagem que circulava em suas realidades sociais, misturadas a outros enunciados realizados por outros autores.

Essa condição dinâmica da literatura — e do discurso — é justamente o que impede de delimitá-la e assim constrangê-la. Por isso, o conjunto de obras e autores que deve ser tratado como literatura também não pode ser, facilmente, fixado. A esse respeito, os debates desenvolvidos no campo da Teoria Literária e os chamados Estudos Culturais são muito esclarecedores. O crítico britânico Terry Eagleton (1983), ao discutir as correntes e os caminhos possíveis da crítica literária, indaga:

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

As discussões sobre o que pode ser chamado ou tratado como literatura têm se tornado comuns e acaloradas. Como alertava Benjamin (1935-36/2012), no início do século XX, as artes de modo geral e com ela a chamada “grande” literatura vêm perdendo seu território sagrado ou sua “aura” e isso gera um movimento de resistência, cuja fragilidade se revela na crise de relevância e de centralidade, como denuncia Pécora (2015).

Todavia, a despeito da complexidade do tema e dos debates, não se pode pensar em ensino de literatura sem considerar esse abalo e suas implicações didáticas. As pesquisas e trabalhos sobre o assunto têm se multiplicado nos últimos anos. O Grupo de Pesquisa

Linguagens na Educação da FEUSP² tem buscado divulgar uma perspectiva nova acerca das obras, do acesso a elas e do tratamento didático que recebem na escola, considerando a tradição e a novidade presentes nas práticas sociais de cultura, com o cuidado e uma correta abordagem dessa tensão, como esclarece Rezende (2011, p. 5)

Ao se acolher, contudo, as práticas sociais de cultura como possibilidade de trabalho escolar, estilizando a disciplina Literatura, além de ampliar o leque de gêneros considerados literários – capaz de abrigar tanto a literatura nacional e estrangeira voltada para o jovem, quanto manifestações escritas da cultura popular, da tradição oral, *best-sellers* – ao lado da literatura erudita, universal e canônica – é de se observar que cada uma dessas modalidades ou gêneros se abrem para uma forma particular de apreensão do mundo. Alfredo Bosi, no artigo “Plural, mas não caótico” chama a atenção para os ritmos das diferentes manifestações culturais, observando que, não obstante estas sejam múltiplas, diferentes, e convivam num mesmo espaço geográfico, possuem “princípios diferenciadores” (que se encontram “no uso e no sentido do tempo”) capazes de complementar as necessidades psíquicas e culturais do homem contemporâneo: “a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um ‘efeito de sentido’, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço (BOSI, 1985, p.7)”.

Evidentemente o ensino de literatura supõe um objeto ou fenômeno — as obras, os autores, os traços genéricos e suas transformações etc.— para o qual se possa dirigir um projeto de conhecimento. No caso da leitura, ela mesma se configura como referência direta, podendo tornar-se tema e discussão. Nesse sentido, pode-se reconhecer um significativo avanço nas formulações de novas abordagens acerca da concepção da literatura e dos caminhos e estratégias no sentido de qualificar a leitura de textos literários na escola, abrindo espaço aos estudantes para que exponham seus pontos de vista e compreensões dos textos, elevando-os à condição de sujeitos da leitura.

E no ensino de escrita, como tem sido idealizada a relação com a literatura? O que essa relação ensinaria? Quais seriam os fundamentos norteadores desse ensino? Eles também estariam sendo afetados pelas transformações culturais que têm “dessacralizado” a literatura?

Essas são questões centrais na pesquisa que venho desenvolvendo, primeiramente como uma busca de fundamentos teóricos suficientes para sustentar uma mudança de tratamento metodológico ao ensino de escrita de narrativas, que, no momento, vem se desenvolvendo no sentido de trazer à luz aspectos dos processos que envolvem a produção de sentido nas narrativas escritas, sendo responsáveis, direta ou indiretamente, pelo alcance de conhecimentos específicos que não podem ser desprezados, tais como a função da literatura e da ficção no complexo processo de constituição identitária, individual e coletiva.

² Os trabalhos desenvolvidos pelos pós-graduandos do Grupo de Pesquisas Linguagens na Educação da Faculdade de Educação da USP têm sido levados às redes públicas de ensino em eventos organizados especialmente para esse fim. Em 2020 realizamos o IV Colóquio “Linguagens na Educação” em Carmo de Minas - MG.

Literatura e a produção de textos escritos na escola

A narrativa ocupa na escola um lugar muito curioso. Ela é parte considerável do ensino de Português nos primeiros anos, pós-alfabetização, e vai perdendo espaço até, praticamente, desaparecer dos programas do Ensino Médio. Não há justificativa explícita, mas uma espécie de convicção tácita de que à medida que os alunos crescem e se aproximam da vida adulta, a fantasia e a imaginação devam ceder lugar aos conhecimentos sérios do campo científico³. Depreende-se dessa exclusão gradual que a narrativa não produza conhecimentos relevantes ao adulto, embora a ideia de formação que preside os discursos sociais acerca das finalidades da educação básica inclua a expectativa de que os sujeitos com bom nível de escolaridade tornem-se adultos apreciadores da arte não só como forma de entretenimento e prazer, mas também como recurso superior de interpretação da realidade humana. Outro aspecto paradoxal dessa gradativa perda de interesse pela narrativa relaciona-se ao fato de que o estudo da grande literatura, especialmente dos romances nacionais, é reservado aos anos finais, visto que os conteúdos exigem conhecimentos mais amplos e profundos da história e da organização social e que os requintes de linguagem presentes nessas obras só possam ser apreciados e compreendidos com o devido conhecimento de recursos estilísticos, tais como as figuras de retórica, que são ensinadas prioritariamente no Ensino Médio.

Essas contradições ligam-se de maneiras distintas à problemática anteriormente descrita, especialmente às transformações da concepção de literatura e sua função na vida social, como brevemente apontamos. Por outro lado, sendo a escola parte importante na difusão dos valores sociais, é notável que ao longo do século XX os currículos e programas passaram a refletir a supervalorização de conhecimentos que produzem resultados mensuráveis e economicamente significativos. Dentre outros efeitos dessa fatalidade, o tempo escolar foi segmentado e a seriação de conteúdos e disciplinas passou a reger a organização escolar, em prejuízo da produção de conhecimentos em áreas como a literatura. Entretanto, a leitura e a escrita permaneceram no centro da educação escolar, sacrificadas pela exiguidade de tempo e recursos e por uma exigência maior de justificativas sobre a finalidade prática dos ensinamentos difundidos.

Quanto à literatura, sua condição de não ser produtora de conhecimento sobre verdades objetivas sempre pesou muito na ponderação do seu papel educativo. Todavia, quando o

³ A associação da narrativa à fantasia e ao exercício da imaginação não deve ser compreendida como defeito ou possibilidade exclusiva de abordagem do texto literário. Obviamente, a intenção aqui é, exatamente, criticar essa postura, visto que a fantasia e a imaginação são fundamentais ao ser humano em qualquer etapa da vida.

tecnicismo e uma visão pragmática das finalidades educativas se tornam mais agudos, a relevância de dispendir tempo e investimento com a “invencionice” volta à tona. Parece que não foi à toa que a ironia com que Fernando Pessoa define sua arte tornou seu poema *Autopsicografia* tão famoso: “O poeta é um fingidor. /Finge tão completamente/ Que chega a fingir que é dor/ A dor que deveras sente.” (PESSOA, 1977, p. 164).

A questão tem raízes longínquas, mas reconhecíveis. O terreno é a *República*, livro X, de Platão em que se encontra a condenação de certos conteúdos artísticos na educação dos futuros cidadãos por se constituírem em conhecimento desviante da essência da verdade, alcançável pelo pensamento claro e objetivo próprio da filosofia. A preocupação do filósofo vinha do fato de que a arte é fundamentalmente imitação (*mimesis*) e o artista, o imitador, só alcança uma visão parcial das coisas, as aparências e não suas essências. Falta-lhe mesmo a qualidade do artesão que é capaz de produzir algo que tenha uma finalidade prática e pode se aprimorar à excelência no uso efetivo que se faz de seus produtos. No diálogo com Glauco, Sócrates deduz que “um imitador não dispõe de nenhum conhecimento valioso das coisas que imita, que a imitação é uma espécie de jogo e não algo a ser encarado seriamente”. (PLATÃO, p. 407).

O primeiro defensor da *mimesis* contra a impiedosa avaliação de Platão foi Aristóteles. A *Poética* é, nesse sentido, um importante trabalho de redefinição das funções da *mimesis*, procurando suplantar a ideia de que a obra poética seja perigosa, em razão de que seus efeitos nada mais sejam que ilusão e falsidade. Aristóteles reconhecerá na tragédia, centro de importância de sua poética, duas funções fundamentais ao conhecimento: fazer ver as ações dos homens de alto valor representadas (*mimesis*) em um tipo particular de totalização que resulta da intriga (*mýthos*) cujos processos produzem, como efeito primeiro, a compreensão do espectador que, conectado pelo encadeamento rítmico da encenação, assiste às reviravoltas do destino (co)movido; e como efeito decorrente do primeiro, o prazer do reconhecimento do humano que se torna acessível por essa presentificação que a obra poética realiza.

Gagnebin (1993) reconhece que Aristóteles realiza, inegavelmente, um salto em relação a Platão, inclusive no sentido de que há produção de conhecimento no processo de realização mimética:

Assim, podemos notar que, contra Platão, que falava em paradigma e em *mimesis*, Aristóteles fala em *mimesis* e em *mimeisthai*, ligando o êxito da representação artística não à reprodução do modelo, mas sim ao desenvolvimento integral e harmonioso da faculdade (*δύναμις*) mimética. A definição aristotélica ressalta, em oposição a Platão, o ganho trazido pela *mimesis* ao conhecimento, pois o que é conhecido não é tanto o objeto reproduzido enquanto tal – era a exigência aporética de Platão – mas muito mais a relação entre a imagem e o objeto. O momento específico e prazeroso do

aprendizado por meio do *mimēsthai* está na produção dessa relação. Isso também explica o nosso prazer em ver representados objetos que, na realidade, acharíamos repugnantes. (p. 70)

A complexa polêmica da *mímesis* atravessa os séculos e a teoria literária nunca deixou de considerá-la. Entretanto, no campo do ensino de literatura e da produção de narrativas em prosa, ela tem sido pouco tratada.

Justamente sobre essa falta é que temos trabalhado em nossa pesquisa, porque consideramos que o “imitar” (*mimēsthai*) é inerente ao processo de produção da realidade textual, que não necessariamente é reprodução ou cópia da realidade prática e da vida, e que essa dinâmica própria da imitação produza conhecimentos importantes não só em termos da língua, mas do próprio ser humano, visto que este se realiza e dá-se a conhecer na linguagem.

A constatação de que o ensino de escrita de narrativas não vem se ocupando dos processos internos da produção de textos pode se dar na observação, ainda que assistemática, dos recursos didáticos destinados à Língua Portuguesa (obras e materiais de ensino, formações contínuas de professores em serviço e até mesmo os documentos oficiais brasileiros). Do ponto de vista metodológico, o principal progresso no trabalho com a escrita em sala de aula vem do reconhecimento de que ela é uma prática social como tantas outras. Por conseguinte, tornou-se evidente que seu aprendizado ocorre processualmente, em várias etapas, incidindo sobre cada uma delas aspectos específicos da produção textual, cujo modelo referencial vem das etapas da escrita profissional — a criação de um projeto negociado, depois os rascunhos, a primeira versão, as leituras críticas, a revisão, até a versão final que, por sua vez, levarão às etapas relativas à recepção da obra como a edição, publicação, divulgação, circulação, crítica e comentários. Nessa perspectiva, o trabalho com os gêneros textuais, desenvolvido sob o princípio organizador das sequências didáticas, pode produzir bons resultados.⁴

Todavia, consideramos que a reprodução escolar desse processo amplo de produção ainda não leve ao cerne da aprendizagem da escrita. Nossa hipótese é que a problemática da referencialidade — que nos obriga a pensar se o discurso nos leva para fora dele ou se ele mesmo é produtor de sentido — tão colada à problemática da representação — que nos obriga a pensar sobre o que é falso ou verdadeiro — precisa ser abordada, visto que ambas são essenciais na aprendizagem de uso intencional da linguagem verbal. É muito importante que os

⁴ Embora não seja novidade, vale registrar que a organização dos currículos a partir da distribuição dos gêneros textuais, orais e escritos, e a popularização da *sequência didática* como um procedimento de ensino foram se fixando no ensino de Língua Portuguesa desde a primeira versão dos PCN em 1998, sob influência direta dos trabalhos dos genebrinos Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.

alunos produtores de textos venham a compreender que a linguagem verbal se esquia da transparência e que todo discurso, mesmo aqueles destinados ao anúncio das verdades, não está imune à ambiguidade. Em síntese, nossa hipótese é que o trabalho com a linguagem verbal em termos de escrita é marcado, irremediavelmente, por um esforço imitativo. Logo, trazer as questões próprias da *mimesis* para o centro do ensino de narrativas mostra-se muito relevante.

As teses bakhtinianas acerca dos gêneros do discurso apontam para o fato de que os movimentos de repetição e réplica marcam a generalidade útil dos discursos comuns e cotidianos (gêneros primários), que se distinguem do esforço de individuação e singularização dos discursos literários, científicos, filosóficos etc. (os gêneros secundários). Indispensável ressaltar que a noção de singularidade distintiva, tradicionalmente compreendida como estilo nos estudos literários, não tem, no pensamento bakhtiniano, o caráter de uma exclusividade pura e original; em sua abordagem, o estilo é um trabalho de interpretação, uma inter-relação, um diálogo, evidenciando a presença do outro que se materializa na própria linguagem comum: “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. (BAKHTIN, 1997, p. 282)

Levando em conta que a “aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”, como afirma Vigotski (2016, p. 116), podemos reconhecer o quanto proveitosa seria a criação de um projeto de ensino de narrativas destinado a essa articulação entre o encontro com a realidade dos gêneros discursivos, que funcionam como modelos importantes ao aprendiz nas operações primárias da produção de texto, com o imprescindível trabalho de reconhecimento e apropriação dos modos e meios subjacentes que não estão completamente acessíveis pela análise da estrutura textual, pois que exigem um exercício de reconhecimento e imitação dos movimentos que a escritura de cada tipo de texto realiza.

Outro aspecto que não pode ser desconsiderado no ensino diz respeito ao fato de que todo trabalho de escrita se articula, simultaneamente, no plano da forma e no plano do conteúdo, ambos compondo a matéria do texto. Mas, se os aspectos formais e estruturais podem ser generalizáveis e passíveis de serem identificados em outros textos – essa é uma perspectiva dos gêneros textuais – os conteúdos são um corte particular, uma tomada de posição de um sujeito particular acerca de uma realidade, pessoal ou social. Do ponto de vista do conteúdo, raramente, o desenvolvimento de um determinado tema afeta ou interessa do mesmo modo a todos os estudantes. Ao contrário da forma que pode ser tomada como objeto de estudo, como um tópico do plano de ensino, os conteúdos não podem e não devem ser organizados do mesmo modo. Essa deve ser uma preocupação importante no planejamento do ensino de escrita, pois não pode

haver escrita significativa sem que haja um grau de envolvimento. O principal aspecto do interesse criativo, segundo Rollo May (1982), é que “a criatividade (...) é o encontro do ser humano intensamente consciente com o seu mundo” (p. 53). Isso significa que não se pode desenvolver um trabalho de escrita sem que esse encontro possa ocorrer. Um dos fracassos da produção de textos ou da “redação escolar” vem do fato de que o aluno tenha de escrever por obrigação, o que o leva a posicionar-se em algum lugar alheio que o mantenha impermeável à tarefa.

Esse “encontro consciente” com o mundo, que caracteriza a criatividade, pode ser encarado como a emergência de uma possível tomada de posição. O que estamos tentando dizer é que um trabalho de escrita não se desenvolve sem adesão do sujeito que escreve. Todavia, essa adesão consciente, embora seja dirigida à realização de uma virtualidade, da invenção de uma realidade que é apenas simulação — essa a condição da ficção —, ela expressa uma visão do mundo e, portanto, uma compreensão, ainda que provisória ou até mesmo precária.

Essa dimensão de projeto, de simulação, que é própria da literatura, nada tem de gratuidade. Ao contrário, a simulação e a imaginação devem ser vistas como passos fundamentais da construção de conhecimento. De acordo com Vigotski (2018)

As obras de arte podem exercer essa influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua lógica interna. O autor de qualquer obra artística (...) combina imagens da fantasia não à toa e sem propósito ou amontoando-as casualmente, assim como num sonho ou num delírio. Pelo contrário as obras de arte seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece entre o seu próprio mundo e o mundo externo. (p. 34)

Na infância, a imaginação e a fantasia são aceitas e compreendidas como atividades típicas do desenvolvimento, inclusive na escola. Já na adolescência e juventude, a ilusão e a invenção começam a ser observadas com certa desconfiança e até como sinais de perigo. Se pensarmos nos estudantes que vivem em condições difíceis, reconheceremos, certamente, como seus discursos passam a ser vigiados tanto com a intenção de reconhecer sofrimentos e dores que transbordam, quanto para captar tendências e outros aspectos do psiquismo individual. Aliás, um aspecto a ser contornado no ensino da escrita é a ideia equivocada de uma interioridade insular que produz discursos singulares, como se não fôssemos constituídos pela linguagem que é sempre sociocultural e histórica. Uma importante reflexão sobre os efeitos da escolaridade na vida das pessoas que sofrem com a exclusão social pode ser feita a partir Norbert Elias (1994)

Aquilo que, visto por um aspecto, se apresenta como um processo de individualização crescente é, visto por outro, um processo de civilização. Pode-se considerar característico de certa fase desse processo que se intensifiquem as tensões entre os

ditames e proibições sociais, internalizadas como autocontrole, e os impulsos espontâneos reprimidos. Como dissemos, é esse conflito no indivíduo, essa ‘privatização’ — a exclusão de certas esferas de vida do intercâmbio social e sua associação com uma angústia socialmente instilada, como os sentimentos de vergonha ou embaraço —, que desperta no indivíduo a sensação de ser, ‘internamente’, uma coisa totalmente separada, de existir sem relação com as outras pessoas, relacionando-se apenas ‘retrospectivamente’ com os que estão ‘fora’ dele. Examinando de perto, vê-se que esse modo de autopercepção, vira de cabeça para baixo o processo que a ele conduziu. Por mais verdadeiro e autêntico que possa ser, como expressão da civilização, ele barra, ao mesmo tempo, uma forma não preconceituosa de observar as relações entre uma pessoa e outra. A lacuna e o conflito entre os impulsos mais espontâneos e os impulsos que cerceiam a ação imediata, sentidos pelas pessoas altamente individualizadas desse estágio de civilização, são por elas projetados em seu mundo. Muitas vezes, aparecem sem suas reflexões teóricas como um vazio existencial entre um ser humano e outro, ou como o eterno choque entre indivíduo e sociedade. (p. 103)

Enfim, no ensino de escrita não se deve desconsiderar esses aspectos da constituição subjetiva que ocorrem, justamente, nos anos de escolaridade sob muita pressão. Linguagem e consciência se desenvolvem em conjunto. Entretanto, os estudantes/autores não podem, através de seus textos, ser investigados em sentido psicológico ou psicanalítico, porque essa não é tarefa dos professores, pois falta-lhes competência técnica e condições de assistência às dificuldades individuais. Por tudo isso, consideramos que a escrita de narrativas se desenvolva no campo da elaboração ficcional em vez da insistência no discurso confessional e testemunhal. Isso não significa, porém, que as experiências e circunstâncias de vida dos estudantes não devam tematizar os trabalhos ou serem objetivadas. O que defendemos é que a ficcionalização dos conteúdos da experiência é um exercício de distanciamento por meio do qual a elaboração subjetiva pode ocorrer, sem uma exposição direta e nem sempre desejada. A realidade dos estudantes deve ser tratada como referência sociocultural, cuja situação presente tem raízes históricas que podem e devem ser estudadas. Aliás, a compreensão da história social e sua estreita ligação com a constituição da identidade coletiva também é um processo de elaboração narrativa.

Como é possível reconhecer, a escrita de narrativas põe em movimento diversos níveis de conhecimentos e, por isso, o ensino de narrativas ultrapassa o domínio dessa “gramática” do texto que permite reconhecer seus aspectos estruturais. Não afirmamos que esses conhecimentos não sejam importantes, mas defendemos que sejam tratados como uma dimensão “técnica” a ser usada intencionalmente para produzir efeitos de sentido. Pouco adianta estudar diferentes tipos de narrador ou de categorias temporais, por exemplo, se a relação entre forma e conteúdo a ser narrado não for problematizada em termos das operações necessárias à formulação do enredo, ou seja: se a composição da intriga que sustenta a história não ocupar lugar central. Essa centralidade é que nos fez buscar nos estudos literários,

particularmente na narratologia, uma perspectiva ampliada de ensino, capaz de ir além do reconhecimento dos elementos da narrativa (tempo, espaço, personagens etc.) seguidos de exercícios de aplicação, como costumeiramente ocorre na produção escrita. Não se trata, por exemplo, de pedir aos alunos que produzam um texto narrativo composto de personagens planas e um narrador onisciente, dando a isso o formato de um problema técnico que poderá ser resolvido com certa engenharia. Os aspectos estruturais do texto não podem ser separados do conteúdo, por conseguinte a matéria do texto, a história a ser contada, é que definirá os recursos a serem usados; ou seja: o conteúdo tem primazia sobre a forma e não pode ser neutro.

Cabe dizer que o trabalho escolar com os gêneros textuais não significa, de modo algum, ignorar que o conteúdo se dirige à forma e não o contrário. Embora devamos reconhecer que as nossas ideias, impressões e pontos-de-vista tenham se constituído a partir de outros discursos, e mesmo aquilo que tenhamos como uma visão singular e original só poderá ser explicitado, em linguagem verbal, como uma repercussão. De acordo com Bakhtin (1997):

Na realidade, como já dissemos, todo enunciado, além de objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados anteriores. O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões de mundo, as tendências, as teorias etc. (na esfera da comunicação cultural). A visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. É isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado. O enunciado está voltado não só para seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe. A relação com a palavra do outro difere radicalmente por princípio da relação com o objeto, mas sempre acompanha esta última. Repetimos, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. Entretanto, o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo de sua elaboração. (p.319-320)

Como é possível perceber, são muitos os conhecimentos que convergem para o trabalho com narrativas em prosa e eles são implicados, uns pelos outros, não permitindo negligenciar qualquer um deles e nem deixar escapar a riqueza dessa complexidade. Essas percepções nos levaram à convicção de que seria necessário trabalhar com novos referenciais teóricos, capazes de elucidar com maior detalhamento o processo de composição dos textos narrativos.

Os trabalhos da narratologia francesa e seus principais representantes (Barthes, Genette, Greimas e Bremond) oferecem respostas suficientes em termos da estruturação narrativa, mas em termos de ensino os problemas relativos à transformação do material a ser narrado em texto,

percebemos que seria necessário reencontrar os princípios que de algum modo esclarecem o processo de produção do texto, a *poiésis*, e com isso necessariamente nos reencontrar com a problemática da *mímesis*.

A busca nos levou ao filósofo Paul Ricoeur (1913-2005), que não só desenvolveu um vigoroso trabalho acerca dos modos de produção da verdade em termos dos discursos históricos e filosóficos, como também recompôs o caminho desde a *Poética* de Aristóteles até os estudos do século XX acerca da composição narrativa, a fim de verificar de que modo a prosa literária, especialmente o romance, foi se adaptando para elaborar a experiência temporal. Ricoeur acaba por reconhecer que a narrativa, como resultado de um trabalho de agenciamento dos fatos e acontecimentos, é um modo privilegiado de lidar com as aporias do tempo. Por outro lado, a organização da heterogeneidade dos eventos e incidentes em um todo significativo é também o modo de acessarmos a nossa própria identidade, que é marcada pela condição ambivalente da continuidade e permanência ao mesmo tempo descontínua e mutável.

Em sua obra *Tempo e Narrativa*, organizada em três volumes que totalizam mais de mil páginas, Ricoeur faz um trabalho de reconsideração daquilo que denomina de *O Ternário da Poética* de Aristóteles: *mímesis, mythos e katharsis*. Primeiramente, Ricoeur desinveste esses conceitos de toda carga significativa que as traduções lhes impuseram para, em seguida, procurar afastá-los da vinculação à tragédia a fim de testar sua validade para a narrativa como um modo particular de composição. Essas considerações permitirão a Ricoeur definir e enxergar na narrativa um “metagênero” que abarca as formas tradicionais estabelecidas por Aristóteles (a tragédia e a epopeia), mas também o conto, a lenda e o romance, sem contar a própria narrativa histórica.

Ricoeur reconhece que a narrativa se diferencia dos outros discursos porque ela produz uma trama, um enredo. Isso significa dizer que as relações entre os acontecimentos se dão por amarrações parciais, episódicas, que compõem uma rede de significações cujo acabamento, embora seja definitivo em termos de sua materialidade textual, mantém-se aberta a inúmeras reconfigurações de sentido. Dessa forma, o sentido atribuído ao acontecimento se realiza, primeiramente, pela elaboração simbólica ou representação em palavras de sua realidade, (configuração mimética da experiência, *Mímesis I*); mas esse nível de representação é ainda insuficiente para a constituição de sentido, por isso reconfigura-se pela trama produzida pela narração (*Mímesis II*); por fim, os dois planos integrados produzirão efeitos de sentido que associados no campo das representações da ação humana individual e universal acabam por produzir sínteses predicativas que explicam e descrevem o ser da humanidade (*Mímesis III*).

Este círculo não se fecha de modo definitivo, pois está sempre aberto à leitura e à ação do leitor que compreende a ação humana de acordo com sua experiência vivencial, mas também a partir do conhecimento histórico em que se vê inserido.

Uma das principais contribuições dessas reflexões sobre a *mimesis* com base na abordagem de Ricoeur é que tratam da dinâmica do processo hermenêutico seja das obras da cultura seja do próprio sujeito que se reconhece nelas. Essa dinâmica que é própria do mundo da ação e do próprio tempo, aponta para o fato de que o mundo é um cenário em movimento e que tudo pode se transformar. Essas transformações podem não ser grandiosas como as reviravoltas da tragédia grega, mas a pessoa comum que aprende a compreender essa dinâmica, seja pela via indireta da arte, seja em suas vivências, encontra sentido nas pequenas transformações.

Do ponto de vista específico do ensino de escrita de narrativas em prosa, o trabalho de Ricoeur, aqui descrito em linhas muitíssimo gerais, primeiramente, permite sustentar o ensino da ficcionalização dos conteúdos, cujo princípio norteador reside no agenciamento dos fatos e acontecimentos heterogêneos, guiado por uma coerência interna que suporta a síntese composta pela trama que é a própria história narrada.

Finalmente, não nos resta dúvida de que as narrativas produzam conhecimento e isso não implica que os esforços exigidos não sejam significativos, desafiadores ou que não sejam lúdicos e possam causar prazer. Entretanto, o prazer desse tipo de trabalho é um exercício de grandeza que se completa na admiração pelos escritores e pela literatura.

Referências

- ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras escolhidas, v.1.)
- EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- GAGNEBIN, J.-M. Do conceito de *mimesis* no pensamento de Adorno e Benjamin. *Perspectivas*, São Paulo, v. 16, p. 67-86, 1993.
- LIMA, L. C. *Mimesis e modernidade: formas das sombras*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- MAY, R. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982
- PÉCORA, A. A musa falida: a perda da centralidade da literatura na cultura globalizada. *Biblos*, n. 1, série 3, 2015, p. 203-235
- PESSOA, F. *Obra poética*, volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.
- PLATÃO. *A república* (ou da justiça). São Paulo: EDIPRO, 2014
- REIS, C. E. L. A. C. M. *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina, 2011.
- REZENDE, N. L. D. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: SANTINI, Juliana. *Literatura, crítica, leitura*. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- REZENDE, N. L., SOUZA, M. C. Do ensino escolar de escrita de textos narrativos. *Linha D'Água* (online), São Paulo, v. 31, n. 2, p. 143-158, mai-ago 2018.
- RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 1,2 e 3, 2010.
- SARTRE, J-P. *Que é a literatura?* São Paulo: Ática, 1989, p. 120.
- SOUZA, M.C; REZENDE, N. L. As propriedades da mimesis vertidas no ensino de escrita de narrativas. In: Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, 16, 209. Brasília-DF. *Anais...*, p. 3170-3176. Disponível em <http://www.abralic.org.br/anais/>
- SOUZA, M.C. Dimensões metodológicas do ensino de narrativas. In: RICARDO, Elio Carlos et al. (Org.). *Pesquisa em educação: diversidade e desafios*. São Paulo: FEUSP, 2019. p. 715-723. Disponível em <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/414> ISBN-13 (15) 978-65-5013-008-4 (E-book), <https://doi.org/10.11606/9786550130084>
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- VIGOTSKI, L. S et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2016.

*Recebido em 7 de julho de 2020.
Aceito em 23 de outubro de 2020.*