

O desenvolvimento da autoria na Educação Básica: processos de escrita a partir de Virginia Woolf e Clarice Lispector

The development of authorship in Basic Education: writing processes
based on Virginia Woolf and Clarice Lispector

El desarrollo de la autoría en la Educación Básica: procesos de escritura
a partir de Virginia Woolf y Clarice Lispector

Samanta Samira Nogueira Rodrigues 

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
samantasnrodrigues@gmail.com

Recebido em 22 de setembro de 2022

Aprovado em 06 de fevereiro de 2023

Publicado em 11 de março de 2024

RESUMO

Este trabalho aborda processos de escrita e desenvolvimento de autoria a partir das reflexões de Virginia Woolf (2016), presentes em seu ensaio *Profissões para mulheres*, lido em 1931 para a inglesa Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres; e de Clarice Lispector (1999), em sete crônicas de seu livro *A descoberta do mundo*. Busca-se discutir autoria e estilo em processos de ensino cujos objetivos contemplem a busca por experiências reais com a linguagem, algo nem sempre priorizado no exercício da produção textual escolar. A fim de relacionar a criação textual na Educação Básica – considerado o descompasso entre documentos oficiais e realidade (aluno, ensino, professor e escola) – com as produções inerentes de quem tem a escrita como ofício, são acionadas enunciações sobre a (não) atuação de alunas e alunos em seus textos (Bernardo, 2012) e recomendações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) sobre o trabalho com o texto na sala de aula, especificamente sobre o que o documento entende por autoria.

Palavras-chave: Autoria; Escrita; Construção de sentidos.

ABSTRACT

This paper discusses writing processes and authorship development based on the reflections of Virginia Woolf (2016), present in her essay *Professions for women*, read in 1931 for the English National Society for Women's Service; and of Clarice Lispector (1999), in seven chronicles of her book *A descoberta do mundo*. We seek to discuss authorship and style in teaching processes whose objectives contemplate the search for real experiences with language, something not always prioritized in the exercise of school text production. In order to relate the textual creation in Basic Education - considering the mismatch between official documents and reality (student, teaching, teacher and school) - with the inherent productions of those who have writing as a craft, the enunciations about the (non) performance of students in their texts (Bernardo, 2012) and the recommendations of the National Common Curricular Base (Brasil, 2018) on the work with text in the classroom, specifically about what the document understands by authorship, are triggered.

Keywords: Authorship; Writing; construction of meanings.

RESUMEN

Este trabajo aborda los procesos de escritura y desarrollo de la autoría a partir de las reflexiones de Virginia Woolf (2016), presentes en su ensayo "Profissões para mulheres", leído en 1931 ante la Sociedad Nacional de Ayuda a las Mujeres Inglesas; y de Clarice Lispector (1999), en siete crónicas de su libro "A descoberta do mundo". Se busca discutir la autoría y el estilo en procesos de enseñanza cuyos objetivos contemplan la búsqueda de experiencias reales con el lenguaje, algo que no siempre se prioriza en el ejercicio de la producción textual escolar. Con el fin de relacionar la creación textual en la Educación Básica – considerando el desajuste entre los documentos oficiales y la realidad (alumno, enseñanza, profesor y escuela) – se activan las enunciaciones sobre la (no) actuación de alumnas y alumnos en sus textos (Bernardo, 2012) y las recomendaciones de la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2018) sobre el trabajo con el texto en el aula, específicamente sobre lo que el documento entiende por autoría.

Palabras clave: Autoría; Escritura; Construcción de significados.

Introdução

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo.
Caetano Veloso

Este estudo relaciona-se com as práticas de produção de textos escritos tal como enunciadas pela Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (BRASIL, 2018); e por dois discursos literários acerca da composição escrita, tomando como objetos ideias de Virginia Woolf (2016) e de Clarice Lispector (1999). O objetivo de vincular esses pensamentos justifica-se pela tentativa de pensar a formação da autoria e o que ela demanda. Para isso, são acionadas também as vozes de Gustavo Bernardo (2012) e de Autran Dourado (2003).

A BNCC é o texto oficial escolhido para o diálogo proposto neste artigo. Antes, é importante a observância de seu nome, o que justifica a forma com que este trabalho a percebe: trata-se de uma base, na qual está organizado um ideal e questionável elenco de aprendizagens a serem desenvolvidas durante toda a Educação Básica. Movimentos para a elaboração desse documento datam do ano de 2010¹, a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Entre essa e a 2ª Conferência, em 2014, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e, dois anos depois, para o Ensino Médio; e definidos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, em 2013; e o Plano Nacional de Educação, cuja elaboração da BNCC é uma de suas metas. (Brasil, s.d.).

Trata-se de uma base (por definição, sustenta, apoia, fundamenta, serve de suporte, infraestrutura), mas de solidez questionável. A narrativa oficial sobre a elaboração da BNCC (Brasil, s.d.) anuncia uma mobilização de docentes, gestores e técnicos da educação para discutir o documento, então aberto a sugestões de melhorias (Dia D – Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC, online, em agosto de 2018, quatro meses antes da homologação da Base). A efetiva participação de quem está no chão da escola (docentes e estudantes) é, contudo, posta em dúvida

neste processo quando comparada à participação de especialistas da educação, empresas, bancos, fundações... pessoas físicas e jurídicas não atuantes no cotidiano escolar, distantes, portanto, de suas especificidades e reais demandas. (Czernisz; Garcia; Koepsel, 2020; Fraguas, 2020, p. 54-57).

Entre o anunciado na Base e a realidade escolar há, inúmeras vezes, um hiato que abala negativamente a Educação Básica (construções históricas; contextos sociais e locais; condições materiais; formação docente; entendimentos da gestão não somente sobre o currículo, mas sobre toda a comunidade escolar compõem lacunas), condição que inviabiliza, no âmbito escolar, o desenvolvimento de “sujeitos sociais”; “cidadãos responsáveis [ênfase na responsabilidade social] e críticos”; reflexivos; ativos; antes, de estudantes como “protagonistas de seu próprio processo de escolarização”. (Brasil, 2018, p. 63, 576, 579, 532, 362, 463).

Em um dos artigos de *Redação inquieta*, Gustavo Bernardo (2012, p. 17) critica a habitual prática de professores e jornalistas de selecionar trechos de redações de vestibulares com o fim de apontar “como a juventude articula mal o pensamento”. Essa leitura, segundo o autor, é “fácil”, por ser excludente de outros quatro agentes dos processos de ensino: escola, professores, família e Estado. Uma categoria para os autores de desses textos, segundo tais críticos, reverbera: “uma geração calada – que, mesmo quando parece falar nestas redações, continua calada” (Bernardo, 2012, p. 17). Sobre a agência dos envolvidos, Bernardo menciona a fragmentação do conhecimento nas tão citadas frases descontextualizadas; o desestímulo, inclusive salarial, dos professores; famílias não leitoras; e verbas educacionais não priorizadas, censuras de discursos acadêmicos e artísticos e a redução do sujeito-aluno a alguém que somente fala utilizando gírias.

Vale seguir a leitura do artigo, mas dele, devido ao recorte deste texto, ficamos com a questão da escrita. A autoria não está dissociada dos demais agentes e a facilidade na supracitada crítica é fundamentada pela inconsistência de uma leitura que não aponta causas – pedagógicas, sociais, políticas – e possibilidades de abordagem a partir de tais problemas. A alcunha de “uma geração calada” se deve, entre tantos processos e percursos, às fórmulas prontas para a

produção de redações, tal como as tentativas de atingir o modelo requerido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2019).

Tempo é palavra-chave para cada um dos atores envolvidos. De forma resumida, para os alunos, tempo para escrever uma prova, para planejar e ocupar trinta ou aproximadamente trinta linhas; para os professores, tempo para ler com qualidade os textos produzidos por todos os seus alunos – não desconsideremos os muitos debates que apelam para uma política educacional de valorização do trabalho docente e tantas outras persistentes problemáticas sobre o currículo. Tempo para pensar um texto. Ainda, a responsabilidade docente de articular textos e ideias advindos de sua turma, encurtando distâncias, tornando escritos e reflexões mais palpáveis (Corrêa, 2010), exercitando, de fato, relações de (co)autoria com a turma.

Fundamentação para um contato real com a linguagem artisticamente organizada

É ilustrativa de um contraste entre o dito e o escrito a quantidade de discussões em sala de aula consideradas proveitosas e que não se sustentam quando elaboradas em texto escrito. Autoria, “condição de autor” (Aulete, *on-line*), pressupõe processos de criação e de articulação do pensamento. Se, depois de tantos textos lidos e escritos, nós professores sentimos, no mínimo, alguma dificuldade para exercê-la, imaginemos, sem muito esforço, nossos alunos.

No Exame tomado como exemplo, essa condição é aferida a partir da identificação do ponto de vista assumido por quem escreve a redação, observando os argumentos e fatos mobilizados no texto; nas competências a serem desenvolvidas na Educação Básica, como preconiza a BNCC (Brasil, 2018, p. 490, 493), a autoria (individual ou coletiva; autônoma ou colaborativa) é associada ao protagonismo dos alunos, traduzida no Ensino Médio “como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas.” Nesse eixo, está em pauta o reconhecimento – por si e pelo outro – do sujeito, do entendimento de suas

potencialidades de “participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 472).

No “Eixo da Produção de Textos” da BNCC (Brasil, 2018, p. 89), a narrativa de fatos cotidianos sob as formas de crítica, lírica e humor é sugerida como um dos possíveis exercícios de autoria, algo que compreende dimensões que inter-relacionam uso e reflexão sobre o projeto enunciativo. Tornar real a experiência com o texto requer as condições para tornar-se autor e assumir-se como tal, e, para isso, o acesso à possibilidade da leitura é indispensável. Por esse motivo, por mais que o foco de nosso trabalho seja a autoria e nosso objeto seja a composição literária, elencamos a seguir algumas defesas que a BNCC sustenta sobre o trabalho com o texto literário, em seus termos, a “aproximação com a literatura”; e as “experiências com a literatura”, respaldando-se, para isso, no “direito à literatura e à arte”².

Em sua etapa ocupada das “Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 87), lemos que as “práticas de leitura literária” devem possibilitar

o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da *experiência com a literatura* (Grifo nosso).

Ainda de acordo com a BNCC, o oferecimento de condições para tais experiências deve ser contínuo e não pautado na “função utilitária da literatura – e da arte em geral” (p. 138), mas na “dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora” (Ibidem) dessas manifestações, implicando o aluno de forma a ser capaz de, como leitor, “desvendar” as “múltiplas camadas de sentido” de um texto; de “responder às suas demandas” e de “firmar pactos de leitura” (Ibidem). Para isso, o acesso aos “gêneros narrativos e poéticos” (Brasil, 2018, p. 138), algo de que o próprio documento se vale para tecer uma crítica:

a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só

(re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como *linguagem artisticamente organizada*, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo (Brasil, 2018, p. 499, grifo nosso).

Somando esse elenco formal à crítica ao que se diz de uma “geração calada” (Bernardo, 2012), pensaremos a questão da autoria tomando como objeto as enunciações de Virginia Woolf (2016) e de Clarice Lispector (1999) sobre suas composições escritas. A escolha se justifica porque alguns termos, como autoria, pela ausência ou mesmo pela prática de seu emprego, tornam-se abstratos. A ausência, marcada pela preterição de tal exercício; a prática, por ser um termo discursivamente acionado, mas em muitos casos não consolidado no currículo real.

“Nem mesmo uma resenha sem ter opinião própria”: a compreensão da autoria por Virginia Woolf

Um primeiro ponto a ser considerado ao se tratar de autoria é a condição de seu sujeito, o seu protagonismo em sua produção. O ensaio de Woolf (2016) nos propicia uma chave para essa leitura. O propósito comunicativo tomado como objeto de indagação da autora inglesa é a crítica literária a ser elaborada sobre um romance escrito por um “homem famoso”. O impasse encontrado por Woolf é sua condição de mulher no início do século XX diante de tal escrita: “E o fantasma era uma mulher” (Woolf, 2016, p. 11).

Uma vez descoberta a imagem a ser combatida (e combater é o verbo utilizado pela autora) para que a escrita seja possível, é necessário conhecê-la, dar nome, entender como ela costuma aparecer, o que ela faz conosco e o que fazemos com ela. Pela importância, os excertos que seguem são um pouco extensos.

E o fantasma era uma mulher, e quando a conheci melhor, dei a ela o nome da heroína de um famoso poema, “O Anjo do Lar”³. Era ela que costumava aparecer entre mim e o papel enquanto eu fazia as resenhas. [...] Ela era extremamente simpática. Imensamente encantadora. [...] na hora em que peguei a caneta para resenhar aquele romance de um homem famoso, ela apareceu e logo sussurrou: “Querida, você é uma moça. [...] Seja afável; seja meiga. [...]. Nunca deixe ninguém perceber que você tem opinião própria. [...]”. E ela fez que ia guiar minha caneta. E agora eu conto a única ação minha em que vejo algum mérito próprio, embora o mérito seja de alguns antepassados que me deixaram um bom dinheiro [...] e assim eu não

precisava só do charme para viver. Fui para cima dela e agarrei-a pela garganta. [...] Se eu não a matasse, ela é que me mataria. Arrancaria o coração de minha escrita (Woolf, 2016, p. 11-13).

“Extremamente simpática. Imensamente encantadora. Totalmente altruísta”. Ao fixarem e dimensionarem a qualificação de um sujeito, esses advérbios o restringem em sua liberdade de ser outro — e além de sermos, escrevendo, conseguirmos ser muitos outros. Como reação, é preciso combater o imperativo dessas palavras de tipologia invariável, impedir que nossa caneta seja conduzida. Quando a autora reagiu, compreendeu que “não dá pra fazer nem mesmo uma resenha sem ter opinião própria, sem dizer o que a gente pensa ser verdade nas relações humanas, na moral, no sexo” (Woolf, 2016, p. 13).

Por mais subjetivo que o cenário apresentado por Woolf pareça, pela imagem utilizada, ele envolve experiências reais, nem sempre exercitadas para serem percebidas: o que nos impede de escrever de forma a nos posicionar; e que condições temos e criamos para esse “combate”. Da biografia da autora um acontecimento é importante de ser considerado em nossa leitura: estamos falando de alguém que teve contato com a literatura desde muito cedo, conjuntura diferente de muitas realidades no Brasil⁴ e aqui nos encontramos com os mencionados objetivos enunciados pela BNCC.

A “experiência com a literatura” e a prática de e para pensar nessa linguagem “artisticamente organizada” (Brasil, 2018) formam o olhar para o exercício da autoria. O optar pela estrutura a ser seguida em um texto; a seleção de argumentos ou fios narrativos mobilizados e criados para sua elaboração; a escolha de uma palavra em detrimento da outra; e a habilidade e reconhecimento da necessidade de recorrer sempre ao dicionário são alguns dos componentes para o desempenho da autoria. Sobre esse último ponto, nos diz Autran Dourado (2003, p. 39) em seu *Breve manual de estilo e romance*:

Você deve não apenas consultar uma vez ou outra, mas conviver com os dicionários. Eu tenho mania de dicionário, permanentemente tenho um à vista. De regência, etimológico, de gíria, de conjugação de verbos, de mitologia etc. Cheguei ao capricho de ter um dicionário nagô.

Acompanhando a imagem utilizada por Woolf (2016), não basta apenas reconhecer o “Anjo” que tenta segurar a escrita de cada um, mas ter elementos para

seguir sem ele ou apesar dele. Uma vez identificado e consideradas as condições para tal, seguimos com a questão da autoria observando o que nos diz Clarice Lispector (1999) em sete textos selecionados de *A descoberta do mundo*, livro que reúne crônicas publicadas no *Jornal do Brasil* entre os anos de 1967 e 1973. Os textos escolhidos para este trabalho estão divididos em duas partes, uma ocupada da necessidade de nomear o que se quer dizer e a outra ocupada das reflexões da autora sobre forma e conteúdo, para ela, inseparáveis.

Como se chama? Notas de Clarice Lispector sobre a escrita

Quando comecei a escrever, que desejava eu atingir? Queria escrever alguma coisa que fosse tranqüila e sem modas, alguma coisa como a lembrança de um alto monumento que parece mais alto porque é lembrança. Mas queria, de passagem, ter realmente tocado no monumento. Sinceramente não sei o que simbolizava para mim a palavra *monumento*. E terminei escrevendo coisas inteiramente diferentes.⁵

Clarice Lispector

O relato adotado como epígrafe sintetiza a busca semântica realizada pela autora, talvez percurso de sua *descoberta do mundo*, título da obra estudada. As palavras, antes de compor texto e mesmo em sua composição, pelo recurso metalinguístico utilizado, são pensadas em relação ao mundo e o contato com a cidade alimenta seu olhar para a escrita. Com ouvidos atentos, uma conversa com um taxista é matéria para literatura (Lispector, 1999, p. 29-32).

Questionar o sentido das palavras é uma forma de se questionar diante da escrita. Seguindo a imagem apresentada pela autora, é ansiar tocar o monumento, mas, antes, é importante saber se é essa a palavra. Mesmo que ao final a escrita saia diferente do intentado, os elementos já foram pensados, vinculados, acionados, selecionados. A experiência com o texto, tal como defendida desde a apresentação das ideias iniciais deste artigo, para as quais acionamos a crítica feita por Bernardo (2012) e a BNCC (Brasil, 2018).

A busca pela palavra oportuna nem sempre é para um texto a ser escrito, podendo compor um exercício despretensioso, ou menos intencional, se não acreditamos que tal atividade pode ocorrer sem qualquer expectativa. Ao discorrer sobre o pensar como hobby e uma relatada “vontade de não ser séria” ao pensar as

palavras, Clarice Lispector (1999, p. 24) cunha a expressão “*animus brincandi*” como uma “matéria de pensar”, processo no qual nem sempre se sabe o que dizer ou o que se quis dizer com o que foi dito. Como conclui, “não se perde por esperar, não se perde por não entender” (Lispector, 1999, p. 24)⁶. Na mesma crônica lemos:

Então comecei uma listinha de sentimentos dos quais eu não sei o nome. Se recebo um presente dado com carinho por pessoa de quem não gosto — como se chama o que sinto? A saudade que se tem de pessoa de quem a gente não gosta mais, essa mágoa, esse rancor — como se chama? Estar ocupada — e de repente parar por ter sido tomada por uma súbita desocupação desanuviadora e beata, como se uma luz de milagre tivesse entrado na sala: como se chama o que se sentiu?

Quase dois anos depois, a autora retoma essas questões e revela: “O único modo de chamar é perguntar: como se chama? Até hoje só consegui nomear a própria pergunta. Qual é o nome? e este é o nome.” (Lispector, 1999, p. 199)⁷. Sua tentativa de nominar segue.

Um rapaz fez-me essa pergunta difícil de ser respondida. Pois depende do angustiado. [...]
Angústia pode ser não ter esperança na esperança. Ou conformar-se sem se resignar. Ou não se confessar a si próprio. Ou não ser o que realmente se é, e nunca se é. Angústia pode ser o desamparo de estar vivo. Pode ser também não ter coragem de ter angústia — e a fuga é outra angústia. Mas angústia faz parte: o que é vivo, por ser vivo, se contrai (Lispector, 1999, p. 435)⁸.

De acordo com o Dicionário Aulete Digital (*on-line*), “angústia” é “ansiedade intensa, aflição, agonia”; “sofrimento”; “medo sem causa identificada”; “estreiteza, aperto” (Certa vez, em uma conversa, um professor colocou a mão em sua barriga, indicando o que popularmente chamamos de “boca do estômago” e disse: a angústia é aqui). Em sua tentativa de dar nome, Clarice Lispector nomeou essa sensação como algo vivo, que, por assim ser, “se contrai”. O sentimento expresso pelo substantivo amplifica as associações humanas presentes no sentido conferido pelo Dicionário. Fundamentada no que já é vivo, vivível, a autora diagnostica angústia (con)fundindo-a com o que está vivo. A imagem está criada.

Mesmo quando em outro texto em que a pauta não é a busca pela palavra, quando a autora fala de esperança, da ausência de esperança, vemos que essa tentativa de dar nome, por alguma insuficiência de um léxico para o exercício de descoberta de um mundo, prevalece. Novamente recorrendo ao dicionário (Aulete,

on-line), “esperança” é “expectativa otimista da realização daquilo que se almeja”; “aquilo ou alguém em que(m) se deposita tal expectativa”; “espera”; “Aquilo que se espera, que se almeja, mesmo que pouco provável, ilusório, vão”. Para Lispector, entretanto, esses sentidos não cabiam; era preciso que desse conta de um presente, de um tipo específico de esperança.

Mas se através de tudo corre a esperança, então a coisa é atingida. No entanto a esperança não é para amanhã. A esperança é este instante. Precisa-se dar outro nome a certo tipo de esperança, porque esta palavra significa sobretudo espera. E a esperança é já. Deve haver uma palavra que signifique o que quero dizer (Lispector, 1999, p. 465)⁹.

O campo de ação denotado por suas palavras nos faz recordar uma frase atribuída ao sempre importante de ser mencionado Paulo Freire. Ela não será reproduzida neste artigo, mas uma única palavra pode rememorar-la: *esperançar*. Explico: a frase, citada em produções acadêmicas, livros, palestras e salas de aula, talvez, e digo talvez reconhecendo os limites de minha busca, tenha se perdido de sua referência. Uma busca na internet pelas palavras-chave “*esperançar*” e “Paulo Freire” nos leva à tal frase, entretanto sem referências ou com referências que não correspondem à citação¹⁰. Encontramos afirmações como “Segundo Paulo Freire [...]”; “[...], como escreveu Paulo Freire”; “Sendo citado por Mario Sérgio Cortela [sic], Paulo Freire ainda ensina que [...]”¹¹. Outros atribuem à frase ao próprio Cortella. Por sua vez, esse autor escreve, sem também mencionar a obra: “como insistia o inesquecível Paulo Freire [...]”, “Segundo o grande pensador da educação, Paulo Freire [...]”, “Paulo Freire dizia e é importante repetir sempre [...]”¹².

O parêntese aberto se deu pelo recorrente uso do verbo “*esperançar*” (relacionado a Paulo Freire) em discursos sobre o ensino. Pode ser que provenha de uma entrevista, de uma conferência, mas fato é que o verbo ganhou força no campo da educação. Como buscamos seu sentido, podemos ficar neste momento com o que lemos em *Educação e mudança* (Freire, 1979, p. 15, 27): “Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança.”; esperança que deve ser “crítica”, movendo para a “transformação”; e com o que lemos em *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido

(Freire, 1997, p. 05): a esperança, por si, “não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”.

A busca por um nome, por uma definição ou por um novo sentido para o nome, como fez Clarice Lispector, nos conduz à pergunta: “como se chama?” e, nesse percurso, pesquisamos, conversamos, acionamos o pensar com o objetivo de uma construção de ideias e isso contribui para a composição de textos e a formação de autorias. Além disso, assumir um papel diante da escrita pode distanciá-la de uma coisificação, da ideia equivocada de palavras tão somente alinhadas a uma forma, impossibilidade abordada nesta sequência do texto.

Um segundo ponto a partir dos textos da autora no livro utilizado para este estudo é a escrita, o que se deseja atingir ao finalizá-la. Escrever é doído, expõe quem assina o texto, afirmou a autora (Lispector, 1999, p. 134).

Às vezes tenho a impressão de que escrevo por simples curiosidade intensa. É que, ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente das coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia (Lispector, 1999, p. 254)¹³.

O advérbio temporal “às vezes” deixa a regra subentendida: o que acontece frequentemente, o contrário da “simples curiosidade intensa”, compreensão apresentada na crônica subsequente¹⁴, por meio da qual Clarice parece pôr abaixo qualquer ideia de que a escrita seja tão somente uma casualidade.

Forma e conteúdo são, para a cronista, inseparáveis. Se o tratamento isolado de ambos fosse possível, “seria como relatar através de uma forma o que já existisse livre, o conteúdo.” (Lispector, 1999, p. 255). A luta que envolve esses dois componentes se dá, ainda de acordo com a autora, “no próprio pensamento”, ainda no plano da elaboração para um escrito: “o conteúdo luta para se formar.” (Lispector, 1999, p. 255). Qualquer movimento sem essas conjugações é, em sua síntese, intuição. Novamente, a tentativa de atribuir um significado, afinal percorremos sua “descoberta do mundo”:

A intuição é a funda reflexão inconsciente que prescinde de forma enquanto ela própria, antes de subir à tona, *se trabalha*. Parece-me que a forma já aparece quando o ser todo está com um conteúdo maduro, já que se quer dividir o pensar ou escrever em duas fases. A dificuldade de forma está no

próprio constituir-se do conteúdo, no próprio pensar ou sentir, que não saberiam existir sem sua forma adequada e às vezes única (Ibidem, grifo nosso).

Novamente acionando Autran Dourado (2003, p. 50), dentre os poréns tecidos em seu *Breve manual de estilo e romance*, um é sobre Clarice Lispector. A quem pretende se dedicar a escrita literária, ele diz: “Se você é mulher e tem natural sensibilidade feminina, fuja por enquanto de Clarice Lispector, uma terrível sedutora. Quando, depois do regime, você se sentir mais forte e tendo lindo uns dois bons livros quaisquer, pode voltar à autora”.

O então “antídoto” receitado pelo autor são obras escritas por dois homens, Raul Pompeia e Manuel Antonio de Almeida. A condicional empregada para a afirmativa de Dourado sobre a possível influência de estilo para a escrita nos deixa no limiar entre não cometer um anacronismo e a relevância de grifá-la, pelo sentido que ela carrega. Considero que essa observação já sirva ao propósito de não a deixar passar despercebida.

A mencionada “sedução” da escrita de Clarice atinge leitoras e leitores e é construção formada por algumas de suas ideias sobre o ato intencional da escrita. Percebê-la é, também, um exercício. A materialização de um conteúdo, a organização verbal de ideias para além do campo da “intuição”, tal como explicitado pela autora, encontra-se com a “Realidade” convocada por Autran Dourado (2003, p. 11):

Se você se detiver um pouco na palavra Realidade (assim mesmo, com letra maiúscula, muito encontrada em livros de filosofia e já deu muito pano para as mangas) verificará que ela não é outra coisa senão a besta sadia e às vezes enfurecida que você deve enfrentar sozinho, para tanto tendo de inventar ou adaptar várias técnicas, aquilo que costumam chamar de estilo.

A recomendação do contato com a literatura, de uma leitura constante e atenta perpassa o *manual* de Dourado (2003, p. 35). A produção ficcional exaltada para tal é a dos “escritores que foram bons artesãos” (Ibidem, p. 18) e mais uma vez nos vale acionar o significado atribuído a uma palavra, artesão: “Pessoa que trabalha em ofício produtivo manual” (Aulete, *on-line*). Ocupar-se de um texto, articular pensamentos, ser protagonista em um processo de escrita, conseguir exercer autoria requer o trabalho com a palavra, a palavra, portanto, como matéria.

Citando Clarice ou outros escritores, a defesa de Dourado é pela autoria, a leitura para o desempenho da autoria. “Não queira ser eco de ninguém, com os outros você deve apenas aprender a modular a sua própria voz” (Dourado, 2003, p. 42). “Escrever é um ato mimético de apropriação e astúcia.”; “A ambição da palavra escrita é permanecer.”; “literatura é linguagem carregada de sentido.” (Ibidem, p. 35; p. 20; p. 33). O sentido buscado por Clarice Lispector (1999), ilustrado por esses poucos exemplos dos quais nos servimos. Retomando as ideias da autora, o “*animus brincandi*” como substância do pensar. O não entender, é bom considerar, uma constante dessa trajetória.

Considerações finais

Os textos elencados, sobretudo os de Clarice Lispector, que, pela organização do livro, nos permitem tecer alguma linearidade, culminam com a escrita como um processo. “Escrever as entrelinhas” (Lispector, 1999, p. 85) é o resultado de um exercício.

A presumida falta de articulação do pensamento pela juventude, tal como o exemplo de que Gustavo Bernardo (2012) se vale para sua crítica, compreende fatores que não isolam, ou não deveriam isolar, o aluno e sua folha de redação. O escrito reverbera anos de práticas que prescindem da reflexão sobre a escrita, seja de qual tipologia ou gênero textual for, reverbera denúncias sociais sobre as desigualdades na educação brasileira.

Novamente, pela importância de ressaltar, não é apenas o aluno o sujeito de tal processo, mas, uma vez consolidada a escrita como matéria, como produto, ele deveria ser seu protagonista, entender-se como tal, colocar-se como tal, ser lido como autor, autora, como anunciado na primeira parte deste artigo, resultado somente possível se vivenciadas as condições reais de experiência com o texto.

Algumas das ideias de Virginia Woolf (2016) e de Clarice Lispector (1999) sobre suas produções escritas foram colocadas em circuito neste trabalho como forma de pensar a autoria, respectivamente, a partir do que é importante ser observado, o olhar para si diante da tarefa de escrever; e para o que envolve a escrita, os questionamentos sobre o sentido das palavras, forma também de compor

um texto, como o recurso metalinguístico empregado pela cronista, no que cabe ao exercício docente, a observância visando a tal formação.

É incontestável que ao fazer tal aproximação realçamos um contraste entre duas figuras que tinham a escrita literária como ofício (Woolf, 1999, p. 11-15; Lispector, 1999, p. 113) e os sujeitos da realidade colocada em pauta na introdução de Gustavo Bernardo (2012). A “apreciação de modos distintos de ser e estar no mundo”, por meio do contato e do trabalho com o texto é um plano preconizado pela BNCC (Brasil, 2018) e é nele que sustentamos a defesa de que as ideias elencadas são uma forma de diálogo para a produção textual em sala de aula.

A observação do fazer literário a partir do que enunciam as autoras, expandido a outras composições, contribui para desromantizar a expressão escrita, desenvolvimento de um contínuo carregar a linguagem de sentido (Dourado, 2003). Concomitantemente, os mencionados elementos compositores de desigualdades no cenário educacional. Poder identificar quem nos assombra diante da folha ou da tela em branco e alcançar a melhor definição para o que se quer dizer, ou mesmo lançar dúvidas como essas, demanda tempo, reunião em um “outro nível de vínculo” — como nos versos que compõem a epígrafe deste trabalho — e a partir de um outro nível de vínculo.

A produção de textos deve significar produção de discursos, comunicar, propiciar a construção, quem sabe e espera-se, de um estilo. “Como se chama? [...] Qual é o nome?” e este é o nome” (Lispector, 1999, p. 199). O caminho está aberto, historicamente aberto por autoras e autores que se reivindicaram como tal. Na metáfora utilizada por Woolf (1999, p. 18), o quarto é nosso, mas ainda vazio. “Como vocês vão mobiliar, como vocês vão decorar? Com quem vão dividi-lo, e em que termos?”

Referências

BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

BRASIL. HISTÓRICO DA BNCC. [s.d.]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. 140 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494 [...]. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **A redação no ENEM 2019**: Cartilha do Participante. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Tempo e temporalidade em textos pré-universitários: distinções úteis à formação de professores. *In*: SERANI, Silvana (org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro. A tríade da reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista** / Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. v. 36, n. 1. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38043>. Acesso em: 18 jan. 2023.

DOURADO, Autran. **Breve manual de estilo e romance**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

FRAGUAS, Marcela Martins de Melo. **Modos de organização e gêneros textuais**: leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular e sugestões de atividades. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

WOOLF, Virginia. Profissões para mulheres. *In*: WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2016. p. 9-19.

Notas

¹ Já na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 constam a disposição de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (Brasil, 1988. Art. 210; 1996, Art. 26).

² Em nossa Constituição Federal (Brasil, 1988) lemos: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

³ Virginia Woolf se refere ao poema narrativo “The Angel in the House”, do poeta inglês Coventry Patmore (1823 - 1896).

⁴ No site do Instituto Pró-Livro encontramos um recente resultado de uma pesquisa feita por região, intitulada “Retratos da Leitura no Brasil”. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/leitura-e-leitores-nas-capitais-e-regioes/>. Em diálogo, uma matéria da Agência Brasil, “Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos”. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos>. Acessos em: 17 nov. 2020.

⁵ “Mistério”, de 07 de setembro de 1968. (Lispector, 1999, p. 134, grifo da autora).

⁶ “Brincar de pensar”, de 19 de agosto de 1967.

⁷ “O que é o que é?”, de 7 de junho de 1969.

⁸ “O que é angústia”, de 25 de novembro de 1972.

⁹ “Que nome dar à esperança?”, de 26 de maio de 1973.

¹⁰ Por meio da busca em arquivos digitalizados, foram consultados treze livros de Paulo Freire, nos quais não foi encontrada a palavra “esperançar”, são eles: *A Importância do Ato de Ler; Ação Cultural para a Liberdade; Cartas à Guiné-Bissau; Educação como Prática da Liberdade; Extensão ou Comunicação; Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (Paulo Freire e Ira Shor); *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa; Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos; Pedagogia do Oprimido; Política e Educação: ensaios; Por uma Pedagogia da pergunta* (Paulo Freire e Antonio Faundez); e *Carta de Paulo Freire aos professores*.

¹¹ Nova Escola. “A importância de nós, professores, nos cuidarmos e termos esperança”. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19658/professores-e-importante-nos-cuidarmos-e-termos-esperanca>. Acesso em: 19 nov. 2020.

¹² Respectivamente em Folha de S. Paulo: “A resignação como cumplicidade”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0811200123.htm>; no site Mario Sergio Cortella. “O verbo?? esperançar??”. Disponível em: <http://www.mscortella.com.br/o-verbo-esperancar-4#>; e no livro *Educação, escola e docência: Novos tempos, novas atitudes*. Amostra disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_escola_e_doc%C3%Aancia.htm?hl=id=79WWBQAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acessos em: 19 nov. 2020.

¹³ “Sobre escrever”, de 20 de dezembro de 1969.

¹⁴ “Forma e conteúdo”, também de 20 de dezembro de 1969.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

