

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCRITA: PARA ALÉM DA GRAMÁTICA

Angelina Batista¹

Resumo

A escrita de um texto diz respeito muito mais a uma imaginação criadora, a uma liberdade de expressão, a uma possibilidade de inscrição de sentidos que se utilizam da linguagem para serem ditos. Quando os alunos são convidados a escrever, nas aulas de redação, a preocupação com a correção gramatical sobrepõe-se aos significados que o texto poderia ter, sobretudo àquelas significações mais sutis, que expressariam conteúdos mais vivenciais e internos de quem escreve. Com o objetivo de aplicar os conhecimentos advindos de estudos antropológicos e da psicologia analítica, buscamos analisar duas redações, de um mesmo autor, procurando ver nelas, apesar de elas apresentarem alguns problemas gramaticais e uma aparente pobreza na escrita, uma significação que diz respeito a seu autor e aos momentos de vida que estão sendo vividos. É preciso lembrar que escrever é, antes de tudo, uma forma de trazer para a objetividade do mundo exterior, a interpretação de vivências subjetivas que, para serem comunicadas, precisam encontrar caminhos na linguagem tanto oral quanto escrita.

Palavras-Chave: produção de textos; imaginário e escrita; imaginação simbólica

Iniciando o diálogo

Nós, professores, via de regra, costumamos nos preocupar com as produções escritas de nossos alunos. De um modo geral, mesmo entre universitários, seus escritos são considerados insuficientes porque pecam em inúmeros pontos: ortografia, construção gramatical, coerência, coesão, clareza, nível de idéias... No Ensino Fundamental e Médio, passamos aulas e mais aulas ensinando como bem escrever e ainda assim nosso trabalho parece não surtir os efeitos desejados. Por outro lado, os alunos não gostam muito de escrever, sentem dificuldade de expressar seus pensamentos; não acreditam que tenham algo a dizer ou que suas idéias sejam importantes e válidas. Perdem-se num emaranhado de regras de escrita, temem escrever e, quando conseguem fazê-lo, nem sempre alcançam a clareza e a correção exigidas. Por outro lado, vêem a escrita como tarefa escolar: mesmo sendo algo maçante, precisa ser executada. Escrever, na escola, não é útil nem prazeroso. A escrita, como toda prática educativa, depende de várias interações, vindas tanto do professor quanto do aluno. Escrever bem apresenta dificuldades de diversas ordens, como facilmente constatamos numa sala de aula. Alunos e professores, poucos se sentem aquinhoados com dom da escrita. Escrever é dom? Por que então todos precisamos aprender a redigir? Escrever não é somente dom; é uma habilidade que precisa ser desenvolvida. Como fazer isso adequadamente é uma questão aberta, pois os manuais de pedagogia não conseguem trazer a boa receita.

¹ Professora Assistente Doutor – Departamento de Educação – Instituto de Biociências – UNESP – Botucatu.

Encaminhando perspectivas

Onde estaria a dificuldade da escrita? Por que um falante proficiente (aquele que numa situação de comunicação oral consegue sair-se bem – aqui podemos inclusive pensar numa criança ainda não alfabetizada) não consegue lê-lo quando se trata de escrever? A parte todas as distinções entre o oral e o escrito, parece-nos que, em relação à escrita, temos de considerar dois aspectos: a correta construção do texto enquanto objeto lógica e racionalmente produzido e a produção de um texto portador de um sentido. Ou seja, num texto escrito temos dois movimentos que se encontram e se imbricam: a elaboração de algo racionalmente construído, segundo critérios gramaticais diversos e a expressão de algo que faz sentido para quem o produziu, num primeiro momento pelo menos. Os dois processos deveriam caminhar juntos. Contudo, parece que não é o que acontece normalmente porque um conhecimento logicamente elaborado é posterior a um sentido que vem por outras vias que não a razão. Por isso Marc Augé, antropólogo, distingue, em relação às culturas, dois momentos de elaboração das práticas sociais. Para ele, “desde que apareceram consciência e linguagem, foi imperioso que o universo significasse. Esta necessidade imediata do sentido é, evidentemente, incompatível com a constituição lenta e progressiva do saber” (AUGÉ, 1986, p. 81). O universo, as coisas que nos cercam, antes de serem compreendidas pelo lento processo da ciência, tem um sentido para o homem que neste mundo habita. Há, pois, uma anterioridade do sentido em relação a um saber racionalmente elaborado. Parece que isso também pode ocorrer com a produção escrita. Trazendo, portanto, isto para o universo do ensino da língua escrita, podemos dizer que um texto, antes de se constituir um objeto racionalmente ou conscientemente bem construído (segundo nossas mais corretas normas), é um objeto de sentido, é “um todo de sentido” que, mesmo imperfeitamente, veicula uma significação, expressa um “saber” a que nós professores, preocupados com uma produção escrita correta, não damos atenção, ou melhor, damos atenção sim, quando a corrigimos, para dizer que aquela produção não está adequada aos padrões oficiais, ou seja, aos padrões de língua escrita autorizados pelo discurso competente, discurso oficial de um conhecimento que se institui. É só lembrar a cena de um professor, após horas de correção de redações, devolvê-las a seus alunos cheias de observações e esses alunos pegarem seus escritos, olharem para eles e desconsiderarem todas as marcas corretivas produzidas pelo professor. Os educados guardam suas folhas; os não tão educados, mal recebem suas redações corrigidas, amassam-nas e

arremessam-nas no cesto de lixo ou no canto da sala mais próximo. Trabalho inútil, parecem-nos.

Isto posto, poderíamos nos perguntar então, diante de um texto tido como mal escrito, desarticulado, sem sentido, pobre, incoerente, incompreensível: será que esse amontoado de palavras e frases são significativas? Por onde passaria o sentido, uma vez que acreditamos que se algo está expresso ele significa, mesmo que disto não tenha consciência seu produtor? Colocamos aqui em jogo não somente a questão da produção do sentido, mas também a competência para a leitura. De fato, leitura e escrita estão intrinsecamente unidas.

É possível pensar a construção do sentido de um texto para além de uma noção de certo/errado? Antes de pensarmos no sentido, seria importante refletirmos sobre a noção de acerto e erro. O que vem a ser erro? Uma inadequação, um desvio do padrão? Sim, numa visão de mundo e de conhecimento em que acreditamos poder distinguir, separar, isolar, a perfeição da imperfeição; num mundo em que não haja contradições, contrariedades, enfim, no universo regido pelo paradigma da ciência clássica, no universo de uma razão e de uma lógica que elimina do conhecimento científico a subjetividade, o entorno, o local e o singular. Neste contexto, é possível que alguém (o professor é tido como o sujeito competente para isso) se arvora em juiz e possa, categoricamente, decidir a respeito da adequação ou inadequação de um texto, considerando-se sua significação.

A segunda pergunta que nos caberia seria: um texto é sempre uma produção racionalmente controlável? Dito de outro modo: um texto é somente uma produção da razão, do mundo das idéias claras e distintas? A resposta será, com certeza, não, visto que no texto também se expressa o não racional: as emoções, os sentimentos, o afetual e, também, o simbólico, as imagens arquetípicas. As produções do não racional devem ser lidas somente pela lógica da razão científica e técnica? Sem dúvida que os estudos desenvolvidos pelas ciências humanas, especialmente pela antropologia e psicologia, têm mostrado a racionalidade do tido como não racional. O problema está em ficarmos nas racionalizações e exclusivamente numa visão cartesiana de ciência.

Quando consideramos o trabalho pedagógico, desde as séries iniciais do ensino fundamental, com leitura e escrita de textos, com o domínio da língua (em geral a língua materna, mas o mesmo se aplica à segunda língua aprendida), verificamos que a grande preocupação é, ainda, o ensino da gramática, mesmo que isto se tenha modernizado e se tornado gramática textual. Ora, a gramática tem um caráter normatizador, regulador, daquilo que é bom ou que não é; do adequado e do inadequado. Ela não deve ser abandonada, pura e

simplesmente. Contudo, faz-se necessário pensá-la e ensiná-la num momento posterior à produção escrita. Muitos alunos, preocupados em bem escrever, não conseguem desenvolver uma expressão escrita pessoal e rica de significações.

Um pouco de teoria

Consideremos, pois, alguns aspectos teóricos que poderiam ser tidos em conta quando estamos em situação de ensinar a escrever. A primeira observação diz respeito aos movimentos futurista e surrealista tal como eles se manifestaram na década de 1920 com Marinetti e André Breton. Marinetti propõe um novo olhar sobre a realidade que cerca a vida cotidiana. Este novo olhar é o lirismo, “faculdade raríssima de inebriar-se da vida e de inebriá-la de nós mesmos” (MARINETTI, 1968, p. 74), com o qual transformamos a água turva da vida em vinho e colorimos o mundo com as cores especiais de nosso interior. Para que esse lirismo se expresse é necessário que as sensações visuais, auditivas, olfativas, façam explodir os entraves da gramática, da pontuação, e as palavras possam fluir em liberdade de modo que o narrador exprima todas as vibrações de seu eu interior e dê livre curso a uma imaginação sem fio, ou seja, a uma imaginação que, com liberdade absoluta de imagens e analogias, expresse-se em palavras soltas e sem o fio condutor da sintaxe. Deixar que as palavras fluam sem o entrave de uma razão questionadora que a todo tempo se interroga se isto faz sentido, se isto está corretamente expresso, etc.

André Breton, no primeiro manifesto do Surrealismo (1947), propõe a ousadia da imaginação de modo que sonho e realidade se confundam, criando uma supra-realidade em que o fantástico não exista e que haja tão-somente o real. O real é produto do sonho, da fantasia, da imaginação, e do mundo sensível e palpável a que chamamos realidade. Por isso ele preconiza, para a produção oral ou escrita, um “automatismo psíquico puro pelo qual nos propomos a exprimir ... o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, com ausência absoluta de todo controle exercido pela razão, sem preocupação estética ou moral” (BRETON, 1947, p. 45). Aconselha que se comece a escrever sem preocupação de um assunto pré-determinado, o mais rapidamente possível, sem ler o que está sendo escrito, de modo que as frases se sucedam sem qualquer impedimento nem mesmo da pontuação porque “as palavras, os grupos de palavras que se seguem exercem entre si enorme solidariedade” (BRETON, 1947, p. 57).

Carl Gustav Jung (1975) utilizava como método clínico a associação livre, ou seja, propostas algumas palavras, a elas o examinado deveria associar a palavra que lhe viesse

imediatamente à mente. Clinicamente, media-se o tempo de reação, o intervalo de tempo entre a sugestão da palavra e a resposta associativa. Várias coisas aconteciam nesse processo: o intervalo entre a palavra indutora e a resposta variava muito e a demora na reação indicava a presença de um conteúdo emocional forte e de difícil expressão; a resposta dada nada tinha a ver com a palavra indutora, o que indicava um outro conteúdo emocional que deveria ser abordado; apesar de ser solicitada apenas uma palavra, na resposta vinham várias palavras. Tudo isso levando à compreensão de que as respostas dadas não eram meros automatismos. Ao dizer, o sujeito se diz. O material que vem nesses exercícios de “escrita automática” mistura conteúdos de ordem objetiva, proveniente da consciência, dos conhecimentos e contatos havidos com o mundo social externo, e conteúdos de ordem subjetiva, vindos tanto do inconsciente pessoal como do inconsciente coletivo, sob forma, muitas vezes, de imagens simbólicas e arquetípicas. Podemos, pois, dizer que o corpus lingüístico apresentado num texto escrito apresenta termos que trazem traços semânticos tanto de uma constituição de sentido que remete a um referente externo quanto traços de conteúdo simbólico que são assumidos, ou “vestidos” por uma roupagem denotativa. Em sala de aula não estamos numa clínica psicológica, evidentemente. Contudo, cumpre notar aqui que, dadas algumas estimulações, o aluno é capaz de associar palavras, inúmeras palavras que, não estando comprometidas com uma articulação racional da significação, constituem rico material disponível para um trabalho de escrita. Ao trazer as palavras, ou frases, soltas, para o papel, temos um material lingüístico concreto, “palpável”, sobre o qual muitos trabalhos podem ser feitos, inclusive muitas leituras.

Na tentativa de aplicar à leitura e escrita de textos os conhecimentos advindos da Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand e com o intuito de verificar se em produções escritas em situação de sala de aula podíamos identificar as estruturas de imaginário e os regimes de imagens descritos em *As Estruturas Antropológicas do Imaginário* (1989), realizamos pesquisa com alunos do segundo ano do curso de Letras de uma instituição particular de ensino superior. Propusemos aos alunos estimulações que obedeceram a dois critérios: o da produção livre e o da produção dirigida. Ao propor a produção livre, que corresponde aos dois primeiros textos solicitados na pesquisa, tínhamos em mente um exercício de escrita em que as palavras fluíssem livremente e, depois, que houvesse, por escolha do pesquisado, a organização desse material numa composição. Esta intenção está, também, como pano de fundo na execução das demais redações. Para a análise, abordamos as redações como um relato, como um todo de sentido no qual, como diz G. Durand, “o mito

explicita um esquema ou um grupo de esquemas”, entendendo ele por “mito um sistema dinâmico de símbolos, de arquétipos e de esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa”, pois “o mito é já um esboço de racionalização dado que utiliza o fio do discurso” (DURAND, 1989, p. 44).

Quanto à produção dirigida e orientada, propusemos 22 (vinte e duas) estimulações que seguiam a divisão do regime de imagens, com seus esquemas e símbolos, conforme apresentados por Gilbert Durand (1989). Portanto, havia estimulações teriomorfas, nictomorfas, catamorfias, ascensionais, espetaculares, dieréticas, da inversão, da intimidade, cíclicas e do progresso nas três modalidades de consignas propostas. Esse tipo de produção seguiu três caminhos: a) escrever tudo o que alguns nomes² pudessem lembrar, deixando o pensamento fluir livremente. Neste tipo de exercício pretendíamos que a pessoa escolhesse uma das palavras-estímulo e as palavras que a ela associou e produzisse uma redação; b) continuar uma história, tendo sido dada a primeira oração³; e c), à vista de gravuras, produzir um texto. O objetivo principal da produção dessas redações foi observar quais representações as estimulações dadas receberiam na produção escrita, pois, como G. Durand, acreditamos que “a imaginação é dinamismo organizador e esse dinamismo organizador é fator de homogeneidade na representação” (DURAND, 1989, p. 23).

Procedemos à análise das redações tomando por referência os simbolismos dos regimes de imagens, tal qual no propõe Gilbert Durand em “*As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*”, e que, a seguir, apresentamos, resumidamente.

Gilbert Durand, partindo dos estudos de reflexologia da Escola de Leningrado, propõe a fundamentação do imaginário nas três dominantes reflexas encontradas. Assim, a dominante postural preside as representações de separação e a ela associa-se a estrutura esquizomorfa ou heróica do regime diurno das imagens. A dominante digestiva preside as representações de interiorização, associando-se a ela a estrutura mística ou antifrásica do regime noturno das imagens. A dominante copulativa preside as representações rítmicas e de transformações cíclicas, dando-nos a estrutura sintética ou dramática do regime noturno das imagens. A cada uma dessas estruturas corresponde um grupo de “schèmes” (esquemas).

Para a estrutura heróica, temos os “schèmes” do animado e da queda, que definem o universo da angústia; os “schèmes” da ascensão, espetacular e dierético, que definem o

² Apresentamos, para este exercício, as seguintes palavras: cavalo, escuridão, abismo, montanha, luz, corte, mar, morada, espiral, roda.

universo heróico. Para a estrutura mística, temos os “schèmes” da descida eufemizada, da intimidade e ocultação, que definem o universo místico. Para a estrutura sintética, temos os “schèmes” rítmico, dialético e messiânico, que definem o universo sintético.

Um esboço de leitura

Na análise dos textos, procuramos identificar os “schèmes” e os simbolismos presentes. Os simbolismos nem sempre aparecem, nos textos produzidos, de forma tão clara como na classificação acima, pois estes correspondem a símbolos consagrados de nossa cultura. Contudo, sempre é possível perceber, nas palavras ou expressões empregadas, traços sêmicos, semantismos, que nos autorizam a classificá-los segundo a tripartição do imaginário, seus universos míticos e simbolismos. Como exemplo disso, destaquemos duas redações:

Texto 01: “No meio da escuridão, corre de encontro ao vento um lindo cavalo branco. Seus olhos reluz, mas no meio da imensidão seu andar aparece devagarinho, aparentemente medroso, mas ao nascer o sol surge no horizonte uma nova manhã (R1, prot. 2)”.

Este texto articula-se em torno de simbolismos do universo da angústia: *escuridão* - simbolismo nictomorfo - *corre/ cavalo/ andar devagarinho/ medroso/ vento/ imensidão* - simbolismos teriomorfos; de simbolismos heróicos: *olhos/ reluz/ sol* - simbolismos espetaculares - e *surge* - simbolismo ascensional; de simbolismos sintéticos: *nascer/ nova manhã*; e do simbolismo místico: *lindo*.

Texto extremamente curto, articulado em torno de simbolismos dos diversos micro-universos, com solução sintética, de renovação e renascimento, e mística, de esperança.

A oração *mas ao nascer o sol surge no horizonte uma nova manhã* parece ter pouca relação com a imagem de um lindo cavalo que corre na imensidão. Contudo a aproximação dessa oração com o restante do texto dá-se pelo contexto noturno de que participa o enunciador. Há, pois, nele, certeza de superação da situação noturna quando surgir *uma nova manhã*.

A imagem de um cavalo que corre em meio à escuridão associada à idéia de que o sol ao nascer traz uma nova manhã, leva-nos a buscar compreender os simbolismos subjacentes a esse pequeno texto.

³ Exemplo de frases apresentadas: Um corpo cai; Sua meta era alcançar o topo; Algo começa a se mexer, a se agitar.

O *cavalo branco*, elemento fundamental deste e do texto seguinte, precisa ser compreendido no contexto mais amplo de seu simbolismo. O cavalo é simbolismo teriomorfo, do esquema do animado e a ele estão associadas significações as mais diversas. Como cavalo infernal está associado às trevas e à morte. Como cavalo solar e urânico, puxa o carro do Sol (DURAND, 1989 e CHEVALIER & GHEERBRANDT, 1991). O cavalo branco é “montaria de Heróis, de Santos e de conquistadores espirituais” (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 1991, p. 211). O “cavalo branco celeste representa o instinto controlado, dominado, sublimado” (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 1991, p. 203); ele é “símbolo da *impetuosidade do desejo*, da **Juventude** do homem, com tudo o que ela contém de ardor, de fecundidade, de generosidade” (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 1991 p. 209); “o cavalo branco torna-se a imagem da beleza vencedora, pelo domínio do espírito (o Senhor do Carro) sobre os sentidos” (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 1991 p.211). Finalmente, “o cavalo constitui um dos arquétipos fundamentais dentre os que a humanidade inscreveu em sua memória. Seu simbolismo estende-se aos dois pólos (alto e baixo) do Cosmo ... O cavalo passa com igual desenvoltura da noite ao dia, da morte à vida, da paixão à ação. Religa, portanto, os opostos numa manifestação contínua.” (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 1991, p.211).

Neste texto, o cavalo apresenta-se associado à escuridão - fundo de onde ele sai. Contudo, é um cavalo branco - simbolismo solar e urânico - , ainda solto, sem montaria, que corre de encontro ao vento, *no meio da imensidão*. Por causa da imensidão, *seu andar aparece devagarinho, aparentemente medroso. Seus olhos reluzem*. Nesta imagem, o cavalo parece fazer uma ponte entre a imensidão indiferenciada e escura - simbolismo de uma realidade inconsciente - e o surgir do sol e o nascimento da manhã - simbolismo da discriminação consciente.

Texto 02: “Naquele cavalo branco adoro cavalgar no campo. Seu andar manso me faz sonhar, entre a relva e orvalho das flores.

Adoro sentir o perfume das rosas brancas, cavalgar lentamente e respirar o ar puro do campo (R2, prot. 2)”.

Este texto constrói-se com simbolismos místicos - *sonhar/ relva/ orvalho das flores/ perfume das rosas brancas/ respirar o ar puro do campo* - , de uma natureza benfazeja com a qual a personagem se identifica: *adoro* ... Não apenas isso: neste *campo* - espaço aberto e

quase indeterminado, simbolismo da angústia bem como *cavalo* e *cavalgar* - pode *respirar o ar puro e lentamente* conduzir e deixar-se conduzir *naquele cavalo branco*.

O enunciador entregou-se à proposta sensorial da consigna e produziu um texto em que predominam a suavidade - *andar manso, lentamente* - e a agradabilidade olfativa; nele tudo parece harmonioso e conforme aos desejos da personagem.

Neste texto, chama-nos a atenção a presença de *rosas brancas* no campo. Indo ao Dicionário de Símbolos (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 1991, p. 788-9), encontramos: “a rosa é a flor simbólica mais empregada no Ocidente. ... Designa uma perfeição acabada, uma realização sem defeito. ... Simboliza a taça da vida, a alma, o coração, o amor. ... A rosa tornou-se um símbolo do amor e mais ainda do dom do amor, do amor puro.”

O *cavalo branco* é o mesmo do texto anterior. Entretanto, aqui, ele se apresenta domado, isto é, cavalga com sua montaria. As *rosas*, como o cavalo, são *brancas*, o que sugere uma ligação entre os dois substantivos. Ambos podem simbolizar o relacionamento amoroso: o cavalo, como impetuosidade do desejo - simbolismo masculino - e a rosa, como taça, como dom do amor - simbolismo feminino. O cavalo, ao mesmo tempo em que *corre de encontro ao vento*, tem *andar manso*. Força e impetuosidade associadas à mansidão. Cavalo e rosas recebem o *orvalho*. Ainda segundo Chevalier & Gheerbrandt (1991, p 664-5), o orvalho é “expressão da bênção celeste; ... é símbolo de regeneração; ... entre os gregos, está ligado aos mitos da **fecundidade**” e tem por virtude “saber resolver a oposição das águas de *cima* e de *baixo*, das águas terrestres e celestes”. Podemos ver o *orvalho* como elemento simbólico que integra os princípios representados por *cavalo* e *rosas*.

É importante notar que esses dois textos vieram logo após os dois primeiros textos produzidos por essa mesma pessoa nos quais ela relatava a vivência real de uma relação amorosa difícil de se concretizar. Isto era um fato real neste momento da vida dessa aluna. Em seus dois primeiros textos havia a vivência de um relacionamento amoroso real e problemático; nos textos que acabamos de analisar, temos a imagem arquetípica, simbólica, da vivência amorosa. Como podemos ver, dois textos muito pequenos, com alguns sérios problemas gramaticais, mas que, no entanto, são portadores de um sentido simbólico construído conforme um interesse, uma necessidade, interior de seu autor.

Considerações Finais

Há, nas redações que analisamos, uma redundância temática e simbólica que remete ao contexto individual dos sujeitos, produtores do texto, em primeiro lugar. Neste sentido,

podemos dizer que um texto produzido interessa primeiro a seu produtor, antes de ser um objeto social e veiculador de sentidos que interessem a um contexto sócio-cultural. Percebemos que, ao produzir o texto, o enunciador estava mais preso à ressonância que a imagem, verbal ou visual, proposta pela consigna produzia nele, internamente, do que preocupado em produzir um texto que se enquadrasse diretamente na estimulação proposta, o que parece confirmar o caráter simbólico dos textos produzidos. A escrita não é um mero jogo de palavras nem o texto um todo organizado indiferente a quem o organizou. As respostas dadas às estimulações pareceram, com bastante frequência, motivadas por pulsões subjetivas, embora a natureza das respostas possa vir das intimações sociais, dos conhecimentos adquiridos, de tudo aquilo que veio do meio externo.

O caráter simbólico dos textos parece ficar bastante claro quando percebemos que um texto, mesmo produzido de forma sumária, mesmo trazendo sérios erros do ponto de vista gramatical e da coerência textual, mesmo pobre do ponto de vista narrativo e discursivo, carrega consigo uma carga simbólica que não pode ser ignorada.

Quando pensamos no trabalho pedagógico de produção, leitura e interpretação de textos, a partir das contribuições da arquetipológica geral das estruturas antropológicas do imaginário, temos em mente, justamente, a recuperação do caráter simbólico da linguagem nos textos produzidos, que, como vimos, mesmo não sendo uma grande obra de literatura e não se inscrevendo na categoria de textos considerados simbolicamente exemplares, como é o caso dos contos de fadas, das narrativas míticas, trazem um caráter simbólico que não pode ser desconsiderado.

Convém pensar, ainda, que os erros, os lapsos de linguagem, são brechas pelas quais podem despontar sentidos não apreensíveis por uma lógica rígida que separa, antagonizando, aquilo que teria de ser considerado um processo: construir sentidos e expressá-los adequadamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, M. L'anthropologie de la maladie. *L'Homme* – Revue française d'anthropologie, nº 97-98, 1968, p. 77-85.

BADIA, D. D. Estruturas do imaginário e universos míticos. *Rev. Educ. Pública*, Cuiabá, v.3, n 4, jul.-dez, 1994.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*, v. I. São Paulo: Editora Nacional/ Edusp, 1976.

BRETON, A. *Les manifestes du surréalisme*. Paris: du Sagittaire, 1947

CHEVALIER, J. & GHEERBRANDT, A. *Dicionário de símbolos*. 5a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Lisboa: Presença, 1989.

JUNG, C. G. *O homem à descoberta de sua alma*. Porto: Tavares Martins, 1975.

MARINETTI, F. L'immaginazione senza fili e le parole in libertà: manifesto futurista. In: SCRIVO, L. *Sintesi del futurismo: storia e documenti*. Roma: Mario Bulzoni editore, 1968.

THE TEACHING PRACTIC OF WRITING: BEYOND GRAMMAR

Abstract

Writing a text is closely related to creative imagination, freedom of expression, and communication of meaning by means of language. When students are invited to write in the classroom, attention to grammatical correctness often takes the place of imagination, expression and meaning attribution, leaving no room for subtle significations expressing subjective lived experiences. We analyse two texts written by a student, with the goal of applying knowledge from Anthropology and Analytical Psychology. Although they present some grammatical problems and apparent simplicity, they convey meanings and lived experiences of the author. We stress that writing is mostly one way of bringing the interpretation of subjective lived experiences to the objectivity of the external world, finding their way in oral or written language.

Key-Words:- production of texts, imagery and written, symbolic imagination.