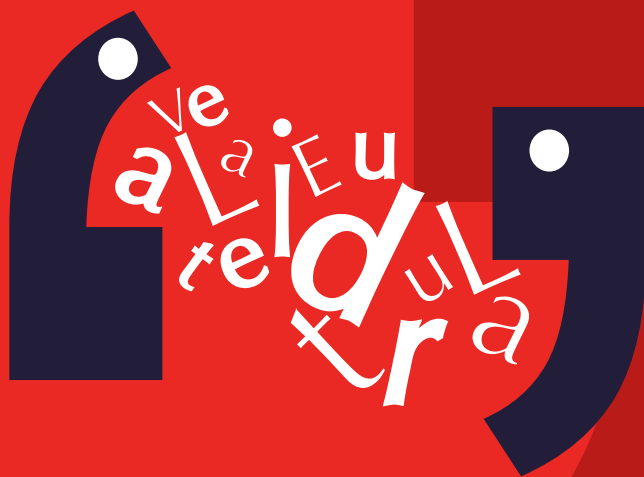


Luís Augusto Fischer e Marta Orofino
Organizadores

LITERATURA NA VIDA

Experiências de ler e escrever
na Educação e na Saúde




UFRGS
EDITORA

LITERATURA NA VIDA



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica

Jane Fraga Tutikian

EDITORA DA UFRGS

Diretor

Alex Niche Teixeira

Conselho Editorial

Álvaro R. C. Merlo

Augusto Jaeger Junior

Enio Passiani

José Rivair Macedo

Lia Levy

Márcia Ivana de Lima e Silva

Naira Maria Balzaretto

Paulo César Ribeiro Gomes

Rafael Brunhara

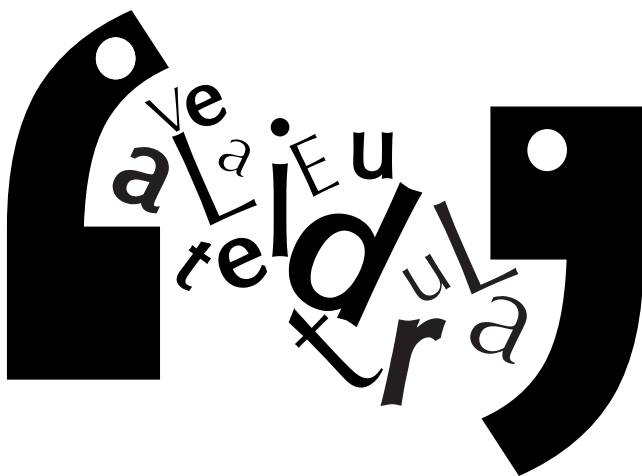
Tania D. M. Salgado

Alex Niche Teixeira, presidente

Luís Augusto Fischer e Marta Orofino
Organizadores

LITERATURA NA VIDA

Experiências de ler e escrever
na Educação e na Saúde



© dos autores
1ª edição: 2020

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Projeto gráfico e editoração eletrônica: Rafael Menezes Luz
Revisão textual: Luís Augusto Fischer
Revisão editorial: Jeferson M. Rocha

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.



L776 Literatura na vida: experiências de ler e escrever na educação e na saúde
 [recurso eletrônico] / organizadores Luís Augusto Fischer e Marta Orofino. –
 Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020.

 272 p. : pdf

 1. Literatura. 2. Escrita. 3. Produção escrita. 4. Oficina literária. 5. Lei-
 tura. 6. Formação do leitor. 7. Educação. 8. Saúde. I. Fischer, Luís Augusto.
 II. Orofino, Marta.

CDU 808.1

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin– Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-65-5725-016-7

¶ Sumário

07 Apresentação

PARTE I - Literatura na vida

13 Três pontos sobre as oficinas: a formação do leitor

Guto Leite

25 *Leitura em voz alta compartilhada*: a alteridade como espaço de escuta

Luiza Milano

41 Oficinas de narrativa – como eu faço

Luís Augusto Fischer

PARTE II - Literatura na sala de aula

85 Escrever texto é a pedagogia da escrita

Paulo Coimbra Guedes

- 119 A tinta e a voz: um caminho da escrita até a leitura pública
Amélia Biesek Lovatto e Magali Lopes Endruweit
- 135 A dinâmica estético-reflexiva do Laboratório de
Humanidades na humanização e na formação de leitores
literários entre estudantes e profissionais da saúde
Licurgo Lima de Carvalho e Dante Marcello Claramonte Gallian
- 179 A caixa e suas histórias
Elenilton Neukamp
- 197 Humanidades, medicina e arte: uma experiência de ensino
Luciana P. L. S. Andrade, Ana Luisa R. Mallet, Fátima Geovanini e David Kestenberg
- 209 Metamorfoses: literatura e subjetividade nos alunos de inclusão
Jeferson Tenório

PARTE III - Literatura na Saúde

- 219 Vozes do discurso: a/colhendo narrativas em contexto de saúde
Isabel Fernandes e Maria de Jesus Cabral
- 233 Literatura aplicada: para uma partilha do sensível
na produção do cuidado em saúde
Marta Orofino
- 255 Narrativas para pensar literatura em saúde
Elisandro Rodrigues
- 269 Os autores

¶ Apresentação

O nascimento da escrita, na história humana, não pode ser apreendido adequadamente em termos puramente evolucionistas. Ela foi um salto repentino e radical, bem diferente do que ocorreu com quase tudo de relevante que nos caracteriza como humanos, inclusive a capacidade de falar.

Quando a escrita apareceu, tudo mudou, de modo rápido e radical. Contabilidade de itens produzidos, vendidos e comprados, por exemplo. Quantificação de tudo, de qualquer coisa. Criação de organizações, das mais simples, como uma lista de compras, às mais complexas, como os estados-nação. A própria possibilidade de transmitir informações e a capacidade de produzir ciência, para nem falar da arte literária. Isso tudo, que está no cerne de nossa condição atual, depende da escrita.

Isso quanto ao aparecimento da escrita; mas há mais: não falta quem especule, também em termos darwinianos, sobre um possível “homo fictus”, um humano fabulador: em certo momento

da história, saber relatar histórias, reais ou imaginadas, assim como saber acompanhar relatos narrativos, deve ter sido uma grande vantagem adaptativa – quem tinha essas habilidades talvez tenha desenvolvido certas capacidades de antevisão, profundidade, empatia, abstração, potências que foram capazes de elevar seu possuidor sobre seus contemporâneos.

Escrever, ler e fabular, para contar e para ouvir histórias. Faz muito sentido pensar que a aquisição individual dessas habilidades reproduz esses saltos que nossa espécie experimentou, muito tempo atrás. Cada um de nós revive, em sua escala pessoal, a vertigem que nasce de começar a compartilhar experiências com todo mundo, em diferentes tempos, pela via do texto escrito. Quem lê e escreve se movimenta melhor do que quem não pode usufruir dessas maravilhas. Não estamos falando da mera capacidade de decifrar os signos escritos em uma propaganda, ou de anotar uma lista de compras, mas da possibilidade de manejar letras, palavras, frases e textos, em um espectro amplo de significação.

Este livro testemunha algo desse processo e desses produtos. Concebido como uma reunião de experiências de ensino e aprendizado da leitura e da escrita em nossos dias, ele traz histórias e reflexões que só chegam ao papel depois de terem existido concretamente na vida dos autores, como professores, animadores, compartilhadores, todos convidados para, em forma e fundo mais convenientes, relatarem algo de sua experiência.

São histórias de sala de aula: na classe escolar da periferia de Porto Alegre (o texto de Elenilton Neukamp), em outra turma de escola que acolhe alunos com necessidades especiais (Jeferson Tenório), alunos de Medicina no Rio de Janeiro (no estudo de Luciana Andrade, Ana Luisa Mallet, Fátima Geovanini e David Kestenberg).

São histórias de oficinas de produção de texto: com alunos adultos, profissionais de variadas áreas, que resolvem dedicar

parte de sua maturidade a melhorar sua capacidade de escrever e de ler (textos de Guto Leite e de Luís Augusto Fischer), assim como com profissionais de saúde, que aceitam o desafio de se reunir para ler literatura e/ou escrever suas experiências e impressões, em diferentes estados do Brasil e em Portugal (textos de Licurgo Lima de Carvalho e Dante Marcello Claramonte Gallian, de Marta Orofino, de Isabel Fernandes e Maria de Jesus Cabral, de Elisandro Rodrigues).

São histórias de professores que escrevem sobre os mecanismos das oficinas de texto (Paulo Coimbra Guedes), sobre os fundamentos filosófico-pedagógicos da produção escrita (Amélia Biesek Lovatto e Magali Lopes Endruweit), sobre os múltiplos significados da leitura em voz alta compartilhada em grupo (Luíza Milano).

Doze textos, que carregam em seu ventre sabe-se lá quantas centenas de horas de trabalho, quantos milhares de páginas, quantos milhões de empenhos pessoais. Doze textos que querem, cada qual a seu modo e em seus termos, estabilizar uma ampla experiência de profissionais do magistério de língua e literatura, assim como de profissionais da saúde. Entre todos, a convicção comum de que ler e escrever não são dons divinos, mas aprendizados contínuos disponíveis para qualquer interessado.

Se na geografia já temos aqui agrupados relatos de vários brasileiros e de portugueses, o leitor perceberá também a variedade dos espaços físicos em que se desenvolveram as experiências aqui relatadas, desde a óbvia sala de aula de escola até a sala de aula universitária para alunos de Medicina, já não tão óbvia, desde centros culturais e bares até hospitais. Descobrirá que alguns autores optaram pelo relato mais livre e franco em primeira pessoa, enquanto outros caminharam de modo mais estruturado academicamente. Verá ainda que até os textos aqui impressos encarnam aqui algo da variedade da língua portuguesa,

nas diferenças entre o português culto de Portugal e o do Brasil assim como na relativa distância entre o registro culto e algum registro popular, este presente em relatos transcritos em alguns dos artigos.

Dessa variedade se faz a língua e se estrutura a vida; dessa variedade se beneficia o livro que agora se apresenta, que quer encontrar o leitor atento e, quem sabe, disponível para também ele avançar no eterno processo de descoberta da leitura e da escrita.

Não temos a ilusão de haver encontrado respostas cabais, mas podemos nos orgulhar de haver trabalhado sob a sombra de boas perguntas – para que serve a literatura? Como se leem os clássicos literários e humanísticos? Como se escreve para expressar coisas realmente relevantes? Como ouvir melhor o texto lido, a narrativa relatada? Experiências diretas de leitura e escrita, vivências concretas de sua partilha.

Luís Augusto Fischer e Marta Orofino, março de 2018.



☞ PARTE I - Literatura na vida

¶ Três pontos sobre oficinas: a formação do leitor¹

Guto Leite

As oficinas literárias são muitas vezes motivo de controvérsia no país e, especialmente, no Rio Grande do Sul, estado em que se desenvolve, há cerca de duas décadas, uma tradição sólida dessas práticas, com Assis Brasil, Charles Kiefer, Luís Augusto Fischer, Cíntia Moscovich, entre outros. Há quem as critique por considerá-las estritamente negócio (Dacanal, 2009), outros, por pensá-las como iniciativas inúteis ou inócuas, ao acreditarem que o escritor nasce da absoluta necessidade e pressão interna de ler e escrever. É, sim, paixão (Ribeiro, 2009). Embora eu reconheça a possibilidade de uma oficina literária se converter em caça-níquel – que atividade está livre desse risco hoje em dia? – e que a literatura seja fruto de uma neces-

1 Agradeço ao Grupo Permanente de Estudos de Literatura e Escrita (Gepele), oficina que coordeno, por estruturarem esse texto, bem como pelas leituras e comentários, especialmente Gecy Belmonte, Maria Avelina Gastal, Rafael do Amaral Prudêncio, Rochele Bagatini e Sandra Ungaretti Stechman.

sidade íntima² – que atividade vital, dessas que definem as gentes, não poderia ser descrita como decorrente de uma paixão interna incontrollável? –, sou um defensor resolutivo das oficinas literárias e gostaria de levantar aqui alguns pontos normalmente pouco iluminados desta contenda.

Primeiro: oficina literária não tem o horizonte de formar escritor, por mais que possa vender essa ideia, sobretudo se vender essa ideia – sou a favor, inclusive, de que se deve combater essa miragem logo no primeiro encontro de uma oficina, para não ser cobrado depois por aquilo que não se pode dar. Até onde alcanço, dizendo de forma bastante sumária, o escritor é formado por certa configuração genético-histórica, um sem-número de casualidades que materializam uma condição propícia para escrever, além de outras tantas injunções que permitam que sua obra seja bem lida por seus pares ou sucedâneos. Ser escritor é entrar no sistema literário (Candido, 2007) nesta posição específica, mesmo que minimamente.

Se oficina literária não forma escritor, forma leitor. Mantendo a analogia, uma outra maneira de fazer parte do sistema literário, uma outra posição. Todo escritor é leitor. Todo bom escritor é bom leitor, das obras e do mundo. Mais ainda: todo bom escritor ensina, pela literatura, leitores e escritores a serem melhores leitores. Na síntese graciosa do professor de Harvard, James Wood (2012, p. 63): “A literatura nos ensina a notar melhor a vida; praticamos isso na vida, o que nos faz, por sua vez, ler melhor o detalhe na literatura, o que, por sua vez, nos faz ler melhor a vida”. Num movimento teoricamente infinito, ou melhor, num movimento em que somos finitos demais para encontrar seu fim – além disso, como população, estamos sempre criando novos mundos e novas obras para seguir adiante –, estamos sempre expandindo esse finito infinito da

2 Esta defesa, aliás, é o ponto central do belíssimo *Cartas a um jovem poeta*, de Rilke.

produção humana. Ilustrativamente, para se ter ideia de como um indivíduo lida com esse acervo, Richard Serraria, compositor e estudioso de literatura, certa vez relatou ter encontrado o poeta João Cabral de Melo Neto já bastante velhinho e perguntou a ele o que estava lendo (para ser preciso, Cabral já não conseguia ler, então liam para ele). O poeta teria respondido: "Shakespeare. Não tenho mais tempo a perder".

Falando em Cabral, é dele um chiste que ouvi pela primeira vez, para depois ler uma variação em Jorge Luís Borges. Em *Recife, Sevilha*, precioso documentário sobre a obra do poeta, após vários depoimentos confirmarem que o que ele gostava mesmo era de ler, o próprio escritor brinca que pensava em ser crítico literário até ler uma resenha de Antonio Candido sobre *Pedra do sono* (1942). Então decidiu ser poeta, que era mais fácil. Borges, na mesma mão, em *Esse ofício do verso*, afirma que é muito mais difícil encontrar um bom leitor do que um bom autor. Provoações à parte, reforça o binômio constitutivo da literatura, que é autor-leitor, e ainda insere uma terceira posição, a de crítico, que também transforma as impressões, relações, inferências e hipóteses silenciosas em forma, a forma crítica; pressupondo, por óbvio, que o autor é o primeiro leitor e o primeiro crítico de seu texto. Relembrando a clássica exortação de Machado de Assis para encerrar este primeiro ponto:

Estabelecei a crítica, mas a crítica fecunda, e não a estéril, que nos aborrece e nos mata, que não reflete nem discute, que abate por capricho ou levanta por vaidade; estabelecei a crítica pensadora, sincera, perseverante, elevada, — será esse o meio de reerguer os ânimos, promover os estímulos, guiar os estreantes, corrigir os talentos feitos; condenai o ódio, a camaradagem e a indiferença, — essas três chagas da crítica de hoje, — ponde em lugar deles, a sinceridade, a solicitude e a justiça, — é só assim que teremos uma grande literatura. (Machado de Assis, 1865, p. 1)

Segundo ponto: por consequência do primeiro, como as oficinas literárias são formadoras de leitores – herdeiras, talvez, dos aposentos dos nobres, como em *O cortesão*, de Castiglioni, dos saraus barrocos, das arcádias, das academias e dos salões –, estas se apresentam como agentes importantes no sistema literário, bem como um índice de sua complexificação. Isto é, se eventualmente formam autores ou se autores se valem das oficinas para, enfim, darem o salto necessário para publicarem seus primeiros livros, ótimo, mas o papel qualificador das oficinas literárias é de outra ordem e passa pela leitura de textos de referência, pelo debate de características ou passagens desses textos e pela proposta aos participantes de escreverem um texto inédito para o encontro seguinte. Esse modelo aprendi com Luís Augusto Fischer há dez anos – leitura, comentário e proposta –, quando fiz sua oficina de contos, e, com a devida licença, imagino, passei a utilizar em minhas oficinas cinco anos mais tarde. (Cabe frisar que os textos eram lidos em voz alta, então quase todo tempo éramos ouvintes e não propriamente leitores. Aliás, um leitor silencioso não me parece ser exatamente o mesmo que um leitor em voz alta.)

Desta forma, o papel do oficinairo é o de mediador, numa atividade complexa em que se somam curador, crítico e professor – outras três posições no sistema literário; contando: autor, leitor, crítico, ouvinte, leitor em voz alta, mediador, curador e professor. Em certa medida, o gesto do proponente da oficina é análogo e complementar ao do escritor, mas em forma didática, não literária nem crítica, nos ensinando a ver melhor o texto, que nos ensina a ver melhor a vida, que nos ensina a ver melhor o texto etc.. Não precisa ser bom escritor para propor uma boa oficina literária – tenho alguns exemplos na vida de grandes escritores que, ao serem oficinairos, foram para mim grandes escritores –, mas todo oficinairo é, nesse sentido,

um escritor, e, por consequência, um leitor. Esta função de mediador, diferente, por exemplo, da de professor, multiplica as vozes dentro do grupo e, com isso, se mostra bem distante do espaço da aula ou da palestra. É um espaço de diálogo muito valioso a todos os participantes. (Já ofereci oficina de escrita dentro da universidade e era notável a mudança de tom em relação às aulas. O clima era muito mais ameno, embora grave, e havia, por que não dizer, uma alegria notável de comparecer aos encontros. Para não perder o contraponto, também houve muita evasão na oficina, assunto que será melhor esclarecido adiante.)

No primeiro capítulo de *Seis passeios pelos bosques da ficção*, “Entrando no bosque”, Umberto Eco, além de estabelecer relações muito profícuas entre autor, autor empírico, autor-modelo e suas contrapartes, leitor, leitor empírico e leitor-modelo, afirma que “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho” (Eco, 1994, p. 9). Ora, por essa leitura, não é tão simples assim afirmar que, num texto literário, o autor cria mais do que o leitor, sendo este espaço elíptico entre o que seja o real e as lacunas sugestivas do texto literário, inclusive, componente da forma estética. Isso equivale a dizer que não é o montante de criação que distingue autor e leitor em seu encontro no texto literário, mas a função de cada um desses agentes. O autor propõe as regras do jogo, e o leitor, por diversas razões, aceita jogar por essas regras.

Se temos Kafka, cujo texto totalitário representa o peso administrador da sociedade moderna – Einstein teria dito, sobre o autor tcheco: “Não consegui ler; a mente humana não é tão complexa” (Kazin apud Eco, 1994, p. 11), – também temos Monterroso e seu célebre miniconto “Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá”, em que o espaço de criação dado ao leitor mimetiza a onipotência individual e o ilusório fim das hierarquias no capitalismo contemporâneo. Espero contar com

a benevolência do leitor pela reviravolta, contradizendo a abertura do segundo parágrafo deste texto: as oficinas literárias têm o horizonte de formar autores, porque formam leitores.

É dessa espécie de nó, mas que também é um arco de tempo entre o estabelecimento pleno da ficção como uma forma de experimentação do real – segundo Catherine Gallagher (2009, p. 641), a “flexibilidade mental” proporcionada pela ficção teria sido essencial “para a formação da subjetividade moderna” – e sua dissolução plena no tecido da vida, quando ficcionalizamos quase todo o tempo em *Facebook*, *Instagram*, no esvaziamento pela multiplicação do termo “narrativas”, etc., não de todo, mas bastante tomados pela dimensão do espetáculo (Débord, 2004), que eu gostaria de comentar um terceiro ponto sobre as oficinas literárias. Além de leitores-autores, os participantes das oficinas literárias, muitas vezes de formação bastante diversa uns dos outros – psicólogos, biólogos, historiadores, geógrafos, arqueólogos, comerciantes, funcionários públicos, estudantes, etc. –, voltam para vidas reais relativamente apartadas da literatura. Raros são os participantes de oficina literária que são estudantes de Letras, professores de literatura ou escritores em tempo integral.

Pode parecer um tanto simplório, quase ridículo, o que vou dizer, mas há uma pessoa antes do leitor-autor, e a arte, antes de tudo, “é a coisa mais próxima da vida; é um modo de aumentar a experiência e ampliar nosso contato com os semelhantes para além do nosso destino pessoal” (Elliot apud Wood, 2012, p. 140). Algumas vezes o texto escolhido é perturbador, noutras, a produção de alguém faz um colega se emocionar durante a leitura. Tem algo de terapêutico nas oficinas literárias. Tem algo de comunhão, da construção de uma confiança em expor-se por meio dos escritos e ver o outro exposto em suas criações. Este espaço tão sutil quanto etéreo das relações entre

um sujeito, seu texto e a alteridade acaba ganhando um privilegiado espaço de ensaio nas oficinas.

Pensando nisso, nos últimos dois anos, modifiquei o formato aprendido com o professor Fischer, compartilhando a curadoria com os oficinandos, evitando uma proposta direcionada de escrita a cada encontro e responsabilizando o participante por realizar o pagamento – neste último caso, imitando a maneira como Lacan cobrava suas consultas (Miller, 2011). É claro que deu errado! A escolha conjunta das próximas leituras gera uma fila por vezes angustiante de textos a vencer, a falta de obrigação em escrever faz com que muitas pessoas não escrevam e até mesmo tenham mais facilidade em faltar aos encontros e, embora funcione de maneira geral, os participantes também esquecem de fazer os pagamentos. Mas este é ponto! (Uma coisa deu certo: o fim do “conto de oficina”. Um gênero específico das oficinas literárias, normalmente com o tamanho de uma semana e alguns truques para despertar a simpatia dos leitores/ouvintes imediatos. Por pensar na oficina como formadora de leitor e por entender esse tipo de texto como um exercitar de recursos literários, um treino – e “treino é treino, jogo é jogo”, todos sabemos –, não demonizo o “conto de oficina”. Contudo, foi interessante retirar do horizonte esse formato literário como um facilitório por onde muitas vezes nos movíamos sem nos deparar mesmo com as dificuldades de se fazer literatura.)

Retirada a rede de segurança que um formato sólido nos confere, tudo pode acontecer, como na literatura; reforça-se a posição de mediador do oficineiro e, coletivamente, avançamos para espaços menos confortáveis. Não é raro que nós sejamos confrontados em nossa visão de mundo e, a partir do texto ou dos debates que se desenvolvem, sejamos deslocados, ocasionando, com otimismo, certa formação política dos participantes. Por fim, os erros, ou a errância, matéria-prima da literatura, vêm

à tona e ficamos mais expostos à criação como espaço de derrota. Me refiro à bela imagem de Baudelaire, citada por Benjamin (1994, p. 111): “imagem crua de um duelo, em que o artista, antes de ser vencido, lança um grito de susto. Este duelo é o próprio processo de criação.”. Mas ainda estaríamos falando de leitores? Ou seja, também o leitor, para criar sua leitura, é estocado pelo outro e grita assustado? Ainda poderia citar outra formulação a respeito, do dramaturgo e roteirista David Mamet (2001, p. 24): “O poder de resistência torna a jornada do herói afetiva. E para que a plateia empreenda essa jornada é essencial que o autor a empreenda. É por isso que escrever nunca fica mais fácil.”

E ler? Fica mais fácil depois de um tempo? Para que se leia, também é necessário empreender uma jornada de resistência? Questões que eu adoraria debater em aulas e oficinas e para as quais será muito prazeroso buscar caminhos de resposta, num outro momento.

Parece-me, de maneira geral, que dois grandes pilares têm sustentando minha atividade recente nas oficinas literárias, dois parâmetros pelos quais tenho me guiado na tentativa de ser um bom mediador para os oficinandos.

Mantém-se a centralidade do texto literário, sua leitura em minúcia e o estudo das técnicas apresentadas. Lição aprendida e central para o que quer que seja em termos de oficina literária. Podemos lançar mão de textos críticos, acadêmicos, paratextos, comentários, o que for profícuo. Por exemplo, um princípio do reconhecido estilo tchekoviano numa carta que o escritor enviou para seu irmão mais velho:

Basta apenas ser mais honesto: livrar-se de si mesmo onde quer que seja, não se colocar nos protagonistas do seu romance, renunciar a si próprio nem que seja por meia hora. Tens um conto em que, durante todo o almoço, um jovem casal se beija, desmancha-se em lamúrias, chove no molhado... Nem uma

palavra sensata, só *blandícia!* Não escreveste para o leitor... Escreveste porque esse lero-lero te dá prazer. (Tchékhov, 2007, p. 37)

Ao mesmo tempo, observa-se que os limites entre vida e ficção estão esmaecidos, para prejuízo de ambas – “já que a ficção parece mais confortável que a vida, tentamos ler a vida como se fosse uma obra de ficção” (Eco, 1994, p. 124) –, sublinha-se a importância de ler-escrever literatura, não na esteira dos gênios e da inspiração, mas na manipulação, no âmbito do tecido social e ideológico, do que talvez tenhamos de mais humano. Os oficinandos e o oficinairo precisam ser lembrados de que estamos lidando, mesmo que em um tubo de ensaio a princípio, com o “sonho acordado das civilizações” (Candido, 1977, p. 175). E em tempos de ataques sistemáticos ao residual humano no mundo da mercadoria, literatura é cada vez mais uma *coisa* séria.

Ao encerrar este breve texto sobre oficinas literárias, fico com a sensação de que estou dizendo o óbvio para aqueles que conhecem este mundo – senão o óbvio, ao menos aquele que se toma por óbvio após ser reconhecido, o estranho – e algo absolutamente misterioso para quem nunca viveu por algumas semanas o ambiente de uma oficina literária. Busquei recuperar alguns pontos desse ambiente em meu texto: a acumulação de funções possíveis em relação ao sistema literário (autor, leitor, crítico, ouvinte, leitor em voz alta, mediador, curador e professor), o espaço privilegiado de comentários sobre um texto literário tomado coletivamente, a membrana eventualmente muito fina que separa a oficina de seu exterior e as ficções das não ficções no mundo contemporâneo, bem como as implicações desse quadro, e, por fim, a importância das oficinas literárias no panorama atual, que parece desembocar mesmo nessa indistinção flutuante entre as coisas e suas narrativas. Que se multi-

pliquem as oficinas! As oficinas como antinegócios! Cheias de paixão, sim, e resistência!



¶ Referências

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. Tradução: José Carlos Martins Barbosa, Hamerson Alves Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 103-149. (Obras escolhidas, v. 3)

BORGES, Jorge Luís. *Esse ofício do verso*. Tradução: José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos (1750-1880)*. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.

CANDIDO. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades. 1977.

DACANAL, José Hildebrando. *Oficinas literárias: fraude ou negócio sério?* Porto Alegre: Soles, 2009.

DÉBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ENCONTRO com Lacan. Direção: Gerard Miller. França, 2011. Documentário (51 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCiwFDf-lziaGHRLT5LAN7lg>. Acesso em 9 maio 2019.

GALLAGHER, Catherine. Ficção. In: MORETTI, Franco (Org.). *A cultura do romance*. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2009. (O romance, v. 1)

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. O ideal do crítico (1865). In: _____. *Obra completa*. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/item/121-o-ideal-do-critico>. Acesso em: 9 maio 2019.

MAMET, David. *Três usos da faca*: sobre a natureza e a finalidade do drama. Tradução: Paulo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

RECIFE/SEVILHA: João Cabral de Melo Neto. Diretor: Bebeto Abrantes. Produtor: Giro produções. Cor/ntsc. 52 min. Som mono. 2003.

RIBEIRO, Milton. A (pouca) utilidade das oficinas literárias, segundo Dacanal. In: _____. *Improvisações sobre literatura, música ou cinema ou qualquer coisa, principalmente*. [BLOG]. Disponível em: <http://miltonribeiro.sul21.com.br/2009/09/01/a-pouca-utilidade-das-oficinas-literarias-segundo-dacanal/>. Acesso em: 24 jan. 2018.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*: a canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke. Tradução: Paulo Rónai, Cecília Meireles. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2001.

TCHÉKHOV, Anton Pávlovitch. *Sem trama e sem final*: 99 conselhos de escrita. Tradução: Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Martins, 2007.

WOOD, James. *Como funciona a ficção*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

¶ *Leitura em voz alta compartilhada:* a alteridade como espaço de escuta

Luiza Milano

Este texto tem como objetivo refletir sobre a experiência de *Leitura em voz alta compartilhada* que tenho vivenciado nos últimos três anos.¹ Essa atividade foi criada em consequência de uma curiosidade acadêmica acerca do comportamento fônico de uma importante obra da literatura brasileira *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, sobre a qual já tive oportunidade de realizar um registro.²

1 O começo do projeto *Leitura em voz alta compartilhada* se deu com a significativa experiência de partilharmos a voz na leitura do clássico da literatura brasileira *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, realizada no decorrer de 2015. Fruto dessa primeira etapa, nasceu a proposta de, ao longo de 2016, comemorar-se o centenário da publicação do livro que funda a linguística moderna - o *Curso de Linguística Geral* (CLG), de Ferdinand de Saussure. Já em 2017, em função do cinquentenário da importante obra da literatura hispano-americana, *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, foi o livro escolhido. Ainda em 2017, por interesse dos participantes, foi lido mais um livro selecionado pelo grupo - *Lavoura arcaica*, de Raduan Nassar. No quarto ano dessa atividade, foi escolhido um clássico da literatura portuguesa, o *Livro do desassossego*, de Fernando Pessoa, leitura iniciada em março de 2018.

2 Conferir Milano (2017).

De lá pra cá, a experiência de leitura coletiva em voz alta tem suscitado efeitos que não se previa. Para além do regozijo com a fruição do aspecto fônico das obras lidas, seguem repercutindo questões que acompanham o tangenciamento entre o texto escrito e sua respectiva oralização. O atravessamento da voz no escrito, os efeitos que a escuta proporciona, o compartilhamento do inusitado e do imprevisível das relações entre forma e sentido que irrompe a cada sessão de leitura convidam a seguir com a reflexão sobre essa singular experiência. Para isso, no presente escrito, realizarei o percurso encadeando noções que estão em cena nas sessões de *Leitura em voz alta compartilhada*, da seguinte maneira: a leitura → a voz → a leitura em voz alta → a escuta → a leitura em voz alta de forma compartilhada.

Antes de iniciar a reflexão em si, cabem alguns esclarecimentos adicionais acerca da atividade que deu origem presente texto. A *Leitura em voz alta compartilhada* é uma atividade de extensão³ que coordeno desde 2015 e que ocorre semanalmente com encontros que tem a duração de aproximadamente duas horas. Trata-se de uma atividade gratuita e aberta a todos os interessados, que tem reunido em torno de quinze a vinte pessoas em um bar da cidade de Porto Alegre.⁴ Há apenas dois pré-requisitos para a participação: que o interessado traga seu exemplar do livro e que empreste a voz.

3 A atividade inicialmente se desenvolveu nas dependências do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde o ano de 2017, com objetivo de estender a um número maior de interessados da comunidade não acadêmica, os encontros passaram a ser realizados em um bar da Cidade Baixa, bairro boêmio da cidade de Porto Alegre.

4 Maiores detalhes sobre o desenvolvimento do projeto *Leitura em voz alta compartilhada* estão disponíveis em: <https://www.ovalordofeminino.com.br/artigo/em-voz-alta>.

Sobre o ler

Entre os leitores frequentes de livros de literatura há uma tendência a conceber o momento de leitura como um ato introspectivo, silencioso, reflexivo. Mesmo que não raro esses leitores valorizem a conversa e/ou discussão sobre a(s) obra(s) lida(s), o hábito da leitura acaba tendo uma conotação quase ritualística de imersão.

A cena do leitor ensimesmado, cabisbaixo, é assim naturalizada e socialmente respeitada. Seria esse um ponto de chegada ou um padrão almejado em relação a uma atitude madura do leitor contumaz? Seria essa a leitura dita erudita ou “correta”? Não necessariamente. É sobre outra(s) possibilidade(s) de leitura que o presente texto propõe pensar a relação do leitor com o livro.

Começo destacando o alerta de Héguez (2017) ao apontar que

[...] em meio à saturação bibliográfica de hoje, o livro deve ser recuperado como ‘alguém’ que se aproxima, como vivência do outro que enriquece nosso monólogo solitário, em uma sociedade que parece condenar ao isolamento. (Héguez, 2017, p. 30, tradução minha)

As palavras da atriz e narradora argentina questionam essa cena solitária da leitura silenciosa com destaque para a problematização a respeito da tendência ao individualismo do sujeito contemporâneo. Conforme ela propõe, para ler um autor é preciso estar disposto a ler-se.

Como se sabe, uma obra sempre permite interpretações várias. Isso, aliás, é constitutivo da natureza heteróclita e multiforme da linguagem, como bem apontou o pai da linguística, Ferdinand de Saussure. Mas a leitura de um texto lite-

rário parece sofrer efeitos deveras interessantes quando ele é atravessado pela voz. Ou por vezes, como é caso da experiência aqui posta em questão. Na situação específica da leitura compartilhada, há, para além do conhecimento sobre a obra que está sendo lida, uma sensação de convivência, de parceria em relação aos múltiplos efeitos de sentido produzidos pelo texto escutado. E isso nos remete a mais uma observação feita por Héguiz (2017): é o vínculo que nos lê. Abordarei essa questão mais adiante, ao analisar o estatuto da alteridade na leitura em voz alta.

Sobre a voz

Na experiência de *Leitura em voz alta compartilhada*, a voz está presente em duas dimensões: na leitura propriamente dita e na conversação que se faz logo a seguir.⁵

No que diz respeito ao momento de leitura, há uma sensação de que a voz atravessa a palavra. Ela rasga, vai além. A peculiaridade da voz de cada integrante faz brotar a partir do livro um texto singular. Mas a voz também já estava lá antes do encontro com a palavra impressa, como grito, como entonação, como pura emoção. E ela se atualiza nas rodadas de leitura sob forma de diferentes ritmos, intensidades, sotaques, fluências, truncamentos. Nas palavras de Jean (2000, p. 81), a voz viva reinventa o texto. Esse autor, um estudioso da modalidade de leituras orais, aponta ainda que a experiência de leitura em voz alta traz à tona uma “voz alta íntima” (Jean, 2000, p. 33), que temos conosco mesmo quando realizamos leituras silenciosas. E, acredito, experimentar essa intimidade alheia contrasta com a voz íntima interior que cada um tem em si.

⁵ Nos encontros de *Leitura em voz alta compartilhada*, a combinação feita é de lermos sem interrupções durante a primeira hora (geralmente, costuma-se passar a voz para o parceiro seguinte a cada parágrafo de leitura). Após, abre-se uma rodada de conversa/comentários absolutamente livre.

Quando a leitura se oraliza, ocorre algo como um despertar da voz. Essa ideia é também defendida por Héguiz.⁶ Segundo a autora, os livros vivem na voz da gente (Héguiz, 2017, p. 25). E não é pouca coisa desfrutar, numa experiência de compartilhamento da voz, desse despertar da voz que atualiza diferentes jeitos de significar de um texto. Assim brotam associações, lembranças, interpretações singulares para cada leitor. Talvez ali também brote algo que Zumthor (2014, p. 58) chama de “nostalgia da voz”. Acredito tratar-se de reminiscências que são evocadas por diferentes vozes produzidas por diferentes corpos que realizam diferentes escutas. Ou seja, o entrelaçamento de corpo, voz e escuta traz consigo experiências multifacetadas em relação a produzir e perceber diferentes vozes.

Nesse sentido, penso a voz como uma extensão do corpo. E que, portanto, pode-se dizer que a gente se mostra ao ler em voz alta. A gente empresta a voz ao texto. Com a voz, mas não só com ela, a gente bota o corpo todo no texto. E, se é o corpo que lê, é ele também responsável por dar corpo – através da voz – ao texto.

A questão é que voz não é só produção de som por parte de um corpo, ou de um aparelho fonador. A voz, essa que atravessa o texto e se constitui como sentido para o outro, é, antes de tudo, efeito. Voz é efeito de escuta no outro. A gente não ouve a voz, o que se ouve é o efeito que uma voz produz em nossa escuta. Sem dúvida alguma, isso traz consequências importantes que devem ser consideradas quando se trata das múltiplas escutas que operam na *Leitura em voz alta compartilhada*.

6 Conforme se pode ler em entrevista dada pela atriz ao suplemento de cultura do jornal argentino *El País*, disponível no link: <https://www.pagina12.com.ar/81657-es-el-vinculo-el-que-nos-lee>.

Sobre ler em voz alta

O hábito de ler em voz alta não é propriamente uma novidade. Ao se conhecer um pouco da história da leitura na cultura ocidental, percebe-se que, em tempos em que poucos eram aqueles que sabiam ler, a leitura oralizada era uma prática habitual que possibilitava o partilhamento/divulgação de textos/informações.

Desde a Grécia antiga, a transmissão do grego clássico (no formato de poemas ou de ensinamentos) era feita por oradores que não liam, pois tinham o texto na memória.⁷ Lembremos que Sócrates, por exemplo, transmitia seus ensinamentos oralmente. Para ele, os livros deveriam ser meros “auxílios” à memória.

Para os romanos, conforme se pode ter uma amostra em *A instituição oratória*, de Quintiliano, essa habilidade demandava treino, pois “é também uma questão de prática já que, enquanto pronunciais aquilo que se segue; e, coisa bem difícil para a atenção do espírito, deve ser partilhada de modo que a voz faça uma coisa e os olhos outra.” (Quintiliano apud Jean, 2000, p.17).

Até o século X, no Ocidente, praticamente não se fazia leitura silenciosa. O hábito da leitura individualizada, portanto, nasce, na Europa, na metade da Idade Média.⁸ Manguel (1997, p. 59) chama a atenção para o fato de Santo Agostinho se surpreender que Santo Ambrósio jamais lesse em voz alta. Segundo Santo Agostinho, Ambrósio “talvez evitasse ler em voz alta, para não ser obrigado por algum ouvinte curioso e atento a explicar alguma passagem difícil do autor, ou a discutir alguma questão por demais complexa.” (Agostinho, 1984, p.143).

7 Igualmente o sânscrito védico, na Índia antiga, era transmitido por uma casta que tinha com função a transmissão da sabedoria no formato oral, ou seja, “tocando a língua de ouvido”.

8 A disseminação da leitura silenciosa propriamente dita na Europa vai se dar apenas no século XVIII. Ainda assim, lia-se em voz alta em saraus, em reuniões familiares, nas sociedades literárias e nos cafés.

Nas Américas, temos notícias de registros de leitura em voz alta nas fábricas de charutos cubanas (sendo que a primeira foi a *El Figaro*, em 1866). Manguel (1997), em *Uma história da leitura*, destaca o quanto essa prática impregnou o fazer dos funcionários das fábricas a ponto de ser “importada” para os Estados Unidos, quando os trabalhadores cubanos para lá migraram. A figura do “lector” realizando leitura socializada enquanto os trabalhadores enrolavam charutos é registrada em depoimentos e imagens dessa época.

Manguel (1997) também fala de suas marcantes recordações pessoais ao ler em voz alta para Jorge Luis Borges, quando esse já estava praticamente cego. Diz Manguel (1997), em seu depoimento:

Eu descobria um texto lendo-o em voz alta, enquanto Borges usava seus ouvidos como outros leitores usam os olhos, para esquadriñar a página em busca de uma palavra, de uma frase, de um parágrafo que confirme alguma lembrança. Enquanto eu lia, ele interrompia, fazendo comentários sobre o texto a fim de (suponho) tomar notas em sua mente. (Manguel, 1997, p. 31)

Nessa experiência, Manguel (1997) comenta que, embora se sentisse no controle do tom e do ritmo da leitura, era, todavia, Borges – o ouvinte – quem, através de interrupções, comentários e manifestações, se tornava o senhor do texto.

Apesar de apresentar significativas diferenças em relação à leitura socializada, há muita semelhança entre nossa vivência e o depoimento de Manguel (1997):

[...] ler em voz alta para ele textos que eu já lera antes modificava aquelas leituras solitárias anteriores, alargava e inundava minha lembrança dos textos, fazia-me perceber o que não percebera então mas que agora parecia recordar, sob o impulso da relação dele. (Manguel, 1997, p. 34)

Pode-se dizer que ler em voz alta é quase um “ativar modo voz alta” que nos espreita sempre que fazemos uma leitura silenciosa. No entanto, ao acionar o “modo voz alta” em uma leitura compartilhada, ativa-se também uma pluralidade de escutas. E isso parece fundamental para arejar interpretações, abrir o texto, e até, quem sabe, libertar-se de modos canônicos de leitura.

Sobre a escuta

Recorro às indagações de Cecília Bajour para avançar na discussão entre o texto, a voz e a escuta:

Ler se parece com escutar? Se assim for, onde a leitura se entremeia com a palavra pronunciada, encarnada numa voz, na própria ou na de outros? E ainda: onde a leitura se toca com a palavra silenciada, não proferrida mas dita com os olhos, com gestos, com o corpo, com outros múltiplos signos que criamos para estender pontes do texto ao leitor, do leitor ao texto, de leitor a leitor? (Bajour, 2012, p. 17)

Com essas instigantes perguntas, proponho tangenciar os tênues limites entre oralidade e escrita que surgem quando se pensa nos efeitos da leitura em voz alta.

Na realidade, para Bajour (2012), a escuta se inicia já na seleção dos textos. Quando se pensa na escolha, seja pela especificidade da obra, seja pela importância dela, ou qualquer que seja o motivo que determine a obra a ser lida, há já desde então um elemento percebido e levado em consideração.⁹

9 Na experiência de nosso projeto, as motivações foram distintas a cada obra selecionada. Em *Grande sertão: veredas*, o fator decisivo foi o comportamento fônico da obra. No *Curso de Linguística Geral*, nossa curiosidade girou em torno do fato de essa obra ter sido fruto de aulas dadas por Ferdinand de Saussure (algo como uma tentativa de restituir ao texto sua oralidade de origem). Em *Cem anos de solidão*, nossa decisão foi comemorativa (em função do cinquentenário da obra). Em *Lavoura arcaica*, tínhamos uma preocupação com o curto tempo que teríamos para dar conta da travessia de leitura. Finalmente, para o *Livro do desassossego*, optamos por fazer uma leitura cega (os participantes levaram uma obra previamente escolhida sem revelar autor ou título) de vários textos e decidir, a partir da escuta, pela obra que mais tocasse ao grupo.

A escuta, então, decisiva na seleção do texto, é igualmente determinante quando se fala de interpretação. Ou de interpretações. Afinal, como aponta Bajour, “construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual” (Bajour, 2012, p. 25).

Barthes (1987) fala em prazer do texto. Será que poderíamos falar em prazer da escuta? Em meio a minhas reflexões, deparei-me com o esboço de uma possível resposta, nas palavras de Jean (2000):

Encontramos no passado inúmeros exemplos destas singulares partilhas de prazeres através da leitura em voz alta. E estou convencido de que, nas relações amorosas, conjugais, sensuais ou simplesmente amigáveis, o prazer da leitura em voz alta tem ainda, apesar de toda a instrumentação midiática e informática, um belo futuro. (Jean, 2000, p. 65)

É em Santo Agostinho (1984, p. 303-304) que se encontra a expressão “tentações do ouvido”, alertando que os prazeres do ouvido prendem e escravizam. A audição, para além de um ato fisiológico, confere sentido. Nesse caso já estamos falando do efeito que a audição provoca, estamos falando de escuta. Nessa direção, a experiência da leitura em voz alta tem mostrado que o leitor não lê para si próprio, mas para o ouvinte. Segundo Jean (2000, p. 32), “o leitor é um instrumento ao serviço do escrito ou do escritor”. E eu ousaria dizer que o leitor, e especificamente o leitor que se propõe a ler em voz alta em grupo, torna-se quase escravo do(s) ouvinte(s)!

Bajour (2012, p. 73) utiliza o neologismo “metaescuta”, para falar na função do “escutador”, do modo como os outros escutam. Parece, então, na experiência da *Leitura em voz alta compartilhada*, haver dois processos em andamento na mesma

cena: a escuta/deslocamento dos possíveis sentidos dados ao texto lido através da performance de diferentes vozes (de diferentes leitores) e a escuta sobre a escuta dos outros, um momento de se deixar tocar pelo efeito da leitura que o outro, diferente de mim, faz. Uma repercute diretamente no momento em que o texto é lido, outra segue ecoando nas interpretações que dele se faz quando se abre a roda de conversa sobre o trecho lido.

No entanto, nem tudo é fácil de compartilhar. Por esse motivo, não parece descabido lembrar as instigantes palavras de Manguel (1997) a propósito da escuta da leitura literária:

[...] a cerimônia de ouvir alguém ler sem dúvida priva o ouvinte de um pouco de liberdade inerente ao ato de ler - escolher um tom, sublinhar um ponto, retornar às passagens preferidas -, mas também dá ao texto versátil uma identidade respeitável, um sentido de unidade no tempo e uma existência no espaço que ele raramente tem nas mãos volúveis de um leitor solitário. (Manguel, 1997, p. 147)

Ou seja, a leitura em voz alta coloca-nos num limite entre o individual e o compartilhado que nem sempre nos é espontâneo ou confortável.

Além disso, parece-me que, em tempos em que a imagem e a virtualidade dominam, ler em voz alta, parar para escutar o outro, é, no mínimo, uma ocorrência singular. Nas rodadas de leitura que realizamos, percebo que escutar é emprestar o ouvido à voz do outro. E essa é uma experiência que demanda lidar com a alteridade. O outro – e mais especificamente a escuta do outro – é condição para que se construam as múltiplas possibilidades de interpretação de uma obra na (ou através da) leitura/escuta compartilhada.

Sobre a *Leitura em voz alta compartilhada*

As palavras de Jean (2000) sobre a leitura em voz alta inspiram e renovam os horizontes da experiência que venho tendo com essa atividade:

Ler em voz alta é, além disso, um prazer para o leitor e para aqueles que o escutam; prazer sutil de dar a entender o texto de que se gosta, e para os ouvintes, prazer de povoar de sonhos e de conotações pessoais o texto compreendido; mais intimamente ainda o prazer de saber que esta leitura assim iniciada terá no acto íntimo de ler com os olhos, para si, uma música secreta que o acompanhará. (Jean, 2000, p. 19-20)

Tudo parece indicar que Santo Agostinho (1984) tinha razão em alertar sobre os riscos e tentações do prazer da escuta!

A *Leitura em voz alta compartilhada* faz disparar em cada um deslocamento de sentido em relação à obra lida. Em nossa experiência, percebo que o que essa vivência promove não é uma busca de uma “leitura adequada” ou de uma “ajuda na compreensão” do cânone, como se poderia pensar, a partir de um viés academicista ou unidirecional. Justamente em direção oposta, o que acontece na leitura compartilhada é propiciar o encontro com o imprevisível, com o inusitado. As múltiplas interpretações que brotam se dão a partir do efeito que a escuta do texto na voz do outro evoca. É impressionante o quanto uma entonação mais enfática, uma mudança de sílaba tônica, uma substituição de vogal aberta por fechada, um alongamento vocálico ou consonantal, a substituição de uma palavra por um sinônimo ou antônimo ou um tropeço em uma palavra foneticamente complexa podem repercutir numa significativa mudança de interpretação que se tem do texto lido. Talvez essa sensação produzida pela escuta compartilhada se aproxime daquilo que Jean (2000, p. 72) chama de “sublinhar com a voz”.

No entanto, meu objetivo não é o de recomendar a atividade de leitura em voz alta como panaceia ou como prescrição generalizada. É sempre importante lembrar que há situações em que a angústia, a imposição, a timidez ou até mesmo a fobia contraindiquem uma exposição pública forçada do leitor. Nesse sentido, Manguel (1997) é taxativo ao evocar o contraste entre o aspecto privado e o público do ato de ler. Segundo o autor,

[O]uivir alguém ler com o propósito de purificar o corpo, por prazer, para instrução ou para dar aos sons supremacia sobre o sentido, ao mesmo tempo enriquece e empobrece o ato de ler. Permitir que alguém pronuncie as palavras de uma página para nós é uma experiência muito menos pessoal do que segurar o livro e seguir o dedo com nossos próprios olhos. Render-se à voz do leitor – exceto quando a personalidade do ouvinte é dominadora – retira nossa capacidade de estabelecer um certo ritmo para o livro, um tom, uma entonação que é exclusiva de cada um. O ouvido é condenado à língua de outra pessoa. (Manguel, 1997, p. 146)

Como se pode ver nas palavras de Manguel (1997), a experiência de leitura em voz alta traz à tona um conjunto de variáveis que deve ser levado em consideração em relação aos objetivos da atividade em cada situação.

Na experiência que aqui relato o objetivo é justamente o de compartilhar. Nesse sentido, a proposta se aproxima daquilo que aponta Jean (2000, p. 67): “a leitura em voz alta é fonte disparadora de diálogo”. Este autor, ao citar o estudo de Roger Chartier sobre as várias utilizações da leitura em voz alta (na França antiga), aponta o formato “confraria” ou “clube de leitura” (Jean, 2000, p. 137). É nesse contexto que tenho entendido o interesse comum dos participantes da *Leitura em voz alta compartilhada*.

E é no compartilhar voz e escuta em uma espécie de confraria que a alteridade se apresenta como condição. Alteridade em

muitas dimensões: em relação ao autor, à obra, à escuta, aos parceiros de leitura, às diferentes interpretações que brotam. Como aponta Svenbro (1988),

[...] no momento da leitura, o leitor cede a sua voz ao escrito, ao escritor ausente. O que significa que a sua voz não lhe pertence durante a leitura. No momento em que ela reanima a letra morta, ela pertence ao escrito (ao escritor) para que o texto possa adquirir corpo, corpo sonoro. (Svenbro, 1988 apud Jean, 2000, p. 33)

Vai também nessa direção a opinião de Alejandro Parada, do Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas de la Facultad de Filosofía y Letras da la Universidad de Buenos Aires. Segundo Parada (2017), essa escuta-alteridade, ou som da alteridade, configura um reconhecimento do outro. São vozes que vêm de fora, mas que constituem um modo de ouvir que coloca a interpretação das relações entre forma e sentido na dependência de uma escuta coletiva. Parada diz que há uma espécie de livro biológico e fisiológico (representado pela memória, pelas pregas vocais e pela vibração física do ar) que se potencializa no ser humano ao transmitir suas experiências e saberes através de sua voz e corpo como um “livro oral” (Parada apud Frieria, 2017).

Essa escuta coletiva talvez tenha potencial para um alcance ainda maior, como aponta Héguiz (2017),

[...] uma tradição que funda e articula nossa existência na alteridade e na oralidade da leitura e da narração social. Falamos de uma nova tradição reconfigurada em uma experiência existencial da vida que se mostra passional e emotivamente na leitura. Uma espécie de rebelião pacífica pelo ‘som e a fúria’ que advém como um modo de ler diferente mas profundamente humano. (Héguiz, 2017, tradução minha)

Pra finalizar, destaco uma bela e tocante passagem do livro de Jean (2000), que tanto me inspirou no percurso de escrita desse texto:

[...] esta leitura que leva cada leitor “ouvinte” a olhar os textos que ouve para os ter consigo, em si. Texto esse que talvez ele não tivesse vontade de ler se não o tivesse ouvido elevarem-no através de “vozes leitoras” que soubessem, no respeito infinitamente modulado dos textos, propô-los ao desejo tal como eles são, prontos a encarnar em cada um. (Jean, 2000, p. 73)

A experiência desses três anos de leitura em voz alta tem mostrado que o compartilhamento da voz e da escuta com o outro não é um detalhe nos dias de hoje. Sem temer o risco do exagero, eu diria que a *Leitura em voz alta compartilhada* é quase um gesto de resistência ao ritmo louco e apressado que nos impede de construir redes. O que percebo é que temos vivenciado o compartilhamento da voz e da escuta de forma solidária, e isso expande uma necessidade de se estar junto para prosseguir na travessia. Além disso, escutar o outro tem significado também ser suporte para que a voz dele tenha tanto espaço de escuta quanto a minha, ou seja, creio que essa construção coletiva de interpretação de uma obra literária funciona também uma metáfora de um jeito menos individualista de se estar no mundo.



¶ Referências

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Tradução: Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Paulus, 1984.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas – o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987. Tradução J. Guinsburg.

FRIERA, Silvana. "Es el vínculo el pue nos lee". Pagina12, Buenos Aires, 10 de outubro de 2017. Disponível em: <http://www.pagina12.com.ar/81657-es-el-vinculo-el-que-nos-lee>. Acesso em: 21 de outubro de 2014.

HÉGUIZ, María. *Laboratorio de lectura y narración social*. Pedagogía del libro. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2017.

JEAN, Georges. *A leitura em voz alta*. Tradução: Isabel Andrade. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 2000.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras 1997.

MILANO, Luiza. O sertão em voz alta. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 74, p. 31-39, maio/ago. 2017.

SVENBRO, Jasper. *Prasikleia, Anthropologie de la lecture dans la Grèce antique*. Tradução: Clarie Maniez. Paris: Éditions La Découverte, 1988.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. 1. ed. portátil. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

¶ Oficinas de narrativa – como eu faço

Luís Augusto Fischer

Salve, prezado leitor. Tudo bem aí contigo?

A ideia aqui é contar, de forma tão completa quanto possível, o que eu faço nas oficinas de criação de texto que costumo dirigir. O propósito é registrar por escrito, de maneira honesta e mais analítica do que interpretativa, minha experiência, que afinal resulta num método criado na prática, por mim mesmo, em contato com os vários alunos, que sempre ensinam muito a quem estiver disposto a aprender, e a partir da grande escola que frequentei, liderada pelo Paulo Coimbra Guedes.¹ Talvez alguém possa, no futuro, se interessar por esse material, nem que seja como depoimento de um tempo em que, na cidade de Porto

¹ Para escrever esse relato, solicitei a alguns ex-alunos depoimentos sobre sua experiência com as minhas aulas. De algum modo, aproveitei esse material, sempre sem referência individual. Agradeço, então, a Marta Orofino (que também fez uma ótima leitura inicial deste texto), Elizabeth Adams, Guto Leite, Maria Helena Luce Schmitz, Jussara Maria Lucena, Hedvig Wagner, João Carlos Besen, Lizete Dias de Oliveira, Isa Beatriz Noll, Paula Britto, Andrea Bonow e Avelina Gastal.

Alegre funcionaram simultaneamente muitas oficinas de criação de texto, tendo este cenário por referência o trabalho da oficina mantida por Luiz Antônio de Assis Brasil, na PUCRS, e contando com uma série de colegas de metiê, como Alcy Cheuiche, Rubem Penz (que foi meu aluno de Literatura e acho que de Português e Redação no Colégio Anchieta, lá por 1981 ou 1982), Letícia Wierzchowski, Jane Tutikian, Cíntia Moscovich, Charles Kiefer, e mais recentemente Guto Leite (que frequentou minha oficina por dois semestres), Carol Bensimon, Diego Grandó, Daniel Galera, Pedro Gonzaga, entre outros.

A história da minha relação com o Paulo já contei com certo detalhe, num memorial que publiquei no livro *Filosofia mínima – Ler, escrever, ensinar, aprender* (Fischer, 2011). Vou lembrar aqui generalidades dessa longa história, que resultou numa amizade das mais importantes em minha vida profissional. Comecei a trabalhar com carteira assinada em março de 1980, ainda antes de me graduar, no Colégio Anchieta de Porto Alegre (dos jesuítas); meu chefe era o Paulo. Ele já tinha algum nome na cidade justamente como professor de redação – afora outras experiências que de resto ele mesmo já contou (ver bibliografia de seus livros, especialmente *Da redação à produção textual: o ensino da escrita* (Guedes, 2016), ele era protagonista de um inédito laboratório de redação no cursinho pré-vestibular mais bacana na Porto Alegre daquele momento, o nascente Unificado. No Anchieta, desde que lá entrei, trabalhei com redação nos segundos anos do ensino médio, seguindo concepções e métodos criados pelo Paulo e por outros, especialmente o Cláudio Moreno, com vistas a habilitar os alunos para prestar a então recente prova de redação do vestibular da UFRGS – a redação como prova isolada entrou nesse exame em 1978, apenas!

A ampla liberdade, a estimulante interação, a crítica aguda e sempre inventiva, enfim, a inteligência e a sensibi-

lidade do Paulo foram essenciais para minha história profissional, não apenas mas especialmente no campo da produção de textos. Do que se vai aqui ler, uma porção de coisas eu aprendi direta ou indiretamente com ele. Dois exemplos: a ideia de leitura em público e o gosto por ir ao detalhe sintático, nos comentários (ao vivo ou por escrito), sem abrir mão do conjunto. Lembro de outro momento de conversa nossa, como colegas, em que entrou em campo a hipótese, nem lembro mais se minha ou dele, de que o método que ele inventou teria a ver com psicanálise – e ele lascou (ou fui eu que disse?) que sim, aquilo ali era meio que uma psicoterapia, mas que tinha como limite o texto. Síntese que carrego comigo e volta e meia reitero em público.

Afora episódios isolados (em 1992, uma oficina de ensaio no Centro Municipal de Cultura de Porto Alegre, outra vez uma oficina de criação de texto narrativo, lá por 2010, para alunos de Letras da UFRGS, outras experiências breves em feiras de livro ou escolas, outra vez numa promoção da Secretaria de Cultura de São Paulo, 2009, em que percorri quatro ou cinco cidades em quatro dias, dando um turno de oficina em cada uma delas etc.), e afora também o tempo em que ministrei disciplinas de criação de textos para os cursos de Letras e de Jornalismo – chamávamos “Composição”, não mais “Redação”, e ainda não “Produção de textos” –, entre 1984 e 2000, e também a longa experiência com redações de vestibular, em que trabalhei por 21 anos a fio, primeiro apenas avaliando, depois coordenando grupos, depois inventando temas e formas de redações para os exames e produzindo materiais instrucionais e avaliativos, na UFRGS, na UFCSPA, até na Unicamp em determinado ano – ufa! –, afora isso tudo minha oficina funcionou no StudioClio, em Porto Alegre, um centro cultural privado, de marcante atuação justamente nesses anos,

a partir do segundo semestre de 2006 até o segundo de 2017 (com exceção de um ano, entre julho de 2014 e julho de 2015, em que morei na França, fazendo pós-doutorado). É essa a matéria prima da minha conversa – essa e o que restou dela cá na minha lembrança.

Nessa parte regular da minha história de ministrante de oficina, a coisa se organiza por semestre, com algo entre 14 e 16 encontros seguidos, um por semana, duas horas cada. (No Clio, sempre foi nas quintas, das 10 ao meio-dia.). As turmas tiveram entre 8 e 25 alunos, com predominância entre 14 e 18 (números muito confortáveis para o tipo de trabalho que faço). Nunca eu mesmo precisei administrar a parte burocrática das oficinas (pagamentos, cópias de textos para leitura, abertura da sala, providências de luz e água e banheiros, etc.). Essa leveza talvez seja importante para tudo, mas, como nunca tive outra experiência, não sei dizer direito se a elipse dessa dimensão trivial mas decisiva, que tem a ver com viabilizar objetivamente uma oficina, me priva de alguma coisa importante.

Escrevo regularmente, é bom dizer. Para jornais, desde os anos 80, e semanalmente desde 1994, na *Folha de S. Paulo* (mantive uma seção de crítica literária num finado suplemento adolescente, o *Folhateen*, por quatro anos), no jornal *ABC Domingo*, de Novo Hamburgo (por quase 12 anos), na *Zero Hora* (já faz mais de dez anos) e ainda para a revista *Estilo*, de Porto Alegre (umas seis edições por ano), desde que ela existe, há mais de dez anos também. Colaboro eventualmente em outra proporção para a mesma *Folha* e para algumas outras publicações. Tenho um monte de livros publicados, talvez mais do que deveria, em gêneros variados. Uns quantos livros de crônicas, outros de ensaio e crítica literária ou estudos literários, uns dicionários, entre os quais aquele que me deu 15

minutos de fama, o *Dicionário de porto-alegrês* (Fischer, 1999), uns livros de ficção (contos e novelas). E tenho vários planos!

Zero

Como preliminar desta memória analítica, relato aqui, de modo genérico, o modo como procedo, para o leitor poder entender o que vai adiante esmiuçado. Como funciona, na prática: a cada aula um texto é encomendado, igual para todos os alunos; este texto é trazido para o encontro seguinte, e eu solicito que alguns leiam (sempre por vontade própria, nunca por imposição minha – e sim, há gente que quase nunca lê, ao largo de todo o semestre). A regra básica do meu trabalho de oficina é que os *alunos leem em aula, diante de todos os participantes, em voz alta, seu próprio texto*. Depois de feita a leitura, *segue-se uma rodada de comentários*, comandados por mim, *na qual se examina o texto lido; o autor é explicitamente impedido de falar*.

Ao final do encontro, eu recolho os textos de todos os que trouxeram, tenham ou não lido em voz alta, e os levo para casa; antes do encontro seguinte, eu os leio e “corrijo”, como se diz no jargão escolar: anoto os erros relevantes (desde aqueles de ortografia até os de estrutura de frases e parágrafos) e anoto observações, tanto para comentários genéricos (sobre como aquele texto abordou o tema pedido) como para questões pontuais (falta de clareza aqui, problema de ordem na exposição das informações ali etc.). No encontro seguinte, antes de começar as novas leituras, eu os entrego aos autores.

Ah, sim: dependendo do semestre, o encontro semanal tem outro ingrediente além desse das leituras e comentários. É comum que a gente tenha a cada encontro uma leitura (de um conto, uma crônica, um capítulo de romance) ou mesmo uma audição (de canção), que serve para conhecer aquele texto e/ou aquele autor, mas também para extrair

dessa leitura o tema que será abordado no próximo texto dos alunos. Costuma ser uma boa mistura essa de a gente escrever e ler, alternada e combinadamente. Ler melhora o escrever, e vice-versa, para sempre.

Por três vezes resultaram livros da oficina do Clio. Dois foram coletâneas de textos isolados, mas que giravam em torno de assuntos desenvolvidos em determinado semestre. O primeiro se chamou *No meu tempo – Histórias de infância em Porto Alegre* (Fischer, 2007); o outro era *A descoberta da cidade – Memórias em Porto Alegre* (Fischer, 2013). Mas houve um que foi realmente um caso estranho e talvez inédito em qualquer parte: por um ano inteiro, produzimos um romance coletivamente – depois eu explico melhor. Era *Apolinário e Esmê – Luz e sombra do paralelo 30* (Fischer, 2009).

Dito isso, vou agora entrar em detalhes, analisar cada uma das faces desse imenso aprendizado que tem sido ministrar oficina de criação de textos. Vou tentar ir por (alguma) ordem, mas não garanto muito.

Um

Por que este é o método, de cada um ler ao vivo seu próprio texto? Por que eu não providencio cópias impressas para cada um ter sob os olhos o texto que está sendo lido? E, na outra ponta, que ganhos há em ouvir um texto, sobre ler com os olhos? E que perdas há? E para quem lê, que ganhos e perdas há?

Não sei bem por que faço assim – aliás, há muita coisa que aqui vou expor que fui aprendendo ao longo de tempo, algumas das quais ainda agora misteriosas. Como já disse, desde o começo da minha história nesse metiê fui guiado pelo aprendizado que tive com o Paulo e os alunos, no Anchieta e na faculdade (Jornalismo e Letras), de um lado, e de outro pela minha

intuição, que acho que sempre me leva a bons lugares, mesmo quando preciso rever e refazer algum trecho do caminho.

Num sentido amplo, creio que vale a pena investir na leitura e na audição de textos para valorizar esse importante sentido humano, hoje em dia tão depreciado. Numa dimensão bem elementar, falar e ouvir faz bem sempre; mas prestar atenção não é tão fácil, seja para falar, seja para ouvir. O mundo anda barulhento demais, e parar para ouvir tem um quê de exercício de resgate de qualidades humanas. Além disso, bem, não posso alegar inocência em matéria de Freud e de psicanálise ou psicoterapia. Eu mesmo fui analisando por uns 11 anos. Ouvir e, antes disso até, ouvir-se é um negócio de transcendental força; falar para ouvidos atentos, idem. Não, eu sei bem que não faço, nas oficinas, uma psicoterapia; mas é claro que algo de terapêutico há, em sentido amplo, na mecânica de escrever para ler em voz alta, ler e ouvir, e mais ainda quando isso envolve temas e questões relevantes, como são, ou espero que sejam, as que proponho para produção de textos dos alunos, a cada semana.

E tem outra: na medida em que os textos são ouvidos pela turma, e não lidos com os olhos, fica fora de questão para eles (e para mim) todo o universo (altamente controverso, em inúmeros sentidos) da caça aos erros do texto (ortografia, pontuação etc.), que sim são uma dimensão essencial do aprendizado, mas que, na minha metodologia, ficam por conta da relação entre o aluno e o professor, que os lê em casa, solitariamente, e pode anotar no papel que o aluno entrega tudo que couber – problemas elementares como os de ortografia e outras convenções de escrita, até problemas mais complexos como estruturas de texto, qualidade das coordenações e subordinações etc. (Isso, por exemplo, é uma coisa que eu só pensei há pouco tempo, depois de praticar isso por tempos a fio...) Eventualmente, a simples e direta audição de um texto permite que o ouvinte mais tra-

quejado detecte problemas de variadas ordens, especialmente os de estrutura da frase e os de ordenação dos eventos e comentários no relato; mas a regra entre os participantes não é a de serem formados em Letras ou conhecedores da norma culta escrita, motivo que se soma aos outros para evitar conversa em público sobre essa dimensão do texto – melhor deixar para o especialista. Em suma, o ouvinte fica livre para apenas ouvir, seguir o fluxo da história (minha praia é oficina de produção de narrativas e, eventualmente, de ensaios).

No outro lado da cena, o leitor mesmo, ao ler, imprime um ritmo à leitura que, por assim dizer, corrige seu texto, poupando-o (e a todos os demais presentes) de observações sobre a correção de seu texto, observações que, mesmo quando justas, mais atrapalham do que ajudam na hora de comentar o texto, sua história, o peso que traz, a experiência que reporta do jeito como o faz, etc. Claro que há uma limitação: o autor lê seu texto poupando-se de enxergar erros, ou mais amplamente problemas, que seu texto carrega. Ele não os enxerga porque provavelmente convive com eles na boa. Mais ou menos como alguém caminhar com seus próprios sapatos: resulta confortável, porque o sapato (já acostumado) carrega os detalhes do pé de seu dono, em uma maneira que é rigorosamente irreproduzível. Se qualquer outro o calçar vai perceber as grandes manchas do pé do dono, ao passo que o dono acha que aquelas manchas são o jeito natural de ser. De todo modo, esse eventual problema encontra uma barreira clara na leitura que eu faço do texto, em casa, anotando e apontando os calos mais salientes.

Dois

Para o autor, ler em voz alta é uma experiência válida, quando menos, para compartilhar com os colegas a condição de ouvinte de seu próprio texto. Não é raro que, ao ler um

texto, o autor se dê conta de que faltou ou sobrou algo, ou repetiu uma palavra ou uma ideia, ou precisaria ser mais claro em determinado ponto, etc. Para os ouvintes em geral, a escuta ensina a prestar atenção, penso eu, na dinâmica do texto, seu ritmo, os intervalos, as durações, o fluxo, coisas que me parecem essenciais num texto e que são em regra menos nítidas na leitura silenciosa (salvo para os leitores muito traquejados). Não está fora do risco, o ouvinte, de perder partes da leitura, seja porque o texto lido tem problemas, seja porque ele mesmo, ouvinte, deixou de acompanhar o fluxo geral do texto por ter-se fixado em alguma particularidade do texto, coisa sempre possível e mesmo esperável, dada a variação na qualidade das escutas num grupo.

(Aliás: na rodada de comentários, costuma ser muito iluminador para o autor o depoimento de um ouvinte que se fixou em determinada passagem – um giro de frase, um adjetivo excepcionalmente bem empregado, uma imagem, um depoimento, um sentimento fixado de modo forte. Iluminador justamente pelo impacto causado: ao ouvir a notícia de que o ouvinte parou de seguir o texto por causa de tal impacto, o autor fica saboreando uma espécie íntima de gozo pelo seu feito, naquele particular.)

Ao longo dos semestres e anos, desenvolvi uma síntese de minha justificativa para a leitura em voz alta, que fica na dependência da audição dos colegas, sem a mediação do impresso: sinceramente, acho que meu investimento principal, nas oficinas (tanto ao vivo como também nos meus comentários escritos, quando anoto problemas e comento aspectos de texto de aluno), é na autoconsciência do autor. O centro de interesse não está nas estratégias de texto, muito menos em fórmulas, macetes, e igualmente não em certezas supostamente inabaláveis sobre o que é certo e errado. Consciência, percepção, auto-percepção; crítica e autocrítica.

Uma lembrança torta. Houve um semestre (ou dois?) em que se inscreveu na minha oficina uma aluna, mulher madura já, que invariavelmente abria sua participação ao comentar qualquer texto com perguntas de tipo sim ou não: é certo isso? É um conto ou uma crônica isso? Pode fazer assim? Espero ter tido a paciência necessária por um tempo, até que um dia ocorreu de eu perceber que ela atrapalhava o andamento de tudo, porque não recebia, da minha parte, respostas limpas de sim ou não, salvo em casos muito particulares. Claro que há certos e errados em muitos níveis, mas definitivamente a busca por certos e errados absolutos leva a caminhos ruins, ou curtos, ou inúteis, na minha opinião. Eu procurava apresentar a ela critérios para sim e para não, para dizer que aquilo podia ser uma coisa ou outra; mas nunca vi cabimento em certos e errados absolutos. Sei de colegas de ofício que assim fazem e agem, e sei que muitos alunos que buscam numa oficina de texto exatamente isso, uma lista de certos e errados; mas não é a minha.

Essa aluna acabou se desligando, por sugestão dos gestores do Clio, após ela ser alvo de reclamação por parte de colegas dela e, secundariamente, da minha parte também.

Três

Ia esquecendo de registrar uma importantíssima preliminar do método e, antes ainda, da minha visão sobre a escrita – e esta é outra que aprendi diretamente com o Paulo, subscrevi, levei comigo e a sofistiquei, com o passar do tempo. De saída falo isto, e sempre que me parece cabível reitero: escrever não é um dom, mas uma habilidade, que se pode desenvolver, aperfeiçoar, polir com o trabalho. É como chutar a gol ou atirar a bola ao cesto: até pode ser que alguém faça isso muito bem sem esforço algum, mas é certíssimo que qualquer um pode aprender a fazer bem.

Essa premissa se desdobra em muitas convicções, sutis ou práticas. Por exemplo: eu digo, no início do trabalho em

qualquer semestre, que não estamos ali para encontrar um gênio, para descobrir um talento que vai estourar no mercado, para fazer justiça a algum grande escritor escondido, nada disso. Se por acaso alguém daquele grupo vier a publicar um livro e tiver a grande ventura de encontrar leitores, em profusão ou em qualidade, isso vai acontecer fora dos limites da oficina. Não é para isso que estamos ali. Quase ao contrário, estamos ali para aprender como fazer melhor. Essa convicção tira do cenário, algumas vezes na forma de desistências mesmo, a fantasia que anima eventuais alunos de quererem ali a consagração, o elogio, a distinção por sobre os demais.

No fundo, obviamente aqui se trata de confrontar um mito de origem romântica, que pensa na criação artística ou, mais amplamente, na escrita em geral como algo inato, que ou vem com os genes, ou não vem de jeito algum. Um importante professor que tive, José Hildebrando Dacanal (2009), chegou a escrever um opúsculo, *Oficinas literárias – Fraude ou negócio sério?*, cujo ponto de origem é, creio, uma reafirmação desse mito. Antes do livro, sobre o mesmo tema ele publicou um artigo de título sensacionalista, com efeitos engraçados, em jornal esporádico que ele publica – a capa trazia uma série de fotos ou imagens de escritores clássicos, não lembro bem quais, mas algo como Platão, Shakespeare, Cervantes, Poe, Balzac, Machado de Assis, entre outros, e abaixo a frase supostamente bombástica, “Os sem-oficina”. A insinuação, nada sutil (e antiesquerdista), era que, afinal, se aqueles gênios não tinham precisado de oficina, por que alguém dela precisaria? Eis o mito em plena vigência: a ideia de que quem é bom prescinde de qualquer tipo de aperfeiçoamento. (Nem falemos do anacronismo da piada.)

Se tomarmos o campo do aprendizado de instrumento musical, creio que teremos um paralelo adequado. Quem estuda

violão, piano, flauta, violino, bateria, não necessariamente pensa em se profissionalizar, e é certo que muitos estudam o instrumento para se aperfeiçoarem como amadores, quer dizer, como praticantes não profissionais, gente que entende do riscado, não faz feio em seu desempenho mas não espera ganhar a vida com aquilo. Um parâmetro excelente para o caso das oficinas de texto. Mais de um historiador notou que, com o advento da gravação de sons, especialmente da modalidade elétrica, nos anos 1920, diminuiu muito o número de aprendizes de instrumentos; essa diminuição pode ter levado à diminuição de um certo contingente de apreciadores de música (de orquestra, digamos). Se fizermos esse raciocínio na ordem inversa, podemos dizer que mais apreciadores de música tínhamos quanto mais aprendizes e futuros amadores havia. Creio de coração que o mesmíssimo se passa com a literatura.

Quatro

Nas oficinas que dirijo, costumo dizer que estamos ali num exercício de narrativa, sem preocupação direta de saber se se trata de ficção ou de não ficção. Certo que essa indistinção tem a ver, por um lado, com o nosso tempo, em que uma coisa e outra se trombam, se confundem, se fundem – não por nada se tem falado em autoficção, quer dizer, a ficção que se baseia na experiência pessoal real do autor empírico. Mas não só por isso. Creio que os procedimentos narrativos para ficção ou para não-ficção são os mesmos, ainda que sua administração e seus compromissos sejam distintos, em algum nível decisivo. (Uma geração atrás, no campo da História, fez furor uma tese muito razoável, que eu conheci em textos de Hayden White, que emparelhava romance e história no sentido tanto de seus procedimentos quanto, mesmo, no plano mais abstrato de seus compromissos.)

Não entro aqui no detalhe dessa quase-indistinção – para mim há sim diferenças entre escrever história e escrever ficção, justamente a diferença, ultragenérica, mas verdadeira, entre busca da verdade e busca da verossimilhança, em última análise –, mas aproveito para anotar um caso porto-alegrense de certa repercussão: os últimos livros de Décio Freitas, com quem tive convivência de amizade por uns bons anos, confrontavam o limite entre fato e ficção de maneira complexa, alguma vez obscura. Foi o caso de um personagem, “A. Bierce”, que ele incorporou a seu livro *O homem que inventou a ditadura no Brasil* (Freitas, 1999), sobre Júlio de Castilhos. Esse Bierce – que evoca imediatamente Ambrose Bierce, jornalista e escritor norte-americano real, que viveu num tempo compatível com aquele em que Décio colocou “A. Bierce” é apresentado, no livro, como um jornalista norte-americano que estaria vivendo em Buenos Aires na altura de 1893 e que, tendo ouvido falar da Revolução Federalista, que ocorria no Rio Grande do Sul naquele momento, resolveu vir a Porto Alegre para conferir o que era mesmo aquela barbárie, com degolas a mancheias. Ele veio, segundo o livro, se entrevistou com os principais atores políticos do momento e depois escreveu relatos sobre a experiência, aos quais Décio teria tido acesso, mas que ninguém mais conhece.

Ao menos uma pessoa leu o livro como cem por cento documental, quer dizer, não ficcional – Laurentino Gomes, em seu *1889* (Gomes, 2013) –, coisa que não sei se teria agradado cem por cento ao Décio, já falecido quando saiu o livro deste jornalista sobre a proclamação da República. Um amigo comum, também meu ex-professor, Sergius Gonzaga, costuma dizer que se Décio tivesse assumido que escrevia ficção teria sido um grande romancista; ele usou o mesmo recurso de postular personagens em meio a relatos documentalmente verdadeiros, com intenção ensaística mas no campo da interpretação historiográfica propriamente dita,

como foi o caso do livro final de sua carreira, *A miserável revolução das classes infames* (Freitas, 2005).

Cinco

Talvez pelo motivo anteriormente mencionado, certamente por afinidade espiritual, não me meto a ministrar oficinas de poesia, por exemplo, nem de contos, com esse nome. (Em Porto Alegre, lembro de dois poetas que costumam oferecer aulas de criação poética – Ricardo Silvestrin e Ronald Augusto.) No fundo e algumas vezes na superfície dos enunciados mesmo, quase sempre minhas oficinas versam sobre memória, como matéria-prima, e sobre narrativa, como procedimento de texto. Quando proponho os textos, e de vez em quando respondendo a perguntas de alunos, especialmente novatos, digo que não importa se o que eles dizem nos textos é perfeitamente verdade, ou estritamente invenção; essa ambivalência, ou essa oscilação, além de ser constitutiva das duas modalidades de texto – memória e ficção –, é parte do jogo: é legal ver o efeito de histórias contadas na cara dos ouvintes, ou leitores. E, bem, qual narrativa historiográfica não precisa enfeitar-se com pequenas invenções, deduções, generalizações etc.? E qual narrativa ficcional pode prescindir da força de convencimento realista e mesmo documental?

Seis

Faço sempre um encontro por semana, com mais ou menos duas horas cada um, como disse antes. Este tempo não é rigorosamente de trabalho com texto: os encontros costumam ser abertos com conversa, entre os alunos e comigo. No ambiente do Studio Clio, os alunos encontram sempre um cafezinho, uma jarra de água e eventualmente outra de algum suco, ao lado de algum come (fatias de um bolo, croissants, pão etc.); assim que eu entro

no ambiente da aula, em geral já estão ali alguns dos participantes, conversando, em ambiente sempre interessante, me parece, e os demais vão chegando. É frequente que ali sejam comentados livros em leitura, que passam a ser tomados como sugestão para os demais, muitos dos quais anotam as referências; assim também ocorre com filmes e séries, exposições e espetáculos. Então as aulas propriamente começam não às 10h da manhã, propriamente, mas pelas 10h15min.

Não raro, assim que todos se acomodam – sentamos mais ou menos em círculo, sempre que possível –, eu tomo a palavra, saúdo a todos e prossigo num tema abordado logo antes, nesse preâmbulo, muitas vezes socializando algo que estava sendo comentado entre poucos: um filme que esteja em cartaz, um livro recém-lido, muitas vezes um texto meu saído no jornal (a *Zero Hora*, de Porto Alegre, para o qual colaboro já há muitos anos). É frequente também que um dos participantes tome a palavra, ele mesmo desdobrando algum assunto antes mencionado, relatando algo que ele tenha testemunhado ou protagonizado, algum acontecimento familiar, ou uma viagem etc. Costuma acontecer regularmente que a turma de uma oficina se constitua num grupo de amigos sólido, não necessariamente entre todos, nem sempre ultrapassando a barreira daqueles momentos de encontro ao vivo, mas sim em grupos de *Whatsapp*, ou eventualmente em encontros fora daquele ambiente.

Sete

Nesta hora em que não estamos ainda formalmente reunidos em semicírculo, eu costumo devolver os textos que anotei, corriji, comentei, e que me tinham sido entregues na semana anterior. (Adiante vou comentar como faço esses comentários.) Esta devolução é bem informal: pego os textos que trago comigo e vou entregando um a um. Não faço comentários sempre em

viva voz, nem para cada autor; mas é bem frequente que haja algum diálogo – muitas vezes, não tenho pejo de confessar, por que minha letra fica meio indecifrável e o autor do texto me aborda para entender o que está ali escrito...

Mas também ocorre de eu, ao entregar, dizer algo em voz alta, até mesmo para que outros escutem, especialmente elogios, e muito especialmente se o autor for uma pessoa tímida, ou que tiver passado por alguma dificuldade na leitura ou nos comentários. É visível que faz bem a um autor ver seu texto valorizado por motivos justos – não douro a pílula, quer dizer, não elogio quem não merece; o que eventualmente faço nesse sentido de estímulo é, por exemplo, para um aluno que raramente entrega textos, eu devolver um de seus raros textos dizendo que é pena que não tenhamos outros trabalhos dele. Da mesma forma, faço questão de elogiar (sempre que mereça) algum texto que apenas eu tenha lido, isto é, que não tenha sido lido em aula pelo autor; digo, por exemplo, que é uma pena que os colegas não tenham podido ouvir aquela linda, tocante, exemplar história, ou que não tenham tido a chance de ver como aquele texto resolvia bem determinada questão, por exemplo, de encaixar uma excelente descrição em meio a uma cena narrada etc.

Oito

A rotina das minhas oficinas, salvo o primeiro encontro (em que tudo isto aqui fica combinado, genericamente) é a seguinte: aclimatado o pessoal, como mencionado anteriormente, eu estímulo a que se apresentem para a leitura alguns candidatos. Importante: nunca espero que todos escrevam todos os textos, um texto por semana (a medida que eu demandar); faço questão de dizer e repetir que estamos ali para nos divertir, não para sofrer, nem para ser cobrados, e que, portanto, escrever ou não escrever vai da cabeça e da necessidade de cada um.

Igualmente, não espero – e também digo isso sempre que me parece caber – que estejamos ali para descobrir um gênio encoberto; se alguém ali imagina virar escritor, no sentido de ter livros publicados e ser reconhecido como tal (isso não é uma condição nítida, e muito menos nos tempos recentes, em que produzir livros é coisa bastante simples e barata), isso vai acontecer fora da oficina. Nosso ambiente ali é de estudo, de experimentação, de conversa entre pessoas com alguma coisa em comum, que é vontade de melhorar o texto escrito.

Em geral alguns alunos trouxeram textos escritos, a partir da demanda apresentada no encontro anterior e produzidos nos dias entre o último encontro e este, portanto em uma semana de prazo. Entre eles, dou preferência para o que primeiro se apresentou, que levantou a mão ou enfim que deu o sinal de ter trazido o texto. Entre dois que fizeram o gesto simultaneamente, dou preferência a quem não tiver lido seu texto ultimamente.

Não é raro aparecerem textos apenas remotamente relacionados com o tema apresentado por mim. Não me importo que eles sejam lidos, embora eu prefira aqueles escritos dentro da regra do jogo. Por que não bloqueio a leitura desses textos desviante? Por mais de um motivo. De um lado, pode bem ser que o aluno tenha sentado para escrever o texto que pedi e tenha saído do trilha naquela hora; pode também ser que o sujeito já o tenha escrito antes, e para aquele encontro tenha lembrado daquele texto, que lhe pareceu ter algum cabimento na ocasião. Eu, que não sou psicanalista mas não sou inocente em Freud, como já disse, sei bem o valor dessas associações inopinadas, que poderão parecer sem sentido para uma leitura mais estrita, mas que podem render bem no concreto. (Esse cuidado de acolher textos desviantes se acentua quando se trata de alunos tímidos, ou que tenham passado por dificuldades, como frequentemente ocorre na vida real de todos nós. Acolher aquele texto é também acolher seu autor.)

Na hora de ler, também faço questão de aliviar a pressão dizendo que não necessariamente o sujeito precisa ler em voz alta o texto que escreveu para aquele dia, embora seja por certo muito importante ler de vez em quando – defendendo meu método a todo momento que me parece relevante. Estamos ali para nos divertir, repito. Há casos de alunos muito tímidos, o que por si só é já uma barreira alta; presenciei casos assim, de alunos que passavam muitos encontros sem ler o texto que haviam escrito e trazido, por pura timidez. Não é tão raro ocorrer que algum aluno traga para o encontro um texto contendo alguma informação, algum relato, alguma reflexão de algum modo embaraçosa, seja por abordar coisas íntimas mal acomodadas no interior do próprio aluno, seja por trazer (isso é muito raro, mas já aconteceu) alguma reflexão que o autor imagina poder ferir suscetibilidades de algum colega, de forma que, por um motivo ou outro, o autor prefere apenas entregar em papel, para mim, que vou ler aquele texto e comentá-lo.

Para contar um caso, lembro-me de um texto de uma excelente figura humana, que lia frequentemente seu texto nas aulas, mas que numa ocasião não quis ler seu texto, mesmo solicitada por mim. Diante da negativa, claro que repeti que não era necessário, o negócio é a gente se divertir e tal. Mas ela me entregou o texto ao final do encontro, e eu o li. Contava o estupro de que ela tinha sido vítima, muitos anos antes, aos seus 17 ou 18 anos.

Nove

Na hora, o autor lê o texto e então não fala mais, nem para explicar, nem para defender. Nem fala antes, sobre o texto. (Nas mais recentes temporadas da oficina, o leitor sai de seu lugar na meia-roda geral e senta a meu lado, de frente para a maioria. Inicialmente se tratava de se fazer ouvir melhor, mas não se pode negar o aspecto de destaque e de submissão ao escrutínio alheio que está implicada nessa cena.)

Costumo ser relativamente rigoroso nesse controle (mas também... estamos ali pra nos divertir e não para sofrer; alguma vez ocorre de o autor ficar muito angustiado por não falar – e ele então fala; e geralmente sua fala não é relevante para nada, salvo para ele mesmo descomprimir-se). Creio que esse silêncio, ou melhor, essa indução ao silêncio, que eu faço com o autor, é algo significativo e eventualmente forte, no começo do processo da oficina. O autor fica na dependência exclusiva do que seu texto conseguiu comunicar na leitura, apenas na leitura. (Eventualmente peço que releia alguma parte, quando, por exemplo, a leitura é interrompida por algum fator externo, ou por algum motivo outro.)

De vez em quando faço uma imagem: o texto que a gente já escreveu não pertence mais ao autor, e sim ao leitor; não há como o autor pretender acompanhar o texto já escrito, ficar metaforicamente a seu lado, como um pai ou mãe superprotetora e/ou desconfiada das capacidades do filho-texto, a tentar dizer para os outros como se relacionar com ele, o texto, o filho. “Da mais alta janela da minha casa, com um lenço branco dou adeus aos meus versos que partem para a eternidade”, começa um lindo poema de Alberto Caeiro/Fernando Pessoa. É isso: é preciso dar tchau para o texto, contentando-se cada autor em apenas vê-lo indo pela estrada da vida, em busca de leitor. “E não estou alegre nem triste; este é o destino dos versos”.

E então eu comando a sessão de comentários ao texto, que começa com perguntas genéricas – que tal o texto? Interessante? Por quê? Alguma coisa se salientou? – e vai aprofundando na medida da conversa. Sempre faço questão de dar a diretriz principal dessa rodada de comentários: estamos ali não para dizer se o texto é bom ou mau, se ele acertou ou errou, mas entender como é que ele é, como ele funciona, como se estrutura; para descobrir quem é que ali fala, se fala em primeira ou terceira pessoa, se é depoimento direto ou não, como está articulada a ordem dos dados, quais as

ênfases da ordem escolhida, etc. Análise, não juízo de valor, em suma. (A desconstituição da centralidade e mesmo da importância, em si, do juízo de certo-ou-errado ainda hoje me parece importante, não obstante a grande mudança havida na abordagem à língua portuguesa na escola brasileira.)

Essa rodada dura alguns minutos, entre 10 e 20 para cada um, dependendo da qualidade do texto, do interesse do grupo, da minha capacidade de extrair elementos de interesse, das coisas que ele suscita no debate; a duração da rodada de comentários terá a ver com o que eu pensei para aquele pedido de texto, considerado na sequência dos temas que eu proponho para o semestre como um todo e levando em conta o tema geral do semestre – sim, cada semestre eu invento uma coisa nova, um âmbito, um procedimento, um estilo, algo assim, que singulariza o semestre relativamente a todo e qualquer outro. (Faço isso para eu mesmo me motivar, claro!)

Feitos esses comentários, eu peço a leitura de outro texto, que será submetido ao mesmo processo. No total, num encontro é possível ler e comentar entre dois e cinco textos, em regra. No correr dos encontros, estímulo sempre que outros autores leiam seus textos, procurando não repetir os leitores (coisa nem sempre possível, conforme a dinâmica da turma). Tento ao máximo impedir que se consolide a separação entre os que sempre leem e os que nunca o fazem, mas sempre dou a palavra para os que a pedem, seja para ler (salvo quando há muitos candidatos para a leitura), seja para falar.

Dez

As perguntas que costumo fazer depois de ouvir um texto variam bastante, depois das primeiras abordagens, citadas anteriormente. Além de prestar atenção ao texto em si, procuro me colocar na posição que recomendo aos alunos: eu de fato tento entender como é que ele se organizou, se estruturou, alinhou as informações, etc. O traquejo naturalmente me coloca em posição de

vantagem, digamos, em relação à generalidade dos demais participantes; mas evito ao máximo fazer comentários extensos, em participações solo que podem até ser fáceis para mim – afinal, já fiz muitas vezes aquilo ali, já li incontáveis textos, já anotei, já escrevi etc., além de ser, objetivamente, o professor, logo estar em posição destacada de saída. Mesmo quando consegui obter uma boa visada de conjunto e/ou de alguns detalhes relevantes, tento, socraticamente, fazer perguntas que levem os alunos a deduzir, observar, se apropriar, enfim, da lógica do comentário ao texto.

Quando eventualmente há poucas tomadas voluntárias da palavra para comentário, eu mesmo falo por mais tempo. Nessa hora é que relembro casos que me ocorrem em analogia, um romance, uma cena, um conto, uma passagem de um filme, um caso real, um trecho de poema, qualquer coisa que me pareça ter relação com o momento e que tenha capacidade de iluminar a cena. Não raro, vejo que alunos anotam a referência que faço, talvez para eventualmente virem a ler ou conhecer ao vivo aquela fonte.

(Escrevendo, agora mesmo, me dou conta de que aqui também sigo os passos do Paulo Guedes. Foi talvez no meu primeiro ano de profissional, em 1980, no máximo no segundo ano, que uma vez ouvi esse conselho dele: se tu te lembrares de alguma coisa associada ao que está sendo dito – uma música, um filme, uma leitura, um caso –, conta pra eles, porque é certo que isso vai ter valor; é certo – ele que disse ou eu que pensei isto? – que muitos deles vão se lembrar da aula por causa dessa lembrança associada, e não pelo assunto que gerou a lembrança. E é fato mesmo, creio. Ver um professor confessar algo de sua experiência pessoal, compartilhando com os alunos algo pessoal que lhe serviu de aprendizado, é das coisas preciosas da vida de aluno, especialmente de aluno atento.)

Então, volto ao ponto, também ocorre, portanto, de eu falar bastante, algumas vezes quase esgotando um filão inteiro de

comentário, um viés analítico, porque outros não se propuseram falar ou porque eu mesmo me entusiasmei e tive essa associação (–ei, livre-associação, Freud... Eu disse que oficina tinha esse tanto de terapêutico, neste caso para o professor). Nessas horas eu me dou conta de que poderia ter deixado eles mesmos chegarem àquele caminho, e peço desculpas por ter me estendido, quando assim me parece ser o caso.

Faltou dizer ainda que, a partir da segunda leitura, se cria uma outra possibilidade de comentários, muitas vezes altamente rentável: a comparação entre os textos lidos. Em tese, todos foram escritos sob a mesma demanda, na semana anterior; logo, eles têm em comum esse lastro importante. Por mais que se distanciem, podem ser comparados e contrastados: este foi narrado em primeira, aquele em terceira; este foi em primeira com o narrador participando da cena, aquele também em primeira, mas com o narrador estando de fora; este foi breve, aquele longo; este foi detalhado, mas aquele evitou entrar em detalhes. E assim por diante. Prático e estímulo esses movimentos, cuidando sempre para que não se façam julgamentos de valor, que simplesmente digam que um é melhor do que o outro – se alguém falar em melhor, logo pergunto por quê, alertando para o fato de que também aqui esses juízos simples, bom-mal, melhor-pior, tendem a ser imobilistas, congelam a conversa e a análise, portanto são em última análise prejudiciais à dinâmica da aula e, mais ainda, ao aprendizado.

Onze

Um mistério desse momento tem a ver com o modo de encaminhar o fluxo da conversa, quer dizer, mais precisamente, de controlar de algum modo os comentários, tanto para relativizar ou mesmo barrar os indesejados quanto para estimular a percepção dos ouvintes, enfim, para ir mais adiante do meu próprio âmbito em compartilhar as minhas percepções, sejam as globais (ritmo,

impacto, estrutura) ou as particulares (uma palavra bem empregada, um contexto bem apresentado etc.). Como é que se faz?

Ao longo do tempo, naturalmente se aprende a modular isso, deixando falar e bloqueando a fala quando é o caso. Se eu fizer algum esforço maior posso me lembrar de alguma cena desconfortável ocorrida nesses momentos. Há alunos, por exemplo, muito mais frágeis do que outros, em mais de um sentido – ou porque escrevem menos vezes, ou porque são mais tímidos, ou porque têm algum *handicap*. Lembro de uma aluna que contou ser filha adotiva, tendo relatado ao longo do tempo várias cenas relativas a essa experiência, situação que se marcava, ainda por cima, pelo fato de ela ser negra e seus pais brancos – quando ela lia, dava vontade de pegá-la pela mão, para reconfortá-la; mas nunca houve com ela nada de opressivo, creio, ao menos não visivelmente.

Também ocorre de haver alunos com temperamento mais pronunciado, mais saliente, mais egoico (se é que o termo cabe), ou para exercer uma atitude de liderança positiva, ou para obter uma posição de mando no grupo. Costumo ser duro no combate a estrelismos e a tentativas de opressão, mesmo em casos aparentemente anódinos mas que no fundo implicam alguma forma de dominação. Lembro de um caso de aluno que primava por se apresentar como hábil com as palavras e como infenso aos erros comuns, como alguém que não só não errava como ainda sabia ver os erros de todos. Em algum momento do curso, fiz questão de bloquear sua ascendência castradora sobre pessoas do grupo (era visível que ele constrangia alguns) ao fazer abertamente uma crítica a certa passagem de um texto seu. Foi conscientemente um caso de intervenção a partir do meu poder de professor de português – não lembro qual era o caso concreto, mas tinha a ver com um erro de paralelismo de construções sintáticas, que eu apontei (ouvido treinado, sabe como é) de propósito, para que ele, como se diz, baixasse a crista, não para mim, mas sobre os colegas que ele oprimia.

(O aluno completou um semestre na minha oficina e nunca mais retornou, talvez por isso mesmo que acabo de contar.)

Penso, ao escrever esses casos, que talvez minha história de menino tímido, que fui (e ainda sou – tímido, não mais menino), me tenha armado para combater essas opressões de varejo. Em qualquer sala de aula há sempre um jogo de poder, aliás mais de um; o professor precisa aprender a diagnosticar, para bem combater nele, manejá-lo com proveito geral, em favor da liberdade. Especialmente o professor de língua materna, como é o caso do ministrante de oficina, seja ele um formado em Letras ou não: nas aulas de língua, algo de muitíssimo precioso está sempre em jogo – quem pode falar/escrever, como pode falar/escrever, como se pode ter uma relação saudável entre o código da língua, representado pelo professor (e pelos livros, pelo dicionário, pela gramática), e cada indivíduo, com sua história particular, com os traumas e êxtases que carrega em sua prática de usuário da língua etc.

De todo modo, uma diretriz bem singela que mantenho é a seguinte: quando algum comentário deriva para lados indesejados (um egoico que aproveita para se elogiar desmedidamente tomando como mote algum elemento do texto em análise, um colega que aproveita a deixa para atacar o autor por algum lado ou motivo descabido, ou mesmo para ajuizar sobre as supostas intenções do autor, um outro que entra em delírio, por assim dizer, e viaja numa consideração inadequada para o contexto), lembro que o que está em causa é entender como aquele texto ali, em sua singularidade, se construiu, como se relacionou com o tema proposto, qual seu parentesco com os demais textos daquele autor antes apresentados, etc. Quase dá para repetir o dito do jogo do bicho, esta instituição tão estável no Brasil instável: vale o escrito, isto é, vale o que o texto diz de fato e que nos permite análise.

Doze

Ao escrever isto aqui, lembro-me de uma ótima aula que tive certa vez, não na faculdade de Letras, nem nas aulas de Pedagogia que tive, mas num treinamento de um grupo de esquerda católica da minha juventude, lá nos anos 1970. Um professor que era psicólogo certa vez fez uma exposição sobre mecanismos de defesa e de ação que ocorrem em qualquer grupo. Não lembro como era seu nome, nem se era irmão ou padre ou leigo (eu teria uns 15 ou 16 anos); mas lembro vivamente de algumas passagens. Olhando de agora para trás, imagino que se trate de assunto corriqueiro para quem lida com grupos, talvez mesmo pedagogos (mas minha experiência de aulas com pedagogos é negativa, em regra); talvez seja coisa de psicologia comportamentalista, a léguas do freudismo. Sei lá: sei que foi bom saber aquilo.

Por exemplo: lembro de o professor falar que em grupos havia um mecanismo que ele chamava de “luta e fuga”. Assim: um participante do grupo tenta apresentar sua ideia ao conjunto, mas ela é rechaçada; ocorre de este participante, frustrado por não ter sido acolhido pelo grupo, não aguentar mais permanecer nele ativamente, e então boicote explicitamente tudo que se encaminha no coletivo a partir de então. O cara luta (apresentado a ideia) e, sem encontrar eco, foge (o boicote, que podia se converter em fuga mesmo, em saída do grupo etc.). Coisa que ocorre todo o tempo, não só em sala de aula, e não apenas entre jovens. Saber detectar essas coisas me foi muito precioso. Fica a dica.

Treze

Não conheço em detalhe, mas há uma categoria freudiana que me parece preciosa para o caso: a tal da atenção flutuante. Se não estou enganado – mas não vou consultar algum colega ou amigo “psi” para limpar essa dúvida, prefiro mantê-la como home-

nagem à minha profissão de professor –, trata-se do modo como o analista se comporta ao ouvir a fala do paciente, do analisando. O analista não deve seguir o raciocínio do analisando ao pé da letra, palavra por palavra, argumento por argumento, mas sim manter a tal da flutuação na atenção, tal que lhe permita flagrar discontinuidades, ou continuidades significativas.

Posso relembrar um episódio ocorrido comigo na minha análise. Não lembro nem do caso específico nem da palavra, mas foi uma repetição de certa palavra que levou meu analista a interromper minha fala, em determinado ponto, para dizer, singelamente: “Viste que foi usada a mesma palavra, x, quando tu falavas da namorada e depois, quando falaste do teu emprego?” Foi um daqueles momentos iluminadores para o meu processo: de fato, ele flagrou uma reiteração que eu, conscientemente, nunca faria, porque mantinha as duas dimensões (namorada e emprego, no exemplo fajuto aí de antes) reciprocamente isoladas – para minha neurótica tranquilidade, naquele contexto. O flagra que ele me deu foi magnífico, não na hora, porque me deixou embatucado e sem saber o que fazer, mas a longo prazo: ali eu desvendei um desses laços sutis e fortes que organizam, de vez em quando para o mal, a vida de todo mundo.

Algo assim ocorre na oficina, creio. Procuo manter minha atenção no ponto máximo de minha capacidade, para fixar momentos do texto que mereçam comentário (ou para iluminar o caso específico, ou para esclarecer algo que o grupo já tenha discutido) e para entender a lógica daquele texto. Mas também não brigo comigo mesmo quando eventualmente minha atenção é convocada para alguma dimensão do texto, uma palavra, um giro de frase, uma imagem, uma frase, uma transição, algo, enfim, que capture minha inteligência e minha sensibilidade, até mesmo em prejuízo do conjunto do texto. O resultado dessa captura, nascida da atenção flutuante, em geral é muito interessante para o comentá-

rio, seja para o autor, seja para o grupo, seja em relação com o tema sugerido, seja para enfim coisa mais remota.

E, não custa repetir, de vez em quando eu solicito, na rodada de comentários, que determinada passagem seja relida. O começo, situação preciosa do texto, ou o desfecho, ou determinada altura do texto. (Nessas horas, muitas vezes recordo, de viva voz, alguma abertura semelhante, um começo de conto famoso, um trecho de romance – com o devido cuidado de dizer que estamos ali não para ser iguais aos grandes escritores, mas para aprender com eles, mas ao mesmo tempo aproveito para dizer que a analogia revela qualidade do trecho comentado, tanto que lembrou um grande.) Assim também deixo claro que qualquer um do grupo pode pedir a releitura de alguma passagem, para esclarecer, ou porque ali há algo de interesse, algo que muitas vezes nem é nítido para quem solicita a releitura, mas que pode gerar bons momentos no processo.

Catorze

Já deve ter ficado claro que essa parte dos comentários ao vivo, feitos em seguida da leitura pelo autor, em voz alta, está no centro do meu método (método, como uma vez me disse o mesmo Paulo Guedes, se compõe de *meta* + *odos*, em que *odos* é distância ou caminho, e *meta* é através de: método é “caminho pelo qual”). Por isso mesmo ficou aqui privilegiado, com um matizamento tão grande quanto eu sou capaz de apresentar. Ele é o momento mais custoso do encontro semanal, porque envolve desprendimento da parte de cada um, atenção de todos e uma grande capacidade de ouvir, com abertura de alma e com verdadeiro empenho. É um penoso e/mas valioso exercício de vida comunitária.

Há problemas aqui. Há alunos difíceis, por variados motivos: uns por visivelmente não gostarem de se expor, ou por não aceitarem bem leituras que divergem da imagem que o autor tem de si e de seu texto; outros por nunca se exporem, ou se exporem com

enorme lentidão, dificultando a troca; outros por escreverem textos complicados de entender, com muitas elipses no relato, ou com uma abordagem que mais obscurece do que esclarece o assunto abordado. (Há também textos difíceis por serem, bem ao contrário, muitíssimo reveladores, contando coisas de arrepiar – mas esses são chuva em terra seca, quando a terra da percepção dos colegas está seca, quer dizer, disponível para a chuva, ou até necessitando daquela chuva.) Mas todos esses casos são também pontos de partida de grandes momentos de descoberta e iluminação, na grande jornada em direção ao entendimento (e ao autoentendimento) que é uma oficina.

Outra dimensão da rodada de comentários ocorre menos vezes, mas é valiosa: trata-se daquele caso de difícil análise, intrincado, em que coisas muito boas vizinham com coisas estranhas ou muito ruins mesmo, ou em que uma determinada passagem do texto parece não compor sentido com o restante, ou em que uma frase, uma imagem, um caso resta obscuro, mesmo após muita dedicação analítica. Nessas horas me lembro de um comentário de poeta: certa vez, o Waly Salomão, numa mesa em que ele brilhava e eu fazia figuração, soltou um comentário bem-humorado sobre determinada passagem de um poema dele mesmo, que foi objeto de uma pergunta por parte da plateia. O caso é que o Waly não soube explicar a coisa, a metáfora, ou sei lá que coisa era. Aí veio o comentário, que era ao mesmo tempo uma declaração de desistência e um reconhecimento da natureza da poesia: disse ele que de vez em quando ocorre isso mesmo, um núcleo duro que resiste à interrogação, uma pedra no meio do caminho, que a gente contorna e segue adiante mas sabendo que ali ficou o trambolho.

Para meus fins, eu uso essa imagem para isso mesmo, reconhecer que não sei como explicar ou como entender determinado fenômeno de linguagem – mas, acrescento por minha conta, isso não significa que a gente não possa vir a entender aquilo tudo, um

pouco depois. Acontece que, numa oficina, que se prolonga por um semestre, uma imagem em que tropeçamos em março pode retornar em maio e finalmente revele seu sentido. É preciso e é cabível manter essas pedras em vista.

Quinze

Finda a sessão dos comentários, que terá durado entre 45 e 70 minutos, quando estamos, portanto, a uns vinte ou trinta minutos do final do encontro, é a hora de passar à leitura do texto que servirá no mínimo para motivar o próximo tema, o próximo pedido de texto que farei a eles, como tarefa para a semana seguinte.

A escolha dessas leituras é função direta do programa do semestre todo, do tema que propus para aquela edição da oficina. Tenho um roteiro prévio para essas leituras; já houve semestres inteiros com leituras apenas de contos de um autor, outros com leituras de alguns contistas em torno de um tema (Machado, Borges, Guimarães Rosa, Kafka, Poe, Salinger, os meus queridos). Já houve semestres dedicados a fotografias (a cada final de aula havia uma projeção da foto, com comentários os mais variados, sempre amadores, porque não sou do ramo), a canções (ao final do encontro ouvíamos umas canções, com a letra projetada na tela, de vez em quando, quando era o caso, com o texto original em inglês e uma tradução ao lado e/ou com a outra letra que a canção recebeu em português), e assim também a objetos (neste caso havia apenas uma conversa sobre o objeto, com lembranças de todos, associadas a ele). (Ao final do presente relato, um anexo reproduz os temas de cada um dos semestres, às vezes com algum detalhe.)

Já houve semestres bem particulares no quesito leituras. Uma vez, o eixo foi a famosa “Jornada do herói”, tal como formulada por Joseph Campbell (1977) em livro clássico, *O herói de mil faces*, que fez os alunos escreverem uma história longa.

Na maioria dos semestres, os temas giraram em torno de dois eixos – memória e cidade. Quando a ênfase foi cidade, aconteceu de a gente fazer leituras de textos que falavam da cidade de Porto Alegre, ao largo do tempo, da geografia, da sociedade; quando a ênfase foi memória, houve leituras de trechos exemplares de livros de memória, assim como de ensaios clássicos sobre o tema (Freud, Bourdieu etc.). A aula se enriquece muito com essas leituras, que ampliam o horizonte da turma toda e, talvez mais importante, dão aos alunos o domínio de um repertório significativo de textos mediante esse exercício de leitura interessada – ao contrário de uma leitura feita em abstrato ou por motivos vagos (como a consciência meio culposa “Preciso ler Kafka”, ou mesmo a resolução “Vou ler Kafka”, que deverá ter ocorrido a muita gente antes de lê-lo de fato), na oficina se faz uma leitura entranhada daquele texto (sempre apresento algo do autor, de sua biografia, da história de sua recepção, etc.) com um objetivo focado, que é o de enriquecer a conversa em aula com vistas a solicitar um tema associado àquela leitura. Também o cânone, assim, desce à terra e se mostra contingente.

Acho que essa circunstância é um ganho grande, porque dá chão concreto, dá horizonte para a leitura, o que costuma ser a melhor chave para começar a penetrar no reino das palavras do autor. E, bem, numa oficina frequentada voluntariamente ocorre o que Francisco Daudt, psicanalista e cronista, sabiamente chama de “aprendizado gostoso”, a saber, aquele que ocorre depois da escolaridade formal, um aprendizado do qual as pessoas inteligentes tiram o maior proveito, pela vida afora.

Dezesseis

Terminada essa fase de leitura (audição, análise) do texto que está servindo de guia para o semestre, eu formulo o tema que espero seja abordado pelos alunos no próximo texto. Alguns alunos meus até ironizam, porque eu acabei forjando uma fórmula:

eu termino de ler e digo “O que eu quero de vocês? O que eu quero é o seguinte...”. E vem a encomenda, que não projeta um enredo ideal, e pelo contrário aponta para uma estrutura ou uma cena ou um personagem que será o eixo do texto encomendado. Essa demanda se articula, nos bastidores (quero dizer, se trata aqui de algo que eu não enuncio de público), com o programa do semestre, de um lado, e de outro guarda relação importante como texto lido em aula. Quero uma história em que um velho interaja com uma criança. Um texto contendo uma cena de tensão entre pai e filho. Um personagem que não aceita as mudanças que estão se impondo a ele. Uma história que conte a descoberta do centro de Porto Alegre quando o protagonista era ainda criança. Uma história com uma casa no alto de uma colina. Etcétera.

Essa encomenda não necessariamente está ligada ao centro do texto lido, seja um conto, uma canção, uma crônica. De vez em quando eu tomo mesmo uma dimensão lateral como mote, uma frase do texto, um personagem secundário. O mais importante é manter o foco do semestre, o tema ou a estrutura que estamos explorando, e muito menos fazer jus ao texto lido em sua integridade. Por motivos práticos, peço que o texto não tenha mais de cem linhas – isso significa no máximo 3 páginas de texto impresso. Razão para não deixar que soltem a mão para além das cem linhas: cabe bem na leitura ao vivo feita em aula, deixando tempo para comentários e outras leituras. Razão segunda: eu leio e anoto todos os textos a cada semana, e isso dá trabalho.

Assim que eu exponho a pedida, não é raro que me perguntem algo do tipo “será que eu poderia fazer assim?” ou “será que posso fazer assado?”, e eu respondo: experimenta. O campo narrativo sempre está aberto, e a oficina tem que saber explorá-lo. Na pior hipótese, vamos ler na semana seguinte e concluir que não funcionou; mas acima dessa, há incontáveis hipóteses

positivas, de boa experiência, de sucesso, de descoberta de algum mecanismo válido, de produção de um texto interessante etc.

Dezessete

O que faço com os textos que levo pra casa? Eu os leio com a atenção de professor, mas com o carinho de companheiro de viagem. Tento manter duas grandes áreas de anotação em paralelo: de um lado, sublinho, circulo, aponto enfim os problemas, quer dizer, aquelas passagens em que claramente o autor não soube lidar com o código escrito proficientemente – errou uma vírgula ou uma ortografia, empregou mal uma palavra, estruturou imperfeitamente uma frase, etc.; de outro, faço comentários mais gerais, de abrangência maior, sobre ritmo interno do texto, sua ordem, as coisas que ele disse a mais ou que deixou de dizer, com ganhos ou perdas em cada caso. A primeira parte é mais simples, para quem tem treinamento, e resulta em anotações frias; a segunda, bem ao contrário, envolve comentários muitas vezes de mais de uma frase, e por isso muitas vezes eu preciso aproveitar o verso da página, ou o espaço do fim do texto, ou as laterais da mancha impressa.

(Ah, sim: peço que o texto seja impresso, em tipo não menor do que 12, e que haja bastante espaço entre as linhas, justamente para eu poder anotar as coisas todas. Mas ocorre de me entregarem textos manuscritos, raramente, e textos acavalados, sem espaço nem para uma exclamação decente.)

Se o texto tiver sido lido em sala, ao vivo, tenho a oportunidade de comentar os comentários feitos ao vivo, acentuar algum aspecto positivo ou negativo que tenha sido mencionado por colega; se não tiver sido lido, eu eventualmente comento que teria sido bom que a leitura tivesse ocorrido, porque aquele texto ali, se lido naquele encontro, teria ajudado a esclarecer determinado aspecto do debate que ocorreu, porque traz em si, por exemplo, uma ótima solução para certo problema apresentado em outro texto.

Em suma, as anotações são uma conversa privada minha com o aluno, ao mesmo tempo que compõem o conjunto das relações da oficina ao longo do semestre.

Dezoito

Hora de terminar essa conversa, que resultou maior do que eu pensava. Duas últimas questões me ocorrem. A primeira é que tenho tido a experiência relativamente inesperada de receber alunos por vários semestres a fio, sem interrupção, e isso é algo a ser pensado. As oficinas em geral se concebem, creio, de modo a manter o contato entre professor e aluno como algo breve, de um semestre ou dois. A permanência para além desse tempo impõe diferenças importantes, a começar pelo fato de que não há aquele ar de novidade no contato com os alunos, ar que, imagino, tem certo peso, tanto na relação dos alunos entre si quanto, mais ainda, na do aluno com o professor. Por certo essa característica de manter alunos por vários semestres tem me levado a sempre propor coisas novas, temas novos, leituras diferentes a cada semestre. Por outro lado, a permanência proporciona um aprofundamento da relação que é algo de grande valor, neste mundo imediato e, como diz aquele outro, líquido, em que tudo se faz e desfaz sem demora.

Na mesma direção histórica corre outra tendência nas minhas oficinas: tenho cada vez menos alunos jovens que se apresentam como quem quer aprender técnicas para melhor escrever e talvez virar mesmo escritor, e cada vez mais pessoas maduras, com profissão e carreira nítidas, muitas vezes já aposentadas ou em vias de. Outro fator de força e estabilidade na relação, portanto, esse de a oficina se configurar como um espaço para gente madura ou disposta a amadurecer. Não só não desgosto dessas características, como tenho sido muito feliz pessoalmente pelo convívio com gente assim – não fosse eu mesmo um novel sessentão.

A derradeira questão é bem outra. Queria mencionar aqui alguns livros de grande utilidade, para mim, ao longo da minha trajetória, nesse campo da escrita, de aprender a escrever, de pensar sobre a escrita etc. São vários, talvez já cheguem a algumas dezenas os livros em português sobre o tema. Mas quero referir um livro, que li e reli umas quantas vezes, desde os meus vinte e poucos anos, e que de vez em quando eu repasso aos alunos, algumas vezes na forma de trechos lidos ao vivo. Estou falando do heterodoxo *Zen e a arte da manutenção de motocicletas – Uma investigação sobre valores*, de Robert Pirsig (1984). Alguns o chamam de romance filosófico, o que ele também é; o personagem-narrador o imagina como uma “chautauqua”, uma conversa digamos ao redor do fogo, apresentando de forma pública e encarnada conceitos abstratos. Não entro aqui em detalhes, salvo para dizer que uma das dimensões impressionantes do livro, em se tratando de escrita, está na história do personagem chamado de Fedro, que foi professor de língua materna, ao passo que o narrador é redator de textos de manuais práticos de eletrodomésticos. Duas dimensões em certa medida opostas do uso da linguagem escrita atravessam o livro, de ponta a ponta. Imperdível.



Anexo

Os programas que cumpri nas oficinas do StudioClio, Porto Alegre:

2006/1 – Memória e narrativa

2006/2 – Memória e narrativa: escrever a cidade

2007/1 – Cidade e memória – histórias de infância*

2007/2 – O personagem

2008/1 – Escrever a cidade (leituras de Machado de Assis, Italo Svevo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Nelson Rodrigues)

2008/2 – Cidade e memória – a história de Apolinário e Esmê*

- 2009/1 – Imitação de estilo: contos do século XIX (Maupassant, Tchekov, Poe, Machado de Assis)
2009/2 – Imitação de estilo: Kafka, Borges e Guimarães Rosa
2010/1 – A jornada do herói
2010/2 – Escrever a cidade – Escrita de romance “imobiliário”**
2011/1 – Formas narrativas antigas (a Bíblia, *Odisseia*, *As mil e uma noites*, *A demanda do Santo Graal*, *Dom Quixote*)
2011/2 – Formas narrativas antigas (Defoe, Voltaire, Sterne, Xavier de Maistre, Balzac, Poe, Dostoiévski, Zola)
2012/1 – Memória – A descoberta da cidade*
2012/2 – Imitação de estilo: Jorge Luis Borges
2013/1 – Imitação de estilo: Machado de Assis
2013/2 – A escrita da memória
2014/1 – Escrever a cidade
2015/2 – Relato de viagem
2016/1 – História em pequenas coisas
2016/2 – Escrever fotografias
2017/1 – Escrever a cidade a partir de canções

*Desses três temas, assinalados pelo asterisco simples, nasceram os livros mencionados na abertura do relato; o segundo caso, a história de Apolinário e Esmê, foi muito particular, porque se tratou de um romance escrito, rigorosamente, a 28 mãos, ou 30, se contadas as minhas, que bolei o começo da história, conduzi o processo todo e revisei o conjunto, editando o texto ativamente. Um histórico desse processo se encontra na edição do livro. Para dar uma ideia, a cada semana eram escritos dois capítulos, cada um por um diferente autor, porque havia duas histórias em paralelo, que iam encontrar-se no final: uma era a história de Apolinário, um arquiteto especializado em patrimônio histórico, separado da mãe de seus dois filhos, que vivia em Porto Alegre e tinha intenção de escrever um livro sobre a cidade; outra era a história de Esmê, Esmeralda, jornalista nascida em Porto Alegre que viveu por muitos anos em Brasília e que, no ponto inicial do enredo, volta a sua cidade natal para cuidar de seu velho pai, acometido de doença mental que o privava

da memória. Em determinada altura dessas duas histórias, Apolinário e Esmê se encontram. Esse ponto de partida foi bolado por mim e apresentado ao grupo no primeiro dia do semestre; a administração do desenrolar da trama foi sendo feita por todos, fosse escrevendo o capítulo naquele momento, fosse fazendo a crítica do que ia sendo lido. O detalhe importante, que gerou não poucas saias-justas, é que as sequências eram desenhadas coletivamente, ao final de cada encontro, e esse desenho seria de base para a redação do capítulo seguinte, que na outra semana era avaliado por todos, que controlavam para que a história mantivesse coerência – ocorreram momentos tensos, em que uma proposta de desenvolvimento era impugnada pelo grupo, por exemplo porque o autor daquele capítulo havia inventado um personagem descabido, ou sem futuro, ou prejudicial para o desenvolvimento do conjunto da trama, etc. Foi um grande exercício de humildade para todos. E o resultado, creio, é encantador.

**Esse semestre foi também muito interessante, porque foram escritos desenvolvimentos de algumas histórias, que guardavam entre si uma importante familiaridade, relativa às coordenadas gerais. Para eventual curiosidade, reproduzo aqui minha organização prévia, que orientou todo o semestre, com a descrição de cada capítulo solicitado. Num desdobramento já distanciado dessa origem, Miguel da Costa Franco, que frequentou a turma, veio depois a publicar seu ótimo romance *Imóveis paredes*.

Escrever a cidade: um romance "imobiliário"

Coordenadas gerais

** *narrativa longa de ficção, individual, com 12 capítulos (idealmente, cada capítulo tendo em torno de cem linhas de texto, para poder ser lido em aula).*

* *Porto Alegre como cenário deliberado: esforço para botar a cidade para dentro do romance; incorporar a empiria, tanto a vida física quanto os aspectos culturais. Cada capítulo precisa ter algo dessa ordem.*

* *acompanhado de alguma leitura e pesquisa: de uma parte, livros de história da cidade, sua cultura etc.; de outra, narrativas e poemas que falem da cidade; os dois entrarão no curso do relato.*

* *“patchwork”: as histórias dos vários autores de alguma maneira vão, idealmente, se cruzar, ou por enredo, ou por cenário etc.*

* *rotina: a cada semana, em regra, se leem alguns capítulos, com comentários e tal; na última meia hora, também em regra, se lê algum trecho de livro sobre Porto Alegre, ou um estudo, ou um trecho de romance, ou algum poema etc. Este estudo coletivo servirá para estimular o conhecimento da cidade, seja em algum aspecto parcial (leremos por exemplo um ou dois verbetes correlacionados, do Guia Histórico, em torno de um bairro, por exemplo), seja em algum traço mais genérico (verbetes do Dicionário de porto-alegrês). Por isso, cada aluno se disporá a ler mais de um livro sobre Porto Alegre ao longo do semestre (idealmente, quatro ou mais livros, dentre os sugeridos abaixo), já com a missão de coletar trechos em que a cidade apareça, para leitura no encontro.*

A narrativa – Esquema geral

Capítulo 1

O personagem principal vive em (ou possui) uma casa, em alguma parte da cidade de Porto Alegre; o terreno da casa é vasto; a casa tem antiga, ou sólida, história na família; e o personagem acaba de receber uma proposta de compra, para construção de um edifício ou algo assim.

As possibilidades de definição pessoal são variadas: o personagem pode ser velho ou moço, homem ou mulher, herdeiro sozinho ou não, viver ou não na casa, casado ou não, viúvo, solitário, etc.; o lugar da casa, o tipo de construção, se é conservada ou não, se é central ou não, o terreno megagrande ou não (pode ser que o terreno dele seja apenas um a ser comprado, junto com outros, lindeiros, que talvez já tenham aceitado a compra e só ele ainda não); a proposta pode implicar a troca por apartamentos no mesmo prédio.

Outra variação: o terreno será desapropriado para construção de uma nova avenida etc. Neste caso, será preciso ver que margem de manobra tem o dono, para fins dramáticos.

Capítulo 2

O personagem principal (PP) vai consultar alguém sobre essa proposta. Quem? Alguém familiar (mais velho, que talvez viva em clínica etc.), algum outro herdeiro com quem precisa compartilhar a decisão, um filho que casou e mora em outro bairro e será o seu herdeiro, um advogado conhecido, um agente imobiliário que é concunhado do vizinho, um velho amigo que não sabe de nada mas pode ser um bom conselheiro etc.

Essa consulta implica movimento na cidade: PP vai pegar carro, ônibus, táxi, vai caminhar, etc., para chegar lá; ele vai observar outras casas, edifícios novos que se erguem pela cidade, mudanças na paisagem etc. No encontro, expõe a ideia e ouve; quer dividir sua dívida, porque a venda implica aceitar a passagem do tempo, o fim de uma etapa etc. Este personagem consultado pode permanecer na trama, mas não precisa.

Capítulo 3

Parte de alguma pesquisa: de algum modo vai entrar aqui a história, alguma história, do bairro em que fica a casa, da rua, da vizinhança, da região etc. Pode ser uma pesquisa direta do PP mesmo: ele resolve que antes de decidir quer conferir as informações meio lendárias que julga ter ouvido sobre aquela rua – tipo, antigamente a rua tinha outro nome, “Rua da Alegria”, “Rua dos Cachorros” etc.; teria existido ali uma fábrica artesanal de alguma coisa, cigarro, bala, bebida; teria existido um terreiro de umbanda famoso; um velho político ou artista da cidade teria morado ali. Pode ser ficcional essa história, mas pode ser diretamente documentada.

Fontes: Sérgio da Costa Franco (Guia histórico, entre outros); Athos Damasceno Ferreira; Sandra Jatahy Pesavento; livros de crônicas de Achylles Porto Alegre; o meu Dicionário de porto-alegrês.

Capítulo 4

PP precisa marcar um encontro com o possível comprador, que quer detalhar a proposta, talvez mostrar o projeto arquitetônico, algo assim. PP resiste mas acaba marcando, e quer fazer a conversa em um lugar simbólico de sua vida, de seu bairro, da cidade como um todo: então ele marca não

no escritório frio (em que trabalha PP? Onde trabalha? É feliz em sua atividade?), mas num restaurante, para almoçar e tal. O restaurante do Chale da Praça XV, porque ele lembra com muito gosto de ir lá tomar sorvete com seu avô, que construiu o chale que está para ser vendido; no restaurante que hoje funciona no local onde antes funcionava sua escola, o Grupo Escolar em que estudou; no bairro de sua infância, que não coincide com aquele da casa; etc. Esses lugares podem ser ficcionais, mas podem ser verdadeiros. Se ficcionais, o entorno deve corresponder à verdade geográfica da cidade.

Em que época do ano acontece isso.

Capítulo 5

Aparece aqui o ou a antagonista (AT). Pode ser alguém do sexo oposto ao do PP, o que pode gerar todo um clima de enamoramento etc., ou não; pode ser um rival, talvez o outro herdeiro, um primo que também é parte do negócio porque tinha o mesmo avô do PP. Aliás, pensando bem, poderia haver um e outro, quase um triângulo amoroso.

Como aparece? No trabalho do PP, pode ser; em algum encaminhamento da compra e/ou da definição do projeto arquitetônico, paisagístico, etc.; pode ser totalmente de fora desse enredo: uma amiga/um amigo que telefona casualmente e com quem o PP conversa sobre o caso; uma pessoa para quem ele telefona, uma ou um ex, querendo assuntar sobre a venda etc.

Esse personagem vai permanecer na história.

Capítulo 6

Surge um complicador forte: PP estava já vendendo quando recebe a notícia de que seu pai, velho e tal, teve um piripaque na clínica e se recusa a falar com o filho se a casa for vendida; a prefeitura reavaliou a operação e concluiu que não pode ser um edifício dos X andares planejados, e portanto o pagamento pelo terreno seria menor; etc. Ou o contrário: o PP não estava inclinado a aceitar e o comprador aumenta a oferta, porque novo Plano Diretor liberou mais dois andares para a construção etc. O certo é que vai ser um embaraço, uma reviravolta.

Aqui deve haver algum cruzamento desta história com outra, de algum colega: encontro com o PP de outra história; telefonema para ele, que é profissional de alguma especialidade interessante; encontro casual, almoçando no mesmo restaurante em que o PP de outra história almoçou no capítulo anterior de sua história; são vizinhos de prédio de escritórios; consultam o mesmo médico etc.

Capítulo 7

É a época de uma grande mobilização da cidade: aniversário de Porto Alegre, do Brique; aniversário do Mercado Público; inauguração de uma restauração de prédio histórico; semana farroupilha; final de campeonato com um time bom, isto é, o Inter, disputando com algum outro time. O que importa é o clima da cidade: uma tensão no ar, uma véspera de euforia geral, ou já a euforia mesmo. De forma que PP e AT entrem numa vibração superior a eles dois, um lance coletivo que os faça sentir a cidade como algo vivo e relevante, não como mera paisagem. Ficarão juntos?

Capítulo 8

PP, por iniciativa própria ou por sugestão (de AT?), vai ler um livro sobre Porto Alegre, de preferência um romance (mas pode ser crônica e poesia, também). A leitura pode ter começado antes, em algum momento não especificado, mas aqui ela vai aparecer: PP vai comentar o caso, um capítulo; vai visitar o lugar mencionado na ficção, porque quer ver o que restou daquilo, como aquilo se transformou, etc. O que importa é a interação entre PP e o relato ficcional.

Possibilidades de leitura

ROMANCES – Caminhos cruzados, O resto é silêncio, Noite, de Erico Veríssimo; Os ratos, de Dyonélio Machado; Estrada perdida, Telmo Vergara; O rapaz que suava só do lado direito, Antônio Carlos Resende; Cães da província, de Luiz Antonio de Assis Brasil; Tratado geral da reunião dançante, de Paulo Coimbra Guedes; Os quarenta anos do Dr. Stummer, Roberto Velloso Eifler; Mãos de cavalo, Daniel Galera.

CONTOS – Cadeiras na calçada, *Telmo Vergara*; Ainda orangotangos, *Paulo Scott*; Cidade fechada, *Pedro Gonzaga*; Os lados do círculo, *Amílcar Bettega Barbosa*.

CRÔNICAS – Caderno H, *Mário Quintana*; Pequenas epifanias, *Caio Fernando Abreu*; Porto de histórias e Mistérios de Porto Alegre, *Moacyr Scliar*.

MEMÓRIAS – Arca de Blau, *Carlos Reverbel*; Segredos da infância / No tempo da flor, *Augusto Meyer*; A Globo da Rua da Praia, *José Otávio Bertaso*.

Capítulos 9 a 12

Aqui a coisa vai andar pelo gosto de cada autor. Como será o desfecho da tentativa de compra? Como ficará a vida do PP e da AT? O parente mais velho vai ficar feliz? Sobreviverá? Uma criança vai aparecer e mudar tudo? Vai se passar muito tempo antes do desfecho? Haverá outros encontros com personagens de outros relatos? A interação espiritual com os livros lidos vai se aprofundar?



¶ Referências

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Editora Pensamento, 1977.

DACANAL, José Hildebrando. *Oficinas literárias: fraude ou negócio sério?* Porto Alegre: Soles, 2009.

FISCHER, Luís Augusto. *Dicionário de Porto-Alegre*, Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

FISCHER, Luís Augusto. *No meu tempo*: Histórias de infância em Porto Alegre. Porto Alegre: Libretos/Studio Clio Editorial, 2007.

FISCHER, Luís Augusto. *Apolinário e Esmê*: Luz e sombra do paralelo 30. Porto Alegre: Editora Nova Prova, 2009.

FISCHER, Luís Augusto. *A descoberta da cidade. Memórias em Porto Alegre*. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

FREITAS, Décio. *O homem que inventou a ditadura no Brasil*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

FREITAS, Décio. *A miserável revolução das classes infames*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOMES, Laurentino. *1889: Como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil*. São Paulo: Globo, 2013.

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

PIRSIG, Robert M. *Zen e a arte da manutenção de motocicletas: Uma investigação sobre valores*. Tradução: Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1984.

☞ PARTE II - Literatura na sala de aula

¶ Escrever texto é a pedagogia da escrita

Paulo Coimbra Guedes

Está expresso no manual publicado com o título *Da redação à produção textual* (Guedes, 2009) o que penso a respeito de como ensinar estudantes universitários a escreverem de tal modo que se habilitem a escrever o que querem escrever quando forem exigidos que escrevam o que é necessário para cumprirem as exigências dos estudos superiores e da vida profissional em que vão se inserir. A palavra *redação* refere-se, nesse título, ao que a imensa maioria de todos nós aprendemos a escrever na escola, a *redação escolar*. A expressão *produção textual* refere-se ao texto. Isso implica que *redação escolar* não é texto.

Pra deixar bem claro, *redação escolar* designa o escrito produzido a partir da imagem de língua escrita que a nossa tradição escolar contrarreformista implantou entre nós desde os tempos coloniais:

[...] um conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua falada. Essa imagem criou nos alunos uma atitude diante da língua

escrita e da atividade de escrever que os leva a produzir escritos (a) dissertativos como exercícios de reprodução de lugares-comuns e de submissão a rígidas formalidades estruturais, em que abdicam de qualquer autoria; (b) livres como exercícios de uma criatividade descompromissada com a textualidade – a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, e até mesmo com a coesão e a coerência – do produto resultante, em que abdicam de qualquer leitor. (Guedes, 2009, p. 49 e seguintes)

Texto, naquele título, designa *instâncias de uso da língua escrita para produzir deliberados efeitos de sentido sobre bem determinados leitores* (Guedes, 2009, p. 82). O manual *Da redação à produção textual* tem, portanto, o objetivo de orientar quem quer ensinar a escrever e quem quer aprender a escrever textos tal como definidos acima, superando os condicionamentos de sua formação escolar.

Como *Da redação à produção textual* não ensina a escrever resenhas, relatórios, artigos, monografias, dissertações, teses, pareceres e outras coisas da mesma família, os – digamos assim – *gêneros* que compõem o que se tornou, na esteira dos PCNs, o *programa* do ensino da produção de texto, é necessário argumentar que a conversão do produtor de redações escolares em produtor de textos é o que vai assegurar que suas resenhas, relatórios, artigos, monografias, dissertações, teses, pareceres e outras coisas da mesma família resultem em textos e não em redações escolares.¹ O que lá se ensina é o que é necessário para que o aluno, ao escrever qualquer um desses – digamos assim – *gêneros*, escreva o que ele quer escrever sem que seu texto seja escrito pelo gênero ou, pior, sem que seu texto seja não escrito pelo gênero. É isso que quer dizer... *e... ensinar estudantes universitários*

1 A Parábola Editorial candidatou *Da redação à produção textual* ao programa Biblioteca do Professor do MEC em 2012, e o argumento do parecerista, que não recomendou o livro, foi justamente esse: não trata de gêneros.

a escreverem de tal modo que se habilitem a escrever o que querem escrever, como está escrito lá na frase inicial.

Retomemos a síntese de Bakhtin (1997) sobre *gêneros*:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elaborava seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de *gêneros* do discurso. (Bakhtin, 1997, p. 279).

Da redação à produção textual ensina a escrever textos porque escrever textos, por definição — *escrever para produzir efeitos de sentido sobre bem determinados leitores* —, ensina a escrever. Quem praticar a produção de textos, que, também por definição, produzem conhecimento, envolve-se de tal modo no trabalho de entender e de mobilizar o conhecimento que adquiriu — ouvindo, lendo, falando e escrevendo a sua língua de expressão oral e escrita —, que se ensina sobre o que está escrevendo ao ensinar-se a escrever para dar conta do que quer dizer sobre isso. *Redação escolar*, também por definição, não ensina a escrever texto, já que resultou de um ancestral treinamento desenvolvido na ainda hegemônica esfera do contrarreformismo católico para reafirmação do dogma mediante o aprendizado da repetição da resposta certa, o que é o contrário de escrever o que se quer escrever.

A constatação bakhtiniana de que escrevemos gêneros que se desenvolvem nas diferentes *esferas* da atividade humana, de cujos integrantes emanam os enunciados que refletem *as condições específicas e as finalidades* dessas esferas, foi interpretada, entre nós, segundo *as condições específicas e as finalidades* dessa mesma esfera escolar contrarreformista, de onde emanaram *os tipos relativamente estáveis de enunciados*, em que reconhecemos as características do gênero redação escolar. Em consonância com essa tradição de reprodução de formas e de enunciados, foi ignorado o papel pedagógico da *esfera*, das esferas da atividade humana, apontadas por Bakhtin (1997) como a usina criadora de tais *tipos relativamente estáveis de enunciados*. Foi o produto, o gênero, o que tem forma, o que está pronto – ainda que relativamente (?) pronto – que passou a ser oferecido como modelo a ser imitado, segundo a lição fundadora do santo mestre Loyola.

Um professor, por opção política, pode achar bom que o seu aluno escreva redações escolares para repetir o que é conveniente repetir tendo em vista alguma finalidade nesta vida, mas o professor que, por outra opção política, quer que o seu aluno aprenda a escrever de tal modo que se habilite a escrever o que quer dizer seja em que gênero for, vai precisar ensinar seus alunos a escrever texto, que só escrever texto ensina a escrever o próximo texto a ser escrito.

Minha tese sobre essa leitura escolasticamente orientada de Bakhtin (1997) eu apresentei, em 2016, no XII Encontro do Celsul, na UFSM, numa comunicação intitulada *Pedagógica é a esfera; o gênero é pura decoreba*.² A partir do texto intitulado *Atextamentos ou atextações*, de Alfredo S. Barros, que pode ser lido na p. 269 de *Da redação à produção textual*, que faz uma classificação dos textos que foram lidos, ao longo do semestre até aquele momento, nas aulas da disciplina *Comunicação em Língua portu-*

² Tenho a expectativa de que esse texto seja publicado no livro do XII Encontro do Celsul.

guesa I do Curso de Comunicação da UFRGS, desenvolvo minha argumentação a propósito do poder pedagógico da *esfera* bakhtiniana. Relato também outras experiências em que estive envolvido ou como professor ou como assessor pedagógico nas quais a produção de textos que tematizam o cotidiano da escola decorre da criação de uma verdadeira *esfera de produção de textos* envolvendo alunos e professor lendo-se uns aos outros, respondendo-se por escrito, escrevendo, em síntese, uns para os outros para perguntar, responder, comentar, provocar.

A esfera e o glossário

No primeiro capítulo de *Da redação à produção textual*, que se chama “Quando escrever é ler”, eu conto a história desse manual, que eu comecei a escrever na metade dos anos Oitenta e que teve sua primeira edição em 2002. Relato também o que eu fiz para me habilitar a escrever um manual com essa finalidade. Não vou contar essa história de novo, mas preciso recorrer a ela para reconsiderá-la à luz dos efeitos provocados pelas significativas mudanças nas condições de produção e de circulação de escritos que ocorreram a partir do fim dos anos Oitenta com o advento do computador pessoal e da internet e de seus mirabolantes acessórios. É preciso também reinterpretar o seu significado pelas discussões em que nos envolvemos neste século, não apenas as que se originaram das acima mencionadas reflexões bakhtinianas mas também das muitas conversas de corredor, de bar, de mesas redondas, de painéis, de sessões de orientação, com colegas contemporâneos, com ex-alunos que se dedicam a ensinar a escrever, com orientandos e candidatos a tal.

Outras demandas de ensino de escrita me proporcionaram experiências que ressignificam conceitos em que aquele relato se fundamenta e que provocaram alterações na pauta que concebi para a formação do professor de escrita. Tudo isso me leva à escrita

deste texto e até mesmo à possibilidade de ajustar algum excesso, de circunstanciar alguma ênfase, de realçar o que tenha indevidamente ficado na obscuridade.

Pra botar o relato em ordem, preciso de uma pequena cronologia:

- 1) 1967: me formei em Letras – Língua Portuguesa;
- 2) 1968: comecei a dar aulas de Português no Colégio Comercial Protásio Alves, da Rede Estadual;
- 3) 1972: fui chamado para dar aula no recém-criado Ciclo Básico da recém-reformada UFRGS, na disciplina *Redação técnica*, que estava em criação, no seu primeiro ano de funcionamento;
- 4) 1973: fui trabalhar como professor de redação no 2º Grau do Colégio Anchieta, numa profissionalização criada também para obedecer a reforma do ensino promovida pela Ditadura;
- 5) 1974: me mandaram dar aula de *Redação jornalística*, no Curso de Jornalismo da UFRGS;
- 6) 1981: me chamaram no Instituto de Letras da UFRGS para dar aulas em recém-criadas disciplinas de produção de texto.

Minha vida profissional foi um pouco mais agitada e variada do que isso, mas, pro que vem ao caso aqui, esses são os dados necessários.

No Protásio Alves, eu não botava os meus alunos a escrever aqueles formulários que os livros didáticos chamavam de *Correspondência comercial*; mandava eles escreverem outras coisas, que eu não lembro bem o que eram. Em *Redação técnica*, eu era parte de uma grande equipe, que aprendeu a ensinar algumas formalidades, como referências bibliográficas, e alguns formulários de redação técnica, como resenhas e relatórios; no Curso de Jornalismo, sobrevivi porque não me meti a fazer o que era pra fazer e, dez anos depois, na metade dos anos Oitenta, passei a integrar a Comissão de Carreira de Graduação dos Cursos de Jornalismo, Publicidade e

Relações Públicas da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, sendo minha contribuição a criação das disciplinas *Comunicação em Língua portuguesa I, II e III*, nos semestres iniciais dos três cursos, das quais passei a ser um dos professores, ao longo de mais ou menos outros dez anos. *Redação jornalística* passou a ser dada por professores com formação em Jornalismo. No Colégio Anchieta, trabalhei onze anos e meio como professor de Redação, de Literatura e de Português, e fizemos coisas bem interessantes, que também relato lá em “Quando escrever é ler”.

Me meti mesmo a ensinar a escrever quando topei fazer o que sabia que não sabia fazer: dar aulas de redação jornalística. A desculpa pra topar fazer isso que eu usei nas muitas vezes que contei essa história foi que me disseram que, desde a criação do curso de Jornalismo, a disciplina era dada por algum professor do curso de Letras e, até o ano anterior, era dada pelo professor Rosa, que tinha ido pra São Paulo, fazer seu mestrado. Se não fosse eu, seria um outro como eu. Acho também que pensava que aquilo me fazia ficar mais parecido com um professor universitário de verdade, já que, no Básico, a gente só ganhava oito salários por ano e tinha que dar a mesma aula que todo mundo dava, igualzinha;³ lá, no Jornalismo, eu não ia ganhar mais do que isso, mas ia mandar em mim.

Fui, me apresentei pro chefe do Departamento de Comunicação, que me levou na sala de aula – a disciplina era do quinto semestre, pra gente grande –, me apresentou pros alunos, saiu, fechou a porta atrás de mim, e um aluno levantou a mão: *Em que jornal tu trabalha?* Eu tenho a convicção de que a versão que eu costumo contar é muito próxima do que realmente aconteceu: eu disse algo bem parecido com isto: *Não trabalho em jornal nenhum, e*

³ Eu não achava isso ruim porque todos estavam aprendendo aquilo, e a tarefa de pesquisar em conjunto era muito instrutiva. Em *Da redação à produção textual* há uma discussão sobre o cabimento do que se chamava redação técnica. E aqui tem, mais adiante, uma discussão sobre o programa e o que o professor faz com ele.

acho que quem não aprender a escrever aquela besteira de pirâmide invertida com uma semana de trabalho em redação de jornal pode desistir da profissão. Eu tô aqui pra ensinar coisas mais importantes. Isso dá uma frase grande demais, e eu não estou certo de que dominava a expressão *pirâmide invertida*, mas *Eu tô aqui pra ensinar coisas mais importantes*, isso tenho certeza de que eu disse.

Depois de ter dito essa frase enorme, eu emendei a ordem para eles escreverem um texto sobre os nudistas que saíam correndo pela rua – uma babaquice que estava na moda na Europa ou nos Estados Unidos –, e eles fizeram o que eu mandei. Eu levei os textos pra casa, li, reli, bilhetei comentários e devolvi na aula seguinte e pedi outro texto e outro e me obriguei a escrever palpitantes e reparos em todos eles. Na outra aula seguinte, eu comentava o que eles tinham escrito, devolvia os textos comentados e mandava escrever outro. E fui fazendo isso até descobrir um jeito melhor de fazer, em 1984 dando aula de *Composição em língua portuguesa II*, no Instituto de Letras.

Eu tinha sido chamado, em 1981, sete anos depois de ter começado a dar aula de *Redação jornalística*, ao Instituto de Letras, para inaugurar as disciplinas eletivas *Composição em língua portuguesa I, II, III, e IV*. Se a especificidade do adjetivo jornalística não me tinha aprisionado no ensino desse – digamos assim – gênero, a generalidade do substantivo *composição* me levava de volta pro Instituto de Educação – Escola Anexa, no Curso Primário, onde eu escrevia muitas *composições*. Não se tratava sequer de *redação*, com que eu também estava envolvido como professor de Português no Segundo Grau, preparando meus alunos para a do vestibular. Legitimado por tal amplidão semântica – *composição* –,⁴ comecei por

4 É óbvio que era uma tradução da palavra usada na universidade americana – composition –, mas a minha referência sempre foi a palavra da minha escola primária, o que foi uma manobra muito esperta do meu – digamos assim – inconsciente.

onde achava que tinha que começar e segui até onde achava que devia ir e levar os alunos:

- a) Composição I: textos que narravam experiências pessoais;
- b) Composição II: narrativas de complexidade crescente;
- c) Composição III: descrições que servissem para dar amplitude e profundidade a narrativas e descrições de abstrações (um tipo de pessoa, por exemplo) para introduzir o modo dissertativo de tratar o assunto;
- d) Composição IV: comparações, classificações e análises.

Foi numa aula de *Composição II* que um aluno abriu os trabalhos dizendo *Tava lendo em casa os teus comentários e não entendi esta observação aqui* – o aluno leu o que eu tinha escrito e o trecho a que se referia, e eu pedi pra ele ler um parágrafo acima, expliquei alguma coisa sobre o meu comentário, e uma aluna disse que queria entender que discussão era aquela, que ele lesse o texto todo. Ele leu, e a discussão se animou. Quando arrefeceu, alguém perguntou:

– *Posso ler o meu também?*

Depois que discutimos também animadamente esse texto, um outro se apresentou, e outro, e, na sequência, os que estavam encolhidos foram intimados pelos colegas. Foi tão nítida a percepção por todos da diferença desta discussão com relação às anteriores, que foi tácito o pacto de leitura de cada um para todos os outros a partir da próxima aula. Nem me dei o direito de pensar na trabalhadeira adicional que essa prática poderia me trazer, nem me ocorreu considerar a dificuldade que os meus ouvidos não treinados teriam para dar conta de mandar as informações para que a minha memória não treinada desse conta de tudo o que trariam as leituras sucessivas e os comentários que cada uma provocaria.

Até então, os meus comentários escritos já tinham adquirido um bom grau de informalidade porque eu já tinha descoberto

que era melhor escrever os comentários que me vinham à cabeça durante a primeira leitura dos textos sem me preocupar com a possibilidade de que a continuação da leitura me obrigasse a reconsiderar o que tinha escrito, porque esquecer qual era o comentário deixado para depois era uma perda maior. Se fosse o caso de reconsiderar um comentário já escrito, eu escrevia um outro fazendo isso. Então, eles já sabiam também que as minhas observações estavam sujeitas a reformulações. Além disso, eu incentivava eles a comentarem os meus comentários e não era incomum que eu desse razão às discordâncias deles.

O problema maior não foi a minha memória, que, exigida, respondeu: nem bem tinha passado um mês, e eu já estava propondo relações entre o texto que acabava de ser lido e um outro lido na aula passada ou em outra anterior ou entre textos de um mesmo aluno, lidos até aquela altura do semestre. Os imprecisos e até mesmo os equivocados comentários de sala de aula baseados na audição da leitura também não atrapalharam o processo porque, em casa, depois de ler cada texto, eu continuava escrevendo comentários que podiam dar conta desses equívocos e dessas imprecisões. Problema maior foram os que não queriam ler seus textos *para não se exporem*; levei um bom tempo até chegar a uma formulação por escrito no programa da disciplina decretando o caráter público dos textos a serem escritos e a esta formulação oral: *quem escreveu algum texto que faça revelações íntimas, impróprias para serem lidas em público, escreve outro, sem tais revelações, que possa ser lido em público*. A maioria decretava que as revelações dos textos que já estavam escritos não eram assim tão íntimas.

Estávamos implantando ali, quase uma década antes da primeira edição em português, em 1992, de *Estética da criação verbal*, de Mikhail Bakhtin, uma prática que constituía, em sala de aula, uma simulação da *esfera de utilização da língua*, uma reunião de escritores e leitores que produzem perguntas e respostas às

perguntas e respostas de outros escritores e leitores para equacionarem problemas comuns: produção e produto. E consumo, ou melhor, troca, escambo: não demorou muito mais do que um outro mês para que os textos passassem a ser escritos não apenas para mim, que propunha os temas, mas também para conversar com o que tinham dito os textos e os comentários a respeito dos textos que ouvíamos naquelas aulas. De discussões particularmente acirradas começou a brotar proposta de tema: *Vamos, então, escrever sobre isso, e cada um toma a sua posição.*⁵

Minha primeira estratégia durante a leitura dos textos foi escutar cada um, à espreita de uma questão sobre a qual formular alguma pergunta para iniciar a discussão; na primeira vez que uma daquelas leituras chegou ao fim sem me dar um mote, fiz uma cara inteligente e resmunguei alguma coisa como: *E então? E daí?* Sempre tem alguém que não suporta o silêncio por muito tempo, e esse alguém disse algo como: *Esta tua crônica é muito romântica.* Alarmado com a lonjura para onde desandaria essa conversa, atalhei: E o que que *romântico* quer dizer? E o que é especificamente *romântico* aqui? E por que este texto é uma *crônica*? Acabei percebendo que esse relaxamento do meu dirigismo acabou propiciando a revelação dos critérios pelos quais os alunos avaliavam os textos que ouviam, os dos colegas e os próprios.

Esse teu texto está muito bem estruturado. Como assim? Como é que é mesmo a estrutura dele: mostra pra nós. *Esse conto parece bukowski.* E quem é esse buoque mesmo? E quais são exatamente as semelhanças? *O surrealismo dessa tua imagem desconcerta o leitor.* Explica, então, o que é *surrealismo* e mostra onde está no texto.

E por que que a gente a tem de definir os conceitos? Eu não posso só dizer o que eu acho? Na mesa do boteco pode; deve até, pra não ente-

5 Costumo dizer que o professor se filia ao arquétipo do engenheiro, que tem de achar soluções para problemas, e não ao arquétipo do filósofo, que descreve e denomina. Ciente disso, o professor passará a ler o filósofo em outra clave.

diar a parceria. Aqui, estamos num curso superior, de Letras, que estuda com método os fenômenos da linguagem, da língua, das línguas, da literatura, das literaturas. Pra fazer isso é preciso definir conceitos para que concordâncias e discordâncias se fundamentem e se tornem úteis para fazer avançar o nosso conhecimento.

Mesmo no jornalismo, que tem o boteco e não a sala de aula do professor ou o solitário escritório do tradutor como habitat natural, eu também queria um mínimo de precisão de termos. Nos anos Oitenta, a maioria dos alunos de Letras não sabiam de onde vinham, quem eram nem para onde iam; os do Jornalismo só sabiam para onde iam, mas os critérios de avaliação deles, mesmo mais toscos, eram um pouco mais precisos.⁶

Ao perguntar o que quer dizer *romântico*, *bem estruturado*, *borgiano*, e outras coisas bonitas que eles diziam, minha intenção não era verificar se o aluno *sabia* o que quer dizer *romântico* etc., mas encaminhar a discussão para o que eu depois chamei de *concretude*: onde é que está o que essa palavra aponta? O que fica fora da abrangência desse termo? Se o aluno tinha uma definição e um exemplo compatível com ela para o seu rótulo, eu podia perguntar pros outros se eles concordavam com o significado e com a atribuição desse significado ao que estava sendo avaliado. O outro questionamento dos rótulos era o seu valor: Se vinha algo como – *Tem um quê de borges nesse teu relato* – eu podia perguntar: E isso é bom ou ruim? Por quê?

Foi essa caçada impiedosa a conceitos senso-comum e deus-dará como esses que me alertou para a necessidade de compor e ofertar conceitos próprios e adequados para avaliar pelo

6 Trinta e quatro anos depois, a maior parte dos alunos de Letras sabem de onde vêm e o que estão fazendo lá. Acho que isso pode ser atribuído à disseminação da prática da produção textual desde que aprenderam a ler e escrever para formular o que têm a dizer e para responder ao que leem formulado nos seus computadores pessoais. Nos anos oitenta, eles precisavam aprender a fazer isso no curso. Os que cursavam Jornalismo sabiam, no curso, que precisariam fazer isso.

menos os aspectos que me pareciam mais relevantes. Saí à cata e, com uma pequena ajuda dos companheiros que também estavam tratando do assunto, como, por exemplo, Alcir Pécora, que publicou em 1984, *Problemas de redação*, onde caracterizou o – digamos assim – gênero *redação escolar*. Da caracterização que ele fez compus uma definição de redação escolar, que me deu a base para formular o que chamei de *qualidades discursivas*, que teriam o poder de transformar uma redação escolar em texto, tal como exponho em *Da redação à produção textual*.

Relato também lá, páginas 36 e 37, como descobri que temas pessoais – no caso relatado, o tema é *descrever como se faz alguma coisa que eu sei fazer* – produzem textos mais interessantes do que temas genéricos, e foi daí que se originou o elenco de temas trabalhados naquele manual. Então, o meu ponto de partida passou a ser a redação escolar; o caminho, a leitura e discussão em aula de um elenco de textos sobre temas pessoais, que narram, descrevem e dissertam; e o ponto de chegada, a superação da *redação escolar* e a composição de *textos*. Para que essa convergência nas *qualidades discursivas* – *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento* –, que instaura o texto, não reinstaurasse a normatividade ancestral, passei a incentivar, nas discussões, a revisão colaborativa a partir de perguntas a respeito do que era mesmo que o autor do texto queria dizer. E aí eu chegava ao que é, na minha opinião, o ponto de partida – *o que é mesmo que tu quer dizer?* – do professor de produção de texto, isto é, professor de Português: *Vai, escreve. Diz aí, que eu tô aqui pra te ajudar a descobrir o que tu tem pra dizer com as tuas palavras.*

Acho que esse era o ímpeto pedagógico que já estava, em nebulosa, na minha cabeça, quando eu mandei aqueles cabeludos meio pomposos meio maltrapilhos, que ostentavam o seu despojamento de qualquer instrumento que pudesse denunciar a intenção de registrar uma palavra que fosse das pronunciadas naquela sala

de aula, e aquelas jovens mulheres de alpargatas e camisetas brancas, que não conseguiam manter a mesma pose, escreverem sobre a *babaquice* dos seus contemporâneos que corriam pelados pelas ruas nevadas do grande mundo lá fora. Eu mal tinha ouvido falar a respeito daquilo; daí que babaquice era uma opinião minha e gratuita, mas, como saía no jornal, eu achei que eles podiam querer ser ouvidos a respeito daquilo. Depois, eu li com curiosidade o que eles escreveram. Não tenho como lembrar o que eu escrevi nos textos deles, mas acho que foi ali que eu ganhei eles, porque eu tenho certeza de que os meus bilhetes deixaram bem claro que eu queria saber o que eles achavam. Eu estava mesmo lá pra ensinar coisas mais importantes do que o formulário da pirâmide invertida, o que, vamos combinar, não era grande coisa: era só um professor querendo aprender o seu ofício.⁷

Não era grande coisa ensinar coisa mais importante do que o formulário da pirâmide invertida; grande coisa tinha sido a recusa do formulário, dos formulários: os da correspondência comercial e oficial; o da redação de prós e contras; o da redação de introdução, desenvolvimento e conclusão; os exercícios de interpretação de texto para verificar se o aluno era capaz de adivinhar qual era a interpretação preferida do cara que elaborou o exercício; a análise sintática...⁸ tudo o que impede que o professor fique sabendo o que o aluno dele tem pra dizer e se dispõe a dizer, se o professor se dispuser a ouvir ele e a ler o que ele escreveu.

7 Eu também não tinha a menor ideia de que isso – mandar eles escreverem o que eles pensavam a respeito do que quer que seja – era exatamente o contrário de ensinar redação jornalística. Quem quer ter uma ideia de como são formados os jornalistas na “grande imprensa” pode consultar *O sujeito jornalístico em formação*, dissertação de mestrado de Cristina Charão Marques, que está aqui: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/117118>.

8 Não vou botar lá no corpo do texto; vou botar aqui, na alma do texto: e também os formulários dos gêneros.

Mas eu queria também que eles me ouvissem; por isso, falando com eles, falei deles, escrevi pra eles sobre o que eles escreviam. Quando começamos a ler e discutir os textos em aula, passei a ouvir o que eles pensavam sobre o que eles escreviam e a dizer o que eu pensava a respeito do que eles pensavam, e eles também passaram a escutar tudo isso e, para mais esferecer a esfera, passamos a escrever também sobre tudo isso.

O elogio do Raul

Da redação à produção textual foi editado em 2002,⁹ acho que no começo do ano porque, no sol de outono, num domingo de abril, caminhando na Redenção, encontrei Raul Machado, professor de Português, meu contemporâneo de Graduação, ator e respeitado assessor pedagógico da Secretaria de Educação: *Sabe o quequeu mais gostei daquele teu livro? Que tu contou todas as besteiras que tu fez. Todos os outros livros didáticos falam com a voz de deus: é só vocês fazerem assim, que o céu se abre.* Tu fez o relato do processo até chegar onde tu chegou. Obrigado, Raul; dos elogios, este foi o que eu mais gostei.

O processo: já escrevi¹⁰ que eu conjecturo que o meu atrevimento pra escrever bilhetes nos textos dos alunos daquela primeira turma de *Redação jornalística* decorreu da minha condição de leitor, que exercitei mais do que qualquer outra coisa exercitável na vida: dez vezes mais do que futebol, no mínimo. Mais especificamente, decorreu da minha condição de leitor de literatura aperfeiçoada pelos estudos de literatura no Curso de Letras e pelo exercício de dar palpites sobre os textos dos meus

9 Pela Editora da UFRGS, com o título de *Da redação escolar ao texto*. A Parábola Editorial fez, em 2009, uma espécie de relançamento em edição revisada, mudando o título para *Da redação à produção textual*.

10 Num texto chamado *Política*, que é uma espécie de memorial, por demanda dos meus amigos, ainda inédito..

colegas da Faculdade de Filosofia, que também davam palpites sobre o que eu escrevia.

Aí tem quatro instâncias formativas: (1) minha opção existencial para a leitura, especialmente para a da literatura; (2) meus estudos superiores de literatura (não posso dizer o mesmo dos meus estudos de língua, apesar de algumas coisas interessantes nas aulas da Rebeca Poyastro e do Celso Luft, que eu me limitava a achar interessantes); (3) meu exercício da palpitarria nos textos dos meus camaradas e nos palpites que eles davam sobre o que eu escrevia; (4) a prática de escrever e reescrever os textos que eram objeto dos palpites dos meus camaradinhas. Cinco, com as aulas de literatura que eu tive com o Carlos Appel, desde a quarta série do Ginásio, até o terceiro do Clássico no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da UFRGS.

Eu tinha consciência disso naquela decisiva manhã de março de 1974? Só agora essa soma chegou a cinco. E deu 4 x 1 (quatro a um): 4 (quatro) pro mundo lá fora e o cá dentro e 1 (um) pro Curso de Letras, ou 4 x 0,5 (quatro a meio), se eu choramingar a formação em língua portuguesa que não tive na Graduação. Não vou fazer isso porque a gente sabe que curso nenhum nos larga prontos pra fazer o que quer que seja. Adquiri aqueles saberes que eram considerados necessários para dar aula de Português tentando ensinar meus alunos a escrever. Claro que qualquer curso pode fazer mais pelos alunos, claro que o MEC, a Capes, o CNPq, o Ministério da Ciência e da Tecnologia podem fazer mais pela formação de professores. Durante um bom tempo, eu trabalhei na mesma sala onde o pessoal do Píbid se reunia; meu coraçãozinho pulava de alegria ouvindo aquela gurizadinha discutindo a aula de Português que iam dar na semana seguinte naquele colégio estadual.

Eu confessei que dar aula no Jornalismo fazia eu me sentir mais professor universitário do que dando aula no Básico, mas só

me acomodei mesmo entre os meus pares quando me chamaram pra ensinar a escrever no Curso de Letras, em 1981, nas disciplinas *Composição em língua portuguesa*, que eram eletivas, isto é, os alunos, segundo a boa intenção da Comissão de Graduação, poderiam matricular-se se quisessem resolver os seus problemas de expressão escrita. Possivelmente foi por causa desse pretendido caráter de pronto socorro, que nos chamaram – Cláudio Moreno e eu, também professores de Segundo Grau – e nos encomendaram um programa pra fazer isso. Fizemos o programa, cortamos ao meio a lista de chamada da primeira turma que se matriculou e, depois de uma semana de aula, chegamos à conclusão de que os alunos de Letras que tinham os tais problemas não desgostavam deles, pois os matriculados escreviam bem direitinho e gostavam de fazer isso. Não fiquei nem um pouco frustrado com a oportunidade de trabalhar, sem o fantasma da redação jornalística, a sequência de temas que eu já vinha propondo no Jornalismo.

Assim, em *Composição I* botei os alunos a escreverem (1) uma apresentação pessoal, (2) o relato de uma emoção forte, (3) o relato de um acontecimento que produziu um aprendizado, (4) a descrição de uma pessoa, (5) a descrição de um objeto, (6) a descrição de um tipo de pessoa, (7) a descrição de um processo, (8) uma comparação, (9) uma análise, (10) uma classificação, (11) uma definição. Conforme está bem explicadinho lá em *Da redação à produção textual*, só quem aprende a narrar e a descrever aprende a dissertar, porque tudo o que está envolvido em narrar e descrever é necessário para aprender a construir um ponto de vista e para organizar a mais adequada ordem para a exposição e a argumentação.

Em *Composição II*, portanto e no entanto, nos dedicávamos a narrar para nos prepararmos para dissertar e narrávamos para narrar, e isso – narrar e ler e ouvir e comentar e reescrever e narrar outra história e outra e outra – era muito melhor. Aabei inventando também um elenco de situações que podiam ser

desenvolvidas com base em experiência pessoal e que complexificavam progressivamente a narrativa, mas nunca escrevemos mais do que quatro ou cinco deles. Vou botar a lista aí:

O tema da primeira narrativa se expressava por *Um dia na vida de...*, que retomava a *apresentação pessoal* e o *relato de um aspecto do cotidiano*, o que permitia rever as qualidades discursivas, impunha a criação de um personagem, de uma situação que justificasse o trabalho do leitor e permitia discutir o narrador que cada um inventava pra contar essa história.

A segunda narrativa tinha como proposta uma *viagem feita por duas pessoas narrada em primeira pessoa por uma deles*. Aqui tinha uma armadilha, que levava pra reescrita boa parte das primeiras versões: a condição do outro, o que não era o narrador, que precisava passar a ser personagem e não apenas parte do cenário. E nessa tentativa de fazer esse outro agir para virar personagem aparecia o que justifica toda e qualquer narrativa: o conflito.

A terceira devia contar a história de *um triângulo amoroso*, onde o conflito já estava instalado para, pelo menos, dois personagens, e o terceiro não tem como ser meramente pendurado na parede. Os problemas aqui são escolher o narrador, determinar a relação entre o tempo da narração com o tempo do acontecimento, o que levava a necessidade de equacionar a relação do tempo do narrado com o tempo do acontecido.

A quarta proposta de tema era *contar a história de um grupo de pessoas enfrentando juntos uma dificuldade*. Isso não podia se passar apenas na consciência de um narrador: implicava um cenário e sua necessária descrição. A quantidade de pessoas no grupo implicaria o aumento de personagens, que, como tal, deveriam agir de modo a individualizarem-se. E, para distingui-los, seria necessário também descrevê-los. Então, cada um tinha de avaliar o tamanho da trabalhadeira a que queria se dedicar.

Das três outras propostas, às vezes, acontecia de alguma discussão levar ao *desenvolvimento de um mesmo enredo por todos*, o que estabelecia com muita clareza a questão do ponto de vista sob o qual a história era narrada. Os outros temas que eu tinha de reserva geralmente permaneciam na reserva: *recontar, sob um outro ponto de vista, uma história já conhecida e contar a segunda parte de uma história conhecida*.

Em *Composição III*, se retomava a narração com a finalidade de acrescentar descrições de cenários e de personagens às narrativas mais despojadas produzidas em *Composição II*. A transição para a dissertação era feita pela descrição de tipos, o que envolvia a abstração de características comuns em grupos e conjuntos de pessoas e coisas. A abstração é, de certa forma, o ambiente da dissertação. Em *Composição IV*, então, como exercício preparatório para o que os estudos pós-graduados poderiam exigir, escrevíamos textos que faziam comparação, análise, classificação e definições. O que acabou dando uma finalidade mais próxima para o exercício da dissertação foi a implantação da monografia de conclusão de curso na Licenciatura.¹¹

Narrar é bom pra todo mundo

O exercício da narração, nesse arranjo, estava a serviço da dissertação, na linha direta do espírito da *Redação técnica*, do Ciclo Básico de Estudos, da universidade reformada segundo o modelo americano. No entanto, eu queria histórias bem contadas: *Mas, se eu for contar tudo, vou escrever cem páginas*. Se cem páginas forem,

11 Tentando estimular a memória, fui olhar no meu Lattes, e lá não consta que eu tenha dado aula de *Composição IV*, mas esse era o programa. Consta lá que eu dei aula de *Produção de texto II*, que era uma disciplina obrigatória no Bacharelado (curso de tradução), cujo programa, se bem me lembro era, pelo menos, parecido com esse. O trabalho, a meu ver, mais interessante que eu fiz com texto dissertativo foi no 3º ano do Colégio Anchieta entre os anos de 1981 e 1984, que também está relatado em *Da redação à produção textual*.

cem páginas ouviremos – respondia eu –, e lá se ia a pretendida instrumentalidade da narração. Às vezes, o semestre virava projeto, projetos individuais e coletivos. Eu conjecturava que, naquelas salas de aula das Composições, estaria algum aluno/alguma aluna, que, como eu, tinha vindo pro curso de Letras porque queria aprender a escrever. Era minha chance de aprender, ensinando, o que não tinham me tinham ensinado, me dizia eu, meu aluno.

Mais ou menos por essa época – acho que 83 –, reunimos um grupo, que incluía Luís Augusto Fischer e Paulo Seben, amigos (e) ex-alunos nossos para nos lermos. Fiquei fazendo o meu papel de professor até que cobraram os meus escritos. Eu tinha uns contos de uns vinte anos atrás, do tempo da Graduação, elogiados por alguns camaradinhos da Faculdade de Filosofia. O grupo achou engraçadas as histórias, e eu ressuscitei o projeto de romance que já tinha, desde aquela época, o nome de *Tratado geral da reunião dançante*. Aí, passei uns quatro esclarecedores anos tentando solucionar problemas de narração, da minha e das dos outros. Descobri que minha cabeça não era povoada de narrativas, mas movida pela busca da solução do problema: continuar a narração interrompida de um episódio já delineado era muito divertido; inventar um episódio novo para dar continuidade à história era um sofrimento. Só dei a minha história por pronta quando gostei do que tinha escrito, mas acho que gostei mais de já ter escrito, tanto que até hoje não encarei nenhum dos outros enredos que me ocorreram e que eu registrei por escrito para escrever o *próximo romance*.

Posso alegar que em 1986, quando terminei de escrever o *Tratado geral*, eu já estava botando em ordem as anotações que eu vinha acumulando a respeito do que costumava escrever nos textos dos meus alunos, redigindo o que ia acabar compondo *Da redação à produção textual*, cuja primeira versão só ficou pronta em 1990, quando eu já estava no Doutorado, escrevendo a tese, defendida em 94. Doutores são muito solicitados: muito tive de

ler, escrever e reescrever a partir de 95. Em 97, a graças à insistência de Luís Augusto Fischer, a Editora Artes e Ofícios dispôs-se a editar o *Tratado geral. Deixa eu revisar; são mais dez anos.*

Revisei e cortei acho que um terço do que estava ali. Paulo Seben, já em 86, tinha me avisado: *Tá prolixo, tá copioso, tem coisa demais.* Eu fui reler e disse pra ele depois: *Tirei três frases. É pouco,* insistiu ele. Era, de fato, muito pouco, e agradei aos fados, que impediram a publicação antes de eu me tornar capaz de perceber isso. E daí? Isso – perceber que a gente está tratando o leitor como um burro que ainda não entendeu o que a gente já disse – isso se ensina, ou não tem outro jeito a não ser passar dez anos sem olhar pro texto?

Quem me deu a pista pra começar a deslindar o enleio entre o romancista e o professor foi Valter Avancini, diretor de telenovelas. Numa esclarecedora entrevista – acho que no Roda Viva – ele aproveitou uma pergunta simplória a respeito de sua relação com a filha atriz – como ele a tratava: *como diretor rigoroso ou como pai coruja?* – para dizer que ele sempre inquiria ela sobre a *vocação*. *O talento* – disse ele – *pode não levar longe se não houver a vocação.* Na hora, lembrei do que aconteceu numa Composição II ou III.¹² Numa daquelas discussões que resultavam num tema comum para resolver uma questão, no caso, o que significava, para cada um, uma festa de aniversário, uma aluna, chamada Carla Schwartz, contou o dia do aniversário de trinta anos de uma freira carmelita, no convento onde estava desde os quinze. O que ela fez naquele dia, em que tudo decorreu absolutamente igual a todos os outros dias, com exceção do bolo que foi servido depois do almoço, foi narrado no presente do indicativo e não

¹² É isso mesmo: a gente usava a III muito mais pra narrar do que pra introduzir à dissertação, e agora está completa a confissão de nossa preferência – minha e dos meus alunos – pelo que tínhamos optado lá no Vestibular: Letras, o curso superior onde se estuda a narrativa: praticar a narrativa é, no mínimo, um modo de estudá-la.

no perfeito, o tempo da narrativa, mas ninguém atinou com isso. Quando ela terminou de ler, eu não tinha achado um mote pra discussão, nem ninguém mais, mas o silêncio foi bom, e alguém disse isso. Só percebi depois, lendo e relendo em casa, que o presente do indicativo indicava o tempo sem tempo que segura o tempo que escorre tal qual o tempo que passou.

Retomei a leitura do conto dela na aula seguinte sob essa chave e perguntei pelos outros escritos dela. *Nada, escrevi pra aula.* Escreveu pra minha aula, e o talento produziu uma obra prima. Faltou vocação pra produzir outra e outra e outra, encarando a trabalhadeira de, em cada uma delas, botar uma palavra depois da outra, da primeira à última, de tal modo que a posição de cada uma delas acabe assegurada como a posição em que deve estar. *O que leva longe é a vocação*, disse o Avancini. Esta é a definição que eu montei a partir do que ele disse e da lembrança só episódio da Carla:

Vocação é a disposição de encarar tanto a trabalhadeira que vai dar fazer o que se tem pra fazer quanto a chatice que sempre acompanha qualquer empreitada, pela alegria de ver aquilo pronto, pela birra de ter levado aquilo tudo até o fim, pelo desagravo de imaginar a cara dos outros quando lerem, virem, ouvirem, cheirarem o que a gente embestou que tinha de fazer.

Também não se pode desprezar a hipótese de que a Carla tenha mentido pra nós, e que, em algum baú deste mundo, repouse a vasta obra que ela embestou de negar ao mundo leitor lá fora. Kafka não mandou queimar? Ernesto Sábato não queimou ele mesmo?

O que me levou a pipocar diante da trabalhadeira e da chatice de encarar aqueles outros enredos não foi capaz de deter este professor de escrita de escrever e publicar um romance. Ou, radicalizando, foi a minha vocação de professor que me levou tão longe, que me fez escrever um romance, que, entre outros muitos ensinamentos, me fez perceber que esse romance precisava de uma revi-

são antes de ser publicado, tudo isso pra eu me credenciar como professor de escrita. Depois daquela Feira do Livro de 98, das entrevistas e das resenhas (acho que duas) nos jornais, os narizes dos artistas que frequentavam as minhas aulas empinavam menos. Não, não é só isso: eu gostei muito de ter escrito o Tratado no sentido não apenas de já estar livre da trabalhadeira que me deu mas também no de ter pra ler o que está escrito lá. Além disso, ele é apreciado pelos meus amigos especialistas.

Se não fosse, tava muito bem assim mesmo: recomendo pra todo mundo escrever um romance, de preferência sem a ambição de ser escalado pra literatura brasileira, nem pra gaúcha ou pra porto-alegrense, porque essa renúncia aumenta a probabilidade de se escrever um romance que ainda não foi escrito. Desconsidera a aleatoriedade do talento e a imponderabilidade da vocação: vai lá e escreve um romance por terapia e por formação: todos os caminhos se abrem para quem se tornar detentor do diploma de quem encarou a trabalhadeira de botar uma palavra depois da outra, da primeira à última, de tal modo que a posição de cada uma delas acabe assegurada como a posição em que deve estar no relato miúdo do enredo concebido pra botar uma certa ordem na vida que a gente leva nesta parte do mundo.

Publicar também não é ruim desde que não seja só pra se tornar autor publicado, isto é, artista oficial. Desde os tempos da troca de textos e de palpites na Faculdade de Filosofia, eu já tinha dificuldade com os artistas, os que fechavam a cara até em caso de elogios moderados. Teve um que alegava as cem vezes que tinha lido *O velho e o mar* como fiadoras da qualidade estilísticas dos contos dele, até se convencer de que só num centro maior choveriam as incondicionais loas que seus contos não despertavam por cá, e migrou para São Paulo. Na verdade, os estudiosos que faziam parte do nosso núcleo palpiteiro da Faculdade de Filosofia – estudantes de Letras e Filosofia – produziam palpites sem adjetivos: ninguém

era gênio, talentoso, iluminado. A gente falava de qualidade do enredo, de caracterização de personagem, de métrica, ritmo, rima, da adequação das metáforas. A gente se desafiava: um começava a história, outro continuava e devolvia com o enredo subvertido, e ninguém ficava pelos cantos reclamando que ninguém nos publicava, até porque ninguém publicava nada. Eu trabalhei no Instituto Estadual do Livro entre 1964 e 1967, e nesse período publicamos apenas um cara da minha faixa etária – um poeta – e, no total desse quadriênio, não mais do que cinco ou seis livros.

É verdade que eu sempre impliquei com pose de artista, que economizei elogios por causa dessa pose. Olhando pra minha cara ninguém reclamou que eu não elogiava; no máximo, me disseram que as minhas observações desqualificavam o escrito, mas isso veio de outra cultura, de uma aluna do pós-graduação da Faculdade de Educação. Nas Letras e na Comunicação, tinha gente que desistia ou se transferia para a outra turma, com outro professor. Houve também quem tivesse parado de olhar pra minha cara logo depois dos primeiros palpites, mas a maioria deles voltou a olhar pra minha cara apesar dos meus palpites. E também houve festa por ter eu dito algo como *isso tá muito bom*.

Eu sei que escrever se ensina e se aprende

Em 94 defendi minha tese que diz que ensinar Português – na escola, no ensino fundamental e no médio – é ensinar a escrever tal como fez a literatura brasileira: para produzir conhecimento a respeito de nós mesmos e, mais especificamente, para responder estas duas perguntas: quem somos nós? em que língua vamos nos dizer quem somos nós? No segundo semestre de 95, me deram uma turma de *Leitura e produção de texto*, disciplina agora obrigatória no primeiro semestre do Curso de Letras e uma turma de *Comunicação em língua portuguesa I*, do primeiro semestre dos cursos de Comunicação.

Nas Letras,¹³ comprei uma briga com os artistas porque uma delas escreveu um poema para desenvolver um dos temas, e eu disse: *Não quero poesia*. Fiquei olhando até o esgotamento dos generalizados protestos e retomei: *Eu não quero poesia porque eu não sei ensinar a escrever poesia, e vocês estão aqui para aprender o que os professores de vocês têm pra ensinar. Há aqui professores que sabem ensinar a escrever poesia. Este aqui especializou-se em ensinar a escrever prosa, e é isso que vocês têm para aprender nesta disciplina*. Claro que a frase não saiu assim tão bonitinha, mas a maioria deles eram bixos, numa das primeiras aulas deles. Entre os que desistiram e os que foram reprovados porque não entregaram um mínimo razoável dos textos que eu solicitei ou não reescreveram os que eu mandei reescrever, sobrou a metade da turma.

Nos reencontramos no fim do curso deles nas disciplinas *Programas para o ensino de português e Prática de ensino*, quando fizemos as pazes, discutindo o que eles iam fazer numa sala de aula deles. Eu nunca tive um professor que tenha me ensinado a escrever; por isso, eu tenho uma percepção unilateral desse processo. Me permito conjecturar, no entanto, por conta do que percebo nos meus alunos especialmente nesses que já foram meus alunos nessas disciplinas de ensino da escrita, não só nessa outra sala de aula mas também ao longo do tempo em que a gente se vê no bar e nos corredores e eventualmente conversa, é que os alunos de escrita aprendem mesmo quando não aprenderam. Posso explicar melhor isso? Acho que não.

Posso explicar, no entanto, como que é eles aprendem, eles, os que ainda não tinham aprendido quando começaram a aprender no primeiro semestre do curso de Comunicação, porque, no

13 Eu gosto muito das formas dialetais e uso todas as que eu consigo sustentar, mas na Letras faz parte do pequeno elenco das que não me saem da garganta pra fora, e não é por causa da concordância, nem a de número, que, como dá pra ver, eu fiz, eu faço, nem a de gênero, que, na verdade, me espanta: no Instituto de Letras? Dondicé que tiraram issss?

curso de Letras, eu nunca tive a chance de lecionar três semestres seguidos para a mesma turma. No Curso de Comunicação, ao que tudo indica, nenhum de nós jamais terá, o que pode ser um bom motivo adicional pra relatar essa experiência tão excepcional.

Como já mencionei na introdução deste texto, a propósito do *gênero* e da *esfera*, o texto intitulado “Atextamentos ou atextações”, de Alfredo S. Barros (apud Guedes, 2009), faz uma classificação dos tipos de texto lidos ao longo do primeiro semestre de 95, na disciplina Comunicação I. É um texto longo, que elenca uma boa quantidade de tipos de texto e descreve-os em minúcias relacionando suas características às reações da plateia, isto é, os colegas, companheiros componentes da esfera bakhtiniana, que, inocente e apedeutamente, exercitávamos. Não posso reproduzir aqui o texto que já reproduzi no artigo para o livro do Celsul; posso dizer – já que esse texto classificatório costuma ser solicitado no fim do semestre – que eu acho que foi no dia dessa leitura que eu anunciei que seria o professor da turma da manhã de *Comunicação em língua portuguesa II* e que teria a maior alegria se eles se matriculassem nessa turma.

Em *Comunicação em língua portuguesa II*, desenvolvi um programa semelhante ao da disciplina de narração do curso de Letras, e eles – a grande maioria da turma era a mesma do semestre anterior – trabalharam tanto quanto já tinham trabalhado, e, no fim do semestre, eu repeti o apelo pela companhia deles em Comunicação III. Em Comunicação III, eu retomava os textos dissertativos já escritos na *Comunicação I* e depois complicava com temas que exigiam modos e finalidades do processo de definir.

Dei aula naqueles três semestres para estudantes que se formariam em Jornalismo, Publicidade e Relações Públicas; havia gente que tinha entrado com dezessete anos no curso e gente de mais idade, alguns já haviam cursado outros cursos superiores e alguns já se haviam formado. Muitos produziam redações escola-

res quando chegaram; outros tinham variados graus de desenvoltura, e isso não tinha a ver com idade, mas, ao final do terceiro semestre, todos produziam textos com alguma graça. Posso provar essa mudança de natureza nos textos deles? Não. Tenho cópias da maior parte das coisas que eles escreveram, mas nunca consegui o tempo e o sossego necessário pra dar prioridade à montagem de um processo de avaliar a diferença entre escritos e reescritos, entre um semestre e outro.

Ensaiai também é bom pra todo mundo

Ainda antes da defesa da tese, em 93, eu já tinha começado a trabalhar com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre; em 97, comecei a trabalhar no Núcleo de Integração Universidade e Escola, da Pró-Reitoria de Extensão, fazendo assessorias a escolas, a redes escolares municipais, às CRES da Rede Estadual. Havia uma demanda muito grande desse tipo de apoio por causa das exigências da nova LDB. Na Graduação em Letras, como eu tinha escrito uma tese sobre ensino de Português, passei a dar aula de *Programas para o ensino de Português* e de *Prática de Ensino*. Já em 95, eu tinha sido sugado para dentro do PPGLet, onde passei também a lecionar disciplinas vinculadas a ensino de português e a questões da língua escrita. Acho que *Comunicação em língua portuguesa III*, no primeiro semestre de 96, foi a minha última disciplina de produção de texto em curso de Graduação. O que não deixei de fazer foi exigir que os alunos de qualquer disciplina que eu ministrasse escrevessem um relato a respeito da relação que tinham desenvolvido, ao longo de sua vida, com a língua escrita; eu lia, comentava e mandava reescrever, como eu costumava fazer nas disciplinas de produção de texto.

Um muito interessante efeito colateral do título de doutor foram os convites para lecionar em cursos de especialização de outras universidades e centros universitários. Um dos cursos

mais constantes foi na Universidade de Caxias do Sul a partir de 2001, onde fui desafiado a inventar uma disciplina para fazer o programa que eu proponho em *Da redação à produção textual* desembocar na produção de textos dissertativos-argumentativos. Tomei como bibliografia básica a tese de Luís Augusto Fischer – *Inteligência com dor: Nelson Rodrigues ensaísta* –, em que as crônicas jornalísticas de Nelson Rodrigues são deslocadas do âmbito da crônica e postuladas como ensaios, na tradição do gênero fundado por Montaigne, no século XVI. Nelson Rodrigues seria o Montaigne que, até então, o Brasil não tinha tido e, acrescento eu, poderia passar a ter, se as ex-crônicas de Nelson Rodrigues passassem a ser propostas pedagogicamente como tal.

Como *objetivos* da disciplina propus: (1) praticar a escrita como o registro de uma leitura (uma interpretação) da própria experiência; (2) desenvolver a habilidade a ler um texto em construção (de autoria própria ou de um colega) como um exercício de coautoria, isto é, de escuta do que o texto tem a dizer a respeito do que ainda precisa ser escrito, do que deve ser descartado e de como tudo deve ser organizado; (3) praticar o ensaio como um gênero experimental e mutante entre narração e dissertação, entre o registro da realidade e a subjetividade de quem para olha a realidade, entre o confessional e o argumentativo.

Como *temas* dos textos a serem produzidos propus um elenco de desafios para serem enfrentados não apenas individualmente mas com o apoio dos colegas como leitores capazes de contribuir com comentários e palpites. Textos completos, rascunhos em qualquer estágio, ainda nebulosas propostas de temas poderiam ser discutidas em aula. Nas leituras em aula de qualquer um desses tipos de escrito enfatizava-se a colaboração, quase uma autoria coletiva, em que todos contribuía para esclarecer as obscuridades produzidas durante o processo de escrita. Os temas, em ordem, foram estes:

1. *Como foi a relação desenvolvida com a língua escrita ao longo da vida do aluno?*

Esse tema impõe uma narrativa, que pode se desenvolver numa singela ordem cronológica, sobre essa relação, mas solicita uma definição ou, pelo menos, uma conceituação ou, no mínimo, uma designação para essa relação, o que já entra no âmbito do ensaio ou da crônica, que seja.

2. *Como foi a relação desenvolvida com a própria cultura?*

Neste tema, a narrativa pressupõe uma designação/conceituação/definição e uma certa descrição, ou, pelo menos, uma apresentação de algumas das características do que o autor considera ser a sua cultura e do que ele entende por cultura, além de uma caracterização de sua relação com ela. A narrativa, no entanto, pode constituir uma base sólida para o encadeamento do texto.

3. *Descrever e denominar algo que existe mas que ainda não foi percebido.*

Este tema aparece desenvolvido em textos que anunciam descobertas científicas, mas também é desenvolvido no jornalismo para apresentar modas e maneiras que se tornam conhecidas. O próprio ensaio, ao apresentar-se no séc. XVI, com Montaigne, constituiu-se num novo gênero de escrita, que, posteriormente, mereceu vários estudos desvendando suas características. Materializar um ser de dentro da névoa é uma façanha complicada, mas alerta o aluno para possibilidade de que, na sua vida como profissional e estudioso, tal possibilidade pode se apresentar.

Solicitei este tema para os alunos do 3º ano do Segundo Grau do Colégio Anchieta, no começo dos anos Oitenta, e o melhor texto que li dos que eles escreveram tomou como tema uma doença que acomete estudantes e impede-os de levantar da cama entre as seis e meia e as oito horas da manhã, quando já passou da hora de chegar a tempo no colégio. Não lembro do nome que foi dado para a doença nem tenho cópia do texto, o que

é uma lástima. Há também um famoso texto dos anos Noventa, creio, de um jornalista, se não me engano, inglês, que descreve um tipo novo de homem que surgia na cena, não sei se apenas na Inglaterra, a quem ele estipulou o nome de *metrossexual*. Já andei à cata desse texto pra usar como exemplo, de preferência uma tradução, mas até agora não achei.

4. *Redefinir um conceito*

Redefinir um conceito é um procedimento muito útil para o exercício de examinar a realidade de um ponto de vista diferente do ponto de vista comum, hegemônico. Envolve a conceituação comum do que vai ser redefinido, sua descrição, a explicitação do ponto de vista pelo qual foi denominado, argumentação a respeito da inadequação do conceito já estabelecido, o estabelecimento do novo ponto de vista, a definição que decorre desse novo ponto de vista, a argumentação a favor da nova designação. É um procedimento complexo, mas perfeitamente acessível.

5. *Examinar um determinado conjunto já estabelecido para dele excluir uma instituição, costume, atitude, comportamento, enfim, um elemento tido como a ele pertencente ou para ampliar sua abrangência de modo a nele incluir um elemento que ainda não foi visto como um de seus componentes.*

Esta é uma das mais importantes tarefas empreendidas em Inteligência com dor, a bibliografia básica da disciplina: prover definições muito claras de ensaio e de crônica, de modo a distinguir nitidamente cada um desses – digamos assim – gêneros, e uma caracterização precisa dos escritos de Nelson Rodrigues – até então caracterizados como crônicas – para enquadrá-los dentro da abrangência do *ensaio*.

6. *Reescrever um dos textos anteriores*

A comparação da versão reescrita com a primeira versão seria capaz de revelar o aproveitamento pelo aluno dos textos que

leu, ouviu, discutiu e escrever no decorrer da disciplina. Essa disciplina ocorreu naquele curso de especialização nos anos de 2009-2010, 2011-2012 e 2013-2014.

Na verdade, a minha adesão ao ensaio já estava expressa no relato que me valeu o elogio do Raul e, vinte e alguns anos antes, na defesa do meu mestrado, a reprimenda do meu “orientador”: “O tom aliciante do seu texto, especialmente esta sua introdução, é uma tentativa de disfarçar, de compensar a falta de rigor técnico”. Isso se refere ao relato que eu fiz da minha escolha do tema a partir de um problema de professor de português, que era explicar o verbo transitivo indireto, já que muitos verbos se relacionavam ao seu objeto sem e com preposição, muitas vezes sem que se percebesse mudança de sentido. As circunstâncias da minha vida profissional nos anos 1970 me levaram a restringir minha pesquisa à preposição a. Restringir era coisa que todo mundo fazia. Os quatro leitores que a minha dissertação teve, além da banca, gostaram do meu ensaiozinho introdutório.

Nem eu, nem o meu crítico da última hora, nem os meus interessados leitores chamamos aquilo de ensaio. Ensaio pra mim era uma coisa meio chata, que eu não tive paciência pra ler no Montaigne, que eu já tinha aberto vez que outra em casa sem entender por que aquilo era tão importante. Foi só depois de ler a tese do Fischer que eu entendi por que Montaigne é tão importante, o que não foi suficiente pra me fazer sentar e ler aquele livro todo.

Repeti a façanha na minha tese: o primeiro capítulo é uma narração sobre o meu trabalho como professor de Português até então – a tese foi escrita entre 1990 e 1993 – para estabelecer o ponto de vista a partir do qual eu me metia a discutir ensino de Português com quem estava se manifestando por escrito a respeito desse mesmo assunto. Ninguém na banca reclamou.

Em 1977, quando o MEC anunciou a obrigatoriedade da redação nos vestibulares, Claudio Moreno e eu, no Colégio

Anchieta, apostamos em um texto dissertativo, que, nos termos de hoje, tinha uma pegada ensaística: o primeiro deles foi *Como imagino uma boa festa*. C. Como eu já contei antes, isso saiu da nossa cabeça porque lá tinha entrado pelas leituras que fazíamos, desde o Ciclo Básico de Estudos, da UFRGS, de livros didáticos americanos. Na verdade, da nossa escolha dentre o que aparecia nos manuais americanos. O trabalho que referi acima, no começo dos anos 1980 com os alunos do 3º ano, o de descrever o que ainda não foi percebido e denominado exacerbou essa pegada ensaística. Nessa mesma época, apareceu, editado pela L&PM, *Ensaaios insólitos*, de Darcy Ribeiro, e lá está o meu ensaio preferido, que se chama *Sobre o óbvio*.

Só passei a chamar tudo isso de ensaio e valorizar tudo isso como ensaio depois de ler *Inteligência com dor*. Não ter a menor ideia de qual era o nome *correto* nem as características *certas* do – digamos assim – gênero que eu praticava não me impedia de praticá-lo como militância. Não creio que ter ficado sabendo tudo isso tenha tido alguma influência no meu exercício. Quando me começaram a aparecer para ler aqueles textos chamados *artigos acadêmicos*, onde siglas eram convencionadas por um *doravante* que as antecedia e que não era aquela personagem do Luís Fernando Veríssimo, passei a implicar imediatamente com aquele formalismo. E eu já implicava com os formalismos de dissertações e teses, em bancas, e a única defesa do formalismo que eu ouvi, depois de manifestar meu desgosto com formalismo em geral, foi esta: *Para de reclamar, que desse jeito, eles, pelo menos, conseguem escrever*.

Costumo dizer que eu nunca escrevi um artigo acadêmico, que eu só escrevo ensaios. Acho mesmo que o *Tratado geral da reuinão dançante* é um híbrido em que o romance adentra os domínios do ensaio. Acho que foi a minha militância pró-ensaio e anti-formalismos que me levou a propor no PPGLet uma disciplina com nome de *Lendo e escrevendo o ensaio*, que já ocorreu em 2009 e 2010,

e teve um certo sucesso também entre os alunos de *Estudos de literatura*. Minha ideia é muito singela: a gente vai lendo *Inteligência com dor*, e cada um vai escrevendo o seu ensaio, que a gente lê, comenta, aporta palpites para a reescrita, levando também para a pós-graduação um pouco da alegria juvenil da graduação.

O que apareceu na minha vida ultimamente foi o *relato etnográfico*, que tratamos, alguns dos mestrandos e doutorandos que o praticam, numa disciplina que chamamos de *Escrita do relato de pesquisa*, mas é uma experiência muito nova, e eu ainda não comecei a produzir anotações a respeito disso; ando lendo relatos muito interessantes entre os consagrados e os dos nossos alunos.



¶ Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução: Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FISCHER, Luís Augusto. *Inteligência com dor*- Nelson Rodrigues ensaísta. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARQUES, Cristina Charão. O sujeito jornalístico em formação. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117118>. Acesso em: 10 maio 2018.

RIBEIRO, Darcy. *Ensaíolos insólitos*. Porto Alegre: L&PM, 1979.

¶ A tinta e a voz: um camininho da escrita até a leitura pública¹

Amelia Biesek Lovatto e Magali Lopes Endruweit

“Nesse diálogo, ele ou ela pode começar a dizer ‘eu’, a formular um pouco suas próprias palavras, seu próprio texto, entre as linhas lidas. E também porque o status das palavras se modifica. Ao ler, o leitor percebe que existe uma língua distinta da que usa todos os dias: a língua do relato, da narração [...]” (Petit, 2010, p. 47)

A escrita é um caminho que nos leva ao outro. Um caminho carregado de histórias pessoais, de significados construídos e partilhados durante a leitura. Por se tratar de uma construção individual, distante da parceria constitutiva da conversa, quem escreve está só nessa empreitada, sujeito à luta com a precisão das palavras, com

¹ As questões aqui levantadas são produto de reflexão surgida no grupo de pesquisa “Escrita e Enunciação”; portanto, estendemos aos participantes a autoria deste texto. Nominalmente: Renata Blesmann Ferreira, Jonas Augusto Fagundes, Raphaela Monteiro Chitollina, Felícia Volkwies (a quem agradecemos a revisão) e Thamís Larissa Silveira.

a ambiguidade da língua, com as armadilhas perigosas do senso comum, pois ninguém, a não ser o autor, pode dar testemunho do que irá escrever. Testemunhar o que viu, vivendo ou ouvindo – lembrando aqui a definição de narrador de Benjamin –, propondo ao leitor um diálogo ao mesmo tempo que lhe solicita um conselho, longe de estar seguro de suas afirmações. Essa escrita generosa, em direção ao leitor, é o que propomos aos alunos quando lhes solicitamos que escrevam de si e leiam em voz alta.

Começamos mostrando que escrever serve para organizar as ideias mais complexas, mais profundas, o mistério da existência. Isso, contudo, não significa que a escrita seja restrita apenas a voos intimistas. Pelo contrário, escrever faz parte da vida das pessoas, do nível mais mezinho ao mais complexo. Pelo escrever, somos capazes de descobrir e redescobrir questões mais abstratas, somos capazes de ressignificar na língua que nos constitui. A bem da verdade, o aluno, cada um de nós, tem direitos culturais², como defende Petit (2013), que proporcionam a construção de si e a descoberta do outro. Esse movimento deve ser o principal objetivo do ensino da escrita: despertar o desejo de pensar, a curiosidade, o pensamento crítico, e ao mesmo tempo instigar o olhar para o outro, para deixar de ter mais interesse em si do que no mundo exterior.

A reflexão aqui apresentada, portanto, discute a escrita e a leitura como aprendizados interdependentes e concomitantes. Como foi uma prática desenvolvida no dia a dia da sala de aula, com mudanças e ajustes, erros e acertos, estamos convencidas de que o relato dessas experiências deve ser o fio condutor do texto, oferecendo o pano de fundo para apresentarmos a concepção teórica que sustenta essa prática.

2 Entendemos direitos culturais, juntamente com Petit (2013), como o direito ao saber, o direito de se apropriar dos bens culturais que possibilitam o exercício da fantasia e a descoberta de si. Trata-se do direito de pertencer a uma sociedade através do que é produzido pelos que a compõem.

Escrever: a que isso se destina?

Talvez a aura de mistério que envolve a escrita se deva ao imaginário que a dotou de um caráter predominantemente formal e exterior, passível de ser ensinada através de truques sobre como organizar as ideias no papel. “Distribua as frases em introdução, desenvolvimento e conclusão e o texto estará pronto”; ainda podemos encontrar conselhos como esse em muitas publicações, transformando a escrita em um ato mecânico. Mas dizemos *ato*, e essa afirmação não é sem importância.

Entender a escrita como ato implica consequências. Consequências teóricas, melhor dizendo. O conceito de língua é que emergirá dessa afirmação e será definidor para a relação com a escrita e, conseqüentemente, com o texto. Ao propor o entendimento da escrita como *ato*, marcamos a incompatibilidade, até mesmo a incoerência com o termo *mecânico*. Se é ato, exige ação e resposta de um sujeito capaz de se mostrar no que escreveu, indo além da forma canônica do gênero e das questões gramaticais. Exige entender a subjetividade como condição da escrita, sustentando uma visão de língua como intersubjetiva. Tal afirmação requer que tratemos de Benveniste.³ para explicitar nossa concepção de língua, lugar de onde pensamos escrita.

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

A possibilidade de o locutor tornar-se sujeito se dá em um processo de apropriação da língua, em um jogo de interação dado pelo uso das formas linguísticas, pertencentes à língua. Assim afirma Benveniste (1991, p. 286): “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”.

O sujeito constitui-se pela propriedade fundamental que é a subjetividade-intersubjetividade, um atributo da *linguagem*, e não de algumas línguas particulares, uma característica universal, pois todas as línguas possuem categoria de pessoa: “uma língua sem expressão de pessoa é inconcebível” (Benveniste, 1991, p. 287). Assim, Benveniste retoma os pronomes pessoais a partir da noção de pessoa, tornando-se esta uma questão central em enunciação. *Eu*, para o autor, é essencialmente linguístico, é a palavra que coloca a língua em funcionamento, e *eu* e *tu* constituem-se as únicas palavras da língua indispensáveis para que haja relação entre os sujeitos, para que haja intersubjetividade. É, pois, a partir do *tu* que é possível pensar o *eu*. No momento da enunciação e pela enunciação, o eu se constitui, sendo, portanto, sui-referencial. Mas tal constituição não é possível de se dar sem a presença do *tu*. Logo, o *eu* necessita do *tu* para poder constituir-se como pessoa, para poder enunciar, criando uma relação de troca entre ambos. Na medida em que se constituem mutuamente, são constituídos pela língua.

Tal relação se mostra na escrita quando contempla o outro, quando propõe uma questão ao leitor, oferecendo a ele a possibilidade de resposta ao que lhe foi contado pelo autor, deixando claro seu lugar, mostrando-se na escrita. Entender que o sujeito deixa traços ao escrever releva da própria conceituação de enunciação: “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 1989, p. 82). Desse modo, ao enunciar-se – o que inclui a escrita –

o locutor mobiliza uma outra enunciação de retorno. Partindo, então, dessa concepção é possível entender a escrita como capaz de fazer aparecer o trabalho do sujeito na língua, *por um ato individual de utilização*. A bem da verdade, deixa emergir aquele que se enuncia para além do que diz ou escreve. Certamente, trata-se de uma escrita que extrapola a relação com o alfabeto, que é capaz de significar “com e mais” do que a representação gráfica. A questão, portanto, é a significação, trazendo como consequência o redimensionamento de outro conceito central em enunciação: a linguagem.

Para Benveniste (1989), a linguagem é a própria natureza do homem, já que “a linguagem é a atividade significante por excelência” (Benveniste, 1989, p. 233). Na verdade, a capacidade de a linguagem significar é um atributo constitutivo, “não é qualquer coisa que lhe seja dada por acréscimo”, pois, “se ela não fosse assim, não seria nada” (Benveniste, 1989, p. 223-224). Não há, portanto, possibilidade de entender a linguagem como um “instrumento de comunicação”, como uma propriedade decorrente de outra atividade. Em “Da subjetividade na linguagem”, encontramos explicitamente a recusa de Benveniste em tomar a linguagem como comunicação, resultando em um dos mais belos trechos de sua obra:

Na realidade, a comparação da linguagem com um instrumento, e é preciso realmente que seja com um instrumento material para que a comparação seja pelo menos inteligível, deve encher-nos de desconfiança, como toda noção simplista a respeito da linguagem. Falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A língua está na natureza do homem, que não a fabricou. [...] Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. (Benveniste, 1991, p. 285)

Por esse olhar, falamos para muito além da comunicação: falamos como única possibilidade para poder ser⁴. Comunicar é inerente ao homem na medida em que a linguagem o constitui, dotando-o da capacidade de se propor como sujeito, definida por Benveniste (1991) como subjetividade, pois, “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”. E aqui retomamos o fio condutor da reflexão: o sujeito.

Ao referir-se à linguagem, Benveniste (1991) afirma ser sua propriedade significar, não particularizando tal característica. No entanto, estendemos aqui a questão da significação à escrita, entendendo seu pertencimento à linguagem e sem fugir a sua natureza: significar. Trata-se da escrita do enunciado, da escrita de um sujeito, pois aquele que escreve se enuncia naquilo que escreve.

Se podemos pensar que o sistema linguístico não deixa de constituir um sistema ainda que considere a enunciação, é legítimo estender essa afirmação para a escrita. A questão aqui proposta é a aceitação de que o sujeito escrevendo deixa traços de sua experiência, por isso é pertinente que se entenda o produto da enunciação como consequência da utilização da língua. Indo mais além, é possível ver na escrita, igualmente, um ato de apropriação de um sujeito marcado no enunciado produzido.

Ao apresentar nosso lugar teórico, acreditamos ter respondido à pergunta que abre a seção: escrever: *a que isso se destina?* Assim como a língua falada e, acima de tudo, por ser igualmente parte do sistema da língua, a escrita serve para viver (relembrando a célebre frase de Benveniste (1989) de que “a língua serve para

4 Esta afirmação não faz nenhuma diferenciação com a língua de sinais, pois não se trata aqui de fala circunscrita apenas à questão de emissão sonora, da voz, mas da necessidade de o sujeito estar inserido no sistema da língua, qualquer língua. O que importa é o sistema, não o som.

viver”) e, através dela, exercer o lugar social de pertencimento a uma cultura a que todos têm direito.

Tratemos dessa escrita, portanto.

Escrever é ter estilo

“O estilo é o próprio homem.” (Lacan, 1998)

Falar de estilo implica falar de sujeito, de um sujeito que tem a língua como condição para se constituir. Da relação língua-estilo-sujeito, percebe-se a possibilidade de tomar a noção de estilo como sendo muito mais ampla do que um desvio da norma, pois ter estilo não é o mesmo que subverter o sistema linguístico. Ter estilo é a possibilidade de todo sujeito que enuncia em qualquer manifestação da língua, isto é, na fala e na escrita.

Na verdade, não ver a língua como um lugar de normatização do dizer implica que ela seja, para o sujeito, tão somente a condição de possibilidade de constituição de um estilo. Somente faz sentido falar de desvio a partir da suposição de uma norma. Ora, se se considera que a língua não é feita sem que o sujeito nela se faça ouvir, então a língua comporta o estilo, de todos e de cada um. Pretender que a língua seja outra coisa que não o império da norma implica tomá-la numa dimensão de autonomia frente a um saber que se inscreve na ordem da repetibilidade.

A repetibilidade do sistema da língua comporta a singularidade do sujeito (do seu estilo, portanto), que, segundo Benveniste (1991), podemos chamar de subjetividade, indicadores de subjetividade, dêixis, categoria de pessoa. Significa que, para Benveniste (1991), a estrutura somente tem existência no singular. E é a enunciação que permite falar de uma singularidade que resiste a estar na repetição, mas que a constitui em cadeia, e isso não se faz sem convocar a língua do outro, sem enunciar. Há um dispositivo linguístico comum a todos os sujeitos que resulta da articulação entre

conjunção e disjunção, que ordenam toda a linguagem: um eixo sintagmático, da metonímia, e um eixo paradigmático, da metáfora. É assim que a língua funciona: em uma relação de báscula entre metáfora e metonímia, e, ao optar por um desses polos, revelamos nossos gostos e preferências linguísticas, nosso estilo.

Partindo dessa articulao entre metáfora e metonímia,  possível pensar a noo de estilo como sendo uma forma de o sujeito enunciar-se a partir dessas posies. Significa que, no quadro enunciativo, as referências produzidas pelo sujeito decorrem do deslocamento metafórico e metonímico, instaurando diferentes valores para o que  dito ou escrito. Tem-se, assim, um ndice de enunciao do sujeito na língua.

Desse prisma, a escrita passa a ser um constante e ininterrupto produzir de metáforas e metonímias, evidentemente, desde o ponto de vista dos movimentos que tais tropos instauraram na estrutura da língua – substituio/similaridade, deslocamento/contiguidade –, aos quais o sujeito recorre para produzir sentido. A escrita – como forma, conforme o senso comum a define – teria outra dimenso se vista como um processo de constante substituio e deslocamento. Há um jogo significante da metonímia e da metáfora.

Entender a escrita desde a suposio de que o sujeito enuncia nesse ínterim – entre a metáfora e a metonímia, entre morrer de sede e beber um copo – no pode deixar de considerar que elas so funes criadoras e que, grosso modo, no existe sentido seno nessa relao.  na substituio que reside o recurso criador, a força criadora da metáfora (e da metonímia), já que  a operao por excelência.

A metáfora  uma funo genérica que engendra o sentido que preside, no apenas a criao e a evoluo da língua, mas também a criao e a evoluo de sentido como tal. De certa forma, a própria língua, no seu processo constitutivo,  metafórica e, assim,

se desfaz a ideia de um sentido primeiro, originário. A metáfora, a língua, é bem-sucedida quando há uma mudança de sentido, ou seja, quando o sentido de algo se torna um novo sentido.

Ao afirmar que a enunciação implica o outro e que ambos fundam-se na língua, estamos entendendo que a relação *eu, tu* e a língua franqueia as figuras – e daí o estilo – não como uma quebra de regra, mas como condição para a enunciação. Da relação entre sintagma e paradigma se dá o sentido, ou seja, da composição desses dois termos se produz um terceiro, emerge a criação de cada sujeito, “parece, pois, que é sempre na fronteira dos dois planos que se ensaia a criação” (Barthes, 1993, p. 91). A singularidade toma da regularidade da língua para fazer nascer o sentido de cada enunciação. Um eterno renascer, um novo texto a cada escrita.

O nascimento do texto e a subversão da escrita

“A passagem à escrita é uma mudança brusca, que demora para acontecer.” (Benveniste, 2014, p. 130)

A singularidade de cada enunciação e, portanto, de cada texto escrito – tomado agora, em sua materialidade, como enunciado – manifesta-se através das regularidades do sistema da língua e do jogo entre os dois eixos (metafórico e metonímico), evidenciando o estilo único que cada um possui ao escrever. Exige, igualmente, uma consciência da língua diferente da que se costuma ter na fala. Em certa medida, há que se subverter a usual relação com a língua falada para poder mergulhar na escrita.

Ao reconhecer que a passagem da fala para a escrita é uma subversão, assinalamos a necessidade do locutor de se desvincular da representação da língua falada como exteriorização e comunicação. Trata-se agora de outro estatuto da mesma língua. Se na fala como atividade era possível a exteriorização dos pensamentos, na escrita há a transposição da linguagem inte-

rior: rápida e incoerente, na medida em que retorna apenas sobre o próprio locutor. É a escrita que deve tornar inteligível essa linguagem: “tornar inteligível a linguagem interior é uma operação de conversão que acontece junto com a elaboração da fala e a aquisição da escrita” (Benveniste, 2012, p. 95).

Dessa afirmação é possível depreender que a escrita pode ser tomada como *conversão*, mas jamais como representação da fala, já que caminha ao seu lado: “a língua e a escrita significam exatamente da mesma maneira” (Benveniste, 2012, p. 28), embora saibamos que até hoje a escrita é tida como representação da fala. E é esse entendimento que acaba por transformar as aulas de texto em um repertório de regras do bem escrever.

Segundo as anotações de Benveniste em *Dernières leçons* (2012), a escrita necessita de abstrações. Grosso modo, poderíamos resumir que tal abstração se encontra ancorada em quatro aspectos: (1) a ausência da situação de diálogo, que coloca ao locutor a necessidade clara de falar *para alguém*; (2) a desvinculação do contexto imediato de enunciação, que faz com que a escrita abale as configurações de pessoa, tempo e espaço; (3) o distanciamento da realidade do dia a dia, motor da fala, à medida que se fala quando se tem necessidade ou vontade de fazê-lo e sempre se dirigindo a alguém; e, por fim, (4) o processo de aquisição da escrita, que procede de uma linguagem interior.

No entanto, o reconhecimento de que a escrita é diferente da fala, em um primeiro momento, apenas reforça a dificuldade de escrever. 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 para alguém, situada em um contexto atual criado pela refe-

rência discursiva, na escrita essa relação retorna sobre o próprio locutor. É um momento de ausências que a escrita exige.

Ao colocar a escrita como um *modo diferente de estar na língua*, Benveniste (2012) não aponta hierarquia entre fala e escrita, apenas pontua suas peculiaridades. E não pensar em representação traz outra perspectiva para o entendimento da escrita, pois ela não mais *simula* uma fala pronunciada: ela *significa*. Mas se é assim, por que é tão difícil escrever? Sabemos que escrever não é *apenas colocar as ideias no papel*, que não basta seguir os esquemas, observar os gêneros, escrever corretamente e seguir as regras gramaticais para termos um texto. O que falta? Em nossa percepção, falta entender a ausência de que a escrita é feita.

A primeira questão, a mais aparente de todas, aponta a falta de interlocutor presente: lembremos Benveniste, em *Dernières Leçons* (2012 p. 94), quando nos diz que na escrita não sabemos nem quem fala nem quem escuta. Se pensarmos no aluno, ainda mesmo na universidade, essa é, a nosso ver, a grande questão com que todos que escrevem se deparam. Há que se imaginar um interlocutor distante do contexto, fora do convívio diário. No entanto, será preciso criar uma relação de diálogo com esse desconhecido. E é assim desde as primeiras lições de escrita. Mas será possível ensinar ausências?

Nossa hipótese é de que *a leitura pública do texto funcionaria como um nível intermediário entre a presença do interlocutor na fala e a sua ausência na escrita*. No momento da leitura, a escrita faz sentido para um número de pessoas ainda presentes, mas que não representam todos os leitores possíveis do texto. Elas podem fazer – e efetivamente fazem – ponderações próprias de um ouvinte. Ou seja, estão presentes, embora simbolizem uma ausência. Há, nesses ouvintes-leitores, certo distanciamento da conversa do dia a dia, centrada em um contexto conhecido, já que é pouco provável que todos os alunos de uma turma mantenham uma relação de proxi-

midade. Ainda que estes ouvintes-leitores tenham uma relação de convívio próximo (talvez em grupos pequenos), a especificidade da escrita pressupõe a discussão de assuntos pouco abordados nas conversas. Para escrever “é preciso tornar inteligível a linguagem interior”, retomando a epígrafe anterior, que possui suas especificidades próprias, bem diferentes da fala, pois há diferença entre o grau de consciência que a fala e a escrita demandam do locutor.

O risco da escrita e a exposição do eu

Um escritor é alguém que passa anos e anos pacientemente tentando descobrir o segundo ser dentro dele, e o mundo que faz que ele seja quem é: quando eu falo de escrever, a primeira coisa que me vem à cabeça não é um romance, um poema ou uma tradição literária, é uma pessoa que se fecha em um quarto, senta em uma mesa, e sozinho, se volta para dentro; ao meio de suas sombras, ele constrói um novo mundo com palavras. (Pamuk, 2006)⁵

As palavras de Orhan Pamuk vão ao encontro das nossas quando pensamos na escrita como um momento solitário. Trata-se de uma atividade que parte do eu, e este, sozinho, tem de encarar o mundo dentro de si. Escrever é se arriscar numa empreitada que, muitas vezes, envolve dor, dor de conhecer a si mesmo.

Essa empreitada não é somente explicitada nas palavras de Pamuk (2006), mas também por Benveniste (2014). Falávamos anteriormente da abstração da qual a escrita se constitui. A abstração também coloca o leitor em uma posição desafiadora e desconfortável, uma vez que ele deve falar das coisas em ausência. Mergulhado em si e encarando suas sombras, aquele que senta

⁵ Trecho (em tradução livre) do discurso pronunciado por Orhan Pamuk, intitulado “A maleta do meu pai”, durante o recebimento do Prêmio Nobel, em 7 de dezembro de 2006. Disponível no site da Fundação Nobel: https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2006/pamuk-lecture_en.html.

para escrever ainda deve preocupar-se em ser inteligível; transpor para o papel a *linguagem interior*.

A afirmação de Pamuk (2006), e também o entendimento de língua escrita de Benveniste (2014), pode dar a ideia de que a escrita é uma habilidade que se restringe a quem a tem como ofício, a quem tem o dom da escrita. No entanto, escrever pertence a qualquer pessoa que viva em uma sociedade letrada. Pois escrever é domínio público, basta que se dê o direito a todos de aprender a escrever como atividade do pensamento, como outra maneira de estar na língua.

A verdade é que, tanto para Benveniste quanto para Pamuk, a escrita começa pelo *eu*. Assumir essa condição é assumir que haverá exposição daquele que escreve, que se enuncia. Encarar a escrita como enunciação pressupõe um tu, pressupõe intersubjetividade. O leitor, então, torna-se parte essencial da escrita.

O autor, do seu lugar solitário, debruça-se sobre si. E, conforme escreve e conhece a si mesmo através da escrita, ele se prepara para falar também sobre aquilo que não é ele próprio, é algo externo a ele. Ele fecha os olhos para si, e quem os abre é o leitor. Quando lido, o mundo de palavras construído pelo autor é reconstruído pelo leitor.

Rildo Cosson (2007), em seus estudos focados no letramento literário, chama atenção para o poder da leitura em voz alta, esquecida por muitos por não ser útil, ou não mostrar um valor social. Invertendo esses valores, Cosson (2007, p. 27) chama a leitura em voz alta de *ato transitivo*, pois a “voz se eleva para outros ouvidos”. É um gesto de generosidade dar espaço para outro dentro de um texto. Pode ser um texto escrito pelo próprio autor, pode ser a leitura de um texto literário em um grupo. A leitura liberta quem escreve e também quem lê. O autor e o leitor, em relação, dão um ao outro um espaço construtivo de sentido.

Michèle Petit (2010), antropóloga francesa que estuda os impactos da leitura, sobretudo da literatura, em países da América Latina, em seu livro *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*, conta a história de adolescentes argentinos que participam de um centro de leitura em um colégio de um bairro popular da grande Buenos Aires. Dario faz parte dessas histórias, ele relata sua experiência no centro de leitura:

Quando eu os [os colegas] olhava, via um pequeno sorriso em seus rostos que me fazia sentir como em minha casa, e o melhor momento foi quando, no final, eles me aplaudiram. Pela primeira vez na minha vida, eu me senti importante. [...] Quando leio para as crianças e elas me aplaudem, me sinto único e importante. (Petit, 2010, p. 46)

Vemos nesse relato como simples sorrisos durante a leitura já dão liberdade àquele que lê. O rosto dos ouvintes é quem determina se o rumo não só da leitura, mas também do texto está indo em uma boa direção. É a elevação da voz a outros ouvidos.

Os relatos dos centros de leitura apresentados por Petit (2010) mostram como ler e escrever não é apenas para quem tem o dom. Mas são atos que exigem um esforço feito *para e com* o outro. Esforço-me para que o meu leitor me entenda, e o meu leitor me força a me fazer entendido. É um direito que damos e que recebemos. O autor tem de ser generoso com o leitor, mas o leitor não deve ser generoso com o autor. O que move o pensar, e consequentemente a escrita, são as dúvidas. As dúvidas que encontro sobre mim quando me fecho em um quarto e me debruço sobre mim entre as minhas sombras; as dúvidas que o leitor esboça em seu rosto quando ouve a história: o que será que tem aqui que causou estranhamento? Se temos dúvidas, sempre podemos ser melhores. Se não as temos, estamos finitos e podemos nos acabar neste instante.



Referências

- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. Tradução: Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1993.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989. p. 81-90.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade da linguagem. In: _____. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução: Maria da Glória Novak, Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 1991. p. 284-293.
- BENVENISTE, Émile. *Dernières leçons: Collège de France 1968 - 1969*. Paris, Seuil: Gallimard, 2012.
- BENVENISTE, Émile. Forma e sentido na linguagem. In: _____. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989. p. 220-242.
- BENVENISTE, Émile. *Últimas aulas no Collège de France*. Tradução: Daniel Costa da Silva et al. São Paulo: Unesp, 2014.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- ENDRUWEIT, Magali Lopes; NUNES, Paula Avila. *O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência?* Calidoscópico, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 204-213, maio/ago. 2013.
- FLORES, Valdir do Nascimento (Org.). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.
- LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- PETIT, Michèle. A arte de ler: ou como resistir à adversidade. Tradução: Arthur Bueno, Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.
- PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

¶ A dinâmica estético-reflexiva do Laboratório de Humanidades na humanização e na formação de leitores literários entre estudantes e profissionais de saúde.

Licurgo Lima de Carvallho

Dante Marcello Claramonte Gallian

As reflexões, análises e considerações que compõem este ensaio são resultado de um dos projetos que vêm sendo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa “Humanidades, Narrativas e Humanização em Saúde”, do Centro de História e Filosofia das Ciências da Saúde (CeHFi) da Escola Paulista de Medicina (EPM), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), e que recebe o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Este projeto específico, em conjunto com outros semelhantes que procuram analisar o impacto de uma atividade educacional-formativa baseada na leitura e discussão de clássicos da literatura universal (o Laboratório de Humanidades), teve como obje-

tivo compreender a forma como esta experiência estético-reflexiva da leitura repercutiu em estudantes e profissionais da área da saúde, na perspectiva da formação humana e da humanização.

O Laboratório de Humanidades (LabHum) consiste em um grupo de discussão de clássicos da literatura universal, onde um coordenador metodologicamente capacitado faz a mediação a fim de facilitar o compartilhamento de ideias e sentimentos suscitados pela leitura. Partindo, portanto, da manifestação de emoções e de afetos, o propósito da dinâmica é que os leitores-participantes acabem se envolvendo em sua tridimensionalidade na discussão das obras, ou seja, enquanto seres dotados de sentimento, de inteligência e de vontade (Gallian, 2009).

A metodologia proposta se desenvolve geralmente entre 8 a 9 reuniões, cumpridas em quatro etapas: 1) apresentação da história, do método e dos fundamentos teóricos e filosóficos do LabHum (1º encontro); 2) histórias de leitura, onde se narram impressões e sentimentos suscitados a partir do contato com o texto (2º encontro); 3) itinerário de discussão, que segue um roteiro previamente indicado a fim de orientar e facilitar o aprofundamento nas principais questões suscitadas (do 3º ao 7º ou 8º encontro); 4) histórias de convivência, onde cada participante faz uma síntese do que significou ler e discutir o livro proposto (no 8º ou 9º encontro).

O LabHum nasceu em 2003, quando abandonamos o formato tradicional de aulas expositivas da disciplina “História da Medicina” e passamos a discutir textos precursores do saber médico e da Filosofia. Então, estimulados pelas interpelações provocadas, um grupo de alunos solicitou que a atividade continuasse em horário de almoço. Logo não é de se estranhar que os textos históricos e filosóficos tenham sido gradativamente substituídos por obras literárias.

Com o passar dos anos, e na medida em que foi se construindo metodologicamente, em 2009 o LabHum se institucionalizou como uma atividade de extensão universitária e como dis-

ciplinas eletivas na graduação e na pós-graduação, além de contar com a presença de docentes, servidores da Universidade e pessoas da comunidade em geral, reunindo semanalmente cerca de 60 pessoas, divididas em duas turmas, para discutir obras de escritores como Cervantes, Clarice Lispector, Dante Alighieri, Dostoiévski, Guimarães Rosa, Homero, Machado de Assis, Shakespeare, Tolstói, entre outros autores clássicos da literatura universal.

Simultaneamente à institucionalização, e uma vez instigados pelo aprofundamento teórico que já vinha sendo realizando em torno da problemática da desumanização na cultura e da relação médico-paciente, docentes e pesquisadores da Universidade envolvidos com o LabHum inauguraram uma nova linha de pesquisa para investigar, sob uma perspectiva empírica, os efeitos humanizadores da literatura no âmbito da saúde (Gallian, 2009; Bittar et al., 2013; Lima et al., 2014; Silva, 2014; Silva, 2016; Carvalho, 2017).

No entanto, para além da discussão sobre humanização em saúde, esse ensaio pretende apresentar um efeito que poderíamos chamar de secundário ao Laboratório de Humanidades, a saber, a formação de um novo tipo de leitor, que uma vez submetido à dinâmica metodológica proposta aprende a ressignificar sua relação com a leitura literária, adquirindo uma nova consciência sobre o ato de ler.

De fato, essa nova percepção em relação à importância das humanidades e da literatura, sobretudo quando associada à formação e ao desempenho profissional, parece-nos de suma importância para uma formação menos técnica e mais humanística dos profissionais da saúde, uma vez que a tendência cientificista e tecnicista do modelo biomecânico do ensino e da prática médica, iniciadas a partir do iluminismo do século XVIII, mas que ganhou força com as teorias positivistas do século XIX, gerou um processo inequívoco do que se costumou chamar “desumanização na saúde” (Lima et al., 2014).

Nesse contexto, uma vez que médicos, enfermeiros e profissionais afins lidam com seres humanos expostos naquilo que eles têm de mais precioso e frágil, a saúde e a vida, a superespecialização e a supervalorização das ciências biológicas e da tecnologia em detrimento dos saberes humanísticos, que desde a antiguidade fundamentavam os cuidados médicos, contribuíram para uma visão cada vez mais fragmentada da existência, como se o conhecimento aprimorado das partes aos poucos fosse obscurecendo a totalidade do ser humano em todas as suas dimensões, em seus aspectos emocional, cultural, social, familiar e espiritual. Em vista disso, o enfoque excessivo atribuído à tecnologia ofuscou sobremaneira a necessidade do cultivo de um bom relacionamento médico-paciente (Gallian, 2002; Gallian; Reginato, 2009; Lima et al., 2014).

Ademais, Blasco (2010) ressalta que quando acontece um clamor pela humanização de uma atitude ou situação é porque se entende que se perdeu algo de essencial, tanto assim que as advertências provenientes dos pacientes dificilmente recaem sobre aspectos técnicos e científicos, mas sobre a qualidade humana do profissional, normalmente esvaziado e esquecido de que “a Medicina nasceu no âmago mais profundo do ser humano”.

Nessa perspectiva, Aldous Huxley, já em 1959, proferiu uma série de palestras na Universidade de Santa Bárbara (EUA) – publicadas no Brasil com o título *A situação humana* (Huxley, 2016) –, em que discute a problemática do ensino superior que lutava para conciliar “as exigências de muita aprendizagem, que é essencialmente uma aprendizagem especializada”, com “as exigências da pouca aprendizagem”, “mais ampla e mais profunda”. Conta que seu avô, T. H. Huxley, em 1890, na Universidade de Londres, também havia se preocupando com a especialização excessiva, tanto que preparou um projeto de educação integrada tentando incluir “informações humanísticas à informação científica”, mas cuja implantação nunca foi satisfatoriamente executada, apesar de ter havido ações

nesse sentido como, por exemplo, o incentivo à leitura dos “Cem Grandes Livros” e abordagens históricas da ciência por meio das humanidades. Huxley, entretanto, afirmou não acreditar na eficácia de nenhuma dessas ações isoladas, pois seu sentimento pessoal era de que “uma educação integrada ideal” exigiria “uma abordagem em termos de problemas humanos fundamentais”.

Parece-nos, assim, que Laboratório de Humanidades aproxima-se do que preconizava Huxley em termos de uma formação orientada para as questões essenciais da existência humana, pois sua dinâmica é assentada na experiência afetiva e reflexiva proporcionada pela literatura, arte que segundo Ítalo Calvino é capaz de nos ensinar coisas “pouco numerosas, mas insubstituíveis”, como “a maneira de ver o próximo e a si mesmo”, de “atribuir valor às coisas pequenas ou grandes”, de “encontrar as proporções da vida e o lugar do amor nela”, e “o lugar da morte”, além de outras coisas “necessárias e difíceis” como “a rudeza, a piedade, a tristeza, a ironia e o humor” (Calvino, 2006).

Metodologia

Entre os meses de agosto a dezembro de 2011, quando o Laboratório de Humanidades dedicou 31 encontros à discussão dos romances *Admirável mundo novo* (AMN), de Aldous Huxley, e *Vida e Proezas de Aléxis Zorbás* (Zorbás), de Níkos Kazantzákis, iniciamos essa investigação a fim de aprofundar a reflexão sobre o impacto da literatura por meio da metodologia do LabHum.

Para tanto, os dados que fundamentaram a pesquisa foram obtidos a partir das seguintes fontes qualitativas: observação participante (Geertz, 2009) e análise dos relatos de experiência e das narrativas produzidas a partir da metodologia da História Oral de Vida (Hov) (Meihy, 2005; Meihy,; Holanda, 2007).

Assim, ao término dos encontros, com o intuito de compreender a participação de cada um sob a perspectiva reflexiva da

escrita, os 61 componentes do semestre foram convidados a redigirem suas impressões da atividade, sendo que 23 entregaram seus textos para avaliação da disciplina eletiva e consequente obtenção de créditos acadêmicos (mestrandos da área da saúde e graduandos dos cursos de Medicina e Enfermagem), e 11 entregaram voluntariamente (integrantes da comunidade ou em aproximação com a pós-graduação), totalizando 34 relatos de experiência.

Já com o intuito de aprofundar, em longo prazo, o significado da participação na disciplina eletiva, foram produzidas narrativas a partir de entrevistas de HOV. Como o próprio nome indica, trata-se de uma metodologia qualitativa que permite maior intensificação dos conteúdos narrados por levar em conta a subjetividade e o conjunto de experiências de vida de uma determinada “Comunidade de Destino” (Meihsy, 2005; Meihsy; Holanda, 2007).

Entretanto, a fim de restringir e viabilizar a realização das entrevistas, dois critérios foram utilizados para que os participantes do grupo pudessem se tornar colaboradores da pesquisa, a saber, deveriam estar pela primeira vez no LabHum, ao mesmo tempo em que estudantes e/ou profissionais da área da saúde. No total, 25 se enquadraram nesses quesitos e foram convidados a participar; nove aceitaram o convite, e as entrevistas foram realizadas entre novembro de 2012 a março de 2013. Sete mulheres e dois homens, sendo quatro graduandos do curso de Enfermagem; duas mestrandas (uma fonoaudióloga e outra fisioterapeuta); e três pessoas da comunidade sem interesse na obtenção de créditos: duas psicólogas e uma pedagoga também formada em fonoaudiologia. Quanto à faixa etária, essa foi bastante representativa, com participantes na casa dos 20, 30, 50 e 60 anos.

Ressaltamos que os 43 documentos produzidos foram considerados narrativas da pesquisa (34 relatos de experiência e nove narrativas de HOV), interpretadas pela Imersão/Cristalização (IC), técnica inspirada na Fenomenologia Hermenêutica

(Borkan, 1999), acrescida, entretanto, do que denominamos “compreensão interpretativa”.

Nunes Júnior (2003) destaca que “a interpretação é a forma explícita da compreensão” e que “o ato de interpretar implica a produção de um novo texto, mediante adição de sentido dada pelo intérprete dentro de uma concepção dialógica”. Também Castellanos (2014) propõe o desafio de romper com a “primeira estância narrativa” – discurso do entrevistado –, em direção a uma “reconstrução narrativa” – textos produzidos pelo próprio pesquisador-intérprete –, uma vez que para o autor, “a perspectiva do pesquisador pode e deve ser objeto de análise nos estudos narrativos”, pois representa “uma síntese” que expressa “a interpretação do pesquisador sobre o material analisado”.

Nesse sentido, além da imersão nos conteúdos narrativos por leituras sistemáticas, nossa “compreensão interpretativa” se realizou por meio de uma nova produção textual somada à pesquisa. Ou seja, num esforço de acomodar as principais ideias e explicitar as impressões e compreensões do pesquisador-intérprete, produzimos para cada narrativa um texto interpretativo, constituindo um conjunto de observações e apontamentos que, embora tenha parecido inicialmente coadjuvante, tornou-se essencial na organização dos vários discursos e na cristalização das categorias de análise.

Apresentação das narrativas

Apresentamos a seguir uma organização dos textos interpretativos descritos na metodologia. Tal recorte se refere aos resultados da pesquisa em relação às percepções dos participantes quanto à dinâmica do Laboratório de Humanidades, assim como suas reflexões sobre o ato de ler e à redescoberta das narrativas ficcionais enquanto estudantes e profissionais inseridos na área da saúde.

Uma “*simples possibilidade*” de “*apenas ser e sentir*”¹ e “*o pensar*” como “*uma consequência do sentimento*” (Marta)²

Achando que fosse cursar uma disciplina como outra qualquer, Ana Cristina se mostrou surpreendida ao encontrar “*algo completamente diferente de tudo o que já fizera na vida acadêmica*”. Primeiro porque “*logo de cara viu todo mundo em círculo, um de frente para o outro, e não um de costas para o outro*”. Depois porque “*se sentiu extremamente à vontade*”, num momento em que, “*por mais que tivesse um livro e suas histórias por trás, alguém sempre trazia alguma coisa de hoje, da realidade, da própria história, da sua vida*”.

Da mesma maneira, Marta, que imaginou uma disciplina onde precisasse simplesmente “*comparecer*”, “*anotar*”, para depois “*tristemente esquecer*”, iniciou seus comentários destacando o “*ambiente inusitado*”, “*com membros livres para ir e vir sem represálias*”, dispostos “*em círculo*” e discutindo “*acerca da felicidade e do sentido da vida*”. Afirmando que encontrou “*diálogo*” e “*equidade*” – “*não igualdade, pois somos diversos*”, fez uma distinção do que denominou “*ensino bancário*” – “*aquele em que o professor é o detentor do conhecimento*” –, e a experiência vivida onde os “*alunos*” tinham “*luz própria*”. “*Tivemos o privilégio de participar de aulas em que aprender não depende do ensinar, mas sim do acompanhar, do ajudar a organizar as ideias de modo coeso*”. Por isso demonstrou-se recompensada pelo acerto na escolha da eletiva, uma “*simples possibilidade*” de “*apenas ser e sentir*”, já que “*o pensar*” acabou sendo “*uma consequência do sentimento*”. Acrescentou ainda que “*o LabHum foi como um oásis*” a lhe proporcionar a oportunidade de “*pensar como pessoa e não como médicos, enfermeiros e afins*”, e que percebeu “*mudanças em muitos conceitos que possuía, não porque eram errados*”, mas porque “*lá*” pôde “*refletir melhor*”.

1 As palavras e frases grafadas em itálico, e entre “aspas”, são falas literais dos colaboradores da pesquisa, retiradas de suas respectivas narrativas.

2 Os nomes reais dos participantes foram alterados. No caso da HOV, os próprios colaboradores escolheram seus pseudônimos.

Já Sofia destacou o tema da morte discutido em AMN, reconhecendo que essa é questão pessoal que ela certamente precisaria aprofundar. “*Acho importante quando lemos esse tipo de livro, pois começamos a refletir; a trabalhar a aceitação, meio que nos preparando para lidar com o futuro*” – apontou num breve e significativo comentário inicial –, indicando uma de suas principais percepções sobre o LabHum, um ambiente propício para reflexão e aquisição de um tipo de conhecimento na maioria das vezes não aprofundado pelos métodos tradicionais de ensino na área da saúde, mas essencial na prática profissional. “*Eu não sei lidar com a dor do outro, e isso é uma coisa que eu preciso aprender porque faz parte da minha profissão*”, justificou.

De modo semelhante, Adriana destacou o caráter “*filosófico*”, enfatizando que se trata de uma atividade onde “*deixamos o exterior*” para encontrar “*a nós mesmos*” a partir da discussão de temas como “*vida*”, “*morte*”, “*felicidade*”, “*liberdade*”, “*alienação*”, “*amor*”, “*sexo*”, “*paixão*” e “*solidão*”. Impressionada pelo teor “*profético*” do romance de Huxley, mostrou-se tomada por questionamentos. “*É possível pensar em liberdade? Somos realmente livres ou alienados vivendo dentro de um sistema?*” Porém, sem tentar esboçar qualquer resposta, afirmou que se trata de um espaço de “*conhecimento*”, “*reflexão*” e “*transformação*”, transparecendo o quanto certamente se viu interpelada por essas “*questões*” que ela mesma destacou como “*essenciais*”.

Ester, ao manifestar o quanto foi “*gratificante*” a experiência, enfatizou a maneira como foram conduzidos os encontros, destacando o respeito à palavra do outro mesmo quando o assunto se encontrava “*no ápice e as pessoas eufóricas*”. Revelou-se do mesmo modo surp reendida pelo fato do Laboratório “*dar certo*”, apesar de haver “*peças muito diferentes*”, mas que conseguem “*se ouvir e quem sabe aceitar a opinião do outro*”. Assim, recompensada porque ela mesma havia “*conseguido escutar a opinião alheia*” e “*assimilar as ideias trocadas a ponto de acomodar uma visão diferente daquela que já tinha como concreta*”, agradeceu pelas “*dúvidas*” geradas nas suas “*certezas*”, o que lhe permitiu “*refletir*” e “*expandir suas possibilidades*”.

Assim como Ester, Luísa destacou o “*respeito dado aos participantes*” e a “*liberdade de expressão*”, ressaltando o quanto essa abertura proporciona o contato com diversas opiniões e contribui para a reflexão e revisão dos próprios conceitos. Quanto à oportunidade de tomar a palavra, elogiou a “*sensibilidade*” do coordenador em dar a vez aos calados que se mostravam interessados. Também salientou sua postura provocativa, “*uma provocação no sentido positivo*”, que faz a pessoa “*reagir*”. “*E cada um reage da forma que consegue reagir*”, concluiu, afirmando que “*foi muito bom*”, que o Laboratório lhe “*ajudou no trabalho*”, “*principalmente com a reflexão*” que lhe fez “*ver as coisas de outra forma*”.

“[...] ali você se sente à vontade, porque ali não há o certo, não há o errado.”

“[...] tudo vai somar para você ter a sua própria reflexão [...]”

E ali você se sente à vontade, porque ali não há o certo, não há o errado. Você tem liberdade, abertura pra dizer o que pensa e o que acha. Às vezes aquilo que pra você parece errado, pode ser o certo. O certo, o errado, o mais ou menos, o talvez, o gostei, o concordei, o não concordei, tudo vai somar pra você refletir, tudo vai somar pra você ter a sua própria reflexão, e enfim poder também falar, porque a gente sempre espera o outro começar. “Eu vou deixar o outro falar, vou deixar dois, vou deixar três. Agora eu vou falar!”. E o coordenador é bem aberto. “Você!” “Você já falou?” “Você!”. Ele tem essa sensibilidade de realmente fazer o Laboratório render. Gostei muito, muito, muito mesmo.

(Luísa)

Surpreendida “*pela profundidade das discussões e pelos sentimentos que afloram*”, “*sempre respeitados e engrandecidos*”, Maria também acrescentou elogios à coordenação, que conduzia os “*acontecimentos do LabHum*” de “*forma pedagógica, enriquecedora e até certo ponto tera-*

pêutica”, afirmando que toda opinião era valorizada, “*por pequenina*” que fosse, “*somada ao contexto e agregada*”, “*mostrando o lado bom do que foi dito*”, sendo que até mesmo os “*questionamentos e discordâncias*” eram feitos de forma “*suave e ética*”, o que lhe fez sentir-se “*participando do todo*”, “*muito aceita e acolhida pelo grupo*”. Sentir-se integrada, no entanto, não significou que concordasse invariavelmente com tudo. Por isso fez questão de frisar que nem sempre fechou com as conclusões da maioria, pois “*não consegui ver a ética do Zorbás*”, afirmou, nem “*seu respeito pelas mulheres*”. “*Mas é isso que faz a essência do LabHum*”, um lugar onde “*todas as opiniões se somam para tocar cada um da forma que cada um se permitir*”, argumentou Maria.

“Aprender a partir da leitura e das experiências do outro” (Júlia)

Ademais, entre as narrativas sobre a percepção de um espaço onde “*todas as opiniões se somam*”, enfatizou-se a surpresa diante de uma metodologia que se distingue pela força do compartilhamento entre pessoas de diferentes faixas etárias, profissões, níveis culturais e acadêmicos. Constituindo, assim, um ambiente de “*interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento*”, foi apontado como uma atividade que “*eleva o patamar de compreensão*”, que contribui para “*oxigenar*” ideias, para a “*ampliação da visão de mundo*” e “*troca de experiências*”, propiciando o contato com “*opiniões opostas*” capazes de nos “*despertar*” dos automatismos do dia a dia.

Júlia, por exemplo, destacou que “*a maneira como as discussões foram conduzidas*” por meio da “*experiência compartilhada*” foi um aprendizado importante para sua formação. “*Gostava muito de ouvir cada comentário, cada experiência, cada opinião, cada sentimento. Aprendi a não apenas olhar para o outro, mas sim realmente enxergar o outro, perceber suas necessidades, seus anseios, seus medos.*”

Já Ana Cristina, por não estar habituada a uma linguagem “*complicada*”, de cunho mais poético e filosófico, achou difícil a leitura do “*Zorbás*”. Afirmou, por isso, que “*o momento de compartilhar*

o livro era fundamental” porque conseguia fazer uma “*síntese*”. “*Claro que escutar as histórias e o que os outros tinham a dizer era sensacional, mas era importante também para eu entender melhor o que tinha lido.*”

Em relação à formação profissional, Ivo frisou a importância de conviver com pessoas de “*diversas formações, idades, modos de pensar e concepções de vida*”, “*refletindo sobre temas centrais do cotidiano como a felicidade e o amor*”. Pôde assim conhecer “*pensamentos e modos de enxergar dos outros*”, o que foi “*muito enriquecedor para a sua formação de médico*”, concluiu, uma vez que a “*relação com as pessoas é tão importante quanto à técnica*”.

Ronaldo também salientou a “*diversidade*” das pessoas, que em seus aspectos “*físico, profissional, social, econômico, familiar, religioso e comportamental*” compartilhavam seus conhecimentos e histórias com o intuito de refletir sobre a vida, em contramão a “*uma sociedade que supervaloriza o consumo, o efêmero, o material, a técnica, a eficiência e a produtividade*”. “*É gratificante encontrar um grupo que faz opção pelo ser humano*”, “*que é capaz de discernir sobre aquilo que é importante e faz parte da condição humana, em contraposição ao superficial*”.

Laís, por sua vez, ressaltou o fato de que “*a discussão não se vinculava a um único enfoque*”, observando a importância do Laboratório como um diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. “*Lá eu pude discutir coisas que eu já pensava, mas que não encontrava interlocução nos espaços em que círculo*”.

Do mesmo modo, Lúcio se disse impressionado pelo elevado número de pessoas que “*não se restringiam à área da saúde*”. “*Após ouvir o que os outros pensavam, várias vezes mudei meu ponto de vista e minha opinião acerca de um trecho ou personagem*”, avaliando assim a experiência como “*muito enriquecedora*” e as discussões “*muitos proveitosas*”. Quanto a sua participação nas discussões, revelou ser “*muito tímido*”, tendo se manifestado “*pouquíssimas vezes*”. Ressaltou, entretanto, que “*estava ligado a tudo o que acontecia nas conversas*”, que

ouvira “*atentamente o que era dito nos encontros*”, que da sua forma, portanto, se sentia “*parte integrante de tudo o que acontecia*”.

Em relação ao AMN, Ester confessou que achou tudo “*tão sórdido*” e “*abominável*” que teve dificuldade em encontrar semelhanças com o mundo em que vivemos, argumentando que essa visão somente se esclareceu “*discutindo a fundo com opiniões diversas*”, “*escutando o outro e me escutando*”. Para exemplificar o que não conseguiu “*enxergar e aceitar*” em sua leitura solitária citou o “*condicionamento*”, a “*busca pelo consumo desnecessário*” e a “*repulsa ao vínculo emocional para evitar o sofrimento*” como questões tratadas no livro, mas que somente depois relacionou com a nossa sociedade.

Em relação à obra de Kazantzákis, Laís revelou que “*demorou muito para perceber a beleza do romance*”. “*Eu nem conseguia ler, na verdade. E nem entendia qual era a proposta do livro*”. Chegou mesmo a pensar que era um problema de edição, que só poderia estar com um texto diferente. Depois de certificar-se, porém, que tinha em mãos a mesma tradução, e de perceber o encanto dos demais pela história, releu algumas partes e observou que o narrador vivia inquietações muito parecidas com a suas. Foi assim que se deu conta de que “*tudo aquilo que rola no Laboratório em torno do livro também é o livro*”, pois “*se eu tivesse ficado só na minha leitura, sozinha, sem ouvir o que os outros tinham para dizer, eu teria engavetado o Zorbás dizendo: que livro chato!*”. Porém, uma vez superado o desconforto inicial, garantiu ter se envolvido bastante na discussão, tanto que atribui o incômodo com o Zorbás ao fato de ter percebido como, diferentemente do personagem, vivia “*no automático*”, sem “*fazer experiências*”. Focada só na Psicanálise, notou que “*estava deixando a vida passar*”, assim como o narrador-personagem. “*Esse daí sou eu, que absurdo! Eu estava totalmente distanciada*”, reconheceu.

Também impactado pela partilha de ideias e sentimentos, Muriel detalhou sua percepção de como “*o pensar com os companheiros do LabHum*” foi capaz de lhe provocar mudanças, impulsionadas

pela dinâmica de “*contrariar-se e afetar-se*” diante das “*diferentes opiniões*”, “*emoções*”, “*posicionamentos e sentimentos*” do grupo. Nesse sentido, reconheceu que nas opiniões concordantes sentiu-se compreendido, o que lhe provocou “*afetividade*” pelo outro. Mas foi por causa das opiniões discordantes – “*por serem momentos de maior contradição diante dos outros*” –, que a “*transformação*” – “*por vezes dolorosa*”, e por isso mesmo “*mais real*” –, teria sido desencadeada por um “*processo de avaliação de si mesmo*”.

“[...] a contradição do outro, ou gerada pelo outro, quando percebida de forma flexível, causa também transformação.”

[As diferentes opiniões] causam duas coisas básicas que geram diferentes efeitos, mas que se completam. O contrariar-se e o afetar-se. Ouvir uma pessoa que pensa parecido causa afetividade, faz-me sentir compreendido, mesmo que ver o outro me faça olhar para mim mesmo de forma diferente. Por outro lado, ouvir o diferente causa, inevitavelmente, um processo de avaliação de mim mesmo, onde a contradição do outro, ou gerada pelo outro, quando percebida de forma flexível, causa também transformação.

(Muriel)

Muriel ressaltou ainda que “*ouvir o outro de forma flexível*” não significou necessariamente “*concordar*” e “*nem mesmo considerar aceitar*” todas as ideias, mas que isso lhe fez ver que “*o pensamento alheio*”, da mesma forma que o seu, “*é humano*”. “*Consigno, assim, considerar o outro, ser transformado pelo outro, por me perceber igual, com os mesmos equívocos, medos, dúvidas, vontades, paixões*”, significando uma abertura inequívoca em relação aos colegas por si só transformadora, garantiu Muriel.

Ocupando-se, então, do que referiu como “*questões principais para a sua formação*”, assegurou que o AMN lhe provocou “*reflexões para além do humano*”, considerações “*sobre Deus*”, pois, “*de*

súbito”, quando as discussões já estavam bastante avançadas, surgiu a seguinte pergunta: “*por que Deus não resolve os problemas do mundo?*”, cuja resposta – ou a falta dela – seria capaz de levá-lo justamente à “*descrença*”. Contudo, foi pelo “*mundo feliz*” de Aldous Huxley,³ que extinguiu artificialmente a infelicidade e os dissabores da condição humana, que Muriel disse ter encontrado a difícil resposta. Resolveu “*esse problema na sexta-feira, dia 30 de setembro, no LabHum*”, quando “*subitamente*”, “*por um efeito estético da leitura compartilhada*” e pelas “*sugestões dos diversos participantes*”, deu-se conta que “*Deus não resolve os problemas do mundo para preservar nossa humanidade*”, já que um mundo perfeito resultaria na mesma “*desumanização*” retratada pela distopia de Huxley (1932).

Assim como Muriel, Sofia enfatizou o quanto ficou surpresa ao notar como as identificações e não identificações – “*opiniões opostas*” – diante dos depoimentos dos colegas, assim como a observação de suas próprias reações, opiniões e sentimentos, foram capazes de provocar revisões no seu modo de pensar e encarar a vida. “*E tem ainda a coisa de ouvir o outro*”, acrescentou, pois “*a gente não tem muitas experiências assim de ver o que as pessoas sentem e como tal coisa é para ela. Isso é humano, não deixa de ser*”, reconhecendo o quanto o Laboratório representou uma experiência humanizadora, na medida em que contribuiu para despertar e ampliar sua visão de mundo, do mesmo modo que o curso de Enfermagem teimava em aproximá-la das “*fraquezas humanas*”. Nessa perspectiva, afirmou que presenciou “*muita coisa triste nos encontros do Laboratório*”, o que “*não deixava de ser constrangedor*” pelo fato de que “*às vezes via uma pessoa com muita formação que começava a falar do livro e de repente se expunha completamente*”, indicando, assim, o quanto o LabHum também representou para ela um lugar de enfrentamento dessas “*fraquezas humanas*”.

3 *Um Mundo Feliz*, em espanhol; *Admirável mundo novo*, em português. Publicado em 1932.

Bruno, ao relatar suas angústias e crises despertadas pelos encontros de discussão do AMN, atribuiu ao compartilhamento o restauro do seu equilíbrio. *“No Laboratório eu tive a oportunidade de ouvir o outro com suas diferentes ideias e percepções, sendo que muitas delas nem passariam pela minha cabeça”*, o que afirmou ter elevado seu *“patamar de compreensão”* e lhe ajudado a *“estabelecer prioridades”*. Nessa lógica, ressaltou que tão importante quanto a *“conversa sobre o livro”* foi o contato com diferentes idades e formações. *“O que eu gostei muito mesmo foi a diversidade que se encontra lá”*, pois *“com certeza não seria a mesma coisa se todos fossem da graduação”*, já que *“uma pessoa de sessenta anos, com toda a sua bagagem e história de vida, pensa completamente diferente de outra que mal chegou aos vinte”*. Bruno comentou ainda o quanto lhe parecia *“impossível uma pessoa ter o mesmo olhar inocente depois de participar do Laboratório de Humanidades”*, porque depois de passar por tal experiência *“começamos a ver o mundo de outra maneira, com outros olhos”*.

Do mesmo modo, refletindo sobre o compartilhamento na diversidade do grupo, Maria afirmou: *“vejo que no LabHum são muitas possibilidades juntas, pessoas, pensamentos, formações diferentes”*. *“Era assim como se de repente surgisse uma linha que puxasse de dentro de mim uma reflexão nova que eu jamais teria alcançado se não fosse aquela discussão”*, pois, *“de repente”*, as diferentes opiniões do grupo *“costuravam”* as ideias de um modo completamente novo. *“É uma dinâmica que traz a vida de cada pessoa refletida num livro. Eu fiquei pensando muito nisso: traz a vida de cada pessoa num livro”*, concluiu Maria.

“Uma dinâmica que traz a vida de cada pessoa refletida num livro”
(Maria)

Assim como Maria, Vitória relatou que *“às vezes a gente lê um livro, tem determinada impressão, ou se atém exclusivamente à história sem pensar muito”*, lembrando que no LabHum não acontecia assim, pois *“cada parte do livro era refletida, discutida, trazida para a vida real”*.

Bruno, do mesmo modo, ao afirmar que a maior riqueza do Laboratório é exatamente “*a roda de conversa*”, constatou que nela são extrapolados, inevitavelmente, os limites entre a obra discutida e a vida pessoal dos participantes. “*Acho que a gente quando lê traz a nossa história de vida para o livro, procurando se identificar*”, pois, na conversa, “*cada pessoa se colocava um pouquinho, cada um colocava a sua história pensando que estava falando do livro*”, argumentou.

Júlia, surpreendida pela “*análise real e humana da leitura*”, achou “*muito interessante perceber como cada pessoa tinha sido afetada de maneira diferente*”. O que mais lhe impressionou, no entanto, foi descobrir o quanto a experiência com textos literários pode ser “*libertadora*”, tanto assim que reconheceu uma mudança em sua relação com os livros na medida em que via como os colegas se relacionavam intimamente com os personagens, trazendo-os para as suas próprias vidas. “*Acho que na maioria das vezes eu não me deixava afetar pela literatura, mesmo gostando muito da obra conseguia separar a literatura da vida real*”. Mas depois “*dessa experiência*”, admitiu, “*passei a perceber o quanto podemos mudar e refletir sobre aquilo que lemos, e que esse tipo de leitura pode ser uma experiência humanizadora*”.

“[...] forma libertadora, crítica, essa análise real e humana da leitura que ocorre no Laboratório.”

Sempre gostei muito de ler, mas ainda não tinha experimentado essa forma libertadora, crítica, essa análise real e humana da leitura que ocorre no Laboratório. Acho que na maioria das vezes não me deixava afetar pela literatura, mesmo gostando muito da obra conseguia separar a literatura da vida real. Mas depois dessa experiência passei a perceber o quanto podemos mudar e refletir sobre aquilo que lemos, e que esse tipo de leitura pode ser uma experiência humanizadora.

(Júlia)

“Aprender a refletir e construir opiniões a partir da Literatura” (Raquel)

Refletindo sobre a experiência da literatura numa dinâmica de compartilhamento de ideias e sentimentos, Gaspar destacou dois pontos que foram *“os mais importantes”* para ele: *“a estimulação da leitura de livros de literatura”*, que lhe *“ajudou a fugir um pouco das leituras técnicas”*, e o *“aprender com o outro”*, isto é, *“incorporar um conhecimento que seria impossível encontrar sem a presença das histórias de leitura”*. Assim como Gaspar, outros leitores também desacostumados com obras de ficção trouxeram o tema do incentivo à leitura literária, esboçando uma nova consciência sobre o ato de ler.

Ana Cristina, por exemplo, comentou que não foi uma experiência tranquila, pois se sentia, às vezes, muito *“mexida”*. A própria questão do tipo de leitura a incomodou bastante, pois *“nunca tinha lido esse tipo de livro”*. *“Eu via que estava convivendo com pessoas completamente de outro nível, pessoas cultas, com experiência em outro tipo de área. Eu me sentia burra.”*, confessou. Para Ana Cristina, ler Huxley e Kazantzákis parece ter sido uma inovação. Reconhecendo que os romances lhe proporcionaram *“reflexões muito boas”*, afirmou que depois do Laboratório passou a valorizar mais as histórias de ficção. *“Meu Deus, que vida é essa que eu não leio e não sei nada de literatura?”*, desabafou, confessando que somente lia artigos e livros técnicos. *“Eu me sentia meio mal às vezes. Eu dizia: eu preciso ler mais”*, dando-se conta de que *“aquele conhecimento ligado à área de humanas”* poderia lhe *“ajudar em todos os sentidos”*.

“Bem, eu jamais ia ler um livro como a gente fez lá”, afirmou Luísa, pois *“hoje, mesmo que eu leia um livro menos complicado, qualquer livro que eu leia, a minha leitura vai ser diferente”*. *“Depois do Laboratório você não lê mais como lia para o vestibular. Você começa a entender”*. Admirada pelo nível de compreensão que alcançou na discussão do AMN, disse que chegou a comentar com uma

amiga que “queria muito estudar filosofia, fazer algum curso à tarde”, indicando a pretensão de continuar no mundo da leitura e da reflexão. “Com o Laboratório”, justificou, “nossa percepção de leitura muda muito”. Do mesmo modo Raquel, surpreendida pela percepção do quanto a leitura e discussão de livros no LabHum pode contribuir para o desenvolvimento de “uma inteligência crítica, construtiva e humanizadora”, afirmou que pôde “aprender a refletir e construir opiniões a partir da literatura”.

“[...] depois do Laboratório você não lê mais como lia para o vestibular.”

Hoje, mesmo que eu leia um livro menos complicado, qualquer livro que eu leia, a minha leitura vai ser diferente. Depois do Laboratório você não lê mais como lia para o vestibular. Você começa a entender. Mas é porque o Dante provoca! Ele faz essa provocação, uma provocação no sentido positivo, ele provoca, ele cutuca, ele espeta, e você tem que reagir. E cada um reage da forma que consegue reagir. Foi muito bom!

“[...] com o Laboratório a nossa percepção de leitura muda muito!”

Eu até falei com uma amiga que faz Direito na FMU. “Nossa, Glória, eu estou tendo aula lá sobre um livro, que é uma história muito maluca”. Com o Laboratório a nossa percepção de leitura muda muito! E eu comentei com ela que eu queria muito estudar filosofia, fazer algum curso à tarde. E talvez eu consiga fazer o Laboratório no ano que vem, porque o quarto ano é mais tranquilo.

(Luísa)

Também Maria, refletindo sobre o modo como vivenciou os livros na escola e em clubes de leitura convencionais, des-

tacou a liberdade de análise e o incentivo em contextualizar a obra em relação à própria vida. Nessa dinâmica, afirmou que “os personagens foram crescendo e dando sua cara”, “foram mudando e mostrando seus valores”, evidenciando assim sua compreensão de que compartilhar ideias e afetos, e refletir sobre eles em grupo, lhe proporcionou uma nova experiência de leitura, constatando categoricamente que “*não é a mesma coisa ler livros e ler livros para o LabHum*”.

Camila também reconheceu que adquiriu uma nova percepção em relação à literatura. Declarando que já no primeiro encontro percebeu que ali não seriam discutidos “*pontos técnicos*” sobre os livros, “*mas sim pontos de vistas*”. Afirmou que “*graças ao LabHum*” conseguiu enxergar “*que um livro pode trazer muito mais do que histórias, pode trazer aprendizado e conhecimento*”, destacando ainda o quanto foi capaz de “*entender coisas sobre a essência*” – “*sobre a minha essência*” –, uma vez que a cada semana ficava com “*mil pensamentos que povoavam*” seu “*cérebro*” no “*dia a dia de ambulatórios e procedimentos*”, ansiosos para serem entendidos e compartilhados. “*Lá tive a oportunidade de entender melhor meus preconceitos, trabalhar meus medos, sair do condicionamento e apreciar minha liberdade melhor do que em qualquer lugar que já passei.*”

Em relação ao hábito de leitura, Sofia afirmou que, “*na verdade*”, só começou “*a ficar com vontade de ler depois das aulas de Filosofia do primeiro ano*” do curso de Enfermagem – cuja abordagem metodológica é a mesma do Laboratório de Humanidades –, sendo que o LabHum “*despertou ainda mais essa vontade*”. “*Realmente nunca tive o costume de ler*”, mas “*agora estava achando muito legal esse contato com a literatura*”, tanto assim que, tendo passado mais de um ano de sua participação, estava lendo *Dom Quixote*,⁴ e que em seguida pretendia ler *A revolução dos bichos*.⁵

4 *Dom Quixote de La Mancha*, escrito por Miguel de Cervantes e publicado em 1605.

5 Escrito por George Orwell e publicado em 1945.

Vitória, por outro lado, afirmou que sempre leu bastante. Sendo os pais professores, em casa foi incentivada às boas leituras. Admitiu, porém, que havia abandonado a ficção e que ultimamente se ocupava apenas de artigos e livros científicos. “*Hoje eu entro nas livrarias com outros olhos, não procuro só a estante técnica*”. “*E confesso que resgatei esse hábito pela leitura por causa do Laboratório de Humanidades*”. “*Então essa brecha que eu encontrei no Laboratório me fez retomar, despertar*”, tanto assim que “*fico imaginando tantas possibilidades de aplicar a literatura no meu ambiente de trabalho*”.

Embora também habituada à leitura, pois desde os tempos de escola costumava frequentar as bibliotecas públicas, no início das discussões Maria confessou ter ficado “*meio perdida*”, uma vez que as pessoas se expressavam livremente sobre o que sentiam. Reconheceu, porém, que antes sua “*leitura não tinha foco*”, e que esse “*foco*” ela viu pela primeira vez na discussão do AMN – “*a gente foi discutindo e eu vi como que era o foco, como que se discutia um livro no Laboratório, ou seja, cada um expressando o que estava vendo nos personagens*” –, demonstrando o quanto essa dinâmica valorizou e reinventou sua relação com os livros, que de mero passatempo transformou-se em instrumento de reflexão sobre a própria vida.

Então admirada porque “*jamais nas discussões de literatura da escola*” pôde falar o que realmente achava – “*eu penso não existia, você não pensava na escola*”, “*já que tudo deveria estar dentro do romantismo, do iluminismo, do classicismo*” –, Maria enfatizou que “*no LabHum é muito valorizado o que você pensa*”. Ressaltou, ainda, que eram naturais perguntas do tipo: “*como foi pra você aquele personagem?*”, e que esse tipo de pergunta “*mexe muito com a gente*”, concluindo que “*de nada adianta discutir o livro lá dentro da literatura*”, pois, dessa maneira, “*você aprende literatura, mas tudo fica distante*”, e “*o personagem não vem para a sua realidade, não vem*

para você fazer uma reflexão”, demonstrando assim como adquiriu uma nova consciência sobre o ato de ler.

“Mas a minha leitura não tinha foco.” Quando eu cheguei ao Laboratório fiquei meio perdida. Eu já tinha lido o *Admirável Mundo Novo*, acho que na adolescência, e eu dizia “já pensou se o mundo mudar?” Mas a minha leitura não tinha um foco. A gente foi discutindo e eu vi como que era o foco, como que se discutia um livro no Laboratório, ou seja, cada um expressando o que estava vendo nos personagens. Porque apesar de eu já ter lido bastante, jamais nas discussões de literatura da escola a gente podia falar “eu penso que tal personagem...”. Não se falava isso. “Eu penso” não existia. É engraçado que “você” na escola não pensava. Tudo era dentro do romantismo, do iluminismo, do classicismo. “Você” não podia pensar nada.

(Maria)

Assim como Maria, Marta também afirmou que sua leitura sofreu “*uma grande mudança de foco*”, pois antes categorizava a obra de Huxley como “*fictícia*”, “*futurista*”, “*gélida*”, incapaz de “*despertar emoções*”, mas que depois da dinâmica vivenciada viu como as situações e os personagens podiam causar “*asco, condenação, pena e mesmo identificação*”, coisas que ela não havia conseguido alcançar sozinha. “*Agora vejo o livro como um retrato alegórico da realidade atual, em que se busca a massificação e a extinção das relações sociais.*”

Gaspar, sintetizando o conjunto de ideias abordadas sobre o impacto da leitura compartilhada e a redescoberta da literatura, definiu o LabHum como “*um espaço amplo de intercâmbio de opiniões onde prevalece o respeito e a tolerância pelo depoimento do outro*”, “*um lugar*

de interação dinâmica que procura sensibilizar os participantes por meio dos relatos de experiências de leitura, discussão e compartilhamento de sentimentos, impressões e ideias suscitadas pelas obras literárias". Em sua narrativa, reconheceu ainda a experiência como "uma instância geradora de profundas reflexões e emoções" para os que "seguem o dia a dia do grupo", ficando no final um "sentimento de pertença", onde "aflorem novas relações humanas que se estabelecem no decorrer dos encontros". De modo também bastante preciso, encerrou suas considerações explicitando três "certezas" que "somente o LabHum poderia lhe dar": 1) que a experiência "deixa mais perguntas interessantes que respostas concretas"; 2) que "humaniza desestabilizando a pessoa"; 3) que "a literatura é um ponto de partida para adquirirmos outra visão sobre a vida".

O LabHum na formação de leitores literários: apontamentos a partir da Estética da Recepção

Os subtítulos que compõem a organização das narrativas apresentadas, retirados de falas textuais dos colaboradores da pesquisa, são representativos de um roteiro que perpassa, de modo geral, os conteúdos quando observados sob a perspectiva da experiência da literatura na formação pessoal e profissional dos participantes. Partindo assim desse itinerário narrativo, constatamos que muitos relatos se iniciam numa tentativa de definir e entender o "ambiente inusitado" do LabHum em suas diferenças quanto às disciplinas tradicionais, "com membros livres para ir e vir sem represálias", dispostos "em círculo" e discutindo "acerca da felicidade e do sentido da vida" (Marta).

Em seguida, verificamos a surpresa diante de uma metodologia que propicia "aprender através da leitura ou das experiências [dos outros]" (Júlia), fundamentada no compartilhamento de ideias, emoções e sentimentos. Além disso, não são raros os apontamentos de que "cada parte do livro é refletida, discutida, trazida para a vida real" (Vitória) e que isso é uma característica de certo modo incen-

tivada pelo grupo. Finalmente, há o reconhecimento da riqueza e da profundidade dos textos literários, e que a dinâmica a que foram submetidos, além de proporcionar “*reflexão*” e “*transformação*” (Adriana), contribuíram sobremaneira para uma modificação de “*foco*” (Marta e Maria), e de “*percepção de leitura*” (Luísa).

Por conseguinte, considerando esse script indicado empiricamente, faz-se necessária uma reflexão sobre como a leitura e discussão dos livros no método em questão pôde contribuir para um despertar em relação à leitura literária, sem deixar de abarcar, entretanto, a relevância desse estímulo no que se refere ao objetivo principal da disciplina eletiva, ou seja, a humanização da pessoa e do profissional da saúde.

Antes de tudo, porém, há que se considerar que o LabHum, no intuito de promover reflexão e conhecimento, não se ocupa de “textos pragmáticos”, mas literários, na forma do que chamamos “Clássicos da Literatura Universal”. No entanto, ainda que possa parecer notória essa distinção, consideramos essencial o aprofundamento nessa diferença que faz com que textos mais objetivos e práticos, ou ainda com valor literário inferior, além de não contribuir para despertar o interesse pela leitura, não alcançam o mesmo efeito humanizador esperado pela “Grande Literatura”.

Para tanto, parece-nos significativo o aporte teórico da Estética da Recepção, corrente de investigação acerca do fenômeno literário encabeçada por Hans Robert Jauss (1921-1997), que nos idos de 1960 iniciou um movimento contra as limitações da chamada “crítica imanentista”, desenvolvida principalmente pelos formalistas russos no início do século XX – tendo Vitor Chklovski (1893-1984) como seu maior expoente – e pela crítica fenomenológica de Roman Ingarden (1893-1970). Sucede que para os imanentistas a obra literária era valorizada apenas em sua face eminentemente textual, formal e linguística, com desprezo de seus elementos externos – históricos e sociais –, além de que desconsideravam comple-

tamente os desdobramentos e as repercussões da interação do leitor com a obra. Assim sendo, em busca de uma perspectiva objetiva e científica, em vez do deleite e da fruição de uma obra de arte, os imanentistas acabaram reduzindo a literatura a objeto de crítica e interpretação (Jauss, 1979).

Voltando, entretanto, ao que presumimos essencial a essa discussão, e seguindo a trilha da Estética da Recepção, podemos assumir que um texto é menos literário na medida em que melhor preenche as “lacunas” produzidas por sua leitura. Da leitura de um manual técnico, por exemplo, não esperamos indeterminações e incertezas, uma vez que o conteúdo expresso deve instruir completamente, preenchendo da melhor forma possível “o vazio” diante de um texto ainda não lido. Por outro lado, esse tipo de “preenchimento” não é o que esperamos de um texto literário, cujas ambiguidades, flutuações de sentido, enigmas, alegorias, explicações imprecisas e não explicações formam “buracos” na compreensão do leitor, que o força, necessariamente, a um exercício imaginativo e reflexivo no intuito de compreensão da obra.

O próprio do texto literário é concentrar-se nos vazios comuns a todas as relações humanas, explorá-los, torná-los sistemáticos. Diante do texto ficcional, o leitor é forçosamente convidado a se comportar como um estrangeiro, que a todo instante se pergunta se a formação de sentido que está fazendo é adequada à leitura que está cumprindo. [...] Afirmar, pois, que o texto ficcional se localiza por depositar seu centro de gravidade nos vazios, significa que nele a indeterminação se apresenta em máximo grau, muitas vezes próximo da desorganização entrópica. O que vale também dizer, por sua familiaridade com a indeterminação, que o texto ficcional possibilita uma multiplicidade de comunicações. (Costa Lima, 1979, p. 51)

É fato que existem textos poéticos e ficcionais que demandam níveis maiores de discernimento e imaginação, enquanto outros

são mais diretos. Todavia, existem obras que apesar de certa complexidade ficcional podem ser lidas como quase pragmáticas, ou melhor, na perspectiva predominante do factual, do concreto, do comprovado e do útil. Como se não habituado às benesses da fruição artística, o leitor empobrece sua experiência de leitura, balizando-a no campo do acontecimento, da ação ou do efeito que pode produzir no meio social ou na vida prática. Portanto, na medida em que incompreensões, hesitações e impasses são precipitadamente preenchidos pelas “verdades” mais superficiais e acessíveis do texto, assim como por conceitos e preconceitos cristalizados e irrefletidos do próprio leitor, desvaloriza-se o caráter reflexivo e existencial da obra literária, às vezes por completa inabilidade de conviver com incertezas, às vezes porque exige menor esforço e envolvimento emocional.

Porém, no LabHum, mais do que convidado, o leitor é conduzido – e dessa forma preparado – a não praticar e se contentar com leituras pragmáticas e limitantes, uma vez que sua metodologia é essencialmente focada nos “vazios” produzidos pelo texto. A título de exemplo, Gaspar, em seu relato de experiência, fez considerações sobre o não fechamento de questões na discussão dos livros. Observando que embora a dinâmica tenha lhe suscitado muitas perguntas, afirmou que elas nunca foram respondidas de forma categórica, gerando “*desconcertos*” que lhes abriram “*caminhos possíveis de reflexão*”. Citando a questão da felicidade, o participante questionou: “*a felicidade é natural ou é um artifício inventado pelo homem?*”; “*até que ponto a procura da felicidade nos desumaniza?*”; “*o que é uma vida feliz?*”. Salientando que “*o grupo não chegou a respostas unânimes*”, observou que “*apesar das incertezas, aparentemente insolúveis*”, todos persistiam em busca de respostas, e “*continuavam mesmo descontentes*” em não obtê-las.

Essa característica de se concentrar afetivamente nos vazios para, a partir deles, ampliar a compreensão, foi também exempli-

ficada pela estudante de medicina, Miranda, que ao procurar diferenciar o modo como o grupo se relaciona com obras literárias, relatou que da primeira vez que leu o romance de Huxley focou quase que exclusivamente nas questões políticas e sociais do texto, refletindo muito sobre a “*massificação da sociedade*”, o “*autoritarismo*” e a “*pseudoliberalidade*”, mas deixando de lado os “*indivíduos*”. Porém, “*no Laboratório*”, “*captou questões mais profundas*”, sobretudo porque não se analisou a história somente em relação à sociedade, nem tampouco houve a preocupação em responder objetivamente às questões suscitada, mas se observou as “*relações humanas*” e as “*características psicológicas dos personagens*”, tanto assim que dessa vez os dilemas do livro ecoaram em suas questões pessoais, principalmente “*em relação aos relacionamentos e o estabelecimento de vínculos*”.

Por conseguinte, são por meio dessas “lacunas” de compreensão que a discussão se desenrola, sendo que interpelações, inquietações, dúvidas, incompreensões e angústias em relação aos romances são repercutidas, num primeiro momento, na forma de afetos, numa “dinâmica que não apenas amplia a própria experiência da leitura individual do sujeito, como abre novas possibilidades de leitura para os outros que o escutam” (Gallian, 2009).

Essa é a razão pela qual, logo no primeiro encontro, todos são convocados a partilharem suas “histórias de leitura” – ocorrências, circunstâncias e interpelações suscitadas no contato com o livro –, que podem constar de um simples “gostei” ou “não gostei”, mas que inevitavelmente declinam para sentimentos e pensamentos incitados pelo envolvimento com personagens e dramas. Ademais, é a partir dessas histórias que os integrantes vão se identificando, estabelecendo os primeiros vínculos, e, ao mesmo tempo, estabelecendo um pacto silencioso de confiança e respeito pela palavra do outro. Também é quando se dá o start de um movimento em que as falas, repletas de conteúdos emocionais, começam a formar um repertório particular de questões essenciais da existência humana,

nutrindo assim o substrato que impulsionará futuras e importantes elucubrações intelectuais.

Demonstrando-se, dessa maneira, recompensada pelo acerto na escolha da eletiva, Marta, estudante de Enfermagem, definiu a disciplina como “*uma simples possibilidade de apenas ser e sentir*”, já que “*o pensar foi uma consequência do sentimento*”. Acrescentou que “*o LabHum foi como um oásis*” que proporcionou aos participantes a oportunidade de “*pensar como pessoa e não como médicos, enfermeiros e afins*”, e que percebeu “*mudanças em muitos conceitos que possuía, não porque eram errados*”, mas porque “*lá*” pôde “*refletir melhor*”.

É por isso que o Laboratório, nessa perspectiva de primeiro “*ser e sentir*”, não estimula análises críticas e literárias dos romances, embora não sejam desvalorizadas nem descartadas as reflexões espontâneas sobre os conteúdos internos da obra (forma e contexto histórico). Por outro lado, há um esforço deliberado da metodologia em tratar a literatura como um objeto eminentemente estético, no sentido em que induz ao “prazer estético” (*aesthesis*) designado por Jauss (1979) como a satisfação que obtemos pela “percepção reconhecedora” e pelo “reconhecimento perceptivo” advindo da fruição artística.

Ao diferenciar, entretanto, o prazer estético dos “prazeres simples” – os “prazeres dos sentidos” (comer e ouvir, por exemplo, em suas formas mais básicas) –, Jauss (1979) destaca que “enquanto o eu se satisfaz no prazer elementar, e este, enquanto dura, é autossuficiente e sem relação com a vida restante, o prazer estético exige um momento adicional, ou seja, uma tomada de posição”, de modo que a pessoa, na fruição estética, em certo momento, “exclui [separa] a existência do objeto” do prazer (no caso, obra literária) e, ao separar-se do objeto, nessa exclusão, volta-se para si e para o real.

Nas palavras de Costa Lima (1979), o sujeito da experiência estética “se distancia interessadamente de si e de sua cotidianidade”

para aproximar-se do objeto estético. Em seguida, afasta-se “interessadamente do objeto”, retornando a si. Nessa oscilação, encontra o prazer estético de “estar no outro”, “mas não habita o outro como na experiência mística”, pois continua a se perceber e a perceber o mundo a partir de si.

Desse modo, embora o prazer estético possa muitas vezes estar associado a um tipo de atividade que se afasta do conhecimento prático, pois nos libera das obrigações com o trabalho e das necessidades do cotidiano, pela *aesthesis* “legitima-se o conhecimento sensível, em face da primazia do conhecimento conceitual”. Pois a experiência da arte, embora não se formule em definições e generalizações, exige um tipo de reflexão que enriquece a existência pela “possibilidade de renovar a percepção, tanto na realidade externa quanto na interna”, além de ser dotada de grande potencial terapêutico (*karthasis*), “capaz de conduzir o espectador [e o leitor] tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique” (Jauss, 1979).

Corroborando assim o quanto a arte, e especificamente a literatura, pode ser uma experiência de conhecimento sensível, as narrativas da pesquisa contemplam a liberdade reflexiva do LabHum enquanto atividade não centrada na formulação de conceitos e que não se preocupa em desenvolver teses sobre os textos lidos. Além disso, as narrativas se referem à leitura literária como um importante recurso de investigação subjetiva e autoconhecimento, destacando, ainda, a percepção de que os textos ficcionais, principalmente quando trabalhados no primado dos sentimentos, favorecem um tipo de aprendizado não pragmático, não direcionado necessariamente à ação, mas centrado no saber existencial do outro, o outro-personagem, e o outro participante-leitor, integrante do grupo.

Em sua teoria, Jauss (1979) enfatiza que o prazer estético “é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser outro”.

Referindo-se a Freud, que ao atualizar Aristóteles teria explicado a identificação do espectador no teatro ou do leitor de romances como uma função de alívio e proteção do ego, afirma ainda que a “ilusão estética” na fruição artística “possibilita participarmos de experiências alheias, coisa de que, em nossa realidade cotidiana, não nos julgaríamos capazes”. Citando textualmente o pai da psicanálise, destaca que a *aisthesis* garantiria “o alívio da dor pela segurança de que, em primeiro lugar, trata-se de um outro que age e sofre, na cena, e, em segundo lugar, de que se trata apenas de um jogo, que não pode causar dano algum à nossa segurança pessoal”.

Em ressonância às teorias aristotélicas e freudianas repercutidas por Jauss (1979), a mestrandia Júlia, ao procurar estabelecer em seu relato um meio termo entre o “narrador” do romance de Kazantzákis – “*que aprende tudo nos livros*” – e o Zorbás – “*que aprende tudo na prática*” –, admitiu, sem minimizar a importância das leituras técnicas, o quanto as narrativas do personagem, assim como os afetos dos demais participantes que ela presenciou no calor das discussões, foram oportunidades virtuais importantes de aprendizado. “*Agora acho que podemos aprender muitas coisas sem termos passado pela experiência real*”, reconheceu, acentuando que “*foi uma lição perceber o quanto podemos aprender através da leitura ou das experiências*” dos outros.

De igual modo, C. S. Lewis (1898-1963), romancista, poeta e crítico literário – britânico, em um de seus últimos livros intitulado *A experiência de ler* (1961), considera que “o valor específico da literatura” está em “permitir-nos aceder a experiências que não as nossas”. Ressaltando que “a experiência literária cura a ferida da individualidade, sem lhe minar o privilégio”, afirmou: “ao ler a grande literatura, torno-me mil seres diferentes, sem deixar de ser eu próprio”. Referindo-se também ao poder dos clássicos, e lamentando-se pelo empobrecimento existencial dos “iliteratos” – “leitores falhos de sensibilidade literária” –, o autor acrescenta: “para mim,

os meus próprios olhos não são suficientes, quero ver através dos olhos de outras pessoas”. (Lewis, 2000)

Queremos ver com outros olhos, fantasiar com outras imaginações, sentir com outros corações, ao mesmo tempo em que com os nossos. Não nos contentamos com ser as mônadas leibnitzianas. Exigimos janelas. A Literatura como logos é uma série de janelas, e mesmo de portas. Uma das coisas que sentimos depois de ler uma grande obra é que "conseguimos sair". Ou, de outro ponto de vista, que "conseguimos entrar", isto é, que, atravessamos a concha de uma outra mônada e descobrimos como era por dentro. (Lewis, 2000, p. 186)

Nas narrativas da pesquisa, a ideia de que pela literatura podemos nos aproximar de realidades muito distantes da nossa aparece indiretamente potencializada nas repercussões sobre a leitura compartilhada, que funcionaria como um amplificador de leituras solitárias, concedendo-nos a possibilidade de ler sob a perspectiva de diversos olhares, como que multiplicados em muitos.

Luísa, por exemplo, disse que era “*muito quadrada*” e de “*opinião muito própria*” antes do Laboratório, porque “*não queria muito ouvir*”. Afirmou, ainda, que foi a partir dessa experiência que compreendeu que poderia ir “*construindo reflexões suas a partir de reflexões de outras pessoas*”. É que uma vez exposta à diversidade de opiniões e afetos, a estudante foi se dando conta de que “*a opinião do outro pode ajudar, pode somar*”. Sucede que ao comparar suas convicções com as dos colegas, afirmou que se pegou “*refletindo sobre certas situações do passado*”. Então, uma vez presenciando outras experiências de vida, reconsiderou alguns dos seus “*conceitos e pré-conceitos*”, passando a “*ver as situações com outros olhos*”.

Esse traço do LabHum, cujo aprofundamento na literatura se faz pela convivência prolongada de pessoas com diferentes idades, formações e interesses dentro de um mesmo círculo de reflexão, se não determina por si só a formação de leitores diferencia-

dos, ao forçar uma interação significativa entre os que Lewis (2000) chamou de “iliteratos” e “literatos”, pelo menos parece aguçar a boa disposição para os livros e para a relevância da experiência literária em suas formações pessoais e profissionais.

Para compreender melhor como essa interação age positivamente na dinâmica do LabHum, parece-nos interessante distinguir os dois tipos de leitores estabelecidos por C. S. Lewis (2000). Nesse sentido, o autor dá pistas de como identificar com segurança se um leitor é “falho de sensibilidade literária” (iliterato) ou “dotado de sensibilidade literária” (literato). E o primeiro sinal que aponta para caracterizar um iliterato é verificar se a pessoa considera suficiente uma única leitura de qualquer obra. Além disso, apesar de muitas vezes leitores assíduos, os iliteratos costumam distrair-se com obras menores, as chamadas “novelas de vida efêmera”, e dão pouca importância à leitura, “abandonam-na vivamente logo que lhes surja qualquer passatempo alternativo”. Para eles, os livros são para adormecer, para as viagens, para as doenças, para os momentos de solidão forçada. “Ao acabarem de ler a história ou a novela, pouco, ou mesmo nada, lhes parece ter acontecido.” (Lewis, 2000)

Em contrapartida, os leitores literatos “poderão ler o mesmo livro dez, vinte ou mesmo trinta vezes durante a sua vida”. Ansiosos pela oportunidade de ler buscam sempre que podem silêncio e solidão para se dedicarem com total atenção ao texto, “e quando lhes é negada essa leitura atenta e sem perturbações, ainda que por poucos dias, sentem-se empobrecidos”. Para os sensíveis à literatura, não são raras as ocasiões em que transformam a primeira leitura de uma obra em uma “experiência tão importante que só experiências amorosas, religiosas ou de profunda perda se lhe podem comparar. Toda a sua consciência se transforma. Tornam-se algo que não eram antes”. Dessa maneira, “as cenas e as personagens dos livros” formam como que uma “iconografia, a partir da

qual interpretam a sua própria experiência ou dela fazem o cômputo” (Lewis, 2000).

É fato que não encontramos em qualquer esquina leitores literatos como os descritos acima, sobretudo nesses tempos de internet e mídias sociais, cuja tônica é a velocidade e a superficialidade da informação. Entretanto, o LabHum certamente atrai esse tipo de leitor e contribui para a formação de pessoas que se aproximam disso, tanto que muitos, após ali vivenciarem encontros marcantes com a literatura, voltam para os próximos ciclos de discussão, repetidamente, formando o que os “labhunianos” costumam chamar de “núcleo duro”. Por outro lado, a cada ciclo iniciado, invariavelmente a maioria é formada por participantes iniciantes, às vezes leitores habituais, embora iliteratos. Mas os verdadeiramente literatos, ainda que raros, sempre comparecem.

Relacionando assim os tipos de leitores – iliteratos e literatos – com as características metodológicas do LabHum, que os coloca lado a lado na discussão dos romances propostos, destacamos que a releitura é bastante estimulada pelo grupo, mesmo porque faz parte do método. No itinerário de discussão a obra é dividida para que os capítulos destacados sejam relidos antes de cada encontro. Porém, independentemente se todos voltam ou não aos textos, a maioria volta, e os que não voltam se sentem do mesmo modo enriquecidos pelo compartilhamento de novas e surpreendentes percepções suscitadas pelas releituras declaradas.

Mas embora Lewis (2000) afirme que essa diferença entre leitores seja predestinada desde o berço – pois muitos, já nas primeiras letras, “devoram as histórias para descobrirem o que aconteceu e raramente as voltam a ler”, enquanto “outros repetem a leitura uma e outra vez, sempre tomados por uma emoção profunda” –, não há como negar que para alguns colaboradores da pesquisa, confessadamente desinteressados anteriormente por textos ficcionais, a convivência com literatos tenha assumido um caráter formativo em direção à sensibilidade literária.

Nesse sentido, as narrativas estão fartas de exemplos que evidenciam o iniciar de uma nova consciência em relação ao hábito da boa leitura. Porém, se não convertidos definitivamente, pelo menos passaram a perceber a pobreza de suas relações anteriores com os livros. Se nunca vivenciaram uma experiência marcante com a literatura, passaram a conviver com leitores apaixonados, que valorizam sobremaneira o convívio com grandes obras e autores. Se jamais se sentiram verdadeiramente “mexidos” por dramas e personagens, passaram a conviver com pessoas cuja relação profunda com a arte é capaz de dar respostas e sentidos as suas angústias e inquietações existenciais. Isto é, diante do entusiasmo dos literatos, pelo menos alguns dos poucos afeitos à literatura passaram a questionar o acanhado envolvimento com os livros, e sentiram-se estimulados à releitura dos romances na tentativa de também se entusiasmarem.

Assim como Laís que releu algumas partes do livro de Kazantzákis porque não conseguia perceber “*a mesma beleza do romance*”, a pós-graduanda Miriam também se sentiu impelida a reler o AMN, pois ficou “*admirada pela quantidade e qualidade das questões levantadas*”. Ela tinha achado o livro “*complicado*” e “*desinteressante*”, tanto que se fez uma pergunta: “*por que será que a leitura não faz sentido pra mim?*”. Estimulada, então, pelas “*percepções alheias*”, resolveu voltar às primeiras páginas depois das histórias de leitura. Surpreendida, percebeu o quanto se comportava como os personagens do livro, “*mecânica*” e “*condicionada*”, “*sem sentir de verdade*”, como se o tempo gasto com o texto tivesse entrado no “*pacote das coisas*” que tinha obrigação de fazer. “*Dessa maneira que me percebo às vezes na vida, preocupada em realizar coisas, deixando de lado meus sentimentos*”, enfatizou surpreendida pela releitura da obra.

Lewis (2000) também relaciona as principais características que corresponderiam ao modo de ler do mau leitor. Antes, contudo, alerta para a diferença entre “os muitos que usam” a arte e “os

poucos que a recebem”. Exemplificando por meio da arte da pintura, destaca que “fazemos coisas com o quadro”, mas dificilmente “nos abrimos ao que [ele] é suscetível de fazer em nós”. Do mesmo modo, o mau leitor estaria mais preocupado em fazer coisas com os livros do que deixar-se afetar por suas histórias.

E “o pior dos leitores” – argumenta o escritor, “é aquele que se fica pelas notícias” e mesmo quando leem literatura preocupam-se pela verdade dos fatos. “Exigem narrativas de ritmo rápido”, com coisas sempre acontecendo, condenando os livros que não gostam de “lentos” e “muitos descritivos”. Avessos à fantasia, os maus leitores preferem o realismo que supostamente ensina à imaginação que supostamente ilude. “Ele é tão avesso à literatura que mal pode encarar a invenção como uma atividade legítima, sequer mesmo possível”. Desse modo, convivem melhor com os clichês e as frases prontas, já que “cada personagem ou objeto deve ser reconhecível instantaneamente e sem esforço”. Na verdade, não estão preocupados em dar mais atenção às palavras do que o suficiente para delas “extrair o acontecimento”, algum “conhecimento” e, quiçá, alguma “utilidade” na forma de “verdades sobre a vida” (Lewis, 2000).

Embora sem ter se preocupado em tipificar os bons leitores, mesmo porque, por oposição aos outros, podemos aferir seus atributos, o autor adverte que há também entre os “dotados de sensibilidade literária” (literatos) aqueles convictos de que a leitura de bons livros é útil e importante porque transmite “visão”, “sentido” ou “filosofia de vida”, cujas “reflexões sugeridas” e os “conceitos morais que deles possamos extrair” justificariam a atenção dada a eles. O autor salienta, contudo, que essa convicção, ainda que verdadeira, não deixa de ser um exemplo flagrante de “usar” em vez de “receber”. Ou seja, “estamos tão concentrados em fazer coisas com a obra que poucas possibilidades lhe damos de agir sobre nós”.

Mas um dos principais efeitos da arte consiste em desviar o nosso olhar desse rosto refletido, em libertar-nos dessa solidão. Quando lemos “literatura de conhecimento”, é na esperança de, como resultado, pensarmos mais corretamente, com maior clareza. Ao lermos obras de imaginação, sugiro, deveríamos estar menos preocupados em alterar as nossas próprias opiniões – embora esse seja, por vezes, o seu efeito – do que em penetrar plenamente nas opiniões, e, por conseguinte, também nas atitudes, sentimentos e totalidade de experiência, de outros seres humanos. (Lewis, 2000. p. 119)

Protestando, portanto, contra esse modo “incorreto de ler”, onde a expressão literária se torna “uma religião, uma filosofia, uma escola de ética, uma psicoterapia, uma sociologia – tudo menos um conjunto de obras de arte”, Lewis (2000) conclama seus leitores a encarar a experiência literária “como um fim em si própria”, rejeitando a posição que trata a literatura como “auxiliar da cultura”, no sentido em que determina para ela uma utilidade prática.

Mas se a literatura deve se bastar, e se não devemos tê-la como útil nem mesmo na construção do conhecimento sob a forma de “verdades sobre a vida”, “qual é então o valor”, e a “justificação”, afinal, de “ocuparmos nossos corações com histórias sobre o que nunca aconteceu?”, indaga o próprio C. S. Lewis.

Qual é então o valor – ou qual é mesmo a sua justificação – de ocuparmos os nossos corações com histórias sobre o que nunca aconteceu e aceder, por interposta pessoa, a sentimentos que devíamos tentar evitar em nós próprios? Ou de fixar o nosso olhar interior em coisas que nunca poderão existir, como o paraíso terreal de Dante, Tétis erguendo-se do mar para confortar Aquiles, a Dama Natureza de Chaucer ou Spencer, ou o navio espectral do Velho Marinheiro? (Lewis, 2000, p. 185)

Mas, antes da resposta do autor, voltemos ao Laboratório de Humanidades, que apesar da informalidade inicial cresceu e se institucionalizou. Nascido em um campus voltado às ciências médicas e biomédicas, acabou impulsionando a criação de uma linha de pesquisa própria, além da formatação de uma disciplina eletiva para os cursos de graduação e pós-graduação.

Entretanto, embora as exigências da institucionalização tenham contribuído para o aperfeiçoamento do método, a essência do “Laboratório” pouco se modificou, pois quem se inscreve para a disciplina eletiva imediatamente se dá conta de que não foi lá para estudar o livro, muito menos para preparar relatórios minuciosos. E se no primeiro encontro são apresentados os objetivos acadêmicos do LabHum, assim como a linha de pesquisa a qual se insere dentro da Universidade, a partir daí são as ideias e os sentimentos provocados pela fantasia, pelos dramas e pelos personagens da ficção que assumem a centralidade das reuniões, sendo que raramente os temas “formação humanística” e “humanização em saúde” são trazidos à tona.

É nesse sentido que se trata de um “laboratório”, de uma oficina onde a experiência do prazer estético (*aesthesis*), mais do que presenciada, pode ser exercitada pelo participante-leitor, incentivado desde o início a agregar sensações, intuições, sensibilidades e emoções à dimensão intelectual. Também instigados pela leitura dos Clássicos, mesmo “o pior dos leitores”, aquele que “fica pelas notícias” e “exige narrativas de ritmo rápido”, se veem surpreendentemente “mexidos” e “transformados” pela dinâmica afetiva.

Por conseguinte, no decorrer dos encontros, vivencia-se na prática a diferença enfatizada entre “usar” e “receber” uma obra de arte (Lewis, 2000). A experiência da literatura assume então um caráter formativo do ponto de vista estético, potencializado, como já demonstrado nas narrativas da pesquisa, pela multiplicidade de perspectivas gerada pela dinâmica de compartilhamento.

De fato, quanto mais predisposto a deixar-se afetar pelas leituras – a própria e a partilhada pelo grupo –, e “receber” o que essas leituras têm a oferecer, mais se compreende a resposta dada por C. S. Lewis sobre o porquê dos literatos ocuparem tanto seus “corações” para “fixar”, muitas vezes, “o olhar interior em coisas que nunca poderão existir”. É porque “buscamos o engrandecimento do nosso ser”, afirma o autor, porque “queremos ser mais do que somos em nós próprios”, “fantasiar com outras imaginações, sentir com outros corações, ao mesmo tempo em que com os nossos” (Lewis, 2000).

Todavia, tendo em vista que o prazer estético se caracteriza por “uma tomada de posição” intelectual em relação ao objeto do prazer, a leitura literária se empobreceria se esgotada meramente na manifestação de afetos. Por isso a importância do aprofundamento do livro por meio do itinerário de discussão que, ao desenvolver a dimensão reflexiva da experiência afetiva, propicia não somente maior entendimento da obra, como também novas percepções sobre o ato de ler e suas implicações.

Nessa lógica, são várias as narrativas da pesquisa que demonstram o quanto as argumentações e os raciocínios implicados na discussão foram capazes de reverberar tanto na vida prática dos participantes como na formulação de ideias, pensamentos e insights, sobretudo quando trazidos e atualizados para a vida real. É o que salta da narrativa de Luísa, que evidencia o quanto “os debates” contribuíram para a sua experiência, apontando que o “*compartilhar*” lhe acrescentava, a cada semana, “*reflexões alheias*” que despertavam muitas outras reflexões, numa cascata de pensamentos que extrapolavam o livro, invadindo “*fatos pessoais*” e “*valores próprios*”. “*Admirada*” pelo modo como o Laboratório é capaz de estimular a reflexão para que “*a gente*” comece “*a discutir e trazer os personagens para a nossa vida*”, achou “*uma coisa surreal*” trazê-los “*da ficção para o mundo em que a gente vive*”.

“Eu saía de lá e os assuntos vinham à tona. Os assuntos saíam do livro e vinham para o meu cotidiano, para a minha própria vida!”.

Essa característica da boa leitura, ou seja, a “reflexão sobre o próprio devir” a partir da experiência da *aesthesis* é considerada por Jauss (1979) como um “processo” de “formação estética da identidade”, que no LabHum, para além das considerações sobre o caráter humanizador, pode também se traduzir como uma dinâmica que favorece a formação de bons leitores.

A experiência da *aesthesis* pode, por fim, se incluir no processo de uma formação estética da identidade, quando o leitor faz a sua atividade estética ser acompanhada pela reflexão sobre seu próprio devir: “a importância do texto não advém da autoridade de seu autor, não importa como ela se legitime, mas sim da confrontação com a nossa biografia”. (Jauss, 1979, p. 103)

Em vista disso, os resultados da pesquisa de Bittar et al. (2013) aproximam-se da ideia do Laboratório de Humanidades como um processo de formação estética da identidade. Ao avaliar seu efeito humanizador a partir de um acompanhamento sistemático entre os anos de 2006 a 2010, o pesquisador entrevistou, pela metodologia da HOV, os dez participantes mais assíduos do período, concluindo que o LabHum apresenta-se como um espaço “recuperador” ou “fomentador” da leitura; de mergulho na própria interioridade; de encontro com o outro, na dimensão do aprendizado da escuta; e, por fim, como um “espaço humanizador” capaz de determinar mudanças e transformações de ordem profissional e pessoal, humanização essa demarcada pela “ampliação da esfera da presença do ser”, apropriando-se de um conceito de Montesquieu (1689-1755) aprofundado por Teixeira Coelho (2001) no ensaio “A cultura como experiência”.

Da mesma forma, as narrativas desse trabalho reverberam o potencial humanizador da metodologia. Mas embora pretenda-

mos aprofundar esse tema em outro texto, o relato do colaborador Gaspar parece conclusivo a esse respeito, pois ao destacar o “*encontro de experiências humanas*” que vivenciou no Laboratório, admitiu ter se sentido “*muitas vezes identificado, surpreso, chocado com a experiência do outro*”. Ao reconhecer o quanto a leitura dos romances e os encontros lhe fizeram “*refletir profundamente sobre a vida*”, perguntou: “*Mas como enfrentar a desumanização senão com o humano, com os afetos, emoções, angústias e dramas que o outro traz?*”, reafirmando a experiência como um processo humanizador.

Em nosso estudo, entretanto, cabe ressaltar que os graduandos, por motivos de calendário escolar, participaram apenas do ciclo do AMN. Entre os demais colaboradores, apenas Miriam, que havia terminado recentemente o mestrado, participara de um ciclo anterior, enquanto os outros frequentavam pela primeira vez. Além disso, é importante sublinhar que os narradores da pesquisa teceram suas considerações em dois momentos distintos, isto é, imediatamente após o término das discussões, nos relatos de experiência, e entre 11 a 17 meses do final do semestre, nas entrevistas de HOV. Contudo, as narrativas revelam que as experiências vividas, ainda que em um único ciclo de discussão, incentivaram e despertaram os participantes para o valor da leitura literária, que de mero passatempo para alguns, passou a ser considerada como um modo de reflexão sobre a vida e sobre as experiências humanas, resultando em novas percepções sobre o ato de ler ou, como afirmou a estudante Marta, provocou “*uma grande mudança de foco*” em sua leitura.

Nesse sentido, reforçando que o profissional da saúde “*não deve esquecer de que cuida de seres humanos*”, o estudante de Enfermagem Bruno alertou para a importância de se desenvolver o gosto pela leitura e pelas humanidades, pois “*além de nos ajudar a levar um papo com o paciente, por exemplo, auxilia até na tomada de decisão*”. José, do mesmo modo, observou: “*de nada adianta o enfermeiro saber biofísica, bioquímica, anatomia, se ele não sabe conversar e não tem cultura. Eu*

conheço muito enfermeiro que não sabe nada! Sabe tudo do ciclo de Krebs, mas se você perguntar quem escreveu Admirável mundo novo, por exemplo, ele não sabe responder”, deixando transparecer sua satisfação por ter tido a oportunidade de ampliar seus conhecimentos literários.

Por fim, longe de cogitar generalizações e mudanças de comportamento como a conversão definitiva de iliteratos em literatos, concluímos que a dinâmica proposta, que se realiza em um ambiente diverso de interlocução, onde as manifestações afetivas suscitadas são refletidas e contextualizadas livremente em relação à sociedade, ao cotidiano e à realidade existencial dos participantes, têm se mostrado capaz de formar melhores leitores literários, ou seja, que alteram seus hábitos de leitura, que aprendem a aproximar a literatura da vida, e que passam a valorizar as humanidades e as narrativas literárias em suas formações pessoais e profissionais, despertando-os para o potencial humanizador dos textos ficcionais.

Em outras palavras, realizando uma síntese entre o aporte teórico e as narrativas da pesquisa, deduzimos que a dinâmica estético-reflexiva do LabHum, que faz do leitor-participante “*muitas vezes identificado, surpreso, chocado com a experiência do outro*” (Gaspar), propicia a instalação de um “processo de formação estética da identidade”, onde a “atividade estética”, sobretudo do leitor iliterato, “passa ser acompanhada pela reflexão sobre o próprio devir” (Jauss, 1979).

Sucedem que “*depois da experiência*”, como aponta Júlia, passamos “*a perceber o quanto podemos mudar e refletir sobre aquilo que lemos, e que esse tipo de leitura pode ser uma experiência humanizadora*”. Mas como tudo no LabHum gira em torno do romance, as narrativas demonstram que essa mesma percepção do caráter humanizador da dinâmica de compartilhamento passa a ser igualmente atribuída à fruição literária em si. É que no decorrer dos encontros, logo que “*começamos a ver o mundo de outra maneira, com outros olhos*” (Bruno), que percebemos que podemos “*aprender a partir da leitura e das experiên-*

cias do outro” (Júlia), e passamos a “*refletir e construir opiniões a partir da literatura*” (Raquel), o leitor-participante vislumbra, assim como vislumbrou C. S. Lewis, o quanto a ficção literária “permiti-nos aceder a experiências que não as nossas”, fazendo-nos “sentir com outros corações”, desviando “nosso olhar do rosto refletido”, “libertando-nos” da “solidão”. Constatamos, enfim, a relação existente entre o se permitir “receber” a Grande Literatura e o “engrandecimento do nosso ser” (Lewis, 2000).



¶ Referências

BITTAR, Yuri; GALLIAN, Dante Marcello Claramonte; SOUSA, Maria Sharmila Alina de. A experiência estética da literatura como meio de humanização em saúde: O Laboratório de Humanidades da EPM/UNIFESP. *Interface*, Botucatu, SP, v. 17, n. 44, p. 171-186, 2013.

BLASCO, Pablo González. É possível humanizar a Medicina? Reflexões a propósito do uso do cinema na educação médica. *O mundo da saúde*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 357-67, 2010.

BORKAN, Jeffrey. Immersion/Crystallization. In: MILLER, William Lloyd; CRABTREE, Benjamin F. *Doing qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1999, p. 179-194.

CALVINO, Italo. *Assunto encerrado*: discurso sobre literatura e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CARVALHO, Licurgo Lima de. *Clássicos da literatura no ensino e na humanização em saúde*: a dinâmica do Laboratório de Humanidades (LabHum) nas leituras de Aldous Huxley e Níkos Kazantzákis. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

CASTELLANOS, Marcelo Eduardo Pfeiffer. A narrativa nas pesquisas qualitativas em saúde. *Cien Saude Colet*, Salvador, v. 19, n. 4, p. 1065-76, 2014.

COSTA LIMA, Luiz. O leitor demanda (d)a literatura. In: JAUSS, Hans Robert. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. As humanidades e o saber médico. *Notandum, Salamanca*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 47-50, 2002.

GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. *O que é o Laboratório de Humanidades: sua história, seu “funcionamento” e sua finalidade*. [BLOG]. Disponível em: <http://labhum.blogspot.com/2009/10/o-que-e-o-laboratorio-de-humanidades.html>. Acesso em: 14 mar. 2016.

GALLIAN, Dante Marcello Claramonte; REGINATO, Valdir. Relação assistencial e sua humanização. In: RAMOS, Dalton Luiz de Paula (Org). *Bioética, pessoa e vida*. 1. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2009. p. 117-133.

GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. 3. Ed. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

HUXLEY, Aldous. Educação Integrada. In: HUXLEY, Aldous. *A situação humana*. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016. p. 7-18.

JAUSS, Hans-Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Tradução: Luiz Costa Lima, Peter Naumann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEWIS, Clive Staples. *A experiência de ler*. Porto: Porto Editora, 2000.

LIMA, Carina Camilo; GUZMAN, Soemis Martinez; BENEDETTO, Maria Auxiliadora Craice de; GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. Humanidades e humanização em saúde: a literatura como elemento humanizador para graduandos da área da saúde. *Interface*, Botucatu, v. 18, n. 48, p. 139-150, 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

NUNES JÚNIOR, Amandino Teixeira. A pré-compreensão e a compreensão na experiência hermenêutica. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 8, n. 62, fev. 2003. Disponível em: [https:// jus.com.br/artigos/3711/a-pre-compreensao-e-a-compreensao-na-experien-cia-hermeneutica](https://jus.com.br/artigos/3711/a-pre-compreensao-e-a-compreensao-na-experien-cia-hermeneutica). Acesso em: 14 mar. 2016.

SILVA, Marlon Ribeiro da; GALLIAN, Dante Marcello Claramonte; SCHOR, Paulo. Literatura e humanização: uma experiência didática de educação humanística em saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 93-101, 2016.

SILVA, Marlon Ribeiro da; SAKAMOTO, Jacqueline; GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. A cultura estética e a educação do gosto como caminho de formação e humanização na área da saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p.15-28, 2014.

TEIXEIRA COELHO. A cultura como experiência. In: RIBEIRO, Renato Janine (Org.). *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 65-101.

¶ A caixa e suas histórias

Elenilton Neukamp

Fran saiu de casa atrasada. O celular despertou, mas o sono fez com que não ouvisse o alarme. Havia ido dormir tarde. Uma carta foi o motivo. Por muito tempo não teve coragem para escrever. Jamais havia tocado naquele assunto, com ninguém. Agora precisava de um segundo grande momento de coragem. Entregá-la para o professor.

Fez um carinho rápido na cabeça do Bóbi, que balançava o rabo contente. Fechou o portãozinho de madeira e baixou a trameia. Encarou a rua. Aquele cheiro no ar, a velha louca queimou lixo de novo. Na esquininha do beco dois guris fumavam. Um deles, ao vê-la, escondeu rapidamente um pequeno pacote, colocando o pé na frente e comprimindo-o contra o paralelepípedo. Cumprimentos desajeitados com o olhar.

Já se passavam dez minutos do início da aula quando ela chegou no portão da escola. “Fran”, alguém disse. Vinha do

outro lado da rua, em frente à padaria. Ela lembrou que não havia comido nada. Foi ao encontro da amiga remexendo a mochila em busca do estojo. Uma nota de dois reais amassada lhe garantiu um salgadinho barato de milho e margarina, e mais algumas balas.

Entrou na escola e foi direto para a Coordenação de Turno pegar um bilhete. Uma pequena fila de atrasados aguardava a coordenadora, que a estas alturas já estava resolvendo a segunda confusão do dia. Duas professoras faltaram e outro chegaria atrasado. Três turmas passeavam pelo pátio sem nenhuma preocupação com a organização do dia letivo, os atrasos, ou qualquer coisa que não fosse uma bola para jogar na quadra.

Fran observava o burburinho quando voltou a lembrar da carta. Segurando o papel da bala percebeu que suava nas mãos. Abriu o caderno para verificar se ela estava mesmo lá dentro. Estava. Batendo o pé num tique nervoso pensava se teria mesmo toda essa coragem para entregá-la ao professor. Faltavam apenas alguns minutos para acabar o primeiro período, e nada da coordenadora chegar. Disseram que o Lucas e o Matheus “se pegaram” para valer no lado do refeitório. Ela levantou o pé para tirar um chiclete grudado no tênis. Passou as mãos espalmadas na calça para secá-las. Estava cada vez mais nervosa, a aula de Filosofia daqui a pouco iria começar.

A aula nunca foi tão rápida, e ela parecia a mais atenta das alunas. Olhava fixamente para o professor, como se estivesse altamente concentrada. Na verdade, seus pensamentos giravam em torno de como entregar a carta. Conseguiu apenas ouvir algumas das perguntas da caixinha, e foi aí que se encorajou. Era exatamente por conta daqueles momentos da aula que ela decidira escrever. Um dia apareceu uma pergunta que falava sobre o mesmo assunto. Alguém já havia passado pelo que ela passou. Não estava sozinha naquela dor.

Foram dois períodos. No final do terceiro iriam para o recreio. O sinal era aquele som horrível, parecido com uma sirene da polícia ou algo assim. Começava assustador e se espichava como um grito. Deu o sinal e todos foram saindo. Vários se despediam do professor. Ela pegou o papel na mão e fez menção de se dirigir até a mesa, mas um menino se aproximou e foi dar um daqueles apertos de mão cheios de voltas no ar. “Pra que isso logo agora?”, ela pensou. Disse “tchau, sor” e saiu com os outros.

Cinco segundos se passaram e ela já estava de volta. Em silêncio, caminhou até o professor (que estava sentado) e colocou a carta, dobrada, diante dele. “É para o senhor ler, depois me responde por favor”. Disse isso e saiu rapidamente da sala de aula. Um tanto surpreso com a situação, ele abriu a folha de caderno cuidadosamente dobrada e começou a ler.

Quando eu era bem mais nova, um sobrinho de uma dinda minha me colocou em cima de uma mesa e ficou me alisando, se passando comigo...

Uns 7 ou 9 anos atrás o marido da minha tia se abusou comigo, passando a mão na minha parte íntima, dizendo que aquilo diziam que era errado, mas não é, e que eles não podiam saber...

Agora mais velha, quando eu ia dormir na casa da minha tia eu...

A carta seguia seu triste relato de abusos, e o professor entristecido se tornava o ouvido amigo.

Até hoje guardo isso só pra mim, nunca pude falar, porque ninguém iria acreditar, vivo com essas pessoas até hoje, mas não moro junto...

Alguns vão dizer que a culpa é minha, mas eu não pedi pra ser ABUSADA!

Me ajuda a viver com isso? Me dá um conselho por favor!

Não conte isso pra ninguém, porque eu nunca contei!

O pseudônimo Fran guarda um nome e uma situação reais. E a carta é o desaguar de uma experiência com a palavra, chamada Caixa de Perguntas, que aposta no diálogo nas aulas de Filosofia e que naturalmente faz surgirem ricos relatos sobre a vida. Podem ser orais ou escritos.¹

O método parte da pergunta escrita, que é colocada na caixa. A carta é anônima e se mistura a dezenas ou centenas de outras, com perguntas de todas turmas em que o professor leciona. Ela será lida em todas elas, e em todas se abrirá um espaço de discussão. Inicialmente pensado para proporcionar aos alunos e alunas tímidos a participação em aula, o método acabou se tornando uma parte significativa dela e transita entre o diálogo, uma “terapia em grupo” inusitada e os relatos pessoais. O espaço de discussão promove o debate e a organização da fala, tarefa complicada num momento em que as informações aparecem fragmentadas na tela do *smartphone*.

Trata-se de uma pequena caixa de madeira onde os/as estudantes colocam suas perguntas. Ela permanece sempre fechada em aula e só é aberta pelo professor, o que suscita curiosidade e interesse. As perguntas (anônimas) só são vistas por ele, que as digita e as traz de volta, algum tempo depois, para a sala de aula, onde são lidas e discutidas. A experiência caixa retoma a Filosofia como *philia*, amizade, e, ao abrir um espaço para qualquer fala, implica a todas as pessoas presentes.

Neste caso, Fran resolveu escrever diretamente para o professor, motivada por uma questão anteriormente discutida que tratava exatamente deste drama pessoal: o que fazer com o trauma de ter sofrido um abuso?

1 Os relatos e produções que aparecem neste texto são de estudantes de duas escolas municipais de Porto Alegre: EMEF Dolores Alcaraz Caldas, no bairro Restinga, e EMEF Anísio Teixeira, no bairro Aberta dos Morros.

A Caixa de Perguntas trabalha com a construção da palavra de cada um/uma. A leitura e a discussão das questões criam um espaço radical de democracia, onde o pensamento é livre e o limite é o respeito à opinião alheia. Não são toleradas ofensas e agressões, e até mesmo a tolice de perguntas sem sentido é aceita. O “palco” da sala de aula gira, a luz é jogada sobre a fala de quem se propõe a falar e sobre a voz de quem se arriscou a escrever (e permanece anônimo em meio ao fogo cruzado das perspectivas lançadas).

A experiência do diálogo é sempre abertura para o novo, pois é na linguagem que se dá o encontro que possibilita o humano em nós. Um diálogo sincero pressupõe uma abertura que propicie um encontro de horizontes, onde as partes envolvidas estejam realmente dispostas a entender-se sobre algo. Na sala de aula, especialmente em turmas tão heterogêneas como as que temos na periferia, esta abertura para a fala do outro é básica até mesmo para que o acontecimento “aula” seja possível, dada a carga de violência e de miserabilidade que é trazida para este espaço. O diálogo inicia-se em busca de combinações que tornem justificável para o grupo o sentido daquele acontecimento, pois o encontro com os adultos é normalmente visto como uma experiência traumatizante.

A grande aposta é na construção conjunta de sentidos. Não há uma finalidade prévia a ser atingida além de ampliar os horizontes de cada um e cada uma, e tentar entender-se sobre algo. A experiência do diálogo é sempre uma abertura para o novo, neste caso com o “agravante” de que ninguém sabe de quem partiu a pergunta detonadora da discussão, o que a torna ainda mais relevante. Posso falar com mais abertura sobre temas que até então me deixariam “sem jeito” naquele contexto, porque quem fez a pergunta pode ser meu colega de turma ou não, pode ser de uma turma de outro turno de aula e assim por diante. O anonimato tanto protege o perguntador quanto quem se atreve a responder, comentar, contradizer etc. Assim, surgem grandes e peque-

nos relatos orais que ampliam a proposta primeira trazida pela pergunta escrita.

Os temas são variados,² desde como conquistar aquela paixão eterna de quase dois meses até Deus, as marcas de tênis ou a depressão (cada vez mais presente). Há uma ânsia adolescente por ser ouvido, um desejo por vezes incontrolável de dizer sua palavra. Os relatos orais são diários, e podem partir do simples “concordo” até longos memoriais de fatos extraordinários que nem sempre encontram eco no grupo. A riqueza destes relatos é sempre relacionada ao contexto e à abertura daquele grupo específico e daquele momento preciso. Talvez a melhor forma de relato da experiência (sob a perspectiva das oralidades) seria o registro em áudio e/ou vídeo, o que ainda assim apenas daria uma ideia do processo. Como a Caixa de Perguntas reaviva a antiga prática filosófica da construção do pensamento através do diálogo, entender dela é entender-se com ela participando da experiência.

Embora sempre partam da pergunta escrita por aluno e lida pelo professor, estes relatos muitas vezes são transcritos. Outras vezes, apressadamente alguém escreve durante a própria aula e insiste para que sua pergunta ou comentário sejam lidos naquele momento. Assim, por exemplo, em meio a uma discussão sobre a origem do Universo (as perguntas dos primeiros filósofos, as hipóteses da ciência, a visão das religiões, a velocidade da luz etc.) um aluno abaixa a cabeça e escreve. Entrega um papel disfarçadamente para o professor e gesticula insistentemente para que ele o leia. Nele, pergunta sobre o tempo e propõe um exercício de pensamento: “E se tivéssemos a certeza de que no futuro iríamos perder a memória? Se a gente pudesse enterrar uma lata para ser aberta nesse futuro, com três objetos, que objetos seriam estes?”. Ele sublinha o fato de que não podem ser eletrônicos. Então o grupo sai de um amplo debate sobre o Universo (que sempre atrai muito inte-

2 Esta multiplicidade de temas pode ser conferida em Neukamp (2013, p. 49-97).

resse) e mergulha em um tema não menos complexo: o tempo. Deixariam uma autobiografia, uma carta, as fotos do aniversário, a camisa do time de futebol, o nome da mãe. “Mas de que serve tudo isso, se a gente perdeu a memória?”, alguém provoca. Nesta miscelânea perspectivista o que importa não são exatamente as visões de mundo que vão surgindo, mas o próprio trabalho com o pensamento. O livre exercício do pensar, a experiência do pensamento. O papel do professor neste processo é o de contribuir para a organização desta oralidade explosiva que vem muitas vezes aos gritos, ecoando o que acontece rotineiramente em uma sociedade onde é preciso mesmo gritar (e gritar cada vez mais alto) para chamar alguma atenção.

Os temas tratados também podem se transformar em “trabalhos extras” que são sugeridos pelo professor, ou então como um trabalho de aula que é proposto a partir da insistência com que aparece. É nestes momentos que surge com mais ênfase a criação literária propriamente dita, quase como um acidente de percurso. Assim como o filosofar é um risco a ser corrido quando se entra num diálogo, também a literatura pode resultar das experiências onde a palavra está envolvida.

Um destes trabalhos surgidos da proposição de temas da caixa gira em torno do livro *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder, fenômeno de vendas no Brasil e no mundo. Este livro tem uma estranha recorrência nas aulas. Eventualmente retorna como comentário de aula ou como pergunta na Caixa de Perguntas. Ele é utilizado frequentemente por professoras e professores, por conta da forma didática como trata vários temas e períodos da história da Filosofia (apesar de suas limitações como obra literária). De forma simplória, podemos dizer que a personagem central é uma garota de 14 anos (prestes a fazer aniversário) que começa a receber cartas de um filósofo misterioso. Em aula lemos um dos primeiros capítulos, que apenas deixa antever a existência destes dois

personagens e do gato da menina. A proposta é que tomem para si a tarefa de seguir escrevendo a história, como escritores e escritoras, sem nenhum compromisso com o caminho criado pelo autor. Aliás, é preferível que não saibam como ele seguiu a trama. O resultado é impressionante, tanto pelo interesse demonstrado quanto pelas produções que surgem.

Assim, num extenso texto de 8 páginas, a aluna G., 12 anos, segue a história:

Então Sofia pensativa decidiu ligar para sua melhor amiga, que se chamava Aurora, para ver se ela sabia quem era esse filósofo misterioso.

– Aurora, estou recebendo cartas anônimas de um filósofo, que me faz perguntas diárias, como "tem vida após a morte?", "como descobriram o mundo?" etc.

Estou preocupada, quem será essa pessoa?

Depois de entrarem em contato com o autor das cartas, ele revela que vive em uma cidade chamada Pyramiden, e convida as garotas a visitá-lo. Sem avisar os pais, conseguem o dinheiro para a passagem de avião e no dia seguinte viajam.

Quando entram, se deparam com o "filósofo misterioso". Era um homem todo de preto, com manchas pelo rosto, e estava com uma faca na mão.

– Oi garotas, gostaram da casa?

Aurora, assustada, respondeu:

– Quem é você? Qual seu nome?

– Hahaha! Sou um filósofo, o filósofo assassino. Me chamo Cond Alaf, e bem-vindas. Aqui vai ser o lugar onde vocês passarão o resto da vida!

Nas histórias, os medos do mundo real se transformam em personagens assustadores, em geral representados em figuras masculinas. Em muitos textos o filósofo é um assassino,

um abusador que tenta ou consegue atrair sua vítima para um encontro fatal.

As agruras sofridas em casa também surgem, como nesta sequência do aluno H., 12 anos:

No dia seguinte Sofia recebeu outra carta e nela dizia "eu sei onde você estuda". Assustada começou a pensar quem poderia ser, seu professor de filosofia, ou de português, ou era um trote de um amigo.

Horas depois ela falou com sua mãe e seu padrasto alcoólatra, após isso ligaram para a polícia mas eles acharam que era uma pegadinha e desligaram a ligação.

No outro dia, durante a aula de história, ela viu um homem observando, preocupada falou com o diretor sobre o homem e quando foi olhar ele havia sumido e o diretor deu uma advertência a ela por denúncia falsa e mandou ela ir para casa. Em casa seu padrasto bêbado espancava sua mãe. Sofia para deter ele bateu com uma garrafa na cabeça dele, pouco tempo depois uma carta chega e nela estava escrito: "Você tentou me denunciar, agora estou irritado. Encare as consequências."

Sofia armou uma emboscada para o perseguidor com o objetivo de neutralizá-lo e mandar ele para a cadeia usando dardos tranquilizantes disparados do telhado de casa.

Quando ele chegou a mãe de Sofia atirou o dardo tranquilizante nele. Sofia queria saber a sua identidade. Quando viu não acreditou, era seu diretor.

A ausência do pai é um tema recorrente. P., 13 anos, fala que o pai de Sofia sumiu quando ela tinha 2 anos. Curiosa para saber a identidade de quem enviava as cartas, vai com uma amiga ao correio e descobre que o autor vivia em Paris. As duas viajam até lá, encontram o autor das cartas e ela descobre tratar-se de seu pai desaparecido. Ele se explica:

Quando você nasceu estava numa fase difícil da minha vida, desempregado, com uma criança no colo, foi muita pressão. Não fui homem o suficiente para aguentar. Desculpa!

Os dois tiveram longas conversas. José decidiu voltar para casa com sua filha e enfrentaram os problemas juntos.

S., 13 anos, trata o problema por outro viés:

Nós estamos aqui por um motivo, não sabemos qual. O mundo gira e muitas pessoas continuam as mesmas, nós temos que nos adaptar a um novo começo, uma nova pessoa. Você cai em uma vida repleta de problemas, cada um pior que o outro, você não deve se acostumar a elas, apenas aprenda a resolvê-los de uma forma calma. Como o leão, ele tem seu problema de comida, fome, ele irá resolvê-lo matando um animal para se alimentar. Talvez nem tudo tenha que ser perfeito.

A curiosidade de Sofia estava aumentando a cada palavra que lia desta carta. Ela sabia que teria que descobrir quem manda as cartas filosóficas. No dia seguinte Sofia foi novamente verificar sua caixa de correio, não muito surpresa viu que havia outra carta misteriosa.

Sofia percorreu o caminho que dava até sua casa e avistou um homem de capuz preto encostado em uma árvore, ela se aproximava com passos cautelosos, mas sem querer ela pisou em um galho seco que havia no chão. O homem rapidamente a olha:

- És tu que me manda as cartas filosóficas? – Ela balança as cartas no ar.
- Sim. – O homem misterioso a olhava dos pés à cabeça.
- Por que tu me mandas, e quem és tu?
- Eu as mando para você ter um “senso de direção”, eu lhe ajudo informando de algo que sou bom, experiências!

– Mas quem és tu? – Ela se afasta do homem misterioso.

– Eu ando lhe observando há algum tempo.

Sofia dá mais um passo para trás, e finalmente ela pode passar os olhos em cada detalhe da roupa aterrorizante que o homem usava. Seu rosto era praticamente todo coberto pelo tecido preto do seu capuz. Ele vestia um tipo de xale que ia abaixo do joelho.

– Tu és um tipo de assassino com mente genuína? Ou um gênio assassino?

Sofia negava com a cabeça a sua tolice. “Assassinos não têm mentes genuínas”, pensou a menina, que estava confusa com o que devia pensar sobre o homem filósofo.

– Minha cara, tanto eu quanto você sabemos que assassinos são extremamente tolos.

A menina dos cabelos cacheados estava tensa mas aliviada. Num ato rápido Sofia senta no chão cheio de folhas de árvores secas.

– Já que tu aparentas saber tudo, conte-me por que decidiu me observar?

O homem ficou surpreso com o ato da menina, mas logo encosta suas costas em uma árvore suspirando pesado.

– Antes de sua mãe falecer, jurei a ela que iria “cuidar” de você nem que seja de longe. Agora que sua responsável, sua tia, está doente, resolvi me aproximar de você.

Sofia se levanta do chão com o semblante curioso e surpreso.

– Como tu sabes que minha mãe faleceu? Tu a conhecia?

Ao constatar que o homem deu uma risada sem humor, Sofia cruza os braços esperando uma informação.

– Deveria ter me aproximado antes mas meu orgulho

falou mais alto. Sofia, eu estou arrependido por não ter lhe dado o afeto e amor que precisavas.

A menina se via extremamente confusa e suas sobrancelhas estavam enrugadas.

– Poderia me explicar melhor? Minha mente de criança não deixa eu entender.

– Sofia, eu sou o teu pai.

“Tu tem a chance de arrumar teu erro, basta correr atrás da chance.”

O pai, sobretudo nas regiões periféricas, é este personagem que ficou distante. Em geral, não participa da educação dos filhos. Muitas vezes, sequer seu nome consta no registro de nascimento, e não é incomum que seja odiado (ainda que desconhecido). Não é ao acaso que o pai das histórias se mostre arrependido, tente se aproximar da filha, etc. É o pai que queriam no mundo real.

E., uma aluna introvertida de 13 anos, aproveita a história de Sofia para falar dos questionamentos de uma adolescente, e a coloca frente a frente com ninguém menos que o próprio Deus:

Sofia havia recebido outra carta, mas dessa vez foi diferente, ela viu quando uma criatura esquisita com olhos esbugalhados, sorriso sarcástico, uma cartola verde enorme, aproximadamente 1,45m de altura, largou a tal carta no correio e saiu correndo. Sofia achou que estava louca pois nunca havia visto durante os seus 14 anos tamanha loucura, mas foi até o correio e pegou a carta, então abriu e leu:

"Sofia, sei que pode achar loucura isso tudo, mas entenda que eu quero o seu melhor. Meu amigo Sócrates lhe entregou essa carta por um único motivo... se você quer descobrir qual, simplesmente passe o dia sem brigar, sem gritar, sem se preocupar, e quando for dormir relaxe, pense em coisas boas, memórias gratificantes, então saberá o motivo pelo qual lhe enviei tantas cartas com perguntas. Ass: /=/= "

A garota achou esquisito, mas passou o dia sem gritar, brigar, sem se preocupar. Mas na hora de dormir ela realmente teve a tal surpresa, sentiu como se seu corpo estivesse se levantando sem ela poder controlar, flutuou com a sua alma bem alto até sentir algo lhe puxando para baixo com força. Então lembrou quando andou de bicicleta pela primeira vez, os machucados, as risadas... Finalmente chegou ao seu destino, uma sala branca com uma mesa enorme totalmente vazia. Sofia sentou-se na cadeira à espera de alguém, foi então que viu um homem branco com barba e roupas velhas, vindo em sua direção, não soube como agir, mas tentou falar:

– Quem é o senhor?

– Sou Deus. O Pai de todos vocês lá embaixo!

– É sério? – falou gaguejando entre dentes.

– Sim.

– Bom, mas se você é Deus...tem todas as respostas que precisa, por que me mandou cartas com perguntas se você já tem todas as respostas?

– É, sim, talvez eu tenha todas as respostas, mas gostaria de ver isso a partir do ponto de vista de uma garota, é ruim criar algo e não saber o que se passa dentro de sua cabeça, não saber se continua da mesma forma!

– Eu não sei o que dizer... – falou Sofia.

– Não diga nada criança, volte ao seu corpo. Viva, ame, lute, grite por todos que você ama, é só isso que eu quero que você faça, eu sei que você é forte o bastante para alertar todos sobre as suas forças interiores e o poder que todos vocês têm. Vocês são divinos, espalhe isso e seja feliz!

Como num piscar de olhos Sofia acordou. Ela se lembrava de tudo o que ouviu e tudo o que viu. No final do dia Sofia sentou em sua cama e pensou no que havia presenciado, foi então que percebeu que ela podia mudar a sua vida se acreditasse em todas as palavras que Deus disse. Um ano depois Sofia escreveu uma

carta para Deus que dizia:

"Você é divino, você tem todas as armas que precisa, então lute por nós, porque isso tudo se tornou um inferno. (em resposta a todas as suas perguntas)."

A., 13 anos, mescla elementos que aparecem em outras produções, como a tentativa de reflexão sobre determinado tema filosófico e a surpresa sobre o autor das cartas.

Um mundo onde não há fome, sede, pobreza e tudo que alguém necessita e cobiça não é o bastante. Sem qualquer problema que um ser humano teria, o que você acha que iriam lutar para obter? Sem fome, sede, problemas financeiros, com terras e bens...O que você acha? A resposta é simples, Sofia, tempo é a resposta. Tempo, mais conhecido como tempo de vida. Você o conhece como imortalidade. O ser humano não tem... Mas por quê?

Sofia coloca a carta em sua mochila, pega o pacote de bolachas e coloca a mochila no chão. [...]

Na carta não havia resposta. Naquela carta não há respostas. Por quê? Mas, por quê? – eram coisas que a garota não parava de pensar. Para a garota era óbvio que ela deveria responder, mas o problema era qual seria a sua resposta.

Era um fato que o ser humano não tinha “O Tempo”. Era um fato de que o ser humano não aproveitava o pouco tempo que tinha. Era um fato de que usava o pouco tempo que tem com bobagens insignificantes. Era um fato... – os pensamentos de Sofia são interrompidos pela súbita chuva que acabara de começar.

A garota rapidamente guarda as suas coisas, pega a sua mochila, começa a correr para a sua casa para não pegar resfriado e ficar doente.

O que Sofia não sabia e não fazia questão de saber ou no mínimo desconfiar, era que o tal filósofo escritor não passava de um serial killer. Por isso, consequente-

mente Sofia não passava mais de uma mera caça e o escritor filósofo era seu caçador.

Duas semanas depois o corpo de Sofia é encontrado sem vida. Os policiais disseram que as provas e os exames feitos pelos legistas apontam que a garota se suicidou. A família da vítima fica arrasada.

Mas... será que tudo isso é... verdade?

O Exilado, mais conhecido como o serial killer, o escritor filósofo ou vice-versa, parte para caçar a sua próxima vítima.

Estas produções em aula propiciaram também o surgimento de fanzines, que compilam textos de diversos alunos e alunas. Algumas destas produções são muito criativas e bem escritas, outras são de estudantes com grandes dificuldades de compreensão e escrita. Ao contrário do que acontece com a caixa (onde são mantidos os erros ortográficos), neste caso os textos são “corrigidos”, mesmo que apresentem outras limitações. A ideia é o incentivo à escrita. Então, na hora da leitura destes fanzines, há uma certa surpresa geral com o aparecimento de alunos e alunas que eram vistos como incapazes de qualquer produção textual ou mesmo de algum bom trabalho. Em alguns casos, esta simples reprodução e divulgação do texto e nome resultou em mudança radical tanto no interesse com as aulas em geral quanto ao próprio comportamento na escola.

Além dos relatos e textos, há ainda os depoimentos escritos sobre a própria experiência.

Hoje a gente fez a caixa de perguntas, e foi muito interessante, eu achei ótimo. Bom, a gente falou sobre várias perguntas, algumas meio sem sentido tipo músicas de funk e etc. Eu gosto bastante da caixa de perguntas, pois as perguntas são coisas que não são tão comuns de ser discutidas. As perguntas normalmente são sobre ilusão amorosa ou sobre tristeza, bom eu acho que isto é muito triste, tipo muitas pessoas parecem estar felizes, mas na verdade não estão. Eu me identifico com

algumas perguntas e ao mesmo tempo isso me ajuda. Tem várias perguntas boas mas ao mesmo tempo algumas bem ruins, tipo hoje que alguém colocou “suco de maracujá”...algumas são bem polêmicas tipo essa “eu fiquei com o namorado da minha melhor amiga”, bom eu acho que isso é tudo, Te amo S... Minha garota.

Este depoimento é de F., 14 anos, que é um adolescente com um histórico depressivo, já passou por diferentes terapias, e que varia entre uma certa timidez de poucas palavras e o fazer questão de expor o que sente. Porém, isto apenas acontece nas aulas de Filosofia. Em outras disciplinas ele simplesmente não realiza nenhuma atividade e é considerado péssimo aluno. Curioso que no final há uma espécie de declaração a uma colega da turma, que ele sabia não iria ler o texto. Tanto ele quanto a menina a quem se refere têm marcas de automutilação nos braços, e eventualmente tocam no tema do suicídio quando surge uma discussão sobre depressão em sala de aula. Fizeram questão de falar quando foi lida uma questão da caixa que dizia: “Estou pensando em me matar mas não quero deixar ninguém mal”. Dada a seriedade do tema, e o histórico (sobre tudo deste menino), fiz questão de também falar, deixando bem claro que a pessoa que fez a pergunta já havia deixando o professor mal, mesmo só pensando em tirar a própria vida. E que isto seria imperdoável. Então, que afastasse essa possibilidade. Algum tempo depois ele produziu uma resposta fascinante. Criou um “suicídio virtual”, nas suas palavras, e combinou com a turma de que fariam um período de luto. Assim, durante dois ou três dias vários colegas da turma se vestiram de preto, se maquiam, e até choros sinceros foram vistos. Na aula da semana seguinte, saudei o seu retorno ao mundo dos vivos como o “ressuscitado” e propus que ele marcasse aquela data como um reinício. A partir daquele dia, ao passar por mim nos corredores seu cumprimento passou a ser “te amo, sor!”.

A oportunidade de dizer a sua palavra, a sua verdade, é algo que literalmente transforma vidas. E o ouvir que o drama vivido não é somente seu, mas que é também de tantas outras pessoas, libera da sensação de culpa. A cultura de que há culpa no sofrimento segue muito forte, mesmo que sem a conotação (ao menos aparente) de outros tempos. O que liga as várias falas, questões, produções textuais, depoimentos etc., é a certeza de que alguém escuta. Em geral, esta escuta acontece no grupo através do diálogo propiciado pela pergunta. Mas Fran, que começou nos guiando neste texto, não quis que seu relato fosse lido nem tampouco que o professor lhe respondesse diretamente. Ela pediu uma resposta escrita.



¶ Referências

NEUKAMP, Elenilton. *A caixa de perguntas: desafio vivo em sala de aula*. Porto Alegre: Libretos, 2013.

¶ Humanidades, medicina e arte: uma experiência de ensino

Luciana P. L. S. Andrade, Ana Luisa R. Mallet
Fátima Geovanini e David Kestenberg

O envelhecimento da população e o concomitante aumento da prevalência das doenças crônicas, aliado ao acelerado desenvolvimento tecnológico da medicina, alterou significativamente o cenário das relações médicas.

O processo de adoecimento, apesar dos inúmeros recursos que comumente estão disponíveis no tratamento médico, provoca uma série de manifestações que, inerentes à condição humana, como a dor e o sofrimento psíquico, demandam do médico um tipo de *expertise* que ultrapassa o embasamento técnico (Churchill, 1982). Com isso, surge a necessidade de um novo papel dos profissionais de saúde, dentre eles o médico, na condução e manejo dos conflitos inerentes ao acompanhamento de pessoas com doenças incuráveis, potencialmente fatais e que, muitas das vezes, levam a incapacidades irreversíveis. Neste cenário, acuidade de percepção, empatia e habilidades de comunica-

ção, por exemplo, são valorizadas, ainda que nem sempre sejam estimuladas nos cursos de graduação médica. Segundo Calman (1997), o paciente quer ser assistido por alguém que não apenas possua conhecimentos, métodos clínicos e experiência, mas que seja também capaz de reconhecer a singularidade de cada ser humano.

Embora a medicina seja considerada uma arte, praticada de acordo com referenciais científicos, a educação médica tem se voltado exaustivamente para os aspectos técnicos da prática clínica, procurando preparar o estudante para condutas eficazes na detecção, remissão e cura das doenças. Este movimento acaba por desconsiderar os aspectos humanos do cuidado, demonstrando uma carência que se revela nos desencontros que vêm se perpetuando nas relações médico-paciente (Kottow, 2016).

Atualmente observa-se ainda uma grande defasagem entre o preparo do estudante e o que de fato é demandado ao profissional. O foco, muitas vezes quase exclusivo, dado à cura e à doença, culminou no distanciamento entre médicos e doentes, e o acadêmico de medicina, ao formar-se, vê-se despreparado para as inúmeras e complexas situações que acontecem no encontro com o paciente e seus familiares (Rios et al., 2015).

Nesse contexto é que se tem observado uma tentativa de introdução das humanidades no ensino médico. Atividades de educação envolvendo a literatura têm sido descritas como uma possibilidade de estímulo à formação humanística do médico. É fundamental o reconhecimento de que uma educação médica pode ser favorecida pelo estudo das humanidades e das artes, assim como da ciência. Dessa forma os ganhos podem estar associados, de uma maneira geral, ao aprimoramento das competências existenciais do profissional, e ao desenvolvimento das habilidades de comunicação, sensibilidade e empatia necessárias à prática médica (Benedetto, 2010; Charon, 2001; Medeiros et al., 2013).

No Canadá, pesquisa que analisou a percepção dos estudantes de medicina em relação às deficiências em sua formação humana mostra que os próprios estudantes acusam falhas em seu processo de formação, e atribuem aos educadores e às instituições a responsabilidade de contribuírem para a alteração de uma situação que só tem trazido desconforto para profissionais e pacientes, mostrando-se particularmente receptivos a projetos que estimulem as humanidades médicas (Maheux et al., 1990).

Uma metodologia utilizada com o objetivo de desenvolver a competência existencial e humanitária do profissional é a Medicina Narrativa. Medicina Narrativa é um termo cunhado pela médica americana Rita Charon, na década de setenta do século XX. Segundo Charon (2006), a interpretação que o médico faz, ao ouvir a história do seu paciente, pode ser aprimorada através da leitura de histórias ficcionais. A interpretação de textos é uma habilidade que, se desenvolvida, contribui para uma escuta ativa e a valorização das histórias de vida de pessoas que, acometidas por uma doença, se veem em sofrimento. Importante destacar que a Medicina Narrativa considera não somente a literatura como metodologia de trabalho, mas também toda forma artística, fazendo uso da produção de narrativa, do teatro, do cinema, das artes plásticas, entre outras manifestações.

Diversos estudos sugerem resultados positivos ao avaliar a aproximação da literatura e da narrativa com a educação médica, enfatizando a contribuição para a aprendizagem e a consolidação dos valores morais e afetivos na capacitação do médico para a escuta, a reflexão e a compreensão necessárias à sua prática. Segundo Carson (2000), a utilização da literatura em salas de aula estimula a sensibilidade, a capacidade de atenção, a percepção, a reflexão e a imaginação, devendo, portanto, ser estimulada nas salas de aula. Em países como Portugal, Espanha, Itália e Estados Unidos é possível observar o aumento do número de experiências institucionais

que incluem as disciplinas humanísticas no currículo médico. Nos Estados Unidos, a medicina narrativa vem sendo empregada desde a segunda metade do século XX. Em 1982, a literatura foi introduzida em uma escola médica de San Diego pelo médico Lawrence Schneiderman (Benedetto, 2010), professor do departamento de medicina da família e preventiva, estimulando o projeto em escolas médicas de países da Europa e da América do Norte.

Em Portugal, encontramos experiências com narrativas na área médica através do projeto *Narrativa & Medicina: (con) textos e práticas interdisciplinares*. Desenvolvido na Universidade de Lisboa e coordenado pela professora Isabel Fernandes, este projeto tem como objetivo promover interseções entre as humanidades e a medicina. De acordo com Fernandes, as ciências sociais e humanas, não há muito tempo, identificaram a importância da narrativa como método operativo, demandando da área dos estudos literários a parceria para projetos interdisciplinares (Prando; Marra, 2016). Dessa forma, a autora utiliza a prática do *close reading*, método de leitura, também utilizado por Charon, que estimula uma minuciosa leitura e atenção às palavras. Ainda dentro do projeto, Fernandes ressalta a possibilidade de atuação das narrativas em diversos âmbitos, mais especificamente na formação e intervenção hospitalar/clínico e, ainda, para estudantes das áreas da saúde, onde o objetivo é criar no acadêmico competências narrativas e o reconhecimento da sua importância na relação terapêutica.

No Brasil, Moacyr Scliar, reconhecido médico e escritor gaúcho, foi um importante defensor da prática literária nas escolas de medicina. Scliar atuou como professor de disciplinas que abordavam temas relacionados à medicina e às humanidades. Já no final do século XX, o tema foi também incluído em um simpósio internacional de Humanidades Médicas, sediado na cidade do Rio de Janeiro (Scliar, 2011; Rego, 2000).

Atualmente contamos com iniciativas brasileiras nos estados de São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro. Em São Paulo, não podemos deixar de citar o trabalho do grupo da Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), que utiliza a literatura clássica universal como proposta didática para humanização em saúde (Gallian, 2000; Silva et al., 2016), trabalhando de forma integrada com estudantes de graduação e pós-graduação, professores e pessoas do público em geral. Em Porto Alegre, encontramos a utilização da metodologia baseada em narrativas através de pesquisa, com residentes em oncologia, com a proposta de trabalhar obras literárias, discutindo assuntos relacionados à morte e ao morrer. Nesse trabalho, desenvolvido por Orofino (2014), a proposta de trabalhar em grupo, com uma obra literária, permite discussões sobre a morte e o morrer, comparando a percepção da morte para os personagens da obra ficcional com a percepção dos residentes, dando destaque para a possibilidade de reflexão e expressão de como cada um lida com essa temática.

No Rio de Janeiro, com o nosso trabalho, salientamos a proposta do curso de Medicina da Universidade Estácio de Sá que, com o grupo *Humanidades, medicina e arte*, vem reunindo docentes e acadêmicos de medicina em torno da arte: literatura, produção de narrativas, teatro e cinema, em reuniões semanais, onde o objetivo é o aprimoramento das habilidades humanas consideradas essenciais à prática médica. A seguir compartilhamos nossa história, apresentando o percurso deste projeto.

Humanidades medicina e arte: nossa história

As humanidades médicas foram trabalhadas no curso de Medicina da Universidade Estácio de Sá desde seu início, em 1997. No entanto, esse trabalho estava concentrado em disciplinas isoladas, sem integração entre professores, alunos e/ou períodos do curso. No início de 2012 surgiu entre alguns professores do curso a

ideia da criação de um espaço cultural para ampliação da formação geral dos alunos e discussão de narrativas médicas visando melhoria na relação médico-paciente para o futuro desses alunos. Através da aprovação de um projeto para produção de material didático, esse grupo iniciou seu trabalho contando com quatro professores de diferentes disciplinas e dois convidados: uma professora de literatura e um professor de artes dramáticas. Em um primeiro momento os alunos foram selecionados através de entrevista, na qual considerou-se principalmente seu interesse pela leitura e outras expressões artísticas. Cerca de quinze alunos foram selecionados e doze permaneceram no grupo até o final.

Uma questão importante para os professores era como criar uma metodologia de trabalho num cenário muito lúdico quando comparado ao universo da pesquisa em saúde. Era necessário permitir ao aluno o prazer na participação e a certeza de uma produção ao final. O grupo decidiu pela realização de reuniões quinzenais durante o período letivo, após o término do horário curricular, com duração de duas horas, em sala com equipamento audiovisual disponível. A maleabilidade dos encontros, com suspensão durante o período de provas, e um calendário que respeitasse as dificuldades de horários dos alunos foram importantes para uma participação prazerosa dos envolvidos.

A metodologia adotada envolveu a leitura de livros ou trechos de livros, execução de exercícios orientados pelo professor de arte dramática, exibição de filmes e encenação de situações médicas. Os livros lidos foram *A morte de Ivan Ilitch* (Tolstói, 2000), “Enfermaria N° 6” (Tchekov, 1981) e *O alienista* (Machado de Assis, 2009). Cada um desses livros foi discutido em 3 ou 4 reuniões entre alunos e professores. Ao final dos encontros sobre cada uma das obras eram sistematizados os principais tópicos discutidos e proposto que cada um dos alunos escrevesse sobre um ou mais dos tópicos que desejasse. A entrega do material produzido era realizada de acordo com a possibilidade de cada um.

Além dos livros, foram lidos capítulos dos livros: *Todo paciente tem uma história para contar* (Sanders, 2010), *Um antropólogo em Marte* (Sacks, 2009); *Neonatologia além da UTIN* (Pereira, 2013), *A sobrevivência dos mais doentes* (Moalen, 2007) e o conto “Desgraça alheia”, de Anton Tchekov (2011). A discussão deste último conto também gerou uma produção textual dos alunos.

As atividades propostas pelo professor de artes cênicas foram sempre muito bem recebidas por todos e realizadas em ambiente leve e alegre. Essas atividades contribuíram para uma maior interação dos participantes, para a diminuição da timidez de alguns e para um aguçamento de sensibilidade para várias formas de manifestação artística, além da participação ativa na confecção de alguma produção, como por exemplo a criação de um roteiro de filme, um quebra-cabeça falado e um teatro de sombras, produções apresentadas em congressos.

A cada semana propunha-se uma tarefa para o próximo encontro envolvendo leitura e escrita, mantendo o comprometimento do aluno. Assim foram sendo produzidos os textos que eram corrigidos pela professora de literatura em particular com cada autor. Esse processo de revisão dos textos produzidos pelos alunos foi considerado bastante proveitoso. O encontro individual com a professora de literatura ajudou a uma adequação da linguagem, sem mudança do estilo de cada um, e foi visto como muito útil pelos próprios alunos, permitindo a publicação da primeira edição do livro *Literatura e medicina: uma experiência de ensino*.

Humanidades, medicina e arte: cinco anos depois

Ao longo de cinco anos o grupo cresceu, conseguindo agregar novos alunos e professores que se lançam às atividades artísticas procurando um refúgio para a pesada rotina de trabalhos, estudos e atividades científicas que se apresentam ao longo da semana.

Atualmente o grupo conta com duas disciplinas eletivas (Aperfeiçoamento da Linguagem e Sociologia e Humanidades Médicas), além de linhas de pesquisa de iniciação científica que têm como objetivo estimular o aluno a produzir narrativas a partir da realização de entrevistas com pacientes, onde a escuta apurada àquele que fala é estimulada.

Ainda um objetivo do grupo, atualmente, é a organização anual de uma jornada em torno da temática da Medicina Narrativa, onde seja possível a interlocução entre outros profissionais e interessados na área, como a que aconteceu em abril de 2017, com a participação das professoras Isabel Fernandes (Universidade de Lisboa) e Marta Orofino (Grupo Hospitalar Conceição RIS-GHC).

A mais recente produção do grupo foi a segunda edição do livro *Literatura e medicina – uma experiência de ensino*. Tal qual na primeira edição, são apresentadas narrativas de professores e alunos a partir de leitura e discussão de obras literárias clássicas como, por exemplo, *A Morte de Ivan Illitch* (Tolstói, 2000). O destaque desta segunda edição é dado à apresentação, na íntegra, de uma evolução do Dr. Motta (1950-1999), clínico geral e emergencista que, no final da década de noventa do século XX, descreve em prontuário médico, através de uma evolução poética, os últimos momentos de um paciente em fase terminal, internado em um hospital público da cidade do Rio de Janeiro. Optamos por oferecer ao leitor essa narrativa, na íntegra, por considerarmos o quanto este profissional conseguiu se aproximar do sofrimento do paciente, acolhendo-o em sua dimensão biopsicossocial. A poesia não pôde devolver-lhe a vida, pois isto se tornara impossível, mas certamente a escuta atenta e a sensibilidade aguçada do médico, reveladas através de sua narrativa, dando a ele uma história, não deixaram que o paciente morresse no anonimato. A narrativa do dr. Motta e a

história de seu paciente viverão, em nós, para sempre. A seguir apresentamos um pequeno fragmento desta narrativa:

Luiz “sofreu na carne” (SIC) o drama comum dos excluídos. O abandono. O tratamento não se efetivou. Os motivos? A miséria, o descaso, a desinformação, a ignorância, etc, etc, etc e tal. Luiz espelha o drama de milhares de iguais. Luiz está de volta. Gostou daqui! Febril, com diarreia e desidratação. Seus exames complementares revelam o estágio avançado da doença. Seu prognóstico é péssimo. Se a morte ocorrer em breve não nos surpreenderá. Mas nossas consciências permanecerão tranquilas? (Mallet; Andrade, 2017, p. 53)

Conclusão

Nosso trabalho, utilizando a literatura, promoveu discussões e debates que destacaram o compromisso do médico com a minimização do sofrimento alheio por meio de maior percepção e conhecimento do outro, permitindo que a arte assumisse o protagonismo como recurso didático na formação médica. A participação espontânea dos alunos em um trabalho, de natureza tão diversa do habitual oferecido pelas escolas médicas, foi de grande importância, tendo 70 % deles permanecido no projeto até o final e com uma produção de textos bastante satisfatória. A produção do livro *Literatura e medicina: uma experiência de ensino*, em suas duas edições, foi muito gratificante para todos os participantes, alunos e professores, e nos impulsiona para a realização de novas produções.

Manter a inserção de atividades que envolvam a arte na educação médica é um desafio permanente, em especial sua inclusão no currículo formal dos cursos médicos. Além disso, a ampliação da formação geral dos alunos e a humanização do profissional de saúde não são facilmente mensuráveis. Em encontros após o projeto e até os dias de hoje, aqueles que

participaram do primeiro livro relatam a melhoria de escuta do paciente e da expressão falada e escrita. No entanto, consideramos necessário investir em projetos que permitam uma avaliação mais acurada sobre todo o processo, procurando identificar o ganho ocorrido na formação dos alunos, tanto dos participantes do grupo *Humanidades, medicina e arte* quanto os matriculados nas disciplinas eletivas que utilizam a metodologia de leitura e narrativas médicas.

A verdadeira razão de ser da medicina é cuidar da pessoa doente. Por isso, as humanidades não devem ser consideradas apenas um apêndice “interessante” na formação do médico. Elas são fundamentais para quem pretende compreender e cuidar com eficácia e só quando forem entendidas como tal é que talvez ganhem seu merecido lugar no ensino médico.

Qualquer que seja o formato adotado nas escolas médicas em direção à humanização, ele é válido. Conforme colocado por Rita Charon em recente encontro no Brasil, “a medicina parece clamar por mudanças no sentido de reduzir sua abordagem extremamente positivista, fazendo com os médicos possam ver adiante” (informação verbal).¹



¶ Referências

BENEDETTO, Maria Auxiliadora Craice de. Entre dois continentes: literatura e narrativas humanizando médicos e pacientes. *Mundo Saúde*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 311-319, 2010.

CALMAN, Kenneth Charles. Literature in the education of the doctor. *Lancet*, v. 350, issue 9091, p. 1622-1624, nov. 1997.

CARSON, Ronald A. The formation of medical imagination. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 24, n. 1, p. 31-35, 2000.

1 Palestra proferida por Rita Charon no V Colóquio Internacional de Humanidades, Narrativas e Humanização em Saúde, em São Paulo, em novembro de 2017.

CHARON, Rita. Narrative medicine: a model for empathy, reflection, profession, and trust. *JAMA*, v. 286, n. 15, p. 1897-1902, out. 2001.

CHARON, Rita. *Narrative medicine: honoring the stories of illness*. New York: Oxford University Press, 2006.

CHURCHILL, Larry R. *Why literature and medicine?* Literature and Medicine, v. 1, p. 35-36, 1982.

GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. A (re)humanização da medicina. *Psiquiatria na prática médica*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 5-8, 2000. Disponível em: <http://www2.unifesp.br/dpsiq/polbr/ppm/especial02a.htm>. Acesso em: 11 maio 2019.

KOTTOW, Miguel. Bioética narrativa o narrativa Bioética? *Revista Latinoamericana de Bioética*, Santiago, v. 16, n. 2, p. 58-69, 2016.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *O alienista*. Rio de Janeiro: L&PM, 2009.

MAHEUX, Brigitte; DELORME, Pierre; BELÁND, François; BEAUDRY, Jean. Humanism in medical education: a study of educational needs perceived by trainees of three Canadian schools. *Acad Med*, Quebec, v. 65, n. 1, p. 41-45, 1990.

MALLET, Ana Luisa Rocha; ANDRADE, Luciana de Paula Lima Schmidt de. *Literatura e medicina: uma experiência de ensino*. Nova Edição. Rio de Janeiro: Livros Ilimitados, 2017.

MEDEIROS, Natália Souza; SANTOS, Thais Rabelo dos; TRINDADE, Eliana Mendonça Vilar; ALMEIDA, Karlo Jozefo Quadros de. Avaliação do desenvolvimento de competências afetivas e empáticas do futuro médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 37, n.4, p. 515-525, 2013.

MOALEM, Sharon. *A sobrevivência dos mais doentes*. Tradução: Ana Beatriz Rodrigues. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2007.

OROFINO, Maria Marta Borba. Para notar melhor a vida: os encontros da literatura e os processos de cuidado em saúde. In: FAJARDO, A. P. ; DALLEGRAVE, D. (Org.). *Grupo Hospitalar Conceição RIS/GHC*:

10 anos fazendo e pensando em atenção integral à saúde. 1^o. Ed. Porto Alegre: Hospital Nossa Senhora da Conceição, p. 207-224, 2014.

PEREIRA, Sylvia Maria Porto. *Neonatologia além da UTIN*. Rio de Janeiro: Revinter, 2013.

PRANDO, Fabiana; MARRA, Suzie. Literatura e medicina nos saberes de Isabel Fernandes. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 29, p. 557-566, jun. 2016.

REGO, Sergio. Bioética e educação médica: um evento e um começo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 5-7, jan./abr. 2000.

SILVA, Marlon Ribeiro da; GALLIAN, Dante Marcello Claramonte; SCHOR, Paulo. Literatura e Humanização: uma experiência didática de educação humanística em saúde. *Brasileira de Educação Médica*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 93-101, 2016.

RIOS, Izabel Cristina; SIRINO, Caroline Braga. A humanização no ensino de graduação em medicina: o olhar dos estudantes. *Brasileira de Educação Médica*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 401-409, 2015.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte*. Tradução: Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANDERS, Lisa. *Todo paciente tem uma história para contar: Mistérios Médicos e a Arte do Diagnóstico*. Tradução: Diego Alfaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

SCLIAR, Moacyr. *A paixão transformada: história da medicina na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TOLSTÓI, Leon. *A morte de Ivan Ilitch*. Tradução: Vera Karam. Porto Alegre: L&PM, 2000.

TCHEKOV, Anton. *Enfermaria no. 6*. Tradução: Joaquim Campelo Marques. São Paulo, Alhambra, 1981.

¶ Metamorfoses: literatura e subjetividade nos alunos de inclusão

Jeferson Tenório

Sempre acreditei que a eficácia da leitura em sala de aula estava atrelada à qualificação e ao bom desempenho de um mediador. No caso do ambiente escolar, são os professores que cumprem este papel. Desse modo, um professor não-leitor terá bastante dificuldade para formar leitores juvenis. Essa constatação nada tem de novo dentro dos alertas pedagógicos, mas não deixa de ser verdadeira e atual.

Nesse sentido, o repertório literário de um professor é certamente fundamental para que ocorra o êxito de um livro dentro da sala. Indicar livros de acordo com espírito da turma é importante e necessário. Entretanto, creio que a engrenagem só funciona quando tanto professores quanto alunos mergulham no texto. Percebo que esse tipo de mergulho é raro, e não porque o professor seja um mau leitor, mas porque a leitura na sala de aula é, na maioria das vezes, uma leitura escolarizada. Uma leitura domesticada, a serviço de uma interpreta-

ção pasteurizada. Uma leitura que permite pouco espaço para a experimentação de outros sentidos. Talvez isso ocorra porque a escola não é nem a vida, nem a casa. A escola é o meio-termo. A sala de aula se torna, invariavelmente, um microcosmo do mundo e age de acordo com as próprias regras. Portanto, dificilmente teremos uma leitura plena dos livros, já que a leitura está mediada pela atribuição de notas, pelas avaliações, trabalhos, desempenhos, leituras de resumos e outros subterfúgios que limitam o ato de ler.

Além disso, as realidades educacionais, como sabemos, são diversas, e encontrar uma fórmula para formar leitores de literatura é, além de impossível, desonesto. As teorias que aprendi no curso de Letras jamais foram aplicadas de maneira direta e sistemática com meus alunos. Um professor que entra em sala de aula imbuído de referências teóricas corre o sério risco de bater de frente no muro da indiferença dos alunos. Citar Foucault para falar de Machado não surtirá grande efeito na turma. E não há nada que nos desgaste e nos desestime mais do que ver um bando de adolescentes dizendo que detestaram Shakespeare ou Cervantes, ou ainda que Camões deveria ter se afogado junto com *Os lusíadas*.

Em 15 anos de docência colecionei inúmeras histórias de fracassos com leitores em sala de aula. Mas certamente houve acertos, e talvez, em alguns casos, o sucesso de uma leitura, nem tenha chegado ao meu conhecimento. Esta é uma regra que penso que todo professor de literatura deve ter em mente: não se pode mensurar a leitura de um aluno. Nem toda a história do leitor cabe em um diário de classe. Não se atribui nota para as questões subjetivas. Uma avaliação escolar não contabiliza os aspectos afetivos do aluno.

Diante disso, o professor inventa formas de atribuir valor à leitura para que, dessa maneira, possa obter um caráter for-

mal de sua avaliação. E assim, caso um pai ou uma mãe resolva questioná-lo sobre seu método de avaliação, ele poderá comprová-lo com uma planilha de notas exata e irretocável. Por isso elaboramos as provas escritas, por isso pedimos as dissertações, por isso os seminários escritos. Quantas vezes me vi obrigando alunos a falarem sobre um livro mesmo sabendo que muitas vezes eu mesmo, em minha adolescência, não soube o que dizer sobre uma obra que havia gostado.

Entretanto, a coisa se complica quando entramos no campo dos alunos de inclusão.¹ Nos últimos anos, as escolas públicas e privadas têm recebido um número cada vez maior de alunos com diversos transtornos psicopedagógicos, que vão desde os famigerados déficits de atenção até alunos com Síndrome de Down. Há também alguns casos em que os alunos não são diagnosticados com exatidão. Em todos os cenários, a orientação que se recebe é o de adaptarmos as avaliações e o tipo de leitura a ser cobrada.

No ano de 2017, tive um aluno que chamarei aqui de Augusto, para preservar sua identidade. Augusto era um desses alunos sem diagnóstico exato. A coordenação da escola nos informou que ele apresentava traços de diversos transtornos, como autismo, déficit de atenção, síndrome de Williams,² entre outros. Sendo assim, recebemos Augusto com um diagnóstico provisório de deficiência intelectual. E isso significava

1 A lei da inclusão na escola está amparada nas seguintes leis: Lei Federal nº 7853/89 (dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), Lei nº 9394/96 (institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Decreto Federal nº 3298/99 (Regulamenta a Lei 7853/89 e Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (aprova o Plano Nacional de Educação), Resolução CNE nº 2, de 11 de setembro de 2001 (institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica).

2 A Síndrome de Williams é uma rara desordem genética frequentemente não diagnosticada. Não é transmitida geneticamente. Não tem causas ambientais, médicas ou influência de fatores psicossociais. Tem impacto sobre diversas áreas do desenvolvimento, incluindo a cognitiva, comportamental e motora.

que tínhamos um aluno que apresentava dificuldades para ler e interpretar textos simples. Tinha também dificuldades de memorização e de articulação verbal.

Augusto estava no 1º ano do ensino médio. Tinha 17 anos. Idade um pouco avançada para sua série. Nos primeiros dias, procurei de alguma forma inseri-lo em minhas atividades. No entanto, raras vezes Augusto atendia as minhas expectativas, pois além dos transtornos ele também era bastante disperso. Augusto estava numa turma com mais 28 alunos e, embora estivesse numa escola particular, e me utilizando dos diversos recursos disponíveis, me sentia frustrado por não atingir com êxito satisfatório os objetivos mínimos de aprendizagem.

O livro *O apanhador no campo de centeio*, de J. D. Salinger, foi a primeira obra que trabalhamos em aula. Durante o seminário e a discussão sobre o livro, Augusto se mostrou alheio a tudo. Preferia ficar fora da roda de conversa. Às vezes, baixava a cabeça e dormia, ou então pedia para ir ao banheiro e não voltava mais. Pensei em indicar adaptações de livros, mas logo percebi que Augusto não conseguia manter a atenção por mais de cinco minutos em texto algum.

No segundo trimestre, percebi uma pequena mudança em seu comportamento. O livro da vez era *1984*, de George Orwell. Augusto não leu o livro, no entanto, talvez por estar mais inserido no grupo, sentou do meu lado e parecia atento ao seminário de discussão. Nessa aula, aprofundamos os debates sobre o tipo de narrador, sobre a construção dos personagens e os diversos temas do livro. Agora tínhamos Augusto na roda, ainda que em silêncio, mas observando o que dizíamos. Minha angústia girava em torno de como avaliá-lo. No fim dos seminários, Augusto vinha conversar comigo. Não sobre o livro, mas sobre filmes de carros. Me contava um pouco sobre o enredo do filme *Velozes e*

furiosos. Percebia, ali, que a narrativa não era captada por ele através da leitura, mas pela escuta e pela imagem.

No último trimestre, lemos *A metamorfose*, de Kafka. E foi com este livro que talvez tenha compreendido de que modo a literatura interagia com Augusto. *A metamorfose* foi um dos livros mais debatidos do ano. A condição de inseto em relação à família de Gregor Samsa causou inúmeras discussões. Inevitavelmente, adentramos no campo pessoal e ouvi relatos de alguns alunos que se identificaram com Gregor. Nesse dia, Augusto sentou ao meu lado e acompanhou tudo com atenção. Cuidou minhas palavras e olhava vez que outra para as minhas anotações. Ao fim de quase duas horas encerramos a discussão e os alunos foram para o recreio. No entanto, depois que todos saíram, Augusto permaneceu sentado de cabeça baixa. Chamei-o para sair, mas ele não se mexeu. A supervisora pedagógica que passava pelo corredor entrou na sala, perguntou o que estava acontecendo; disse a ela que Augusto não queria sair. Ela se aproximou dele e perguntou se estava tudo bem. Augusto disse que sim. Então, com delicadeza ela pediu para o Augusto levantar e descer comigo no elevador.

Enquanto esperávamos o elevador, Augusto disse uma frase aleatória:

“Agora eu sei a verdade.”

Achei que não havia entendido bem o que Augusto disse:

“O quê?”, perguntei.

E ele repetiu, me olhando:

“Agora eu sei a verdade.”

Elevador chegou, entramos e quando a porta se fechou, perguntei:

“Que verdade é essa que você sabe, Augusto?”

“A verdade sobre os pais” ele disse se olhando no espelho.

“Mas que verdade é essa? Pode me explicar?”

“A verdade do que os pais pensam da gente.”

“E o que os pais pensam de vocês?”

“Que somos insetos, como o Gregor.”

O elevador chegou no térreo, a porta se abriu e eu enchi os olhos d'água. Augusto saiu e eu procurei disfarçar minha comoção. Caminhamos devagar pelo corredor vazio e, antes de chegarmos ao pátio, olhei para o Augusto e disse:

“Olha, Augusto, aquilo que a gente leu e discutiu na aula é literatura, sabe? É ficção. É uma história inventada. Então nem todos os pais são assim porque...”

“Professor”, disse Augusto me interrompendo, “agora eu sei a verdade.”

Ficou me olhando como se uma descoberta grave não pudesse ser mais escondida e completou:

“Mas eu não vou brigar com eles, professor.”

Eu não sabia o que dizer.

Ele voltou a olhar para chão. Eu deveria tê-lo abraçado. Mas hesitei. Nos despedimos. Instantes depois eu voltei e chamei-o de volta:

“Augusto, tu sabe que não é um inseto, não sabe?”

Ele sorriu, colocou a mão no meu ombro e disse:

“Professor, eu nunca vou esquecer esse dia que eu descobri a verdade. Nunca vou esquecer do senhor e nem do Gregor...”

Depois disso, ele virou as costas e sumiu no meio pátio com os outros alunos.

O episódio que acabei de relatar talvez tenha reforçado a ideia de que precisamos buscar outros meios de avaliação. Pois precisamos levar em consideração que, às vezes, a literatura opera em regiões que não podem ser detectadas por instrumentos racionais. A literatura tem esse poder de chegar onde outros discursos não chegam. Neste sentido, é preciso estar atento aos pequenos movimentos que os alunos demons-

tram quando entram em contato com o texto literário. Especialmente quando se trata de alunos de inclusão.



¶ Referências

KAFKA, Franz. *A metamorfose*. Tradução: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ORWELL, George. *1984*. Tradução: Alexandre Hubner, Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARQUES, Suely Moreira. *Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades especiais*. São Paulo: Editora da USP, 2007.

SALINGER, Jerome David. *O apanhador no campo de centeio*. Tradução: Alvaro Alencar, Antônio Rocha, Jório Dauster. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1987.

☞ PARTE III - Literatura na Saúde

¶ Vozes do discurso: acolhendo narrativas em contexto de saúde

Isabel Fernandes e Maria de Jesus Cabral

“As palavras são a verbalização do desejo que sentimos do outro em nós.”

José Tolentino Mendonça,

Pai-Nosso que estais na Terra (2011)

O projeto *Narrativa & Medicina*, iniciado em 2009 na Universidade de Lisboa, tem desenvolvido a sua atuação articulando três vertentes intimamente relacionadas: investigação, formação e ações no terreno. O nosso trabalho assenta nos preceitos e práticas propostos originalmente por Rita Charon (2006, 2017) e segue a definição de Medicina Narrativa (MN) que encontramos tanto em Charon como em Hurwitz, respectivamente consultora e investigador nuclear (*core member*) do nosso projeto:

A Medicina Narrativa é uma prática e uma atitude intelectual que permite [...] *olhar para lá dos mecanismos biológicos no cerne das abordagens convencionais à*

prática médica, e abarcar domínios de pensamento e modos de dizer que se focalizam na linguagem e na representação, nas emoções e relações que iluminam a prática dos cuidados de saúde. (Hurwitz, 2011, p. 73, tradução e ênfase nossas)¹

No cerne da MN está uma preocupação justificada e consistente com as questões da saúde e do bem-estar, entendidas na dupla dimensão dos doentes e de quem deles cuida. A trave mestra desta área interdisciplinar é o conceito e a experiência de doença para os quais os enfoques multidisciplinares vindos das ciências humanas e sociais – da literatura, da filosofia, da sociologia, da psicologia, das artes – permitem uma abordagem mais abrangente e integradora, encarando a doença na sua complexidade multifacetada e abarcando-a a numa dimensão fenomenológica. Neste sentido, e como é reconhecido por sectores dentro da própria comunidade médica, a Medicina baseada na prova (ou, como é mais comumente conhecida, Medicina baseada na evidência, MBE) acaba por “não representar ‘valores’ individuais ou tomar em conta a inestável variedade biológica da pessoa doente” (Antunes, 2015, p. 111). Na busca de objetividade e na dimensão aplicada, muitas vezes padronizada, a EBM exclui aspetos pertinentes tais como a incerteza, a intuição e a sabedoria prática (a *phronesis* aristotélica), “por ser demasiado normativa [...] e excessivamente ‘indutiva” (Antunes, 2015, p. 111).

A MN, por seu lado, sublinha a noção de “competência narrativa”, imprescindível para a formação médica, de modo a complementar os limites do modelo da “nova medicina” hoje prevalecente e patente em aspetos como a fragmentação especializada dos saberes, a objetivação da pessoa doente, a mercantilização dos cuidados

1 No original: “Narrative Medicine is a practice and an intellectual stance which enables [...] to look beyond the biological mechanisms at the centre of conventional approaches to medical practice, towards domains of thought and ways of telling that focus on language and representation, on the emotions and relationships which illuminate health care practice.”

de saúde, a hegemonia das técnicas de imagem em detrimento da escuta e do toque.² Essa competência assenta na famosa tríade proposta por Charon: *atenção*, *representação* e *vinculação* (Charon, 2016; Charon apud Fernandes et al. 2015). Ainda que numa abordagem algo diferenciada, diremos que a atenção é simultaneamente uma atitude passiva e ativa, sístole e diástole; por um lado, há um esvaziamento de nós, em que ficamos receptivos ao/s outro/s “atentos como uma antena” (no dizer de Sophia de Mello Breyner) e disponíveis para acolher o que nos chega de fora, mas, por outro lado e simultaneamente, não conseguimos evitar os nossos próprios movimentos imaginativos desencadeados pelo que recebemos: “esses pequenos mas zelosos assomos imaginativos que têm efeitos cumulativos tão importantes” (Murdoch apud Charon, 2006, p. 134).³ A atenção pressuposta pela leitura literária, tal como entendida pela crítica ética de finais do séc. XX, e designadamente por Derek Attridge, em *The singularity of literature*, sinaliza este impulso dual, já que, de meros espectadores passivos, se impõe que nos tornemos também testemunhas curiosas e interessadas do que nos é dito e do como nos é dito, ficando inteiramente ao dispor do nosso interlocutor para com ele colaborar numa coconstrução de sentido. Mas, tratando-se da interpelação não dum texto literário mas duma pessoa em crise ou sofrimento, como é o caso em contexto clínico, torna-se indispensável que se deem indícios ao interlocutor de que efetivamente o estamos a escutar – este é um outro requisito da atenção, garantia de contacto e da possibilidade efetiva de diálogo.⁴

A representação, por seu lado, requer que sejamos capazes de registar e assimilar o que ouvimos e testemunhamos. Tal irá preencher não apenas a ficha clínica convencional mas tam-

2 Veja-se João Lobo Antunes (2012).

3 No original: “those little peering efforts of imagination which have such important cumulative results.” Por Iris Murdoch.

4 Para um desenvolvimento deste aspeto, veja-se “Confronting the other”, de Isabel Fernandes (Fernandes et al., 2015, p. 21-39).

bém a “parallel chart” (ficha/registo paralelo) proposta por Charon (2006). O objetivo desta “ficha paralela” consiste em apreender a experiência da doença pelo doente e a do próprio médico face ao doente, já que ela viabiliza que os médicos “reconheçam mais completamente o que os doentes suportam e que examinem explicitamente os seus próprios percursos como médicos” (Charon, 2006, p. 156).⁵ Também aqui, tanto os estudos literários e artísticos como a psicologia cognitiva e a psicanálise, entre outros saberes, chamaram a atenção para o facto de a representação (quer verbal quer visual) ser tudo menos uma transposição direta e transparente dum plano de realidade (a realidade tal como é por nós experimentada) para a ordem do discurso ou da visualidade. Não se trata duma reprodução direta de um para um, mas antes dum fenómeno de refração, de enviesamento e de recriação.⁶

A representação é, então, inerentemente criativa ou, como defende Charon (2016), apoiando-se no filósofo Nelson Goodman, ela não se limita a copiar um objeto mas completa a perceção do mesmo.⁷ A escrita, enquanto meio de representação, constitui um ato de descoberta. Ao representar algo por palavras, descobrimos que sabíamos coisas que desconhecíamos saber... A escrita reflexiva e a escrita criativa desempenham um papel decisivo no desenvolvimento desta capacidade, na medida em que promovem uma tomada de consciência de si e dos outros, fundamentais para uma prática conscienciosa dos cuidados de saúde.

Mas há ainda uma outra dimensão da noção de representação não contemplada por Charon, mas pertinente, a nosso ver, e que advém dos estudos literários. Com efeito, W. J. T. Mitchell

5 Nossa tradução a partir de: “The goals are to enable them to recognize more fully what their patients endure and to examine explicitly their own journeys through medicine.”

6 A propósito da complexidade do conceito de representação, veja-se: Mitchell (1990) e Bessière (1995).

7 Goodman (apud Charon, 2016, p. 2) argumenta: “[i]n representing an object, we do not copy such a construal [or version of that object] ... – we achieve it.”

refere-a ao definir *representation* na obra de Frank Lentricchia e Thomas McLaughlin, *Critical terms for literary study*; ele chama a atenção para uma dimensão política ou jurídica deste termo. Ao representar, tornamo-nos representantes, isto é, aparecemos como arautos dos interesses daqueles/daquilo que representamos. Em última análise, assumimos a responsabilidade pela defesa do interesse do que representamos. O cuidador (quer ele seja um familiar ou um profissional de saúde) é/deve ser o representante do doente, nesta acepção. Por esta vertente de sentido possível do termo representação, esta aproxima-se já muito e quase se confunde com o terceiro pilar do tripé da medicina narrativa: a vinculação, que é a consequência lógica das anteriores.

Pode, então, dizer-se que, em conjugação, as práticas da atenção e da representação criam as condições em que assenta a vinculação. Esta pressupõe escuta atenta, representação, contacto e confiança – condições viabilizadoras da ação terapêutica.

Foi com base nestes princípios que orientámos a nossa intervenção em cenários envolvendo diretamente pacientes e profissionais de saúde, o que temos vindo a fazer de forma consistente. Tem sido nossa preocupação atuar junto destes grupos, no sentido da respetiva formação (inicial e contínua), com vista ao aprimoramento dos cuidados, a um melhor escutar e a um melhor dizer, bem como preparar os doentes para melhor compreender e melhor lidar com a sua doença. Com um plano de ação focado nesses dois grupos, atuámos em dois contextos de saúde: hospitais e associações de doentes.⁸

Nos hospitais, animámos grupos de leitura e escrita junto de profissionais de saúde, como tem sucedido no Centro Hospitalar

8 Também temos desenvolvido trabalho ao nível da formação de estudantes de Medicina, de Enfermagem e de Humanidades, usando métodos semelhantes importados do domínio da literatura e das artes. Trata-se da unidade curricular de pós-graduação em Medicina Narrativa, oferecida também como Curso Livre, desde 2012 na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

de Lisboa Central (CHLC), experiência cujo antecedente (uma oficina sobre qualidade, na qual colaborámos) tinha já permitido a publicação dum e-book: *O pulsar do hospital* (Mora et al., 2013). O grupo constituiu-se na sequência da referida oficina, por via dum convite feito ao Projeto por um dos administradores da rede do CHLC, e tem contado com a colaboração deste durante os encontros mensais dinamizados e moderados também por uma das investigadoras do projecto da área dos Estudos Literários, Teresa Casal. São usadas obras literárias, ficcionais e não ficcionais, em cuja leitura intervém o método do *close reading*, uma abordagem centrada na atenção à letra e à voz do texto. A esta etapa analítica e reflexiva segue-se a escrita “à sombra do texto” (Charon, 2017, p. 174), numa resposta intuitiva ao que foi previamente lido.⁹ É crucial que esta metodologia seja desenvolvida num contexto de grupo, potenciando os processos relacionais e intersubjetivos que tornam a experiência da leitura multifacetada e (com)partilhável (Charon, 2017, p. 175; Gallian, 201, p. 181-190). A última etapa é a da leitura e escuta recíproca dos textos escritos na sessão e tem duas principais virtualidades: por vezes é a escuta do outro e a verbalização daquilo que mais o interpelou que nos devolve aquilo que emergiu pela escrita mas do qual porventura não teríamos plena consciência;¹⁰ e a partilha permite também consciencializarmos tanto a diversidade de respostas, como as eventuais afinidades entre elas e com o texto que reuniu os participantes.¹¹

9 Procedendo-se assim a uma “imersão subjetiva”, no sentido desenvolvido por Jean-Marie Schaeffer em *Pourquoi la fiction?*. Para um desenvolvimento deste conceito remetemos para o capítulo 2 “Mimésis: Imiter, feindre, représenter et connaître” (Schaeffer, 2008).

10 Ver Nellie Herman (apud Charon, 2017, p. 245), “Can creativity be taught?”: “o objetivo é fazer refletir neles [participantes] o que a sua escrita mostra aos seus leitores” [“the goal is to reflect back to them [participants] what their writing shows to their readers”].

11 Charon (2017, p. 189): “o ato de escrita torna-se uma forma de autodescoberta ao mesmo tempo que um reconhecimento recíproco” [“the writing act becomes a form of self-discovery as well as reciprocal recognition”].

Como exemplo desta experiência, passamos a citar um dos textos produzidos por uma das intervenientes e escrito em resposta ao mote “O nosso corpo, terra incógnita”:

O corpo estava na aula, sentado no banco duro e desconfortável. O frio lá fora era intenso e durante todo o santo dia tinha nevado. Olhando através da vidraça senti-me transportado a muitos anos atrás, àquele dia em que me tinha perdido do meu Pai. Tínhamos saído os dois para passear, eu ia à frente feliz por aquela liberdade de passear no bosque e o Pai ia atrás andando devagar, com a lentidão daqueles a quem o corpo já não obedece. O AVC já tinha sido há um ano mas a recuperação estava a ser lenta. Levado pela minha juventude e esquecendo-me da dificuldade do Pai comecei a correr e quando ao fim de um quarto de hora, já exausto, olhei para trás não o vi. Fiquei estarecido! Como pudera ter sido tão inconsciente. Voltei para trás para o procurar e não o encontrei. Cada vez mais aflito continuei a procurar, sem método, indo em várias direcções. Começou a escurecer e não sabia o que fazer. O meu corpo tremia, nem sei se de frio, se de medo. Estou na aula mas o meu pensamento voou para esse dia e o meu corpo começou a tremer tal como tinha acontecido há tantos anos atrás. Os tremores eram tais que o professor olhou para mim e perguntou: o que se passa, Daniel? Estás doente? Tomei então consciência de que estava na aula e não no bosque! O nosso corpo, terra incógnita, quantos mistérios guarda!

A autora, Maria do Castelo Romeiras, médica, autorizou-nos a citar aqui o seu texto em que é levada a desdobrar-se numa personagem ficcional, um rapaz de nome Daniel, e por esta personagem interposta reflete sobre uma experiência sensível, relatada na primeira pessoa, bem ilustrativa da correlação entre o psíquico e o físico ou da interdependência entre o corpo e a mente. Trata-se dum exercício simultaneamente reflexivo e cria-

tivo, viabilizado pela leitura prévia dum texto literário¹² e pelo convite a uma redação temporalmente muito contida (cinco a sete minutos, no máximo) em que a escrita é desencadeada por um mote, disparador ou *prompt* (em inglês).¹³

Com um tipo de abordagem envolvendo também o *close reading* e a escrita criativa, temos atuado na Associação Protetora dos Diabéticos de Portugal (APDP), junto de grupos mistos de pacientes e profissionais de saúde. Os moderadores são um médico da especialidade e investigador do projeto e uma professora da área da literatura, Diana V. Almeida, com experiência na leção de escrita criativa. O método seguido envolveu, numa primeira etapa, a comparação entre dois grupos de doentes: um submetido à abordagem protocolar já em uso: educação de cuidados em grupo (*group care education*), outro reconfigurando-a com a utilização dos recursos da MN acima mencionados. A nova abordagem apresentou resultados comparáveis ao método clássico em termos de controlo de doença. O acolhimento por parte dos participantes foi muito favorável e sugere que esta seja uma alternativa válida para o seguimento a longo prazo. Entre outros, foram usados textos da autoria do médico promotor desta iniciativa, Francisco Sobral do Rosário, oriundos duma coletânea intitulada *Nem de um tipo nem de outro – Contos com diabéticos* (2009).

Os resultados desta atividade prática foram objeto dum artigo em vias de publicação que descreve, discute e abre novas perspetivas de desenvolvimento para o uso da literatura na melhoria da educação em grupo de doentes com diabetes.

Uma terceira experiência foi levada a cabo no IPO – Instituto Português de Oncologia de Lisboa – Francisco Gentil e consistiu em observação e análise de consultas, complementadas

12 Neste caso, um excerto do diário de Marcello Duarte Mathias (1938), da antologia *A caneta que escreve e a que prescreve* (Rocha, 2011, p. 296-298).

13 Seguimos a metodologia aprendida nas oficinas ministradas em Lisboa pela professora Rita Charon, no âmbito do nosso projeto, em 2011 e em 2015.

por entrevistas a doentes e médicos. Tratou-se de um trabalho de campo pioneiro que explorou novas articulações entre Literatura e Medicina, sob o prisma da teatralidade (Barthes, 1963). Submeteu assim noções como corpo, discurso, gesto e voz, também intervenientes no processo de leitura literária, ao escrutínio da relação corpo-linguagem em contexto terapêutico. De facto, no que respeita mais especificamente ao encontro clínico, para lá do relato da pessoa doente, existem múltiplas dimensões da oralidade, da corporalidade e da cinestesia, que se prendem com uma comunicação imediata e em presença, criando dinâmicas de espacialidade, de temporalidade e de contextualização muito diferentes do que sucede nas narrativas textuais. Com base nestas premissas e numa primeira experiência de colaboração com o nosso parceiro, Laboratoire d'Éthique Médicale (Paris / Descartes), no âmbito do programa Cancerology Research in Personalised Medicine (Carpem), em articulação com o Hôpital Georges Pompidou,¹⁴ a investigadora responsável por esta atividade, Maria de Jesus Cabral, propôs-se, através de protocolo estabelecido com o IPO, observar e analisar um conjunto de consultas no serviço de hematopoiéticos, em colaboração com o especialista, Nuno Miranda. Tal demonstrou a importância da relação entre linguagem verbal e linguagem não verbal e paraverbal, no processo de construção do sentido narrativo da consulta, evidenciando a pertinência do modelo teatral na consideração desta questão. Além disso, esta experiência permitiu descortinar temas e noções que foram objeto de tratamento interdisciplinar como por exemplo a noção de segredo (Cabral; Mamzer, 2016) e o conceito de discurso enquanto potenciador duma “escuta radical” que transcende a lógica de pergunta/resposta e a mera nar-

14 Essa colaboração materializou-se numa comunicação no Congresso Internacional A narrative Future for healthcare, no Kings College London, em 2013 e respetiva publicação (Cabral et al, 2017).

rativa, remetendo antes para uma “narrativa incorporada” no sujeito falante em interação dialógica (Cabral et al., 2017).

Tendo partido de modelos estritamente literários na abordagem às narrativas, teorizados entre outros por Paul Ricoeur, Gérard Genette e Mikhail Bakhtin, o nosso trabalho no terreno acabou por nos confrontar com dimensões não previamente valorizadas, que nos fizeram interrogar as fronteiras do nosso entendimento teórico-metodológico, obrigando-nos a reequacionar os modelos narrativos literários e a acolher variantes como as que foram já sugeridas por Arthur W. Frank, em termos socio-narratológicos, e que procuraram abarcar experiências discursivas multiformes de doença na primeira pessoa (veja-se, por exemplo, o modo como descreve as, por ele designadas, *chaos narratives* (Frank, 2013).

Centrando a nossa atenção na expressão multimoda dos doentes e considerando a consulta como um palco de linguagem sensível, verifica-se efetivamente que esta não veicula só a narrativa ostensiva mas um conjunto de aspetos subtis tais como são vividos pelo doente e se percecionam pelo uso das palavras, a utilização de expressões (interjeições, metáforas, expressões idiomáticas, reticências etc.), o ritmo, a entoação, os silêncios, as hesitações, as repetições e a própria linguagem corporal (o gesto, a expressão facial, o olhar, a postura etc.) que acompanha o sentido e, por vezes, o desdiz, o contradiz ou o inter/calca. Trata-se da narrativa em ato, tal como no teatro, ganhando a dinâmica “ativa” deste, e, como este, envolvendo uma “linguagem múltipla”.¹⁵ Ao invés da dimensão ficcional própria do género artístico, o “palco” da consulta acolhe uma narrativa *in statu nascendi*, adquirindo a espontaneidade própria da situação real e concreta do sujeito falante – e daí o desencadeamento natural das emoções. É notório que, con-

15 Na definição de Alain Viala (2015, p. 9) o teatro é uma “ficção ativa” e “a força particular da ficção teatral vem do facto de, enquanto espetáculo, o teatro ser uma linguagem múltipla” [*la force particulière de la fiction théâtrale, vient de ce que, comme spectacle, le théâtre est un langage multiple*].

trariamente à organização temporal da narrativa convencional, organizada segundo o eixo do passado, o tempo da consulta é sempre um presente e a manifestação do corpo / linguagem (o como é dito) prevalece sobre os factos da história clínica (o que é dito).

Também o corpo sensível se insere num determinado espaço / tempo, num cenário dinâmico, numa atualidade mutável e imprevisível, não estabilizada numa materialidade escrita, convidando por isso a uma “experiência multipercetiva” no sentido de Jean-Marie Schaeffer (2008). De facto, na consulta intervêm mais atores do que à partida pressupõem algumas expressões consagradas como: “relação médico-doente”. Não é de todo desprezível a presença do/a acompanhante e da sua participação muitas vezes ativa e im/pertinente no diálogo (interrompendo, corrigindo, completando, ousando questionar ou suscitando reformulações). De certa forma, esta figura pode corresponder à presença do ponto teatral, conforme sugerido por Nuno Miranda, numa apresentação pública conjunta com Maria de Jesus Cabral, no IPO, em Outubro de 2016, intitulada “A consulta como um palco”.

É neste tipo de situações que melhor se vislumbra o paciente como corpo-sujeito, o *corps sujet* de Merleau-Ponty (1982), um corpo sensível mais do que corpo-objeto ou “corpo transparente”, tal como revelado pelo uso extensivo da imagiologia na “nova medicina” (Antunes, 2012). A “performance” narrativa do médico deve também conjugar esses indícios ou interstícios do discurso com a escuta concreta do doente singular que tem perante si, aceitando desde logo que eles *fazem* sentido. Neste caso, a escuta não se pode confundir com uma mera situação empática, mas consiste em “ouvir com outros olhos”, como no título sinestésico de Lobo Antunes (2015). Esta escuta pode revelar-se diferencial em termos de diagnóstico, como bem o sublinhou o próprio neurologista, ao dizer que ela permite “encontrar o eco mais perfeito da voz com que a doença exprime o seu

sentir” (Antunes, 2015, p. 39). Repare-se que o médico em Antunes reconhece que é *a doença* que se exprime pela voz, confirmando o valor heurístico desta última.

Iniciamos este texto evocando modelos teórico-analíticos dos estudos literários, habitualmente usados no ensino universitário da literatura. Foi neles que se baseou Rita Charon para desenvolver a abordagem da MN e foi segundo essa metodologia que os aplicámos em contexto de saúde em Portugal. Das experiências práticas levadas a cabo e acima exemplificadas, confirmámos a sua exequibilidade, o seu carácter operatório e o seu potencial formativo. Em acréscimo, o trabalho interdisciplinar e o decorrente alargamento do campo de visão tem suscitado a necessidade de reconsideração e reconfiguração dos modelos e conceitos teóricos utilizados, ilustrando a capacidade que a crítica tem de se reinventar permanentemente, tal como a própria literatura na sua relação interminável com os leitores.

Assim se afirma a proposta de Manuel Gusmão (2011, p. 75) quando aponta a premissa inicial da literatura como “trabalho de construção antropológica aberta”.



¶ Referências

ANTUNES, João Lobo. *A nova medicina*. Lisboa: Relógio D'Água Editores/ Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012.

ANTUNES, João Lobo. *Ouvir com outros olhos – Ensaios*. Lisboa: Gradiva, 2015.

ATTRIDGE, Derek. *The singularity of literature*. London & New York: Routledge, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; HOLQUIST, Michael (ed.). *The dialogic imagination*. Translation: Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1982.

BARTHES, Roland. L'activité structuraliste. *Les lettres nouvelles*, n. 32, février 1963.

BESSIÈRE, Jean. Literatura e representação. In: ANGENOT, Marc et al. *Teoria literária*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 377-396.

CABRAL, Maria de Jesus; MAMZER, Marie-France. O segredo em literatura e medicina: por uma ética da partilha. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 29, p. 95-123, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/108244>. Acesso em: 12 maio 2019.

CABRAL, Maria de Jesus, MAMZER, Marie-France; HERVÉ, Christian; MARTINS, Cecilia B; CHARON, Rita. *Narrative Medicine*: what discourse adds to listening. *Anglo Saxonica*, n. 13, p. 159-180, 2017. Disponível em: <http://www.ulices.org/images/site/publicacoes/anglo-saxonica/asaxoiii-n13.pdf>. Acesso em: 12 maio 2019.

CABRAL, Maria de Jesus; Hervé, Christian; Mamzer, Marie-France; Scotté, Florian; Leroy, Pauline. Personalised Medicine: bringing narrative tools to Carpem, *Ethics, medicine and public health*, Paris: Elsevier Masson, v. 3, issue 2, p. 246-252, abr./jun. 2017.

CHARON, Rita. *Narrative medicine: honoring the stories of illness*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

CHARON, Rita; HERMAN, Nellie; DEVLIN, Michael. Close reading and creative writing in clinical education: teaching attention, representation, and affiliation. *Academic Medicine*, v. 91, n. 3, p. 345-350, mar. 2016.

CHARON, Rita et al. *The principles and practice of narrative medicine*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

FERNANDES, Isabel et al. *Creative dialogues: narrative and medicine*. New-Castle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2015.

FRANK, Arthur W. *The wounded storyteller: body, illness and ethics*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2013.

GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. *A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma*. São Paulo : Martin Claret, 2017.

- GENETTE, Gérard. *Récit du Discours, Figures III*. Paris: Seuil, 1972.
- GUSMÃO, Manuel. *Tatuagem e palimpsesto: da poesia em alguns poetas e poemas*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2011.
- HURWITZ, Brian; SPINOZZI, Paola. Narrative (in) Medicine. In: _____. *Discourses and narrations in the biosciences*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Unipress; 2011. p. 73-87.
- MENDONÇA, José Tolentino. *Pai-Nosso que estais na Terra: o Pai-Nosso aberto a crentes e descrentes*. 2. ed. Prior Velho : Paulinas, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Résumés de cours*. Collège de France (1952-1960). Paris: Gallimard, 1982.
- MITCHELL, William John Thomas. Representation. In: LENTRICCHIA, Frank; MCLAUGHLIN, Thomas (Org.). *Critical terms for literary study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990. p. 11-22.
- MORA, Luís Damas; LARCHER, Paulo; CASAL, Teresa (Org.). *Pulsar do hospital: coisas simples como respirar*. Centro Hospitalar de Lisboa Central, 2013. *E-book*. Disponível em: http://www.chlc.min-saude.pt/ResourcesUser/CHL/CQSD/AGREGADO_2.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.
- RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.
- ROCHA, Clara Crabbé. *A caneta que escreve e a que prescreve: doença e medicina na Literatura Portuguesa*. Lisboa: Verbo, 2011.
- ROSÁRIO, Francisco Sobral do. *Nem de um tipo nem de outro: contos com diabéticos*. Loures: Edições Lusociência, 2009.
- SCHAEFFER, Jean-Marie. *Pourquoi la fiction*. Paris, Seuil, 2008.
- VIALA, Alain (Org.). *Le théâtre en France*. Paris: P. U. F, 2009.

¶ Literatura aplicada: para uma partilha do sensível na produção do cuidado em saúde¹

Marta Orofino

Noite de outubro em Porto Alegre. Um turno normal na rotina dos trabalhadores da equipe da Unidade do Centro Integrado da Dor para Serviços de Cuidados Paliativos do Grupo Hospitalar Conceição (GHC).² Normal para eles que, noite sim, noite não, se encontram para atravessar a jornada de trabalho, mas ainda muito estranha para mim que, apesar de também ser profissional da saúde do GHC, costumo desenvolver minhas práticas cotidianas de trabalho em espaços extra hospitalares, nos territórios.

1 Texto que tem como base a pesquisa realizada para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS em 2017.

2 O Grupo Hospitalar Conceição (GHC), situado na cidade de Porto Alegre, é formado por quatro hospitais, uma UPA (Unidade de Pronto Atendimento), doze postos de saúde do Serviço de Saúde Comunitária, três Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), um Consultório na Rua e o Centro de Educação Tecnológica e Pesquisa em Saúde – Escola GHC. Vinculado ao Ministério da Saúde, forma a maior rede pública de hospitais do Sul do país, com atendimento ao público de acesso integral, universal e gratuito.

Ainda dentro do elevador retomei a razão de estar ali: propor para o grupo uma experiência da leitura em voz alta e escrita criativa compartilhadas, atividade que venho desenvolvendo há algum tempo em campos, equipes e espaços diferenciados dentro do GHC – convite feito pela Terapeuta Ocupacional que desenvolve apoio ao trabalho da equipe. Seriam cinco encontros.

Chego na hora combinada: 20h. São poucos os passos entre a porta de entrada da unidade e o posto de enfermagem, onde três profissionais trabalham de forma orquestrada: organização de medicamentos, anotações em prontuários, combinações sobre o encaminhamento de um paciente que aguarda no leito a realização de alguns exames. O lugar predominantemente branco, silencioso e sem a luz da rua exala cheiro que lembra o desinfetante Pinhosol. O número de pessoas que por ali circulam se restringe aos profissionais da enfermagem e poucos familiares ou cuidadores, e os pacientes, mesmo os que em alguns momentos do dia arriscam mudar de posição, a esta hora da noite já estão todos deitados. A ausência de sons externos permite que eu escute detalhes sobre os nomes de procedimentos e pessoas que desconheço, o que não ajuda em nada o frio na barriga que acompanha minha indecisão: aguardo aqui atrás do balcão ou anuncio que cheguei? Afinal, não é todo o dia que interrompo a rotina de uma equipe para propor um encontro literário. Mais precisamente, um encontro para ler excertos de obras literárias em voz alta e propor escritas criativas.

“A literatura, inserida no círculo de trocas”. Disparada por esta frase que li, escutei ou recriei de algum lugar, foi que modelei meu projeto de compartilhamento de leituras e produções textuais criativas junto a equipes multiprofissionais no trabalho vivo da produção do cuidado em saúde – naquilo que o médico sanitарista Emerson Merhy (2002) chama de trabalho vivo em at, ou seja, o espaço de encontro entre as pessoas, sobretudo no exato momento em que a produção do cuidado na saúde se rea-

liza. Um conceito que conversa com o entendimento de que, apesar dos inúmeros protocolos e procedimentos usados, o cuidado é sempre um acontecimento e não simplesmente um ato (Merhy 2004), pois no cotidiano do trabalho em saúde há algo único que só acontece entre pessoas que cuidam e pedem cuidado, no instante do encontro.

No hospital a organização dos processos de trabalho obedece e guarda uma lógica muito própria de funcionamento, no qual o trabalho em equipe é requisito fundamental para a efetividade das práticas de saúde. Pensar em um saber-fazer comum, por onde a criação de um agir coletivo seja tecido nas pequenas negociações cotidianas, é um desafio que se constitui nas relações reais do trabalho e que demanda outras práticas e aprendizados para além dos fluxos e protocolos predeterminados. Esta outra modelagem de trabalho “exige conversa, discussões, sem as quais o trabalho em saúde tende a se perder em atividades dotadas de pouco sentido” (Brasil, 2011, p. 44). Se a organização do cuidado que rege o serviço é única, o que muda então entre uma situação e outra? O que muda, ou melhor, quem faz a diferença são justamente os atores. Pacientes e profissionais, cada qual com sua diversidade de experiências, conhecimentos e expectativas, podem produzir um fazer diferente à medida que interferem e pactuam nas ações e procedimentos uns dos outros, produzindo algo novo, único, compartilhado. Com certeza, uma proposta potente e ao mesmo tempo desafiadora quando a conversa chega no lugar onde dor intensa e iminência da morte são assuntos corriqueiros e o cuidado está em torno de sujeitos fragilizados por diversas razões físicas, psicológicas e sociais.

Que a literatura é uma ferramenta potente para a produção deste cuidado compartilhado, nunca duvidei. Entre outros autores, Jacques Rancière me ajuda a perceber o uso da literatura como potência para uma ação de partilhar sentidos, cria-

ções e sensibilidades no encontro entre diferentes – neste caso, integrantes de uma equipe multiprofissional dentro do campo da produção do cuidado:

Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas. (Rancière, 1995, p. 7)

Ao explicar este conceito, Rancière (2009) caracteriza a comunidade de partilha como uma comunidade de intervalo em que o ser em comu é definido pelos vínculos que ligam os sujeitos sem tirá-los do registro da separação, destacando que a igualdade nunca é o ponto de partida, mas objeto constante de uma verificação, pois o mundo comum é sempre uma distribuição polêmica das maneiras de ser e das ocupações num espaço de possíveis. Partilhar, neste mundo, aquilo que é da ordem do sensível – e aqui ele destaca as metáforas, a arte e os objetos artísticos – envolve, ao mesmo tempo, divisão e compartilhamento do dissenso, das divisões e desigualdades entre os sujeitos e seus mundos, alterando com maior profundidade o modo de perceber as coisas. Nesta concepção, a comunidade de partilha é o campo em que se reconfigura o comum de uma comunidade; é onde, em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que a atividade se exerce, abrem-se possibilidades para observar, questionar, julgar e decidir acerca das coisas que surgem. Em sua tese, Rancière destaca a escrita, juntamente com o teatro e a dança, neste conjunto de “formas de partilha do sensível estruturando a maneira pela qual as artes podem ser percebidas e pensadas como artes e como formas de inscrição do sentido da comunidade” (Rancière, 2009, p. 18).

Uma forma de inscrição do sentido da comunidade. É por aqui que explico minha proposta de intervenção com as equipes:

não se trata de aplicar a literatura enquanto algo a ser prescrito ou ensinado, mas de provocar acontecimentos que passem pela experimentação a partir de uma experimentação lúdica através de leituras e escrita de textos criativos, onde “os pensamentos voam de um espírito a outro nas asas da palavra” (Rancière, 2013, p. 94).

Em grande parte das vezes os atos de ler literatura e escrever são, em nossa sociedade contemporânea, experiências individuais. Insegurança, timidez e talvez alguns fantasmas que circulam no campo que define fronteiras imaginárias entre “letrados” e “não-letrados” são elementos importantes que sempre considero ao apresentar a proposta aos trabalhadores da saúde; tenho o cuidado de não utilizar o termo “literatura”, na intenção de não afastar aqueles que por alguma razão acreditam que isso é exclusividade de “gente culta”. Estar atenta para criar um espaço de confiança, protegido, onde o grupo se sinta confortável e acolhido, é tarefa constante, como também evitar e inibir possíveis manifestações que possam gerar desconforto, disputas, comparações ou tensões desnecessárias entre os participantes.

Relatos sobre experiências desenvolvidas por mediadores de leitura em espaços em crise – locais afetados por confrontos armados, catástrofes naturais, pobreza e migrações forçadas – apresentados nas obras da antropóloga Michèle Petit indicam a potência da leitura compartilhada enquanto um meio de reunir as pessoas de um outro modo, de eliminar a repressão da fala e de produzir experiências estéticas transformadora (Petit, 2009). Ao acompanhar as experiências narradas por Petit é possível identificar caminhos, espaços potentes que foram se abrindo a partir da leitura coletiva e nos quais o mediador – aquele que lê, que empresta a voz para o autor – compartilha, além do espaço de leitura, um espaço íntimo, subjetivo, despertando no outro – o ouvinte – novas percepções, sentimentos e sentidos sobre o mundo até então adormecidos, silenciados. Em outra pesquisa, com leitores da zona rural

e jovens de bairros marginalizados na periferia das grandes cidades francesas, a autora reafirma o papel fundamental da leitura na representação da construção de identidade e busca de sentido nos processos individuais e coletivos. Para ela, a leitura, mesmo que não nos transforme em grandes escritores, impulsiona nossa capacidade de enunciar nossas próprias palavras e a ser mais autores de nossas vidas. E mais: “compartilhar histórias lidas ou contadas dá, às vezes, o sentimento de que os pertencimentos podem ser mais flexíveis [...], [lá] onde a oralidade e a escrita se reconciliem” (Petit, 2008, p. 12). Semelhante às experiências expressas nessas pesquisas, acredito que o ato da leitura compartilhada entre os trabalhadores do campo da saúde pode oferecer a possibilidade de experimentar mudanças de ponto de vista, como também de um encontro com a alteridade e talvez uma educação dos sentimentos. Na partilha através das interações, das palavras e dos signos expressos no texto literário, a intenção é que cada um possa vivenciar um processo de entrar em contato com novas posições de mundo, correlacionando-as com a sua própria posição, elaborando relações dialógicas e valorativas entre os que participam da ação. Um espaço de simbolização, de criação, de viver novas experiências, de olhar o mundo através de outros lugares, tempos e personagens.

Volto à cena na Unidade do Centro Integrado da Dor para Serviços de Cuidados Paliativos, onde observo os movimentos da equipe no posto de enfermagem – um espaço quadrado, delimitado no miolo da unidade destinado à equipe para execução de atividades técnicas e administrativas, como também para a guarda de materiais (e aqui entram os de consumo e esterilizados, os impressos, carro de emergência, geladeira para armazenar de medicações e alimentos, terminal de computador etc.). Enquanto olho, penso: como desenvolver a proposta, neste lugar, com esta equipe? Diferente da equipe multiprofissional que circula pela unidade ao longo do dia – composta por um grupo de médicos, enfermeiros,

psicólogo, dentista, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta, além de estudantes e voluntários – a equipe fixa que trabalha a noite é formada somente por enfermeiros e técnicos de enfermagem.

O plantão noturno também segue uma rotina própria, sendo a maior parte das atividades assistenciais realizadas até a metade na noite; depois disto, a equipe fica à disposição para atender solicitações ou intercorrências específicas dos pacientes. Ao amanhecer, em torno das 5h, são realizadas as avaliações, os registros em prontuários e a passagem do plantão, que se encerra às 7h. À noite, não há serviço de apoio disponível, sendo que todos os encaminhamentos são realizados pela equipe de enfermagem da unidade. Em situações de urgências/emergências o médico plantonista é acionado e aguardado para tomar as condutas médicas necessárias; enquanto isso, a equipe presta assistência básica de urgência, dentro dos limites éticos-legais. O perfil de ser “um trabalho com menos agitação, mas que a gente fica muito abandonado de todo o resto”, como depois me resumiu uma das trabalhadoras, foi um dos elementos que me desafiaram para propor a atividade.

Ainda imóvel diante do balcão, sou salva pelo olhar da enfermeira, que percebe a minha presença e me acolhe com sorriso: “A gente estava te aguardando”. Animada, dou o primeiro passo. Outros sorrisos, em meio às tarefas, me recebem. Sou a convidada da noite, mas ainda necessitam terminar as tarefas com pacientes que precisam ser higienizados e medicados. E este foi um dos nossos primeiros pactos: mesmo que o encontro com a literatura seja o “grande evento da semana” – segundo me contaram em um outro dia –, são os pacientes que merecem a plena atenção e a prioridade. Desta forma, poderemos interromper ou adiar a atividade toda vez que necessário. Nesta mesma noite iniciamos os encontros daquilo que, tomando emprestado o conceito de Jacques Rancière, chamei de *partilha do sensível na produção do cuidado em saúde*.

Uma primeira questão: como definir um “tempo livre” em uma unidade de internação hospitalar? Como transcorre e se interrompe o tempo quando o lugar é sempre o mesmo? Em comum acordo, pactuamos por um tempo aproximado de 15 minutos para cada encontro – totalizando, para uma primeira experiência, cinco encontros. Quem já participou de alguma forma – seja como profissional, paciente ou visitante – de uma rotina hospitalar percebe que em geral os trabalhadores se mostram apressados nas tarefas. Mesmo que não seja constante a necessidade de driblar a morte e salvar vidas, paira no ar o recado de que a eficácia do trabalho depende única e irremediavelmente da atividade permanente de todos. Verdade ou representação, meu compromisso, neste contexto de atividade inserida no cotidiano de trabalho com equipes multiprofissionais, é sempre de ofertar uma proposta de tempo possível e necessária para aplicação de literatura em meio ao fluxo da organização interna do grupo. Para tanto, é importante decidir no coletivo o tempo possível que as atividades diárias possam ficar suspensas. Um tempo suficiente para interromper o trabalho da vida real e colocar o pé no mundo imaginário oferecido pela literatura, convidando o grupo a viver aquilo que Samuel Taylor Coleridge denominou de “voluntária suspensão da descrença”. Sobre este conceito, me utilizo da explicação de Luís Augusto Fischer:

Dizendo de outro modo e generalizando: Coleridge percebeu que o leitor está no centro da literatura, não na periferia; que dele depende o poema e qualquer forma literária; e que o leitor, vivendo no mundo das coisas reais, precisa dar um passo na direção da imaginação que a literatura apresenta. Sem esse passo, nada feito. (Fischer, 2011, p. 135)

Antes mesmo de iniciarmos este primeiro encontro lembrei ao grupo: “Participa quem quer”. Mesmo que a proposta tenha sido aceita pelo coordenador da Unidade e pela equipe, ninguém

é obrigado a participar. Acordos preliminares pactuados, fomos aos poucos nos acomodando na saleta ao lado do posto de enfermagem – provavelmente reservada para os momentos de descanso e atividades de estudo ou supervisão ao longo do dia – para o nosso primeiro encontro para leitura e escrita criativa compartilhados.

Somos seres narrativos, mas no universo do trabalho em saúde aprendemos desde muito cedo a descrever, registrar por menores dos sintomas e da história clínica, sobrando pouco ou nenhum tempo para escutar e narrar as histórias de vidas. O profissional fala com e sobre o humano o tempo inteiro, mas inverte a ordem, deixando a descrição se sobrepor aos elementos narrativos. Considerando este contexto, para as leituras compartilhadas tomei o cuidado em escolher textos que pudessem também provocar no leitor o desejo de desvendar, de imaginar novos mundos, personagens e detalhes. Como texto inaugural escolhi a obra *Peter Pan e Wendy*, escrita por J. M. Barrie em 1911. Por quê?

Peter Pan é um dos contos de fadas mais famosos do imaginário popular e, segundo afirma Walter Benjamin (2012a) no ensaio “O narrador”, o conto de fadas é o primeiro modelo de narrativa – expressão de um trabalho artesanal feito sobre a matéria-prima da experiência. Na história, o protagonista visita regularmente o cotidiano da família Darling – pai, mãe, os filhos Miguel, João e Wendy, juntamente com uma babá e a cachorra Naná – durante a noite para ouvir as histórias que Wendy conta aos seus irmãos. Certa vez propõe à menina viajarem até a Terra do Nunca, para que ela conte suas histórias aos meninos perdidos. É exatamente este trecho, em que o narrador descreve a Terra do Nunca e em que a fantasia toma conta da narrativa, que destaco para leitura, considerando que seria uma boa opção uma narrativa que levasse o grupo para um lugar onde “[...] não têm distâncias chatas entre uma aventura e outra” (Barrie, 2006, p. 16).

No artigo intitulado “Lembranças encobridoras” (1899), Sigmund Freud (1987) nos ensina que há um abismo entre a infância vivida e as lembranças que guardamos dela. Algumas, fabricadas por nós na vida adulta – seguindo a mesma lógica inconsciente que constrói os sonhos –, nos permitem reinventar nosso passado. Estas são as “lembranças encobridoras”. Ou seja, nos apropriamos de fantasias, lembranças e pensamentos da infância, enlaçando-os, simbolicamente, em uma narrativa própria, intensificando, deformando ou transformando a lembrança infantil. Levar os leitores a resgatar o contato com essa obra de ficção, a partir de algum lugar de experiência vivida – há grande probabilidade de que todos já tenham entrado em contato com a obra, na sua infância ou como contadores de histórias para crianças –, possibilita aquecer o potencial narrativo dos participantes a partir de um lugar confortável, desde o imaginário infantil. Para participar da brincadeira de narrar é necessário saber usar como arma julgamentos de valor que selecionem o que entra e o que fica fora da história. Transitando entre o esquecer e o lembrar, o incluir ou o extinguir, a construção narrativa implica sempre uma falta. Mas é justamente nesta falta, neste vazio, que o narrador encontra a possibilidade de criar, de inventar uma nova versão da própria vida. Por isto, escolher a história de Peter Pan e Wendy como um dos textos disparadores para a produção textual teve a intenção de permitir o surgimento de uma primeira narrativa com pitadas de ficção.

Poderíamos ter aproveitado o tempo somente para compartilhar a leitura em voz alta. Ou talvez ler e comentar. Ou outras tantas diferentes possibilidades. Mas escolhi ofertar também um breve espaço para a escrita livre, sem compromisso com estilos. Por que também escrever?

Podemos identificar inúmeras e diferentes razões pelas quais as pessoas escrevem, bem como a escolha por gênero e estilo, mas aqui destaco uma observação de Italo Calvino (1998) em uma das

suas propostas para este milênio: para ele, escrever cumpre uma função de resolver, organizar a imagem que surge primeiro, carregada de significados, podendo depois formar, tecer redes de conexões entre os fatos, as pessoas e o mundo. Além da leitura, apostei que vencer o desafio – talvez até o medo – da folha em branco, manifestando sentimentos, organizando imagens, tecendo redes a partir da escrita criativa e, posteriormente, compartilhar com o grupo, fosse o maior desafio e ao mesmo tempo uma grande potência para o processo de produção de novos sentidos e acontecimentos no trabalho de produção do cuidado desenvolvido em equipe. Importante consideração: realizar uma proposta de produção e compartilhamento de escritos, com integrantes de um grupo heterogêneo, no ambiente de trabalho, utilizando um tempo curto, configura-se em uma séria brincadeira, que requer cuidado, atenção, preparo e aquecimento. Antes de iniciar o trabalho, pactuações de sigilo e respeito mútuo, bem como o preparo do ambiente e dos materiais – incluindo aqui folhas e canetas de diversas cores e tamanhos, que eu escolhi e levei para todos – foram elementos fundamentais para a leveza e a tranquilidade no decorrer das atividades.

Especificamente sobre o incentivo ao ato de escrever para compartilhar posteriormente com o grupo, considere importante relembrar uma dica que aprendi com o professor Paulo Coimbra Guedes, mesmo se tratando de atores e contextos diferentes: “Escrevam somente aquilo que pode ser publicado”.

Com a prática, que reforçou a convicção, aprendi a vencer a resistência dos que não queriam ler os textos para não se exporem publicamente: passei a determinar, no primeiro dia de aula, que texto é coisa pública, publicável; todos deverão escrever para ler em aula. Quem escrever alguma coisa que não gostaria de ver lida por todos os colegas e pelo professor, então, escreva outra coisa, que possa ser lida. (Guedes, 2009, p. 44)

Desta forma, logo após o final da leitura do excerto sobre a Terra do Nunca – “[...] nós também já estivemos lá; ainda podemos ouvir o barulho das ondas, mas nunca mais vamos desembarcar” (Barrie, 2006, p. 17-19) –, distribuí folhas e canetas coloridas, enunciando a consigna:³ “Escreva como é a tua Terra do Nunca”. Sem mais explicações, para evitar várias interpretações e talvez bloquear o processo de criação, a consigna curta permite somente a expressão da intencionalidade e conduz cada participante ao seu livre caminho da produção textual.

Neste primeiro encontro, participaram seis trabalhadores, entre enfermeiros, técnicos de enfermagem e o funcionário da higienização. Todos escreveram. O que apareceu nestes primeiros escritos? Lembranças da infância, casa da vó, brincadeiras inventadas e compartilhadas com primos e vizinhos, lugares de férias... Historinhas puxadas por fios narrativos familiares, sociais e culturais, que cada um enlaçou ao longo dos tempos, reorganizando versões sobre fatos e incorporando-as a sua própria história de vida adulta para além dos relatos banais do cotidiano, bem como reativando memórias para que elas revelem um pouco mais sobre quem são e o que desejam no presente. Mas uma, por se diferenciar, aqui destaco, na íntegra:

A Terra do Nunca eu encontro-a quando volto para casa, nas longas viagens de ônibus por Porto Alegre. O transporte acontece rapidamente. Basta entrar no ônibus e escolher um lugarzinho para que tudo comece, logo na chegada encontro lembranças de amores, sorrisos e do que aconteceu durante o dia. Andando pela imaginação e fantasia encontro meus sonhos, que lá parecem ficar nítidos e reais, andando mais um pouco encontro medos, angústias

3 Do latim *consignāre*, “marcar com um sinal”; a palavra tem como sinônimo o conceito de “confiar algo a alguém”. Utilizado no contexto de ensino-aprendizagem, o termo refere-se a uma forma de fazer pedidos aos educandos de modo a promover, além da realização de determinada tarefa, o aprendizado e a reflexão (Calberg, 2012).

que acabam aprisionando os sonhos e lembranças. Na minha terra eu sou só mas com uma vontade enorme de compartilhar o que eu observo. Mas antes que eu possa compartilhar a viagem acaba e chego ao meu destino. Preciso descer e ir para casa antes de dormir volto para a Terra do Nunca para mais um encontro.

Mais do que registro e reflexão de experiências puxadas pela memória, esta narrativa também expressou uma necessidade existente em todos nós, em maior ou menor grau, por sermos em essência seres narrativos, comunicantes: compartilhar. Uma necessidade de encontro que também nos desacomoda, pois coloca em cena novos movimentos e olhares e possibilita a inauguração de uma nova marca subjetiva.

Ao final deste primeiro encontro, cumprimos o tempo combinado. Recolho as narrativas – combinação que também já havíamos feito, somente com a finalidade de guardar e evitar “retoques” nos textos, que, se os participantes assim desejarem, serão compartilhados no encontro seguinte. Todos voltam, quase que em movimento automático, para a continuidade de suas tarefas, mas uma das participantes quer ainda conversar. Conta sobre o que está lendo, do quanto gosta de ler e da falta que sente de poder ter mais tempo para isto (pois, além deste emprego, divide sua vida entre dois filhos pequenos e a faculdade de Nutrição). Conversa boa, mas que logo precisa se encerrar porque a campainha que fica ao lado de um dos leitos toca: “Este é meu! Tenho que ir”. Quinze minutos geralmente é um tempo estreito para ler e escrever, mas, para o profissional que está imerso na rotina de trabalho, parar as atividades durante este instante pode parecer uma eternidade. Neste caso, em específico, acredito que deu certo. Vou embora e desta vez o que me acompanha ao longo do corredor é um sentimento de leveza e a confiança de que esta pode ser uma boa aposta para percorrer um caminho humanístico na produção do cuidado.

Semana seguinte, mesmo horário e local. Se ainda sentia o frio na barriga? Claro que sim. E esta é uma das maravilhas do encontro com o outro, onde se suspende o tempo para que o imprevisível, o inesperado possa acontecer. Logo que entro no posto de enfermagem identifico uma nova enfermeira-chefe, que já estava informada sobre a atividade e para quem sou apresentada pelo colega que está ao lado, exibindo o prontuário de um paciente recém internado: “Esta é a Marta, da literatura. Ela vai ficar 12 anos trabalhando aqui com a gente”. Sem entender muito bem do que se trata, a nova enfermeira sorri (e eu dou gargalhadas de alívio por dentro, entendendo que a proposta foi mais do que aprovada pelo grupo – a piada dos 12 anos explicita essa aprovação).

Quando todos já estão na saleta, início o encontro perguntando se alguém quer ler o texto do encontro anterior. Após um pequeno silêncio, um se candidata. Após a leitura, muito cuidado é necessário para que não pese no ar a expectativa de críticas, mas sim a suavidade. Neste e em todos os encontros cuido para lançar no grupo somente breves comentários referentes a alguma frase, imagem ou expressão curiosa e interessante expressa no texto, pois a atividade não se configura como um curso ou aula de escrita, tampouco concurso de escritores. A proposta de escrita – relembro ao grupo – é experimentar a criação, de forma lúdica, da escrita narrativa. Não temos a intenção de – e não faremos – comparar qualidade, estilo, nada disso. Mesmo assim, neste dia mais ninguém se candidatou para ler.

O momento de compartilhar as produções textuais é sempre um momento que demanda especial cuidado e atenção, sendo fundamental atentar para grandes expectativas ou medos que possam surgir. Cristóvão Tezza lembra que o ato de escrever – como qualquer outra forma de produção criativa – vem acompanhado de “uma dose necessária de vaidade às vezes francamente infantil”. Mesmo que muito escondido ou silencioso, este desejo de agradar vem de

“uma espécie de consciência coletiva, um olhar de fora, uma espécie de ‘o que vão dizer ao lerem estas palavras’, que se mistura a um ‘o que eu quero que eles digam ao lerem estas palavras’” (Tezza, 2012, p. 59) e que pode inibir ou até bloquear o processo, tanto o de produzir a escrita quanto o de compartilhar o texto produzido.

Logo mostro ao grupo o segundo texto escolhido para leitura: “O taxista de Jesus”, escrito pelo autor angolano José Eduardo Agualusa, que compõe uma coletânea intitulada *Fronteras perdidas: contos para viajar* (1999). O critério da minha escolha foi, em primeiro lugar, o de ser o texto engraçado, com bom ritmo, além de leve e relativamente curto. Além disso, também queria proporcionar a leitura de uma cena do cotidiano, com diálogos e contada em primeira pessoa. Outro elemento que sempre justifica minha escolha dos textos: meus gostos e preferências pessoais, o que facilita a minha tarefa de ler em voz alta. Algo que dialoga com aquilo que Michele Petit (2009) explica sobre a importância da leitura – uma ação que deve traduzir ao grupo a leveza e o encantamento desejados, expressos através do ritmo e tom de voz ao longo da leitura. Petit afirma que o movimento ritmado, marcando o tempo e as melodias, é que permite que se entre na dança narrativa proposta pelo texto. Acompanhando esta linha de pensamento, optar por uma obra que me encanta torna esta tarefa mais fácil.

Nessa noite, li quase todo o conto para o grupo. “O amigo acredita em Deus? A pergunta apanhou-me desprevenido. Deus? Eu estava dentro de um táxi, tinha fechado a porta e indicado o destino” (Agualusa, 1999, p. 37): assim inicia a história em que o narrador conta de sua aventura por ruas de Lisboa com um taxista que não só acreditava, mas conversava com Deus. E mais contava o taxista: registrava os diálogos e vendia por um bom preço aos passageiros de seu táxi. Interrompi a narrativa na cena final, pedindo para que cada um completasse a história, como se fosse o autor.

Entreguei canetas e folhas (desta vez em novos formatos e cores), e os participantes prontamente iniciaram, silenciosamente, suas produções textuais. Nesta segunda proposta surgiram historinhas as mais diversas em tema e estilo. Para exemplificar, reproduzo aqui duas delas:

Saí do táxi e desmaiei subitamente. Dias depois acordei no hospital, sozinho. Olhei pela janela, entrava uma luz, uma claridade intensa. Chamei por alguém, a princípio o silêncio. De repente, entrou uma pessoa vestida de médico. Sem crachá, ou melhor, com foto não identificável no crachá. O rosto, não conseguia identificar os traços. Ao chegar mais perto, senti uma paz imensa. Era Ele, aquele descrito pelo taxista. Reconheci imediatamente. Me trouxe papéis e canetas. E começou a me ditar suas palavras, ensinamentos...

E o homem suspirou:

– Querido amigo, além de taxista sou também contador de histórias, ganho a minha vida assim; ouvindo histórias e sentado aqui no meu volante eu as repasso em folhetos coloridos, assim como acredito que a vida deve ser.

Duas historinhas, escritas no tempo curto de encontro, mas que já possibilitam o surgimento de representações sobre o cotidiano do trabalho: o profissional que escuta e escreve narrativas sobre seus passageiros-pacientes e o entendimento do médico-deus como o salvador de vidas. Junto a estas também já consigo identificar bons indícios que surgem a partir desta experiência de partilha através da leitura e escrita criativa, aqui representados como luz, paz e silêncio.

Além destes elementos observados, como todos novamente escreveram um breve texto imaginei que mais uma vez a escolha de leitura e proposta para escrita fora certa. Ledo engano. O que aconteceu, ao final deste encontro, não foi uma conversa amigável

como a anterior. Uma das participantes, ao entregar sua folha me diz, muito irritada: “Não gostei nem um pouco desse negócio de falar mal de deus, aqui no local de trabalho”. Logo me dei conta que aquela podia ser uma proposta de leitura, com bons elementos disparadores de novas narrativas, mas abordava um tema delicado para a intenção do meu experimento e para os grupos em questão. Desta vez, termino a noite com uma leve frustração, mas as despedidas e a pequena pilha de textos escritos que carrego dentro da pasta não deixam espaço para o desânimo.

Retorno para o terceiro encontro com a sensação de que o tempo de convivência com o grupo, apesar de curto, já tem sido suficiente para criar uma aproximação com os trabalhadores. Durante o período que antecede a atividade, quando aos poucos os participantes vão chegando na salinha e aguardamos todos terminarem suas últimas tarefas importantes, algumas conversas naturalmente surgem. São momentos em que consigo identificar gostos e atividades da vida para além do hospital. Alguns, por exemplo, estão felizes com o trabalho que fazem, escolheram esta profissão e gostam de trabalhar nesta unidade. “Um trabalho que não é pra qualquer um, tem que gostar mesmo”, me explicam. Pura verdade. Outros estão ali porque tem que estar, porque ainda não conseguiram remanejo para outro local. “Preciso trabalhar, só isto”, conta sem angústia um trabalhador. Ainda assim, predomina no ambiente a leveza e o bom humor, ilustrados com trocas de receitas, planos para o final de semana, notícias sobre os filhos e muito mais.

O encontro oficialmente inicia quando o último integrante da equipe entra na sala e fecha a porta. Devolvo os textos produzidos anteriormente e, para a boa surpresa, muitos querem ler. Estão curiosos para escutar os colegas e os diferentes desfechos. Rapidamente sinto a necessidade de explicar que, em virtude do tempo pactuado, não podemos ler todos. “Temos tempo – afirma

a enfermeira. – Se acontecer algo urgente, interrompemos.” Tudo certo, então. Além de a maioria ler seu texto e de se divertirem com as narrativas, o grupo pede para que eu leia o final do conto. “Eu já li. Não me aguentei de curiosidade e procurei na internet. Mas não vou contar”, provoca o grupo uma das participantes.

Leituras encerradas, apresento a obra literária disparadora para e proposta de escrita: o conto “O colar”, de Guy de Maupassant. Para este terceiro e último encontro de leituras e escrita preparei uma proposta invertida. Com a intenção de experimentar uma nova forma de jogo li somente a última frase do conto: “– Oh! Minha pobre Mathilde! Mas o meu era falso! Valia no máximo quinhentos francos!” (Maupassant, 2011, p. 102.). Novamente, folhas e canetas distribuídas, o convite foi para que cada um escrevesse uma breve historinha que levasse a este desfecho.

Não posso afirmar se foram as conversas preliminares, os compartilhamentos dos escritos, o ritmo do grupo que neste momento já está aquecido e envolvido com a proposta, a frase do conto, ou tudo isto junto ou algum outro elemento que escapa da minha capacidade de percepção. O que posso contar é que saíram narrativas muito criativas e interessantes, de tamanho e estilos diferentes.

Textos escritos e entregues, o que predomina neste encontro é o clima de diversão. Me despeço em meio ao ambiente festivo, mas estão tão ocupados em compartilhar o que escreveram e o que imaginam da história do conto que nem percebem minha saída. Não importa. Entendi que o principal, a literatura, ficou ali com o grupo que, em partilha, quer esticar ao máximo o fio da suspensão voluntária da descrença. Em outros contextos ou intencionalidades, o intervalo de cerca de 15 minutos pode ser curto demais para entrar em contato com um texto literário e se sentir por ele tocado a ponto de se inspirar para produção

de um texto criativo; mas para o trabalhador da saúde, imerso na rotina do trabalho, mais uma vez me convenço de que este é um tempo possível para interromper as atividades do cotidiano e se entregar à esta nova experimentação narrativa.

Quarto encontro, penúltimo dos cinco pactuados no início do trabalho. Nesta noite a unidade está agitada. Internaram dois novos pacientes que, cada com suas particularidades, demandam mais cuidado e presença dos profissionais, para a organização para procedimentos, encaminhamento para exames e conversas com familiares. Pergunto se devo voltar outro dia. “Não. Espera. Já vamos terminar”, confirmou a enfermeira. Aguardo na saleta por mais de 40 minutos, recebendo de vez em quando a visita de algum dos trabalhadores que passa ali para avisar: “A gente já vem”. A espera não me angustia, pois já temos o combinado de que eu posso esperar e, justamente para o encontro ser de leveza e não mais uma tarefa para ser cumprida, só iniciamos a atividade quando o ambiente de trabalho estiver favorável. Não foi o caso neste dia. Ao perceber que os trabalhadores já estavam ficando mais agitados pelo fato de eu estar ali esperando, decido cancelar a atividade da noite. Sorrisos aliviados, os poucos que estão por ali se despedem, já marcando no calendário pendurado no painel do posto de enfermagem a ampliação de mais uma semana de encontro.

Na semana seguinte, com ambiente mais tranquilo, conseguimos iniciar o encontro bem próximo ao horário combinado. Além dos textos produzidos no encontro anterior entrego também para cada participante uma cópia do conto “O colar”. O pedido inicial era de lermos juntos, mas explico que, para respeitarmos as pactuações que fiz com os gestores no momento de apresentação do projeto, respeitar os cinco encontros e o tempo de aproximadamente 15 minutos é fundamental. Para o dia de hoje, nenhuma obra literária. Conforme o combinado desde o primeiro dia, este encontro fica destinado para que cada um escreva uma narrativa das experi-

ências vividas nos encontros. De ficção, teremos a leitura dos textos escritos. Logo a euforia para compartilhar as narrativas toma conta do grupo. Desta vez, somente um não se candidatou para ler. Considerando que o grupo é pequeno – neste dia tínhamos cinco participantes – e as narrativas são breves, foi possível atender ao desejo e expectativa do grupo. Terminada esta primeira parte, retomamos o pedido: escrever uma narrativa reflexiva de avaliação. Todos escrevem. Entre textos breves e outros mais prolongados, o que identifi- cado, ao realizar posteriormente uma leitura atenta, é confirmação de que a aposta estava certa.

De todos os elementos que surgiram nas narrativas escritas pelos participantes neste último encontro, o que mais se destaca é a importância deste tempo e espaço criado, no ambiente do cotidiano do trabalho vivo em ato, para vivenciar um instante de escutar, se escutar e ser escutado. Um tempo de partilha no qual, através das narrativas, cada participante conheceu um pouco mais do outro e de si mesmo. Mais do que palavras, pronunciaram e escutaram, como afirma Bakhtin, “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” (Bakhtin, 1981, p. 95). Partes de um acontecimento, cada produção textual compartilhada adquire essencialidade, por ser única, unitária, geograficamente localizada no tempo e no espaço específicos do encontro, possibilitando a criação do novo. Específico da ordem do humano, este acontecimento que parte do ato de narrar e escutar o narrado interfere, provoca, toca, transforma o cotidiano, como comentou um participante: “O bom é parar a atividade e viajar num conto bom, faz com que até pensemos em outras maneiras de atender o paciente num todo”.

Seja pelas relações estabelecidas ou por outros motivos, na maioria das vezes o espaço hospitalar se configura como um lugar onde não se tem tempo para pensar, imaginar, refletir – elementos que os trabalhadores, sensibilizados pelas experiências estéticas

da intervenção, identificam como importantes não só sentir, mas também compartilhar, como aparece nas narrativas escritas para avaliação do processo.

Não posso afirmar que o encontro com a literatura transformou o grupo de trabalhadores, mas que tocou, produziu sentido, com certeza sim. Ao término desses encontros e após ler cada uma das narrativas, consigo afirmar que o encontro com a literatura e a escrita criativa, no espaço de trabalho das equipes multiprofissionais de saúde, é uma estratégia inovadora e potente para ampliar o exercício da produção do cuidado, que engloba “[...] uma complexa trama de atos, de procedimentos, de fluxos, de rotinas, de saberes, num processo dialético de complementação, mas também de disputa [...]” (Cecílio; Merhy, 2003, p. 198). Quem sabe até a invenção de outras formas de representação e entendimento no universo do cuidado para além dos dados reais – expressos, por exemplo, em exames, palpação e ausculta –, criando a possibilidade de um outro campo de diálogo, pois, como já afirmou Walter Benjamin, o compartilhar experiências oportuniza viver, sentir, imaginar coisas que talvez nunca degustassem se não fosse pela escuta da narrativa do outro – afinal, “quantas vivências é aconselhável ler para tê-las, hein”? (Benjamin, 2012b, p. 283).



¶ Referências

AGUALUSA, José Eduardo. *Fronteiras perdidas: contos para viajar*. Lisboa: D. Quixote, 1999.

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan e Wendy*. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio

Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1)

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. Atenção hospitalar. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

FISCHER, Luís Augusto. *Filosofia mínima: ler, escrever, estudar, aprender*. Porto Alegre: Arquipélago, 2011.

FREUD, Sigmund (1899). Lembranças encobridoras. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. VIII. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

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

MERHY, Emerson Elias. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

PETIT, Michele. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução: Arthur Bueno, Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental org.; Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Tradução: Raquel Ramallete, Laís Eleonora Vilanova, Lígia Vassalo, Eloisa Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

SANTOS, Milton. *Por outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TEZZA, Cristóvão. *O espírito da prosa: uma autobiografia literária*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

¶ Narrativas para pensar literatura em saúde¹

Elisandro Rodrigues

Caro Elisandro

Pode até parecer estranho usar esta saudação, mas, depois de um tempo em Lisboa, descobri que ela cabe maravilhosamente bem para iniciar uma carta que vai tratar sobre assuntos diversos (ou melhor, tudo o que pode caber no espaço entre seriedade e brincadeira).

Sim, uma carta.

Mesmo que enviada pelo correio eletrônico, este texto é uma carta e não um email. Qual a diferença? – te imagino perguntando. Eu na verdade não sei, mas presumo que é pelo tom confessional, que faz as ideias respeitarem a ordem do desejo e

¹ Este texto é uma montagem de trocas de missivas entre o autor e sua colega Marta Orofino ao longo do ano de 2017 – narrativas basilares na elaboração e desenvolvimento da inclusão de oficinas de leituras e escritas criativas no espaço teórico da Residência Multiprofissional em Saúde do Grupo Hospitalar Conceição, ênfase Saúde Mental.

não a da cronologia. Também pode ser porque é só uma peça do jogo de baralho. Mas... teremos outras? Espero que sim, porque espero respostas.

O assunto que me trouxe até esta escrita: Conhece *Lições de literatura* do Nabokov? Estava lendo agora o último capítulo, intitulado *L'envoi*, e tem uma parte que ele transmite aos seus alunos o seguinte:

Durante o curso, tentei revelar o mecanismo desses maravilhosos brinquedos – obras-primas literárias. Procurei fazer de vocês bons leitores, que leem livros não com o objetivo pueril de se identificarem com os personagens, não com o objetivo juvenil de aprender a viver, e não com o objetivo acadêmico de se permitir generalizações. Tentei ensiná-los a ler livros pelo prazer de conhecer suas formas, suas visões, sua arte. Busquei ensiná-los a sentir o calafrio da satisfação artística, a compartilhar não as das pessoas no livro, mas as emoções de seu autor. (Nabokov, 2015, p. 449-450)

Agora vem a questão: já que ultimamente estamos tão envolvidos com a Residência, por que não inventamos um espaço para ajudar os residentes a sentir calafrios e compartilhar emoções para além do medo e insegurança do dia-a-dia na clínica?

O que te parece? Topa pensar?

Mesmo sem notícias (ainda) da tua resposta, já sei que estás pensando algo. Sim, acho que oferecer um espaço de produção de narrativas é um bom caminho. Um lugar de experiências que permita se pensar em saúde e não em doença. Lugar de produção de novos sentidos para além do que é possível/imperativo dos casos clínicos a serem diagnosticados, protocolados, curados.

Lembrei agora da pergunta de pesquisa de uma das tuas residentes-orientandas: Afinal, o que é um caso de saúde mental? Expressão que tanto gostamos de usar, no campo da saúde: um caso clínico, um caso de livro, um caso complexo... Não sei

bem por que lembrei disso, mas de certa forma são fios que se tramam ao texto que estava lendo: o fato de sabermos identificar um diagnóstico – como a esquizofrenia, por exemplo –, significa que sabemos o que é um caso?

Se buscar a definição do verbete, caso é algo que acontece, aconteceu ou pode acontecer; é um fato, ocorrência. É algo que pede narrativa e que, no cotidiano das discussões e registros em prontuários, nós, trabalhadores no campo da saúde, acabamos por congelar, essa uma história de vida (ou parte dela), em relatos cronológicos, fatos reduzidos a códigos ou siglas.

Como podemos aproveitar os espaços teóricos existentes no calendário da residência para implementar uma experimentação de sentidos, de ler e produzir narrativas? Um espaço para trabalhar com a invenção, com o imprevisto, com a emoção e os sentidos. Um espaço, dentro do escopo do campo teórico, para se refletir sobre a ética do encontro e não a ética do procedimento. Podemos? Acho que devemos. Como? Ideias para amadurecer, construir, formatar...

Nabokov volta a me chamar, agora para dizer:

[...] o mais importante é sentir aquele formigamento em qualquer campo do pensamento ou da emoção. Corremos o risco de perder o melhor da vida se não soubermos como sentir tal formigamento, se não aprendermos a nos erguer só um pouquinho acima do que somos no dia a dia a fim de provar os mais raros e maduros frutos da arte que a mente humana tem para nos oferecer. (Nabokov, 2015, p. 450)

Consegue sentir? Eu já estou me coçando...

Abraço

Até!

Marta O.

Janeiro de 2017.

...

Cara Marta,

Alegro-me em receber sua carta nesse início de ano, ainda mais com uma pergunta que proporciona pensar. Mas antes queria lhe dizer, me debruçando sobre esse papel virtual, a tentar traçar algumas linhas sobre sua questão anterior, sobre o uso da carta e a diferença dessa escrita em um editor de texto virtual. As cartas – ou nesse caso em que estabelecemos uma troca seria uma correspondência –, são um objeto que venho estudando no último período.

A prática de escrever cartas chama-se epistolografia, do grego *ἐπιστολή*, “carta”, e *γραφία*, “escrita”. Epistológrafo por sua vez é quem escreve cartas. Freud foi um dos grandes epistológrafos, escreveu mais de 20 mil cartas; Mario de Andrade escreveu mais de 7 mil cartas; Machado de Assis, Erico Veríssimo, Graciliano Ramos, Carlos Drummond e Fernando Sabino, para ficar entre os nossos, foram escritores que compartilharam muitas cartas.

Em um texto chamado *Pour l'autobiographie*, de Philippe Lejeune, encontramos a seguinte definição: “A carta, por definição, é uma partilha. Tem diversas faces: é um objeto (que se troca), um ato (que coloca em cena o ‘eu’, o ‘ele’ e os outros), um texto (que se pode publicar)” (Lejeune, 1999, p. 76). No que tu perguntas, dessa diferença, penso que a escrita epistolar é uma conversação, uma forma de colocar o pensamento em movimento no ato da escrita. Carta como um exercício de escrita e de pensamento, gostei de pensar essa relação. Como comenta Luciana Bertini Godoy, lembrando de uma definição dada em 1690 por Antoine Fauretière, “a carta é um escrito que alguém envia a um ausente para lhe fazer ouvir seus pensamentos” (Godoy, 2010, p. 36).

Gosto da palavra *lettre*, em francês, que dependendo do contexto em que é empregada pode significar letra ou carta. Proveniente do latim *littera*, significa cada uma das letras do alfabeto. Em português, carta provêm da palavra em latim *charta*, que é a folha

do papel, em tradução. Pensando nessas palavras, partindo do português, em que carta é uma folha de papel, e mesclando com o francês, em que é a letra, a carta é uma folha preenchida com a letra que é encaminhada a uma destinação de leitura. É uma abertura de conversação, já que para ser caracterizada uma correspondência é necessário uma reciprocidade para a conversação continuar.

Penso ser um bom exercício essas trocas epistolares, quem sabe avançamos um pouco em nossas conversações e em possíveis criações. Fiquei pensando que o que comentas de Nabokov, sobre o trabalho dele com literatura, poderia ser uma boa ideia para desenvolvermos nesse ano com os residentes que acompanhamos na Residência Multiprofissional em Saúde. Quem sabe pensarmos em uma série de encontros onde deslizamos entre o campo da criação e da loucura, buscando na literatura uma certa conexão? Que achas?

De repente, com esses encontros, talvez consigamos responder.
Abraços,
Elisandro

P. S.: Lembrei-me, ao finalizar essa escrita, que existe uma materialidade nas missivas, que seria: envelope, a grafia, o espaço da escritura, a data, a assinatura, a periferia da carta. O envelope contém a carta; “o envelope entrega uma mensagem à pessoa que o segura nas mãos: a escrita, o nome, o endereço redigido ou não de forma completa” (Pagès, 2017, p. 106). Na grafia da carta – o que não se mostra possível nessa escrita por estar sendo realizada em um editor de texto virtual –, está um dos encantamentos primeiros. A forma da letra, o desenho do traço no papel, como diz Alain Pagès, citando François Labadens, “há evidentemente um primeiro nível de sedução, de ordem puramente estética. O poder do traço. Uma escrita que fala o não com você” (Pagès, 2017, p. 106). Na leitura impressa ou digital, penso, essa captura ainda ocorre, mas essa

sedução se dá pela intensidade em que a escrita convoca ou não o leitor. Alain Pagès (2017) escreve que na grafia percebemos uma presença do escritor: “o corpo do escritor fica marcado na escrita”. O espaço de escritura, para Pagès, é a página onde está o conteúdo da carta. E que esse espaço contém “o local e a data indicados na primeira linha, à direita da página. No início, o vocativo amistoso [...] No final da carta, a fórmula da despedida [...] E, por fim, destaca-se do resto a assinatura”. Datar a carta, pois “a data não representa apenas uma indicação cronológica, permitindo situar uma carta na continuidade fatural. Trata-se igualmente de um gesto performático” (Pagès, 2017, p. 115).

...

Olá colega!

Bom dia.

Cartas...uma leitura interrompida...

Já faz um tempo que recebi a tua primeira carta – que imprimi e coleí na primeira página do meu caderno de notas da oficina que nós dois estamos desenvolvendo com os residentes. Aliás, um projeto que foi inventado aqui, em correspondência, e que ao longo destes dois últimos meses já conseguimos colocar em prática: Seminário de leitura e escrita criativa para residentes da Saúde Mental da Residência Multiprofissional em Saúde.

Cartas... uma leitura (e uma escrita) interrompida mas que pode ser um bom caminho para a tessitura de novas formas de produção. Produção não de perguntas e respostas, mas de correspondência.

Começo a perceber que por aqui, nesta relação de escrita epistolar, de partilha – como tu muito bem lembrou –, poderemos achar um lugar de encontro, de conversa que o dia-a-dia de trabalho no GHC não nos permite.

Sim, nós dois nos encontramos quase todos os dias em reuniões de planejamento e/ou avaliação de tantas atividades e programas vinculados à GEP² e pouco ou quase nada nos resta de tempo para esta outra forma de produção. Uma montagem de trabalho – posso usar este conceito aqui? O que me diz? – que pede tempo, respiro, leitura e boas conversas.

A correspondência talvez nos permita contar sobre o que lemos e os desdobramentos possíveis disto no cotidiano do trabalho. Um trabalho institucional que nos abraça com suas demandas – ou melhor, nos engole, como se costuma dizer –, sem oferecer o ritmo necessário para mastigar, salivar, degustar cada ideia e atividade, tampouco para produzir novos aprendizados.

Partilhar tudo isto através das cartas, neste encontro não presencial, de silêncio e distanciamento, me anima. Como também me entusiasma este nosso novo projeto de encontro com os residentes.

Confesso que fiquei surpresa com o aceite imediato da coordenação à nossa proposta de encontros mensais de duas horas, para ler narrativas ficcionais, bem como escrever e compartilhar textos produzidos pelos próprios residentes. Uma proposta nova para todos, mas que se inicia com acolhimento e boas expectativas.

Dos residentes, sinto que a maioria também gostou do primeiro encontro, embora alguns ainda estejam tímidos e ou desconfiados. Afinal, o que literatura e escrita livre tem a ver com a Saúde Mental? – talvez eles se perguntem. Gastar tempo com isto, em horários determinados para seminários teóricos, em vez de estudar sinais e sintomas, psicofármacos e tantos outros assuntos importantíssimos para a formação? Acredito que viver a experiência e avaliar o processo ao final do ano será a melhor resposta. Talvez eles

2 A Gerência de Ensino e Pesquisa (GEP), que tem sob sua responsabilidade o Centro de Educação Tecnológica e de Pesquisa em Saúde – Escola GHC, é uma das unidades que compõem a rede de serviços do Grupo Hospitalar Conceição (GHC), buscando desenvolver políticas e ações de ensino, pesquisa e extensão.

ainda não percebem – talvez levem um tempo maior do que os dez encontros que estamos propondo –, mas a minha aposta é de que em alguma medida consigam sentir o quanto a literatura ajuda a responder questões acerca daquilo que pulsa no trabalho em Saúde Mental: quem sou eu? Quem são os outros? Perguntas-chave que abrem portas para novas perspectivas, diferentes das que temos ou aprendemos ao longo do ensino acadêmico.

Também avalio que foi assertivo o nosso primeiro pedido de produção textual: “Conte a história do teu nome!”

O fato de todos escreverem e só dois, dos 16 participantes, não desejarem ler, é bastante significativo. A proposta produziu sentido para eles. E mais: produziu espaço para o exercício de uma escuta cuidadosa, sem julgamentos ou avaliação de certo e errado. Sim, o tempo fica curto para a gente conseguir compartilhar todos os contos, poemas, canções e romances que pensamos, como também para dar um tempo de escrita individual e de compartilhamento desta com o grupo, para quem assim o desejar. Um desafio que teremos que ir ajustando aos poucos, sem perder a atenção no nosso principal objetivo: o exercício da ética do encontro, a partir da literatura.

Lembrei agora de um livro do Ricardo Piglia que tu me emprestou para ler durante um traslado de ônibus até o GHC. Como o tempo era curto, fui direto ao título: “Uma narrativa sobre Kafka”. Ele cita a descrição que Kafka fez, numa carta a Felice Bauer, de como pensava ser o lugar perfeito para escrever: “Frequentemente pensei que a melhor forma de vida para mim consistiria em encerrar-me na parte mais profunda de uma imensa caverna com uma lamparina e tudo o que é necessário para escrever”. Bela imagem, principalmente para aqueles que gostam de ler e de escrever, que muitas vezes necessitam do silêncio e da solidão. E neste cenário ele vai um pouco além, imaginado que alguém lhe entregue comida, mas sem interferir no seu trabalho, onde ele, em

sua mesa, “comeria lenta e conscienciosamente, e depois recomeria a escrever” (Piglia, 2006, p. 42).

Muito diferente deste cenário imaginado por Kafka, nossa proposta é de criar um campo fértil para as pequenas produções textuais, no coletivo, ao longo de cada encontro. Para o bem ou para o mal, não temos caverna mas podemos oferecer um espaço protegido e silencioso (bombons ou balinhas talvez possam, de vez em quando, ocupar este lugar do alimento). Oferecer um ambiente afastado do positivismo que sustenta o nosso discurso organizacional. E quando me refiro ao nosso, vou além do Programa de Residência ou do GHC. Falo do campo da saúde em geral, onde tudo o que é fato deve ser mensurável, provado, calculado, onde sentimentos e metáforas não ganham muito espaço.

Este é um dos principais pontos que me anima, move e desacomoda: oferecer aos profissionais que estão neste programa de formação em serviço uma nova experiência para pensar em saúde e não em doença, onde se sintam mais preparados para escutar antes de diagnosticar ou prescrever. Considerando que estamos tratando do campo da Saúde Mental, o desafio ainda é maior: uma prática que muitas vezes envolve escutar para além do sujeito que fala, como também as vozes que este, por seu sofrimento psíquico, escuta e reproduz.

Se conseguirmos que eles (os residentes) reconheçam suas fragilidades e ignorância (que todos – felizmente! – devemos ter em relação ao pacientes), já me dou por satisfeita. Por ora, nos cabe o compromisso de preparar cada encontro com alegria, leveza, estudo e cuidado para que cada um, no seu tempo, ritmo e desejo, aprendam a compreender e captar o mundo de uma maneira singular.

Abraços,
Marta O.

Maio de 2017 (Performativamente datado)

...

Querida Marta,

O ano passou correndo pela gente. Foram tantos projetos, tantas iniciativas de escrita, textos publicados, projetos por vir nesse novo ano que já vai se anunciando. Se não paramos para pensar parece que não fizemos nada ou que fomos atropelados pelo tempo. Algumas de nossas cartas se perderam sem resposta. Penso que isso é uma questão interessante do uso dessa forma de escrita, a epistolar.

Me lembro de um livro de Melville onde ele nos apresenta o personagem de Bartleby, o escrivão. Não vou entrar no enredo da história, tu já deves ter lido esse livro, o que quero comentar dele é que Bartleby, antes de se tornar escrivão, trabalhava na Repartição de Cartas Mortas de Nova York, lugar aonde eram encaminhadas as cartas extraviadas, que não encontravam seus destinatários, desaparecimento que “é um dos frutos possíveis das cartas”, “porque há sempre nelas um jogo entre assinatura, endereçamento e desvio” (Fenati, 2012, p. 7).

Escrever cartas é colocar-se em uma certa ausência de escrita, de endereçamento, de leitura, de partilha. A escrita de missivas sempre está colocada como uma possível conversação, dada a possibilidade de troca, mas existem atravessamentos que podem levá-la a se perder, e irem parar na “repartição de cartas mortas”. Nunca sabemos direito o endereçamento do que escrevemos. Certo, por vezes sim, mas também não.

Te escrevo isso para dizer dessa suspensão do texto. Como diria Barthes, o texto está sempre em suspensão de sentidos; penso que essa é uma boa palavra para dizer do que realizamos nesse ano com os residentes, um certo colocar em suspensão um tempo para a escrita e para a leitura. Escrever é sempre estar imerso em uma atividade de leitura, aliás venho utilizando uma

palavra que mistura ler e escrever, um escrever. Essa mistura é uma montagem, como tu comentas em uma de suas cartas.

Penso que o processo que realizamos, nesses 10 encontros com os residentes, também se aproxima do que Foucault entende por escrita, ou seja, que ela é um modo de criar vidas, de criar uma estética da existência, de pensar a vida como obra de arte. A escrita, para Foucault (2006) é uma forma de atravessar muros, de abrir fechaduras e janelas. E só comenta isso porque escrever, para ele, era uma experiência de se modificar, de se transformar. Como ele mesmo diria:

[...] meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível. A experiência de escrita seria isso pelo qual se sai transformado: [...] Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes. (Foucault, 2010, p. 289-290)

Nesses encontros com os residentes fizemos um pouco de tudo. Lembro-me que trabalhamos com o conto “Utopia de um homem que está cansado”, do Borges, a partir do qual eles escreveram sobre os encontros com usuários, e tivemos escritas potentes, a mostrar a possibilidade que os encontros têm de mudar vidas, de uma simples palavra ou olhar que pode modificar todo um processo de pensar a saúde e a doença. Trabalhamos também com *Dom Quixote*, te lembras, muitos não conheciam esse clássico. Muitos outros autores perpassaram essas atividades: Ítalo Calvino, Melville, Gonçalo M. Tavares, Deleuze, Foucault...

Mas, para mim, a grande novidade dessa nossa aposta foi não a gente trazer alguma coisa diferente para eles, e nem eles se colocarem a escrever tendo como disparador uma consigna que propúnhamos. A grande novidade para mim está nisso de eles lerem o que produziram. Sim, alguns no início estavam tímidos, mas depois de alguns encontros começaram a se abrir a essa experimentação.

Penso que tivemos muitos resultados potentes com essas experiências. Os textos de nossos orientandos tiveram uma guinada no seu jeito de escrever, em como narrar a vida e a experiência de trabalhar com a saúde.

Vou me despedindo aqui, mas já com expectativas de como vamos trabalhar com eles nesse próximo ano.

Um grande abraço,

E.

...

Colega Elisandro.

Sim, o ano passou chispando, como dizia minha avó.

Lendo esta tua carta me obriguei a voltar ao meu caderno de notas e assim evitar aquela chata sensação de que pouco ou nada se fez ao longo do apressado 2017. Acabei encontrando muitas notas interessantes. Observações, ideias, sugestão de textos, entre outras coisas. Mas de tudo, o mais interessante foi me deparar com anotações que fiz, ao longo dos encontros, de falas dos residentes. E confirma o que tu disse: a grande novidade está nisso de eles compartilharem com o grupo o que produziram: “Muito legal escutar o que os outros pensam...como cada um tem uma ideia muito diferente do outro”, disse um. Ao mesmo tempo, em outra situação, alguém observa: “Interessante a gente ver que todo muito, de certa forma, sente as mesmas coisas”. E que coisas são essas? Eles disseram, quando a gente pediu que avaliassem o encontro, com uma palavra. Anotei todas no meu caderno, e aqui reproduzo algumas: desafio, coragem, reflexão, dificuldade, novidade, agregador.

Lembro dos primeiros encontros, em que, do grupo de 18 residentes, multiprofissionais, apenas três ou quatro se encorajavam a ler o que tinham escrito, mas que aos poucos a grande maioria já manifestava o desejo de compartilhar. Mais do que o exercí-

cio de inventar narrativas e personagens na escrita em ato, desenvolveram a habilidade de escuta. E por falar em lembranças, uma frase da antropóloga Michele Petit, que tanto estuda e experimenta a prática da leitura compartilhada em grupos diversos: “mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas” (Petit, 2008, p. 36-77).

Para encerrar, fica o registro e o convite para continuarmos.

Que mais formigamentos nos coloquem em movimento na construção de narrativas para pensar literatura em saúde e além.

Abrço e até!

Marta Orofino.

Dezembro, 2017.



¶ Referências

FENATI, Maria Carolina. “Carta ao leitor”. *Revista Gratuita*, Belo Horizonte: Chão da Feira, 2012. v. 1.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: _____. *Ditos & escritos VI: Repensar a política*. Tradução: Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel.. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault, entrevistas*. Tradução: Vera Portocarrero, Gilda Carneiro. São Paulo: Graal, 2006.

GODOY, Luciane Bertini. “Uma carta...um espaço entre dois”. *Ide*, São Paulo, v. 33, n. 50, p. 36-53, jul. 2010.

LEJEUNE, Philippe. *Pour l'autobiographie: chroniques*. Paris: Seuil, 1998.

NABOKOV, Vladimir. *Lições de literatura*. Edição, prefácio e notas Fredson Bowers; tradução Jorio Dauster. São Paulo: Três Estrelas, 2015.

PAGÈS, Alain. A materialidade epistolar. O que nos dizem os manuscritos autógrafos. Tradução: Ligia Fonseca Ferreira. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* [online] n. 67, p. 106-123, 2017.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora. 34, 2008.

PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Tradução: Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

¶ Os autores

Amelia Biesek Lovatto • Graduanda em Licenciatura em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisa sobre ensino-aprendizagem da escrita na área de Linguística Aplicada, e ministrou disciplinas eletivas de leitura e produção textual para o terceiro ano do Ensino Médio no Colégio de Aplicação da UFRGS durante 2017.
amelia.lovatto@gmail.com

Ana Luisa Rocha Mallet • Professora titular de Cardiologia na Universidade Estácio de Sá. Doutora em Cardiologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui graduação em Inglês-Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Medicina pela UFRJ e Hospital Federal de Bonsucesso. Pós-doutoranda em Literatura Comparada pela UERJ.
alr.mallet@gmail.com.br

David Kestenberg • Médico do Ministério da Saúde e da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Professor de Anatomia do Curso de Medicina da Universidade Estácio de Sá. dkestenberg@hotmail.com

Dante Marcello Claramonte Gallian • Historiador, doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e professor da Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina (Unifesp-EPM). Diretor do Centro de História e Filosofia das Ciências da Saúde (CeHFi). Autor do livro *A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma* (2017). dante.cehfi@epm.br

Elenilton Neukamp • Professor de Filosofia, graduado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Autor de *Nietzsche, o professor* (2008), *Anko e Ruth* (2010) e *A Caixa de Perguntas: desafio vivo em sala de aula* (2013).
leleneukamp@gmail.com

Elisandro Rodrigues • Pedagogo, mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Participa do projeto de pesquisa *Políticas do texto: o escrever no território da pós-graduação* (UFRGS) e do Grupo de Pesquisa Narrativa e Saúde: literatura e escrita criativa, pelo Centro de Educação Tecnológica e de Pesquisa em Saúde - Escola do Grupo Hospitalar Conceição (GHC).
elisandromosaico@gmail.com

Fátima Geovanini • Psicanalista, mestre e doutora em Bioética pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Especialista em Cuidados Paliativos pelo Pallium – Argentina. Professora do curso de Medicina da Universidade Estácio de Sá.
f.geovanini@hotmail.com

Guto Leite • Poeta, cancionista e professor de Literatura Brasileira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
guto.leite82@gmail.com

Isabel Fernandes • Professora Catedrática na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e responsável pelo projecto interdisciplinar *Narrativa e Medicina*. As suas áreas de especialidade incluem a literatura inglesa, a narratologia e a teoria da literatura, bem como os estudos inter-artes. Publicou os seguintes livros: *Olhar a escrita: para uma introdução ao estudo da literatura na universidade* (2005), *Critical dialogues: slow readings of english literary texts e literatura: a (in)disciplina na intersecção dos saberes e das artes* (2011).
isacrfernandes@sapo.pt

Jeferson Tenório • Nasceu no Rio de Janeiro, em 1977. Radicado em Porto Alegre, é doutorando em teoria literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Leciona em escolas de Porto Alegre. É autor do romance *O beijo na parede*, vencedor do Prêmio AGES (Associação Gaúcha de Escritores), eleito o livro do ano de 2013. Tem textos traduzidos para o inglês e espanhol.
jefempessoa@hotmail.com

Licurgo Lima de Carvalho • Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina (Unifesp-EPM), desenvolvendo pesquisa pelo Centro de História e Filosofia das Ciências da Saúde (CeHFi).
licurgo.carvalho@gmail.com

Luciana P. L. S. Andrade • Doutora em Biologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade de Durham – Inglaterra. Professora titular de Ambiente e Saúde e coordenadora de monitoria do curso de Medicina da Universidade Estácio de Sá. Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da mesma universidade.
luciana.andrade@estacio.br

Luís Augusto Fischer • Professor de Literatura Brasileira no Instituto de Letras na UFRGS, desde 1984. Lecionou em escolas de ensino médio e lidou com os exames vestibulares da UFRGS por mais de vinte anos, especialmente na área da Redação. É autor de alguns livros, entre os quais *Inteligência com dor – Nelson Rodrigues ensaísta* (2009) e *Filosofia mínima: ler, escrever, ensinar, aprender* (2012), que foi finalista do Prêmio Jabuti daquele ano na categoria Educação. fischerl@uol.com.br

Luiza Milano • Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e orientadora do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma Universidade. luizamilanos@gmail.com

Magali Lopes Endruweit • Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Estudos da Linguagem pela UFRGS (2006), pesquisa sobre enunciação, escrita, ensino e avaliação de texto. Ministra disciplinas de ensino de escrita e escrita acadêmica, na graduação, e é professora na pós-graduação na área de Linguística Aplicada. magali.endruweit@gmail.com

Maria de Jesus Cabral • Doutora em Línguas e Literaturas Modernas, especialidade de Literatura Francesa, pela Universidade Católica Portuguesa (2005). Realizou um pós-doutoramento sobre o teatro poético português (entre Eugénio de Castro e Fernando Pessoa) na Universidade de Coimbra, entre 2007 e 2011. Investigadora e Professora Auxiliar convidada (FCT/FLUL) no projecto *Narrativa e Medicina* (CEAUL). É autora de *Mallarmé hors frontières* (2007) e, entre muitos outros trabalhos, coeditou recentemente *Live, de près, de loin. Close Reading Vs Distant Reading* (2014). mjcabral@campus.ul.pt

Marta Orofino • Terapeuta Ocupacional do Grupo Hospitalar Conceição. Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participa do Grupo de Pesquisa Narrativa e Saúde: literatura e escrita criativa, pelo Centro de Educação Tecnológica e de Pesquisa em Saúde - Escola GHC. É autora do livro *É fazendo que se aprende: um estudo sobre os oficinairos engajados nas Políticas de Cultura e Assistência da Prefeitura Municipal de Porto Alegre* (2012). martaorofino@gmail.com

Paulo Coimbra Guedes • Professor aposentado e colaborador voluntário do Instituto de Letras da UFRGS. Dedicase ao ensino e à pesquisa da prática da produção de texto. É autor de *A formação do professor de Português* e de *Da redação à produção textual*, ambos editados pela Parábola Editorial. Escreveu também o romance *Tratado geral da reunião dançante*, publicado pela Artes e Ofícios, Porto Alegre. paulocoimbraguedes@hotmail.com

New Baskerville 11
Offset 75 g/m²
Gráfica da UFRGS

Editora da UFRGS • Ramiro Barcelos, 2500 – Porto Alegre, RS – 90035-003 – Fone/fax (51) 3308-5645 – admeditora@ufrgs.br – www.editora.ufrgs.br • Direção: Alex Niche Teixeira
• Edição: Luciane Delani (coordenadora), Clarissa Felkl Prevedello, Lucas Ferreira de Andrade, Marleni Nascimento Matte e Rafael Menezes Luz • Administração: Aline Vasconcelos da Silveira, Cláudio Oliveira Rios, Fernanda Kautzmann, Gabriela Azevedo, Heloísa Polese Machado, Jaqueline Trombin e Laerte Balbinot Dias • Apoio: Luciane Figueiredo

Amélia Biesek Lovatto
Ana Luisa Rocha Mallet
David Kestenberg
Dante Marcello Claramonte Gallian
Elenilton Neukamp
Elisandro Rodrigues
Fátima Geovanini
Guto Leite
Isabel Fernandes
Jeferson Tenório
Licurgo Lima de Carvalho
Luciana P. L. S. Andrade
Luís Augusto Fischer (org.)
Luiza Milano
Magali Lopes Endruweit
Maria de Jesus Cabral
Marta Orofino (org.)
Paulo Coimbra Guedes