

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

JONAS AUGUSTO FAGUNDES

ESCREVER É CONSTRUIR:
A NARRAÇÃO COMO MATÉRIA-PRIMA

Porto Alegre

2021

Jonas Augusto Fagundes

ESCREVER É CONSTRUIR:
A NARRAÇÃO COMO MATÉRIA-PRIMA

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Magali Lopes Endruweit

Porto Alegre

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

CIP - Catalogação na Publicação

Fagundes, Jonas Augusto
Escrever é construir: a narração como matéria-prima
/ Jonas Augusto Fagundes. -- 2021.
41 f.
Orientadora: Magali Lopes Endruweit.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Bacharelado em Letras: Tradutor Português e
Inglês, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Escrita. 2. Enunciação. 3. Narração. 4.
Linguística. I. Endruweit, Magali Lopes, orient. II.
Título.

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

“Muitos notaram a rapidez com que Muad’Dib aprendeu as necessidades de Arrakis. As Bene Gesserit, naturalmente, sabem por quê. Para os demais, podemos dizer que Muad’Dib aprendeu rápido porque primeiro lhe ensinaram como aprender. E a primeira lição de todas foi desenvolver a confiança fundamental de que ele era capaz de aprender. É surpreendente saber quantas pessoas não acreditam ser capazes de aprender e quantas outras creem que aprender é difícil. Muad’Dib sabia que toda a experiência era uma lição.”
(Frank Herbert)



“A morte de Sócrates”, de Jacques-Louis David

Jonas Augusto Fagundes

ESCREVER É CONSTRUIR:
A NARRAÇÃO COMO MATÉRIA-PRIMA

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Letras.

Aprovado em: 26 de novembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniela Favero Netto – UFRGS

Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes – UFRGS

Profa. Dra. Magali Lopes Endruweit – UFRGS

RESUMO

Este trabalho propõe a narração como um exercício de intersubjetividade e um caminho para o aprendizado da escrita. O objetivo deste trabalho é fazer uma discussão a respeito do aprendizado da escrita quando balizado pela prática da narração. Para isso, o trabalho se divide em três partes. A primeira traz experiências de sala de aula na forma de um relato, servindo de ponto de partida para a discussão. A segunda parte descreve a concepção de língua que baseia as reflexões subsequentes a partir da Linguística da Enunciação de Émile Benveniste, que tem na intersubjetividade um aspecto constitutivo do homem e da língua. Ainda nessa seção, descrevo alguns dos desafios impostos pela enunciação escrita a serem facilitados pela prática da narração. Na terceira parte as particularidades da narração são descritas ao mesmo tempo em que são relacionadas com as questões de escrita. O percurso descrito traz a narração como uma forma de balizar o aprendizado da escrita, colocando a singularidade de quem escreve no centro dessa tarefa, evidenciando aspectos da língua que são importantes para o processo de escrita e aprendizado.

Palavras-chave: narração; escrita; enunciação; subjetividade; língua.

ABSTRACT

This bachelor's thesis proposes storytelling as an exercise in intersubjectivity and a way to learn writing. The aim of this work is to make a discussion about learning to write when guided by the practice of narration. For this purpose, this work is divided into three parts. The first one brings classroom experiences in the form of a personal report, serving as a starting point for the following discussion. The second part describes the concept of language through Emile Benveniste's Linguistics of Enunciation, which has in intersubjectivity a constitutive aspect of both man and language, and on which the subsequent reflections are based. Within this same section, the challenges posed by the written form of enunciation are described and discussed. The hypothesis is that the practice of narration can facilitate this process. In the third part, the particularities of the narration are described and discussed concerning the challenges of writing. The path described in this thesis brings narration as a way to guide the learning of writing, placing the singularity of those who write at the center of this task, highlighting language aspects that are key to the writing and learning process.

Keywords: narration; writing; enunciation; subjectivity; language.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
1 CONSTRUINDO UMA DÚVIDA	11
2 LÍNGUA E ESCRITA EM BENVENISTE	16
3 A NARRAÇÃO	22
3.1 A NARRAÇÃO NO TEXTO	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A narrativa [...] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.”
(Walter Benjamin)

Este trabalho é sobre contar histórias. Em particular, é sobre contar histórias como uma forma de exercício de intersubjetividade na escrita. Ao contar uma história, o autor deixa no texto sua marca, uma marca distinta e notável que é ele próprio, pois é inerente à narração esse processo tão habilmente descrito por Benjamin na epígrafe que abre esta seção: a narração mergulha seu objeto na vida do narrador, para depois retorná-lo outro, novo, marcado pelo ponto de vista daquele que narra. Esse processo também evidencia características constitutivas da própria língua, colocando no centro do trabalho da escrita a singularidade daquele que escreve, o mundo sobre o qual escreve, e o outro, o leitor para quem se conta essa narrativa.

Partindo dessa premissa, este trabalho se sustenta na Linguística Enunciativa de Émile Benveniste para discutir uma concepção de língua que inclui o sujeito. Considerar o sujeito como parte constituinte da língua e, por consequência, de todas as suas manifestações permite o caminho para uma discussão sobre escrita que coloca o sujeito e suas experiências como parte desse fazer. Juntamente com a discussão sobre língua, procuro destacar, também a partir de Benveniste, quais são os desafios encontrados na enunciação escrita, para então trazer a narração como um recurso facilitador desse processo, que é o assunto da discussão subsequente.

As marcas de quem escreve, tão notáveis no processo narrativo, são parte importante para essa discussão. Dizer que narrar é imprimir na história a marca de quem a conta significa dizer que esse narrador é sujeito e essa marca é sua subjetividade. Dessa maneira, a narração coloca em foco quem narra, suas experiências e conhecimentos, e essa característica é produtiva na escrita por fazer emergir essa relação entre quem escreve e o mundo. Como consequência dessa característica, proponho que a escrita, aliada à narração, se constitui em um processo de aprendizado.

O narrador precisa observar o mundo para poder narrar e, nesse processo, constrói o texto, e a si mesmo. Esse exercício de observação inscrito no ato de narrar é que faz da narração um recurso tão produtivo na língua, pois é um exercício de consciência das próprias experiências e a forma como elas constroem o homem. Para ilustrar essa proposição, apresento um breve relato que servirá de ponto de partida para essa discussão.

1 CONSTRUINDO UMA DÚVIDA

Eu entrei na faculdade de Letras porque queria aprender a escrever. Não é incomum que o futuro aluno de Letras seja alguém que goste de ler e inventar histórias, pois escreve como passatempo e se envolve com a literatura de uma forma ou de outra. Eu não era muito diferente. Apesar de ter alguma experiência brincando com as palavras, faltava alguma coisa que me autorizasse a me chamar de escritor. O senso comum ditava que era a falta de talento, mas sempre desconfiei muito dessa palavra para aceitar essa sentença que ela traz consigo. A decisão de estudar mais sobre o assunto foi a conclusão lógica, e assim entrei na faculdade, determinado a aprender a escrever.

É curioso pensar na minha motivação para fazer esse curso agora, quando escrevo meu trabalho de conclusão, depois de já ter estudado tanto quanto jamais estudei sobre o assunto da escrita. Ao olhar para trás, surge a seguinte questão: o que eu queria aprender, afinal? Eu certamente sabia juntar letras e palavras, formar frases com sujeito, verbo e objeto, tanto que escrevi uma redação boa o suficiente para passar no vestibular. Sabia contar histórias por escrito, pois já tinha até me aventurado a publicar algumas pela internet, onde meus textos foram, em certa medida, bem recebidos. É possível argumentar que um aspirante a escritor entra na universidade em busca de contatos, de experiências, ou, até, que busca aperfeiçoar o domínio de um gênero ou outro. Contudo, nenhuma dessas opções parece responder a minha pergunta. Felizmente, não saber o que eu procurava não me impediu de continuar procurando.

Foi nas aulas de Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa I (LPTI), do curso de Letras da UFRGS, em que tracei as primeiras linhas da resposta para essa pergunta que eu nem sabia que estava fazendo. Nas aulas, escrevíamos toda semana. Primeiro textos narrativos, em seguida descritivos e, por fim, dissertativos. Cada um desses três tipos de texto vinha acompanhado de quatro temas que serviam de ponto de partida para a escrita, mas sem limitar muito a escolha do assunto em si. O primeiro deles tinha como mote a apresentação pessoal e era a mais aterrorizante das tarefas de toda a disciplina, especialmente porque vinha acompanhada de um outro desafio que permaneceria presente do começo ao fim do semestre: os textos tinham de ser lidos em voz alta, para que toda a turma pudesse ouvir e comentar. Não teve um único centímetro de mim que não estivesse tremendo quando me prontifiquei a ler meu primeiro texto, erguendo a mão e murmurando um *eu* tão inaudível que apenas os colegas ao lado poderiam ter escutado.

A lembrança do episódio me remete ao relato de Fiódor Dostoiévski, em *O idiota* (2019), que conta o que lhe passava pela cabeça enquanto caminhava em direção à própria execução. Enquanto fazia o curto percurso entre meu lugar no fundo da sala e a cadeira posicionada bem na frente do quadro, de onde todos da turma poderiam me ver e ouvir, os segundos se estenderam dramaticamente. “Um segundo para se despedir dos companheiros”, pensei, enquanto tropeçava até o palco improvisado, “outro para um último pensamento geral e, depois, o último, para olhar ao redor pela derradeira vez”.¹ Com o texto impresso meio amassado na mão escorregadia de suor já era tarde para me arrependar da decisão e mentir que tinha esquecido a tarefa em casa. Restava apenas ler. E foi o que eu fiz: li.

Tremendo e gaguejando, quase incapaz de coordenar o ritmo da própria respiração, eu li. Não sou capaz de recordar exatamente o que me passava pela cabeça enquanto lia. O empenho em juntar as letras e fazer as pausas conforme mandava a pontuação era tarefa grande o suficiente para aquele instante, mas, apesar de todo o nervosismo, eu lia. Algo havia me posto naquela posição, algo que ia além das propostas da disciplina, além da mera obrigação de aluno. A maioria dos colegas, por exemplo, tinha optado por não ler seu primeiro texto, o que era uma escolha bastante sensata, afinal o primeiro era o mais difícil e não faltariam oportunidades mais adiante. O que poderia ser?

Preciso me valer novamente das palavras de Dostoiévski, ainda a respeito de sua caminhada até a execução, para tentar dar resposta a essa pergunta: “Desejava atinar, da maneira mais clara e pronta possível, como é que estava existindo agora, isto é, vivendo, e como é que dentro de três minutos seria qualquer outra coisa, alguém ou nada!” (DOSTOIÉVSKI, 2019, p. 1936). Suspeito que o instinto que levou à leitura do primeiro texto era o de descobrir o que viria depois dela. Aquela experiência me tornaria outra coisa. Qualquer outra coisa. Precisava descobrir quem era antes de sentar diante da turma, e só poderia descobrir por contraste do que viria a ser em seguida. Era um estudante de Letras que queria aprender a escrever e só poderia saber o que me faltava aprender depois que tivesse, de algum modo, aprendido. Eis, imagino, o motivo de ter erguido a mão e lido na frente da sala inteira. Mas eu não sabia de nada disso naquele dia, nem mesmo o descobri naquele ano.

¹ Assim narra Dostoiévski, em *O idiota*, a respeito de sua experiência a caminho da própria execução: “dois minutos para se despedir dos companheiros. Outros dois para o seu último pensamento geral. E, depois, o último, o quinto, para olhar em redor de si pela derradeira vez” (DOSTOIÉVSKI, 2019, p. 1934-1950).

Após a leitura, se seguiram os aplausos de todos os presentes, uma tradição que não só marca o final da leitura em voz alta de todos os textos, mas também serve como um bálsamo para a alma chacoalhada de quem se colocou lá na frente. Vieram então os comentários dos colegas, das monitoras, da professora, e assim o processo se repetiu todas as semanas, por 12 textos, ao longo de todo o semestre. Contudo, essa busca não terminou com a aprovação na disciplina: também me tornei monitor, assumindo o lugar de uma das veteranas que ajudava durante as aulas, e não muito mais tarde esse tatear no escuro em busca de respostas para perguntas que eu ainda não sabia formular ganhou o nome que a academia lhe dá: pesquisa.

Foi durante esses anos de pesquisa que meu olhar se voltou para a narração como objeto de estudo. Dentro do método praticado em sala de aula, os primeiros textos a serem produzidos tinham como foco a narração, a escrita de um relato sobre alguma experiência do autor, mas a necessidade de contar as próprias histórias continuaria presente ao longo de todo o semestre. Essa necessidade de contar as próprias experiências e falar do próprio ponto de vista se provou tão intimidadora quanto fascinante. Isso porque a prática de textos com elementos narrativos era novidade para muitos, tanto na turma em que fui aluno quanto naquelas em que assistia às aulas como monitor. Havia algo de diferente sendo colocado em jogo, algo inquietante.

No seu discurso de aceitação ao receber o Prêmio Nobel de Literatura, o escritor William Faulkner (1950) afirmou que o único objeto sobre o qual vale a pena escrever é “o coração humano em conflito consigo mesmo”.² Ele ainda sugere que os jovens escritores de sua época pareciam ter esquecido que essa deve ser a matéria das suas obras, o objeto da escrita. Naturalmente ele se referia à literatura e aos jovens aspirantes a escritores de literatura, mas creio que o discurso de Faulkner vá além, pois se estende à língua. A escrita de uma história é o homem encontrando a si mesmo, é a reflexão do sujeito que escreve sobre aquilo de que escreve, é o gesto de olhar para o mundo e poder, por meio da palavra, construí-lo de novo. Na fala, a narração se faz cotidiana, como em uma conversa de bar com os amigos, no relato de um acidente ao médico, na justificativa de um erro cometido no trabalho; na escrita, porém, não são tantos os que se permitem narrar. Essa permissão, dada tão subitamente em sala de aula, causava inquietação.

² “[...] o jovem ou a jovem que hoje escreve tem esquecido os problemas do coração humano em conflito consigo mesmo, os quais por si só fazem a boa literatura, uma vez que apenas sobre isso vale a pena escrever, apenas isso vale a angústia e o sofrimento” (FAULKNER, 1950).

Contar histórias por escrito é algo associado muito intrinsecamente à acepção mais comum de literatura, remetendo sempre a grandes nomes impressos na frente de textos bem encapados. Além disso, salvo as oficinas de escrita criativa, há pouco espaço para a escrita de literatura nas salas de aula, e, à primeira vista, parece advir daí a inquietação testemunhada nas turmas de LPTI. Contudo, aquele que narra não precisa produzir clássicos ou figurar em listas de *best-sellers* para ter o direito de escrever uma história, especialmente a sua própria história. Esse espaço para a escrita da literatura, aberto nas disciplinas que cursei e assisti como monitor, destinava-se menos à produção com foco na estética e mais à exploração da subjetividade de quem escreve através do processo de contar uma história. No livro *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*, que é a referência para o método trabalhado nas aulas de escrita de LPTI, o professor Paulo Coimbra Guedes argumenta que ensinar português é ensinar literatura brasileira, deixando claro que isso não é sinônimo de ensinar escrita criativa:

Não é isso: escrever como a literatura brasileira significa escrever com a finalidade de produzir o mesmo tipo de conhecimento que a literatura brasileira se dispôs a produzir desde que se constituiu como projeto de uma literatura nacional [...] para responder a duas questões básicas: *quem somos nós? Em que língua vamos nos dizer quem somos nós?* (GUEDES, 2009, p. 14, grifos do autor).

Nesse sentido, escrever literatura brasileira é sinônimo de outra coisa. Trata-se de uma escrita que tem como centro do seu fazer o sujeito que a faz, como a literatura, mas sem a necessidade de cumprir com os demais critérios – sejam eles quais forem – que qualificam os autores dos clássicos que tanto nos inspiram e intimidam a escrever. O que se busca fazer através da escrita de histórias é dar lugar ao que costuma ser deixado de lado: o sujeito. A partir daí surge a hipótese que pretendo explorar neste trabalho: a narração serve como fator de emergência da subjetividade de quem escreve, facilitando que o estudante de escrita caminhe em direção a uma condição de singularidade. É essa posição singular que parece afastar alguns da escrita de sua história, relegando essa qualidade apenas aos escritores de literatura. Em seu ensaio *Lições de coragem: o inferno da escrita*, a autora Claudia Riolfi trata dessa singularidade:

Não me refiro aqui a alguns poucos predestinados. Ninguém nasce singular; muito menos herda a possibilidade de construir uma obra como se fosse patrimônio imobiliário, por exemplo. Ao contrário, a singularidade consiste em uma conquista; conquista essa que é construída por meio da coragem para suportar a angústia de ser diferente e do trabalho para dar a ver o que, desta diferença, é possível transformar em obra (RIOLFI, 2011, p. 13).

A prática da narração coloca o sujeito em foco, pois através dela o ponto de vista de quem escreve se faz protagonista do texto. Dessa maneira, a narração permite que o sujeito-autor, aludindo às palavras de Benjamin, submerja na própria subjetividade, para então emergir singular. Retomo, portanto, a cena em que decidi que faria a primeira leitura em voz alta em sala de aula, tarefa que, de tão desafiadora, me encheu a voz de timidez e apreensão. No final da disciplina, porém, já erguia a mão depressa e sem qualquer sinal de acanhamento, me prontificando para a leitura com um *eu* sonoro, quase que confiante. O mesmo se repetiu com dezenas de outros alunos. Creio que aí resida a resposta para a busca do aluno que quer aprender a escrever. O que buscava era um jeito melhor de dizer *eu*.

Neste trabalho, procuro descrever de que modo a narração pode facilitar esse processo de busca pela forma, cada vez particular, cada vez individual, de ser singular na escrita. O alicerce teórico desta discussão é a Linguística Enunciativa de Émile Benveniste, que tem a intersubjetividade como característica constitutiva do homem e da língua.

2 LÍNGUA E ESCRITA EM BENVENISTE

A questão central deste trabalho é a relação do homem com a língua escrita através da narração, esse gesto de generosidade com o outro que implica necessariamente uma troca, uma relação entre quem conta e para quem se conta uma história. Para tratar dessa relação é importante descrever o que entendo por língua e, conseqüentemente, por escrita. Nesta seção, portanto, pretendo mobilizar alguns dos conceitos principais da Linguística da Enunciação de Émile Benveniste para delinear a concepção de língua e escrita em que me baseio, trazendo junto com ela a discussão sobre os desafios que envolvem o processo da escrita a serem facilitados pela narração.

É no próprio ato de contar uma história a alguém, organizado ao redor da relação com o outro, que encontro o ponto de partida para começar uma discussão sobre língua. Essa relação entre um narrador e seu leitor ou ouvinte vai ao encontro do que Benveniste chama de intersubjetividade. Não é por coincidência que o leitor ou ouvinte seja necessário para a narração e o *outro* seja condição da língua: “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). Nesse trecho, emprestado do livro *Problemas de linguística geral I*, está descrita, de forma sucinta, uma das condições essenciais da enunciação de Benveniste: não existe linguagem sem o outro.

A ideia do homem existindo sozinho, dotado de linguagem é inconcebível, e qualquer estado anterior a uma pessoa falando com outra não serve como um exemplar do homem como o concebemos. A enunciação é, portanto, uma pessoa falando com outra, um *eu* que se dirige a um *tu*, que então responde ou reage, tomando, em seu turno, o lugar de *eu* e dando ao outro o lugar do *tu*. A essa troca entre *eu-tu*, que caracteriza a enunciação, Benveniste dá o nome de intersubjetividade, e ela é tanto condição obrigatória do homem como da linguagem porque

eu propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática (BENVENISTE, 2005b, p. 286, grifos do autor).

É nesse momento de troca, na intersubjetividade, que o homem se constitui como tal. Benveniste ainda ressalta que é *na* e *pela* linguagem que o homem se constitui como sujeito, e, se a linguagem é a troca intersubjetiva entre *eu* e *tu*, então entendemos que o homem se determina sempre em relação ao outro, que define sua própria existência em oposição a quem chama de *tu*. Por isso, vale repetir, é a linguagem que ensina a própria definição do homem.

O narrador e seus interlocutores se encontram aí representados pelas pessoas *eu* e *tu*. Dentro dessa relação, a história contada faz o papel de *ele*, a terceira pessoa, aquele de quem se fala ou aquilo de que se fala (BENVENISTE, 2005c, p. 253). É importante esclarecer, também, que essa terceira pessoa não toma parte ativa no discurso, diferente de *eu* e *tu*, que por excelência trocam de lugar constantemente, um permitindo ao outro se enunciar. Além dessa relação obrigatória entre as pessoas, inerente à linguagem, a narração coloca em evidência outros elementos que caracterizam a enunciação. São as noções de tempo e de espaço. Há sempre um *aqui* e um *agora*, bem como uma relação *eu-tu* e *ele* (noções de pessoa), informando cada momento específico de enunciação, e é essa tríade, pessoa-tempo-espaço, que define e distingue cada enunciação, pois cada ato de enunciação será sempre novo, atualizado por uma referência cada vez nova (BENVENISTE, 2006c, p. 83).

Essa tríade que constitui a enunciação não apenas a define, como também torna explícito todo o poder da língua, que, ao ser empregada, é informada por todas as referências que decorrem dessas três noções. Benveniste (2006c, p. 84) ressalta que, “na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo”, e não é à toa que o autor escolhe dizer “uma certa relação”, pois se refere a uma relação única e atualizada pela tríade pessoa-tempo-espaço no instante da enunciação. A respeito dessa relação com o mundo, Benveniste explica:

A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de correferir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um colocutor. A referência é parte integrante da enunciação (BENVENISTE, 2006c, p. 84).

A referência, que é a relação sempre atual entre pessoa-tempo-espaço, é essencial à enunciação, onde os falantes *eu-tu*, dentro deste mesmo momento de riqueza referencial, mobilizam a língua juntos, partilhando do mesmo *aqui* e *agora*, que lhes permitem o diálogo,

a intersubjetividade. Esse poder mobilizador das referências do discurso é grande na fala, instante em que a partilha do *aqui* e *agora* entre os interlocutores *eu* e *tu* se faz evidente.

Essa riqueza referencial, contudo, se constitui de outra maneira quando aplicada à escrita. Perdemos nosso companheiro de conversa e nos dissociamos, inevitavelmente, do *aqui* e *agora*, tão essenciais para a enunciação, pois aquilo que escrevemos jamais poderá ser lido no exato instante de sua atualização linguística assim como o que falamos, que é sempre percebido precisamente no momento em que falamos. Contudo, sendo a escrita outra maneira de se estar na língua, ela também está sujeita às mesmas condições da enunciação, ainda que essas condições se manifestem com especificidades próprias. Benveniste ensaia essa diferença no final de seu último artigo, publicado em 1970, *O aparelho formal da enunciação*: “Seria preciso também distinguir 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” (BENVENISTE, 2006c, p. 90).

Dizer que quem escreve deve, no interior de sua escrita, fazer com que os outros indivíduos se enunciem é, ainda, uma ideia bastante vaga. Mas, se olharmos com atenção para as condições definidoras da enunciação abordadas até aqui, é possível nos aventurarmos em direção a uma hipótese.

É o próprio momento de enunciação que define as noções de pessoa *eu* e *tu*, permitindo que os falantes assumam, cada qual, sua posição de locutor e colocutor, toda vez que o discurso se atualiza: quando digo *eu*, meu colocutor torna-se *tu* e vice-versa. Ao mesmo tempo, é essa presença dos locutores, intrinsecamente atrelada ao *aqui* e *agora*, que permite essa troca chamada *intersubjetividade*.

Na escrita, contudo, estamos afastados de todas essas preciosas referências, em especial o *tu*, nosso colocutor, a quem chamarei a partir daqui de *leitor*. É o leitor esse indivíduo que precisamos fazer que se enuncie dentro de nossa escrita, como sugere Benveniste. E é interessante notar o uso do verbo “fazer” na proposição encontrada n’*O aparelho formal da enunciação*. Diferente do que acontece no instante da fala, em que cada um dos falantes se vale da língua informada pela presença da tríade pessoa-tempo-espaço para falar, para se enunciar na escrita cabe a quem escreve *fazer* com que o outro se enuncie. De outro modo, cabe a quem escreve fornecer ao leitor as condições da enunciação, dissociadas do momento de fala na escrita, que lhe permitam, assim, se enunciar. Cabe ao *eu*, aquele que

escreve, dar lugar ao *tu*, seu leitor, através de sua escrita, levando consigo o *aqui* e o *agora* que tanto são relevantes para o discurso.

Vemos, então, que quem escreve carrega consigo a responsabilidade de dizer, por escrito, aquilo que naturalmente existe implícito. O que antes era intuído por estar tão organicamente atrelado ao discurso precisa agora ser percebido por quem escreve e explicado para quem lê. Ambas as abstrações, tanto *perceber* quanto *explicar*, não são, de modo algum, tarefas fáceis. Benveniste, em *Últimas aulas no Collège de France*, admite esse problema:

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).

É justamente dessa responsabilidade de quem escreve que Benveniste fala, explicitando as diferenças nas relações do momento de enunciação entre *eu-tu*, *aqui* e *agora* durante o processo de escrita e que cabem a quem escreve observar, desvendar e expor. Ainda a propósito das abstrações, o autor acrescenta:

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).

Enxergamos, cada vez melhor, o modo como a tarefa de escrever afasta o *eu*, neste caso o autor do texto escrito, da “riqueza contextual” que é essencial na fala. Essa tarefa ainda conta com mais uma dificuldade, que se entrelaça a todas as outras: é preciso fazer a distinção entre *palavra* e *pensamento*, entre pensamento e os signos dos quais nos servimos para expressar esse pensamento. Benveniste não ignora essa questão:

Outro nível da 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, o 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).

A escrita carrega, então, a “imagem simbólica do falar”, que é atrelada diretamente ao nosso pensamento, à nossa experiência pessoal e única com a língua, e cuja atualização no

momento de escrita se vale apenas da nossa memória, sem contar com a riqueza de referências comuns à enunciação falada. Em outras palavras, todas as referências essenciais à fala se dissolvem, perdem o que tinham de concretas e passam a ser conceitos, precisam virar palavras. Na escrita essas referências são distantes e dependem da consciência de quem escreve para serem observadas e escritas. Essa consciência das referências necessárias à enunciação é sinônimo de consciência de língua, aquele que escreve precisa, em certa medida, se dar conta dos pormenores que envolvem a enunciação, para então poder falar deles; essa consciência linguística, descrita dentro de uma perspectiva enunciativa e benvenistiana, acaba sendo sinônimo de consciência de si. Uma vez que a linguagem ensina a definição de homem, ter consciência dela, significa ter consciência daquilo que nos define.

Portanto, ao escrever, não basta simplesmente transpor o que pensamos, seguros de que as relações e referências naturais a nós serão também naturais ao nosso leitor. Essa imagem equivocada que temos de que a experiência da escrita é idêntica à da fala é uma armadilha para quem se aventura a escrever, pois “da palavra ao desenho da palavra realiza-se um salto imenso, do falar à imagem simbólica do falar.” A escrita, então, não pode ser vista apenas como outra forma de manifestação da fala, pois as realidades que as criam – a realidade de discurso que permite a fala e a realidade solitária em que se dá a escrita – são bastante distintas. Benveniste parece se referir a essa diferença quando diz que da palavra ao desenho da palavra realiza-se um salto imenso.

No artigo *O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência?*, as autoras Magali Endruweit e Paula Nunes se referem a essa diferença como ausências:

Como substituir a confortável situação estabelecida pelo diálogo oral em uma conversa, por uma relação ausente com um interlocutor imaginado, mas nem por isso menos desconhecido? Com esse distanciamento exigido pela escrita, começam a faltar os elementos presentes na fala: se, na situação de diálogo, a fala é dirigida a alguém, situada em um contexto atual criado pela referência discursiva, na escrita, essa relação retorna sobre o próprio locutor. É um momento de ausências que a escrita exige (ENDRUWEIT; NUNES, 2013, p. 210).

As relações de pessoa, tempo e espaço, imprescindíveis para a enunciação, retornam sobre o próprio locutor, a quem cabe colocá-las no texto de forma que seu leitor tenha os subsídios necessários para fazer parte da conversa que a escrita deve propor. É a hora de fazer notar as diferenças entre o *falar* e a *imagem simbólica do falar*, que é o que informa nossa consciência de língua. Escrevemos orientados por uma imagem simbólica da fala, pela ideia

que temos de como a língua funciona em ação, sempre na fala, como se o falar fosse apenas uma realização vocal da nossa expressão, meramente física e sem qualquer outra relação entre o mundo e o homem – as noções de tempo e espaço – e entre o homem e o homem – as noções de pessoa.

Benveniste propõe que, na escrita, aquele que escreve faça com que seu locutor se enuncie, e essa tarefa envolve todos os aspectos discutidos até aqui: aquele que escreve deve trazer para a sua escrita as referências necessárias para fazer com que o outro se enuncie. Para isso, esse *eu* deve navegar por sua própria subjetividade – ou experiência – para daí descobrir o que precisa ou não dizer, tendo como objetivo estabelecer a relação de intersubjetividade que permite ao outro se enunciar, tornar-se o *tu* da enunciação. Cabe retomar aqui que a intersubjetividade pressupõe não só a existência do outro, mas também a possibilidade de partilhar com esse outro algo do mundo. Para isso, quem escreve deverá colocar em jogo, através da própria língua (da língua que é própria dele), as referências necessárias para a enunciação, deixando claro por escrito o lugar de onde fala, o momento em que fala e as pessoas a quem fala; só assim o leitor terá em mãos o que precisa para se enunciar.

Nesse caso, é importante ressaltar que as referências assumem um caráter mais metafórico do que literal, pois não bastaria anotar a data no topo da página, o endereço de onde se escreve e o remetente para resolver esse problema; é mais que isso. Cada texto, assim como cada momento de fala, tem em si referências particulares cuja relevância para o que está sendo dito só se fará ver justamente no contexto em que essas coisas estiverem sendo escritas ou ditas. É parte desse processo a consciência das referências postas em jogo, bem como a relevância que elas têm para o que se pretende escrever. Como afirma Benveniste (2014), é a consciência das palavras a serem representadas em imagens materiais.

É preciso, então, transformar coisas materiais – o lugar de onde falamos, o momento em que falamos e as pessoas a quem falamos – em palavras. De outro modo: é preciso transformar o que observamos do mundo em língua. Mas qual seria a forma mais comum de usar a língua para representar essas imagens materiais?

3 A NARRAÇÃO

“Os seres humanos fazem narrações orais desde que aprenderam a se comunicar por meio de sons simbólicos e usar esses sons para contar histórias do passado e do futuro, de deuses e demônios, histórias que davam às comunidades um passado compartilhado e um destino comum.”
(Martin Puchner)

Uma história carrega em si a matéria não só do mundo, mas também do homem, transformada em língua. Como sugere a epígrafe desta seção, o homem narra desde sempre³, e assim pinta a realidade com a sua voz da mesma maneira que um artista faz com um pincel. Em *O mundo da escrita*, Martin Puchner descreve o percurso da escrita e da literatura ao longo da história, desde seu surgimento até a atualidade, e dá ênfase para um detalhe em particular que é de suma importância aqui: “foi apenas quando a narração cruzou com a escrita que a literatura nasceu” (PUCHNER, 2019, p. 17). Apenas quando a narração, antes território dos bardos e mestres da oratória, cruzou com a escrita, tecnologia que pertencia aos diplomatas e contabilistas, é que nasceu a literatura. É possível dizer que foi quando a escrita encontrou com o homem que a literatura nasceu, e “o resultado dessa aliança improvável se revelou de uma fertilidade inimaginável: ele produziu a primeira grande narrativa escrita” (PUCHNER, 2019, p. 54).

Puchner ainda ressalta que essa combinação, apesar de imensamente produtiva, não era necessariamente natural. O ato de contar uma história, por mais usual que seja à fala, não encontra na escrita essa mesma disposição. Na seção anterior, procurei delimitar, com base no trabalho de Benveniste, alguns dos aspectos cruciais da enunciação e, a partir deles, as abstrações que diferenciam a enunciação escrita da enunciação falada. Daqui em diante, pretendo me aprofundar na questão da escrita e sua relação com a narração, trazendo o olhar para o modo como a narração pode facilitar o processo de aprender a escrever.

Contudo, se a narração pode de fato facilitar o processo da escrita, a que se deve esse poder? Para responder a essa pergunta, recorro novamente a Benveniste, em sua discussão a

³ Cabe retomar aqui a concepção de linguagem e homem de Benveniste: “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (2005b, p. 285). Portanto, o ser humano concebido aqui é um que fala, pois tem a língua como parte constituinte de si.

respeito da faculdade simbolizadora do ser humano, em *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística*, publicado em 1963. Nesse artigo, o autor afirma que a função da linguagem é reproduzir a realidade:

Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido (BENVENISTE, 2005d, p. 26).

Quando usamos a língua, produzimos a realidade novamente, dentro da própria língua. Benveniste é categórico em chamar essa nova produção de *literal*, pois não há muito de semelhante entre o acontecimento, fato do mundo concreto, e os conceitos em que eles se transformam quando mediados pela língua. Esse é o poder de simbolizar, que “permite de fato a formação do conceito como distinto do objeto concreto, que não é senão um exemplar dele” (BENVENISTE, 2005d, p. 28). O autor traz um exemplo indispensável dessa faculdade:

Imaginemos o que seria a tarefa de representar visualmente uma “criação do mundo” se fosse possível figurá-la em imagens pintadas, esculpidas ou semelhantes à custa de um trabalho insano; depois vejamos no que se torna a mesma história quando se realiza na narrativa, sucessão de ruídozinhos vocais que se dissipam apenas emitidos, apenas percebidos; mas toda a alma se exalta com eles, as gerações os repetem e cada vez que a palavra expõe o acontecimento, cada vez o mundo recomeça. Nenhum poder se igualará jamais a esse, que faz tanto com tão pouco (BENVENISTE, 2005d, p. 27).

Não deve passar despercebido o fato de que, para explicar o poder simbolizador da linguagem, Benveniste escolhe como exemplo a narrativa. Mas é importante notar, no entanto, que ele não escolhe uma narrativa específica; ele diz, no lugar disso, que a representação da “criação do mundo” muito mais facilmente se daria na narrativa, em qualquer uma, quantas vezes fosse necessário, contada e repetida, reformulada ou recriada. E é isso o que acontece: incontáveis vezes, de incontáveis maneiras, por incontáveis culturas, povos e línguas distintos, foi narrada uma criação do mundo, cada vez de uma forma, cada vez diferente, quase irreconhecíveis em comparação umas com as outras, mas todas a respeito da “criação do mundo”. Todas essas histórias, narradas e narradas de novo, por séculos, se tornaram símbolo do que o homem, de cada época, de cada cultura e lugar, entendia como “criação do mundo”. Em cada novo ponto de vista, em cada nova história ou repetição de antigas narrativas, o mundo recomeça, se recria, e não apenas por se tratar da “criação do mundo”,

mas porque esse é o poder da língua: criar e atualizar a realidade, pois “cada vez que a palavra expõe o acontecimento, cada vez o mundo recomeça” (BENVENISTE, 2005d, p. 27).

Essa é a função essencial da linguagem, ela “representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de simbolizar” (BENVENISTE, 2005d, p. 27). De outro modo, é a partir da linguagem – e por meio da língua – que transformamos as coisas em ideias. Simbolizar é transformar o mundo concreto à nossa volta em conceitos abstratos. E é essa qualidade simbolizante, comum a toda linguagem, que é central para este trabalho e que se verifica, tão naturalmente, na narração. É na narrativa que encontramos a maneira mais comum de se construírem ideias ou de demonstrar a construção delas, pois nela encontramos tão claramente manifesta essa capacidade simbólica que “está na base das funções conceptuais. O pensamento não é senão esse poder de construir representações das coisas e de operar sobre essas representações. É, por essência, simbólica” (BENVENISTE, 2005d, p. 29).

Cabe aqui um exemplo. Em seu *Mundo da escrita*, Puchner traz a história da primeira grande narrativa escrita de que se tem registros, a *Epopéia de Gilgamesh*, e a qualifica como representativa da vitória da civilização sobre o mundo selvagem. Podemos compreender como o autor chega a essa conclusão apenas se conhecemos a história do rei Gilgamesh, e por isso ele nos conta:

Teimoso e injusto, o governante, Gilgamesh, precisava ser contido. Para controlá-lo, os deuses criaram Enkídu, um encrenqueiro que vagava pelo campo. Aqui a epopeia guia seus leitores a um lugar que era ao mesmo tempo fascinante e horrível para os cidadãos: a selva. Enkídu era uma criatura estranha, um ser humano pouco disposto a conviver com seus pares, preferindo a companhia de animais. Para se transformar num ser totalmente humano, era necessário tirá-lo da natureza e conduzi-lo à cidade. O rei Gilgamesh [...] assumiu o controle da questão e enviou uma mulher sedutora, Shamhat, para oferecer-se ao selvagem. A estratégia funcionou. Depois de desfrutar de sua companhia por sete dias, o selvagem se transformou. Seus companheiros animais o rejeitaram. Shamhat o convenceu a seguir com ela, e Enkídu se juntou aos seres humanos, tornando-se amigo de Gilgamesh. A cidade vencera (PUCHNER, 2019, p. 55).

É através da narrativa que podemos compreender de onde saiu a opinião do autor. A história contada é análoga ao acontecimento do mundo que lhe dá origem, e é com base nela que Puchner pode depreender sua conclusão: a cidade vencera. Sem contar a história, a conclusão do autor pareceria avulsa dentro de seu texto, e o leitor teria de decidir se acredita ou não que ela tem algum fundamento, ou então teria de ler a *Epopéia de Gilgamesh* para

compreendê-la por conta própria. Tendo escrito esse resumo, o autor nos oferece uma experiência de leitura muito mais generosa.

A narração nos permite olhar para os acontecimentos que dão origem às ideias sobre as quais falamos. Em outras palavras, ela traz consigo um pouco do mundo, recortado e reconstruído por aquele que a conta. Vale retomar aqui a tríade de referências essenciais à enunciação – pessoa, tempo e espaço –, que ganham vida na narrativa da epopeia, permitindo que o leitor enxergue personagens e suas atividades no mundo.

No livro *Guia de escrita: como conceber um texto com clareza e elegância*, Steven Pinker (2016) chama o uso desse recurso na escrita de *estilo clássico*. Ele diz que “a metáfora guia do estilo clássico é ver o mundo. O escritor está em condições de ver algo que o leitor ainda não percebeu, e orienta o olhar do leitor para que possa ver esse algo por si mesmo” (PINKER, 2016, p. 43). A narração entra aqui como essa forma usual de construir novamente aquilo que foi visto pelo autor durante suas experiências, na forma de texto, colocando o leitor, de certo modo, em posição para enxergar precisamente o ponto de vista daquele que escreve. Assim que os acontecimentos que me despertaram certas ideias, conclusões e opiniões ficarem claros para meu interlocutor, ele estará em melhores condições de partilhar comigo a riqueza contextual necessária para discutir determinado assunto. Por isso, o autor de um texto precisa

[...] mostrar ao leitor alguma coisa no mundo e envolvê-lo numa conversa. A natureza dessas experiências indica a forma como a prosa clássica é escrita. A metáfora de mostrar algo implica que há alguma coisa para se ver. Portanto as coisas para as quais o escritor está apontando são concretas: pessoas (ou outros seres animados) que se movimentam pelo mundo e interagem com objetos (PINKER, 2016, p. 43).

É importante notar que Pinker opõe o estilo clássico – mais próximo do que entendemos por literatura – ao que ele chama de *estilo prático*, utilizado em manuais, trabalhos de conclusão de curso e relatórios de pesquisa. No primeiro, a narração teria lugar cativo, enquanto no segundo ela costuma ser deixada de lado. Contudo, olhar para o mundo para dele apreender algo sobre o qual valha a pena escrever e contar uma história para fazer ver esses aspectos do mundo concreto que alavancam nossas ideias continuam sendo uma prática relevante nesses gêneros também. Um trabalho de conclusão, uma dissertação, uma tese, até mesmo um relatório de pesquisa são frutos de uma relação com acontecimentos e podem se realizar através de uma narrativa epistemológica que se beneficia desse exercício da

narração da mesma forma que esse fato pode ser observado em outros tipos de texto menos formais. A diferença entre um gênero e outro ainda deve ser observada, pois existem questões de adequação a serem cumpridas em cada um deles, mas o exercício do manejo de símbolos que se faz a partir da narração será relevante em qualquer caso, para qualquer gênero escrito.⁴

Apesar da indispensável aproximação com a literatura, contudo, o estilo clássico, ou melhor, a narração, não é propriedade dos grandes escritores de ficção. Narrar é parte da língua e, assim sendo, está à disposição de todos. Nesse sentido a narração pode ser vista como um recurso da língua que facilita que nossas abstrações sejam compreendidas, pois ameniza a distância entre o que é abstrato e o que é concreto. Quando trazemos nossas ideias para o mundo das coisas vivas, agindo sobre pessoas ou objetos, em cenas que acontecem de forma familiar, como o que vemos no nosso cotidiano, é como ver as pesadas cortinas de um palco se abrindo. O autor de um texto deve apresentar os acontecimentos que constroem o assunto de que deseja tratar de maneira transparente, “contando um enredo que se desenrola com personagens reais que fazem coisas, em vez de citar um conceito abstrato que encapsula esses acontecimentos numa única palavra” (PINKER, 2016, p. 66-67).

Esse processo, no entanto, tem um outro aspecto que também deve ser desvelado: quem se propõe a escrever precisa ser capaz de reconhecer os acontecimentos que construíram em si os conceitos de que deseja falar. Quem escreve precisa separar da experiência o conhecimento que dela depende. Em outras palavras, é separar as ideias, as conclusões, opiniões e impressões que temos de algum fato vivido do fato em si. Para narrar as cenas que servirão de referência aos nossos leitores, é preciso termos consciência de que o que sabemos não é necessariamente de conhecimento comum, como ressalta Pinker:

Simplesmente não passa pela cabeça dessas pessoas que seus leitores não sabem aquilo que elas sabem – os leitores não dominaram o jargão de sua profissão, não conseguem adivinhar os passos faltantes que parecem demasiado óbvios para serem mencionados, não têm como visualizar uma cena que, para elas, é tão clara como o dia. E assim, não se preocupam em explicar o jargão ou explicitar a lógica, ou fornecer pormenores necessários (PINKER, 2016, p. 83).

A intimidade que temos com nossas ideias acaba por nublar nossa capacidade de entender que nem todos compartilham das experiências que para nós estão tão intrinsecamente atreladas a essas ideias. Dificilmente nos ocorre mencionar essas experiências, pois para quem as viveu elas são óbvias. Pinker (2016, p. 79) chama esse

⁴ Mais adiante, na seção 3.1, apresento textos de gênero acadêmico para discutir essa proposição mais detalhadamente.

problema de maldição do conhecimento, e Benveniste (2005b, p. 284) aponta a solução quando diz que “às vezes é útil pedir à evidência que se justifique”. Para escrever, precisamos, em última análise, lembrar de que maneira aprendemos a pensar do modo como pensamos. A forma como nossas opiniões e ideias se constroem é tão intimamente ligada à nossa experiência que fica difícil nos darmos conta da complexidade das abstrações com que lidamos na hora de escrever e, por conta disso, “esquecemos que outras pessoas, com experiências diferentes, não passaram pelas nossas histórias idiossincráticas de abstratização” (PINKER, 2016, p. 90).

São essas histórias idiossincráticas de abstratização – servindo aqui como sinônimo para a nossa experiência – que constroem os conceitos com os quais operamos na língua. Vemos uma mãe entregando uma maçã ao filho e chamamos esse gesto de *dar*; a criança morde, mastiga e engole a maçã, e chamamos isso de *comer*. A tarefa de alimentar, cuidar e proteger um filho pode ser lida como *amar*. Cada uma dessas abstrações se estende a outras e mais outras, criando uma rede de acontecimentos vividos que são transformados em conceitos cada vez mais complexos. A imagem da mãe que ama seu filho cabe dentro da abstração chamada *família*, por exemplo. Essas abstrações são tão corriqueiras que as notar exige um grande esforço, pois, “à medida que nos tornamos conhecedores de alguma coisa, pensamos nela mais em termos do uso que fazemos dela do que em termos de sua aparência e do material de que é feita” (PINKER, 2016, p. 94).

Não podemos esquecer que ainda estamos falando da linguagem. Fazemos uso da linguagem, essa faculdade humana de simbolizar, através da língua tão constantemente e sem grande consciência do “material de que é feita” que fica fácil ignorar que esse material é a vida. Não sem razão Benveniste (2006, p. 222) nos lembra de que “a linguagem serve para viver”. Precisamos retomar esse material no texto, refazer os caminhos que nos levaram até nossas abstrações e transformar esse processo em língua; é preciso escrevê-lo.

Em *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*, Guedes (2009, p. 21) chama esse processo de “fazer a arqueologia de uma compreensão ao longo de uma experiência existencial”. Para chegar a essa conclusão, o autor toma como ponto de partida o discurso de Paulo Freire, proferido em 1981, intitulado “A importância do ato de ler”, no qual a experiência de vida de Freire é matéria de sua escrita do começo ao fim. Essa arqueologia implica um movimento de autorreflexão direcionado sobre a própria experiência, para que o autor do texto enxergue o caminho que o levou até as ideias que tem. Fazer essa arqueologia

envolve a prática da observação; tanto da observação do mundo para dele apreender ideias quanto da observação de si mesmo para refazer esse caminho no procedimento inverso, transformando essas ideias em narração.

No quarto volume do épico de fantasia *As crônicas de gelo e fogo*, de George R. R. Martin, uma tarefa bastante curiosa é posta diante da personagem Arya Stark, uma menina de 10 anos que treina habilidades fantásticas sob a tutela de um acólito na misteriosa Casa do Preto e Branco. Toda vez que a personagem retorna de suas aventuras para o templo, é recebida com a seguinte pergunta: “o que sabe agora que não sabia quando nos deixou?” (MARTIN, 2012, p. 436). Em meio às lições para conhecer venenos, à prática da leitura de expressões para detectar mentiras e à habilidade mágica de trocar de rostos, é no mínimo curioso que a personagem possa aprender algo de valor com o que encontra fora da sua escola. Contudo, ao mesmo tempo, personagem e leitor se dão conta do valor dessa lição: Arya está aprendendo a observar o mundo a sua volta. A cada retorno, ela narra as histórias que viu ou ouviu nos portos, as fofocas das cortesãs, as brigas nas tavernas, e o resultado desse exercício é que ela *aprende*. Arya aprende como as pessoas se comportam e suas relações com o mundo e com os outros ao seu redor. Não há nada de mágico ou sobrenatural nessa lição, mas certamente há algo de fantástico na possibilidade de aprender apenas pela disposição de olhar para o mundo.

Essa lição é essencial para além das páginas de fantasia das *Crônicas* de Martin. É condição da escrita essa observação, pois “o mundo está antes e depois do texto: ele é condição e finalidade do texto” (GUEDES, 2009, p. 16). Para escrever é preciso levar em conta essa condição, e um modo como podemos fazer isso é através da observação, primeiro do mundo, depois de si. Quem escreve faz, assim, uma leitura do mundo que é estreitamente ligada ao seu uso da língua, meio pelo qual ele reproduz a realidade, como ensina Benveniste (2005d). O produto desse exercício é um texto

[...] cujas palavras escritas estão sendo decodificadas pelos ouvintes, [que] para ser escrito, teve de consultar tanto o entendimento das palavras com que se foi compondo quanto o entendimento do mundo pelo qual tais palavras se tornaram significativas para o autor que as encadeia com base no entendimento que está construindo com esse confronto (GUEDES, 2009, p. 16).

Mediado pela língua, o autor ressignifica as próprias experiências, guiando o olhar do leitor sobre um caminho trilhado, com o propósito de chegar a um determinado destino. O movimento ainda vai além, pois esses novos significados, movidos a propósito de um fim,

permitem uma nova observação do mundo, que por sua vez permite novas experiências e novas leituras infinitamente renovadas e recriadas pela língua, pela escrita (GUEDES, 2009, p. 17).

A necessidade da observação é constante na escrita, pois ela está implicada em todo o processo de produção de um texto. É partindo dela que encontramos no mundo aquilo que queremos discutir, e é a partir dela que encontramos em nós o meio – as palavras – para fazer essa discussão. O exercício da personagem Arya é parte da tarefa de qualquer um que se debruça sobre uma página em branco com a intenção de preenchê-la com suas ideias: precisa olhar para o mundo e narrar o que viu nele. Contudo, nossas experiências e as narrativas que delas podem decorrer nem sempre nos saltam à mente quando se fazem necessárias.

No livro *Mitos, emblemas, sinais*, Carlo Ginzburg (2016) faz um percurso interessante no ensaio “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” para descrever a forma como o conhecimento humano se desenrola nos diferentes tipos de ciência. Seu foco, como historiador, é sobretudo nas ciências humanas, cujo saber é notadamente marcado por particularidades, por idiossincrasias, por subjetividade. Para falar disso, o autor compara essa relação entre o homem e os objetos das ciências humanas à experiência do caçador:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais, como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 2016, p. 151).

A relação do caçador com as pistas que precisa seguir para encontrar sua presa cabe aqui para falar da escrita, que exige uma atitude semelhante, pois produz um tipo de conhecimento semelhante: o caçador infere pelas pegadas do animal o rumo que sua presa tomou; quem escreve deve seguir o rastro das próprias ideias com a mesma disposição. Ginzburg ainda acrescenta:

O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa, cuja formulação mais simples poderia ser “alguém passou por lá” (GINZBURG, 2016, p. 152).

A forma para remontar a essa realidade é a narração, meio pelo qual o caçador ou autor de um texto pode trazer à vida o que concluiu das pistas encontradas. Está implícito

nesse processo o trabalho de ler e decifrar essas pistas e, a partir dessa leitura, narrar uma série coerente de eventos. Essa atividade é por excelência simbólica, é metonímica; uma vez que da mesma forma que os rastros deixados por um animal não são o próprio animal, os acontecimentos que informam nossas abstrações não são eles mesmos as próprias abstrações. Não há uma relação natural necessária entre as abstrações e os acontecimentos, pois a força mediadora que amarra uma coisa à outra é a língua, que, como vimos em Benveniste, é o homem. Por esse motivo, o conhecimento produzido a partir desse exercício é sempre individual e cada vez único – é sempre singular –, pois olhar para o mundo e contar o que vemos é um exercício de subjetividade.

Dito isso, a experiência da escrita se faz cada vez única. O processo de escrita é sempre um processo de aprendizado, e de aprendizado do aprendizado, que compele o autor a voltar o olhar sobre si mesmo, lançando mão das suas habilidades de observação em busca das pistas que lhe permitiram construir seu pensamento. Essa parte do processo é invariavelmente idiossincrática e, portanto, não pode ser ensinada através de fórmulas; pode, contudo, ser exercitada através da narração.

A narração coloca em jogo toda uma série de particularidades essenciais a qualquer exercício da língua. As pessoas *eu* e *tu* ficam delineadas no narrador e no seu público, nos personagens dos eventos narrados, eventos esses que marcam um lugar *aqui* e um tempo *agora*, completando a tríade necessária à enunciação. Ela direciona o olhar do leitor para acontecimentos concretos, facilitando a compreensão de abstrações que seriam difíceis de entender de outro modo. Enfim, a narração também implica uma *leitura do mundo*, pois faz das experiências vividas o seu conteúdo, encorajando a observação tanto do mundo ao nosso redor quanto de nós mesmos. Todos esses aspectos que entrelaçam a narração com as relações humanas fazem dela um exercício de subjetividade mais do que produtivo, é essencial. Ela se configura de modo a colocar o aprendizado daquele que narra no âmago da sua prática – e aqui é importante frisar que esse aprendizado se refere tanto ao conhecimento já tido quanto ao conhecimento que decorre desse processo. Por isso a narração.

3.1 A NARRAÇÃO NO TEXTO

Tendo discutido a maneira como a narração pode ser um rico recurso dentro do processo de escrita, cabe trazer alguns exemplos. Para essa breve análise, recorro às

qualidades discursivas, método de avaliação presente no livro *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*, do professor Paulo Guedes (2009), que vem balizando a reflexão deste trabalho desde o início. As quatro qualidades são: unidade temática, objetividade, concretude e questionamento⁵.

A *unidade temática* delimita o objeto do texto. Seja em um ensaio, uma tese, ou uma notícia de jornal, é importante que o texto trate apenas de um tema, e todos os assuntos levantados dentro do texto devem estar a serviço desse tema. A unidade temática aponta a direção que o texto irá seguir, dando ao leitor “uma chave e um rumo que o oriente no trabalho de atribuir sentido a cada uma das palavras que lê e de estabelecer uma relação entre elas” (GUEDES, 2009, p. 59).

A *objetividade* é a qualidade que reflete a consciência do autor sobre a língua. Exercer a objetividade significa se dar conta de que qualquer atividade discursiva pressupõe um interlocutor e o que esse interlocutor precisa para entender o que queremos lhe dizer. De outro modo, é a atitude de se colocar no lugar do outro para fazer o esforço de imaginar o que ele não sabe, e então descobrir o que nós precisamos explicar (GUEDES, 2009).

A *concretude* traz para o texto algo do mundo. Geralmente, mas não necessariamente, a concretude aparece na forma de cenas, imagens descritas, episódios narrados e relatos contados. É a partir dela que o autor de um texto pode colocar em jogo os acontecimentos que o fizeram pensar o que pensa, permitindo ao leitor enxergá-los também. Assim, 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).

Por fim, o *questionamento* é a qualidade de provocar, através da escrita, uma reflexão. Essa qualidade se dispõe de modo a fazer com que autor e leitor tenham de trabalhar sobre o texto, um para construí-lo de modo a desafiar e o outro para se permitir esse desafio. Às vezes esse desafio é uma questão pessoal, que se estende ao leitor e captura sua paixão; às vezes é a proposta da solução de um problema, como é o caso dos textos da ciência; ou, então, vem vestido com as roupas da literatura e pretende contar algo do coração humano em conflito consigo mesmo. A questão central deve ser a mesma em todos os casos: o “[...] texto precisa dar ao leitor um bom motivo para que ele se ponha a lê-lo, precisa deixar bem claro que ele tem muito a ver com aquilo que o texto está falando” (GUEDES, 2009, p. 60).

⁵ Também trataram desse assunto: Netto (2017), Lovatto (2018) e Endruweit e Fagundes (2020).

A narração, aspecto que estará em foco nos exemplos analisados, tem certo lugar em cada uma dessas qualidades. Ela é condição da concretude, o mote para o questionamento, o movimento da objetividade e a linha da unidade temática. Vejamos o primeiro exemplo: um artigo publicado em 2017, no *El País*, por Eliane Brum, intitulado *O Brasil desassombrado pelas palavras-fantasmas*. Ela começa o texto assim:

Como as palavras podem voltar a dizer no Brasil? A atual crise é também uma **crise de palavra**, como já escrevi aqui. No sentido de que o **movimento das palavras está interdito**, como **cartas enviadas que não chegam ao seu destinatário**. Em parte isso se deve ao fato de que o absurdo tece o cotidiano, como a realidade brasileira não se cansa de provar. E o absurdo se alarga um pouco mais a cada dia. O que se chama de realidade objetiva tornou-se uma vivência do inconcebível (BRUM, 2017, grifos meus).

A autora inicia o texto levantando uma questão que parece ser o tema do seu artigo. A “crise da palavra”, o assunto que pretende tratar, é levantado de forma vaga, fazendo referência a outra publicação da autora. A isso ela ainda acrescenta que “o movimento das palavras está interdito” se compara a “cartas enviadas que não chegam ao destinatário”. Será que o leitor entende o que ela quer dizer até aqui? Cada um dos trechos grifados no excerto são uma abstração bastante particular, cada uma relacionada com a outra, mas todas elas destituídas da referência que as deu origem. Seria difícil para o leitor compreender o que significa a “crise da palavra” sem saber como a própria Eliane Brum chega a essa conclusão. Para suprir essa necessidade, ela nos conta uma breve história:

Jovem, negro, favelado, Rafael Braga encarna uma esquina histórica. O catador de latas foi preso durante as manifestações de junho de 2013, no Rio de Janeiro. Carregava dois produtos de limpeza. E por isso foi acusado de “portar material incendiário”, embora o próprio laudo do Esquadrão Antibombas da Polícia Civil afirmasse que dificilmente poderia ser produzido um coquetel molotov com aquilo (BRUM, 2017).

A discussão da autora ganha pé no mundo dos acontecimentos quando ela coloca em seu texto a trágica história de Rafael Braga. Com ela, o leitor pode perceber que algo está errado, mas ainda fica a seu cargo determinar por que essa história resulta em uma “crise da

palavra”. Resta, ainda, fazer a relação entre o acontecimento e as abstrações, e assim a autora explica:

O absurdo da prisão repleta de ilegalidades de Rafael Braga está dito. Mas, como as palavras deixaram de dizer, elas não provocam movimento (BRUM, 2017).

É nessa altura do texto que o leitor pode compreender como uma coisa leva a outra ou, ainda, como os acontecimentos do mundo levaram a autora a pensar no que pensou. A partir desse movimento, é possível concluir junto com ela que há uma “crise da palavra”. A inocência de Rafael Braga é admitida até mesmo pelo Esquadrão Antibombas da Polícia Civil, mas nem isso basta, pois “o movimento das palavras está interdito”, são como as cartas que não chegam ao destinatário, como diz a autora.

Nesse breve resumo, é possível enxergar a maneira como operamos sempre sobre ideias muito particulares, pessoais e abstratas, relacionadas a acontecimentos do mundo, mas descoladas dele. Podemos ver a narração tendo parte em cada uma das qualidades discursivas: na unidade temática, pois a história de Rafael é o centro da discussão da autora; essa discussão se torna seu questionamento, levando o leitor a pensar sobre o estado das palavras no país; a objetividade é notável na ordem em que o texto é escrito, primeiro com ideias distantes e difíceis de entender, mas depois iluminadas pela pequena narrativa; e, sobretudo, na concretude, trazendo o olhar para a fonte dos conceitos da autora, a vida.

Em outros tipos de texto, contudo, o uso da narração se dá de outro modo. No exemplo que se segue, procuro trazer a atenção para um outro gênero, mas para o mesmo problema: a necessidade de conhecer o caminho trilhado que compõe as nossas ideias.

Em um trabalho acadêmico, nossas experiências são tão relevantes quanto em outros tipos de texto. Na seção de revisão teórica, por exemplo, essas experiências são mais especificamente nossas leituras, pois é através da leitura e dos significados atribuídos ao que lemos que podemos eleger um trecho como citação. Invariavelmente essa leitura é uma interpretação nossa, e é importante lembrar que interpretação nenhuma jamais deve ser considerada óbvia, da mesma forma que as conclusões que tiramos de acontecimentos não são óbvias. As leituras que fazemos desse ou daquele autor são sempre tão nossas quanto os olhos que as leram. Devemos, portanto, deixar explícito no texto por que os trechos citados nos levaram às conclusões que tiramos deles. Vejamos o trecho a seguir:

Foi na Pedagogia da Autonomia de Freire que encontrei a definição de ensinar que serviu de norte na minha sala de aula. Freire afirma que:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (p. 21)

Com essas palavras de Freire, entendo que o ato de ensinar está diretamente relacionado à capacidade do professor ou da professora de provocar o aluno. Escrevo “provocar” no sentido de instigar a busca pelo conhecimento. Acredito que de nada me adiantaria eu preparar os melhores resumos de determinado conteúdo sem que meus alunos se sentissem inspirados a aprender (NODARI, 2015, p. 12).

Nesse trecho, extraído de um trabalho de conclusão do curso de Letras da UFRGS, a autora anuncia ter encontrado uma definição que julgou útil para seu texto, seguida da citação direta e, finalmente, de um parágrafo com sua explicação. Logo de cara somos levados a entender que a definição de *ensinar* é de importância sumária para o trabalho, é seu norte. O leitor, por isso, se cobre de expectativas, mas o parágrafo que se propõe a satisfazê-las é curto, vago e parece assumir que esse leitor conhece o caminho que a autora trilhou para fazer a leitura que apresenta: ensinar, conceito de Paulo Freire, é, para a autora, o mesmo que provocar. Mas por quê? A autora nos apresenta sua conclusão – a de que ensinar é provocar –, porém não o caminho que faz para chegar a ela, o que coloca o leitor num estado de desconfiança. Essa desconfiança pode variar entre “será que entendi o que está escrito?” e “será que confio no que me é apresentado sem evidências?”.

A citação de Freire fica à deriva, colada sobre o texto como se sua mera presença lhe servisse de justificativa. Nesse caso, falta à autora do texto exercer a objetividade para compreender que seu leitor não fará, necessariamente, as mesmas conclusões que ela. É como se ela contasse a história do modo como pensou pela metade.

O exemplo a seguir evidencia o mesmo problema de outra forma:

Em seu livro *Educação e Mudança*, Freire afirma que:

É preciso que (o educador ou a educadora) seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua existência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência

condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua existência de estar. (p.7)
(NODARI, 2015, p. 13).

Transcrito como no original, trata-se de um trecho citado que não vem acompanhado de justificativa, propósito ou explicação. No exemplo, a autora lança sobre o leitor um trecho complicado, confuso, que ela não se presta a discutir, elucidar. Ela assume, assim, que o leitor entende uma série de coisas não ditas: por que aquele trecho está ali, o que aquele trecho diz e como ele se relaciona com o trabalho em que foi inserido.

As citações da autora carecem de justificativa, falta explicitar qual é sua relação com o texto onde estão inseridas. Quando damos essas informações a respeito dos trechos citados, oferecemos ao nosso leitor os subsídios para que ele possa fazer uma leitura próxima à que nós fazemos daquele trecho. Isso é importante, pois durante a leitura de um trabalho acadêmico de qualquer natureza queremos guiar o raciocínio do leitor pelo caminho feito por nós, os autores. É como largar uma trilha de migalhas, de pistas que apontam uma direção a ser tomada. Para fazer essa trilha, o autor precisa ser como o caçador de Ginzburg, e antes deve ser capaz de reconhecê-la, para então colocar essas pistas à disposição do leitor.

O manejo de abstrações é parte inseparável da língua, se fazendo presente em qualquer tipo de texto, e por conta disso a escrita se beneficia do uso da narração. As histórias que contamos, seja na forma mais comum, com personagens e eventos, seja na forma de uma revisão teórica, servem como o material para a construção do sentido que pretendemos alcançar. Elas são simbólicas das ideias que cultivamos, e explicitar isso em um texto significa dizer que enxergamos o caminho que essas ideias fazem na língua e no mundo. Através dessas narrativas trazemos esse caminho para a atenção do leitor.

Não existe pensamento que preceda o mundo, pois esse é sempre matéria da própria língua, que, ao ser colocada em uso, especialmente através da narração, reproduz a realidade. Sendo assim, a construção do sentido, que envolve a observação de acontecimentos do mundo, e depois a observação de como aprendemos com esses acontecimentos, procedimentos sempre mediados pela língua, se faz através da narração, que lhe serve de matéria-prima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No começo deste trabalho relato como entrei para a universidade com o objetivo de aprender a escrever. E, do esforço em descobrir como aprender a escrever, partindo das aulas de escrita, depois para as reuniões de pesquisa, decorre esse trabalho. Mas há uma outra consequência desse esforço que merece atenção e que é, afinal, o desfecho desse percurso.

Ao longo dessas páginas, procurei refletir sobre a hipótese de que a narração é relevante para o processo de aprender a escrever. A prática da escrita, como concebida aqui, não prescinde nunca da experiência do autor; na verdade depende dela, faz dela a matéria para o texto, pois mergulha o objeto da sua escrita na vida do autor, para retirá-lo outro – tanto outro objeto quanto outro autor. Essa escrita se dá pela narração, e é partindo dela – e de certa forma em uma relação de ir e vir – que aprendemos a escrever não apenas uma vez, mas a cada vez que nos debruçamos sobre a tarefa da escrita. A prática da narração não apenas leva ao exercício do aprendizado, mas possibilita que quem escreve aprenda a aprender. Essa relação de ir e vir é a forma como a narração nos leva para cima e para baixo nos degraus da nossa própria experiência (BENJAMIN, 2012) como que em um passeio, colocando quem escreve na posição de olhar de novo para o que viveu.

Como facilitadora do processo de escrita, a narração pode se tornar um recurso de aprendizado, uma vez que para narrar se faz necessário observar o mundo e refletir sobre ele. É um exercício de simbolização. Por conta disso, este trabalho é tanto sobre escrita e narração quanto sobre aprender. E, assim sendo, as reflexões aqui apresentadas vão ao encontro de qualquer prática de ensino de escrita que tenha a narração como parte de seu método. Essas práticas, cabe mencionar, eram parte importante das aulas de Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa I e II, ministradas pela professora Magali Endruweit.

Durante as aulas, a vontade de aprender a escrever finalmente encontrava o terreno fértil de que precisava, e ao longo das disciplinas descobri um tanto de vezes que sabia e que não sabia escrever, até, por fim, descobrir que cada nova tentativa seria diferente, e que para dar conta da tarefa da escrita seria necessário aprender algo novo toda vez. Narrar se tornou parte do dia a dia, e com isso descobri que a narração era algo muito maior do que se poderia notar à primeira vista.

Talvez não seja possível dizer que aprendi, definitivamente, a escrever, pois a escrita parece ser constituída desse provocante oxímoro de precisar saber o que não se sabe. Por conta disso, o final desse percurso é outro. Posso dizer que aprendi a aprender.

Esse é o poder da narração.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. O narrador. *In: BENJAMIN, W. 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: BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral II.* Trad. Eduardo Guimarães *et al.* Campinas: Pontes, 2006a. p. 68-80.
- BENVENISTE, E. A natureza dos pronomes. *In: BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral I.* Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005a. p. 277-283.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. *In: BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral I.* Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005b. p. 284-293.
- BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. *In: BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral I.* Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005c. p. 247-259.
- BENVENISTE, E. Forma e sentido na linguagem. *In: BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral II.* Trad. Eduardo Guimarães *et al.* Campinas: Pontes, 2006b. p. 220-242.
- BENVENISTE, E. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. *In: BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral I.* Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005d. p. 19-33.
- BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. *In: BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral II.* Trad. Eduardo Guimarães *et al.* Campinas: Pontes, 2006c. p. 81-90.
- BENVENISTE, E. *Últimas aulas no Collège de France.* Trad. Daniel Costa da Silva *et al.* São Paulo: Unesp, 2014.
- BRUM, E. O Brasil desassombrado pelas palavras-fantasmas. *El País*, 10 jul. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/10/opinion/1499694080_981744.html. Acesso em: 18 out. 2021.
- DAVID, J.-L. A morte de Sócrates. 1787. *Wikimedia Commons*, 2018. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8c/David_-_The_Death_of_Socrates.jpg. Acesso em: 17 nov. 2021.
- ENDRUWEIT, M. L.; FAGUNDES, J. A. Do olhar para si até o olhar para o mundo: o ensino da escrita no terceiro ano do ensino médio. *In: TAUFER, A. L.; NETTO, D. F.;*
- ENDRUWEIT, M. L. (org.). *Práticas de literatura e língua portuguesa em diálogo com a BNCC: ensino médio e EJA.* Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 224-233.

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.

FAULKNER, W. Speech at the Nobel Banquet at the City Hall in Stockholm. Nobel Prize, Dec. 10, 1950. Disponível em: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1949/faulkner/speech/>. Acesso em: 18 out. 2021.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 143-179.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HERBERT, F. *Duna*. Trad. Maria do Carmo Zanini. 2. Ed. São Paulo: Aleph, 2017.

LOVATTO, A. B. *A arte de escrever: proposta de ensino de narração para os anos finais do Ensino Fundamental*. 2018. 51 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARTIN, G. R. R. *O festim dos corvos*. Trad. Jorge Candeias. São Paulo: Leya, 2012. (As Crônicas de Gelo e Fogo, v. 4).

NETTO, D. F. *Produção textual: formulando e reformulando práticas de sala de aula*. Jundiá: Paco Editorial, 2017.

NODARI, N. R. *Redação do vestibular: da teoria à pedagogia*. 2015. 42 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PINKER, S. *Guia de escrita: como conceber um texto com clareza, precisão e elegância*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2016.

PUCHNER, M. *O mundo da escrita: como a literatura transformou a civilização*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIOLFI, C. R. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 11-31.