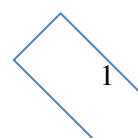


Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Eliane Aparecida de Aguiar

**Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para
pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar**

São Paulo
2010



Eliane Aparecida de Aguiar

**Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para
pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar**

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de concentração: Linguagem e
Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Alice Vieira

**São Paulo
2010**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Documentação da Faculdade de Educação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

AGUIAR, Eliane Aparecida de.

Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar. São Paulo, 2010.

306 p.

Orientadora: Prof^a Dr^a Alice Vieira

Tese de doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação

Área de concentração: Linguagem e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Escrita 2. Autoria 3. Sujeito 4. Ensino-Aprendizagem 5. Educação

FOLHA DE APROVAÇÃO

Eliane Aparecida de Aguiar

Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Dedicatória

Dedico este trabalho às sete meninas 'super poderosas' que me fizeram enxergar o que não há de óbvio na palavra escrita: Bia, Cristiana, Luiza, Maria Luiza, Mariah, Mariana e Paloma.

Agradecimentos

A Gerson Heidrich, meu Darling, pelas (des)razões de sempre.

Aos meus pais, irmãs e sobrinhos, por entenderem a minha distância e meu silêncio durante a escrita desta tese.

A Alice Vieira, minha orientadora e amiga, pela confiança inestimável.

A Mariana e Paloma, por terem me presenteado com suas histórias e seu desejo de escrita.

A Bia, Cristiana, Luiza, Mariah e Maria Luiza, por terem me mostrado que é sempre bom mudar o percurso.

Às professoras e ao coordenador do Liceu Campinas pelo carinho com que me receberam em sua escola.

Às professoras da banca arguidora, por aceitarem compartilhar comigo a leitura deste trabalho.

Aos meus amigos queridos, por terem me esperado com paciência.

A Eliana Zuanella, pela leitura carinhosa e revisão objetiva deste trabalho.

A CAPES, pelo auxílio financeiro.

O escritor é alguém que tem dificuldade com as palavras. (Poderíamos dizer mais tragicamente: ele tem a doença das palavras; ou mais psicologicamente: suas palavras doem.) A linguagem não é seu lar. Ele busca suas palavras, nos dois sentidos da expressão: gaguejo incoercível e busca do estilo. Duas doenças levam a escrever. Alguns querem arrancar o que dizer do silêncio, da brancura, apesar de tudo. Outros debatem no negro negrito, o rumorejar incessante do já-dito. À agrafia atada de uns, responde a grafomania asfixiada dos outros: Tal armadilha que espera o escritor: ele se lança sobre a palavra para enganar o vazio que nele habita (faltam-me palavras), e eis que, pouco a pouco, aparece um novo vazio, não mais sob, mas nas próprias palavras. Elas flutuam, desertadas, ociosas.

Michel Schneider¹

¹In: *Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (p. 451)

Resumo

AGUIAR, Eliane Aparecida de. **Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar.** São Paulo, 2010. 306 p. Tese de doutorado

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Esta tese, inserida nos campos da Linguagem e da Educação, tem como objetivo principal promover uma discussão de caráter teórico-reflexiva sobre as noções de escrita, autor e autoria a fim de pensar sobre as possibilidades de trabalho com a escrita de autoria e a constituição do sujeito-autor no contexto escolar. Para tanto, são propostos dois encaminhamentos. Inicialmente, conceitua-se a escrita autoral como sendo resultado de uma experiência que permite a passagem do eu ao lugar de sujeito; ou seja, como a materialização de um processo, atravessado pela subjetividade, que permite ao sujeito sustentar seu desejo pela escrita, imprimindo nela trabalho e responsabilidade. Ainda nessa parte, considerando as configurações de autor e autoria propostas por Michel Foucault, Mikhail Bakhtin e Roland Barthes, e da noção de sujeito encontrada na psicanálise de Sigmund Freud e Jacques Lacan, elabora-se uma noção de sujeito-autor e autoria que permite promover um diálogo com a experiência de escrita defendida nesta pesquisa. No primeiro caso, considera-se que o sujeito-autor seja o elemento que articula as significações que dão forma àquilo que o escritor real busca esculpir. Nesse sentido, o sujeito-autor não é apenas uma função exercida pelo indivíduo que escreve, mas é também aquele que, sem nada saber sobre o próprio processo de escrita, ao ser atravessado pela linguagem, gera nela efeitos de sentido que não podem ser determinados de antemão pela função do autor, pois só passa a existir no momento em que escrita acontece. No segundo, entende-se a autoria como sendo um fenômeno que acontece fora da linguagem por se tratar da própria experiência subjetiva e inconsciente do escrever. Ela é um pressuposto da ação daquele que escreve e daquele que lê o discurso escrito, promovendo-o ao *status* de obra de determinado autor. Configurando-se como estudo de casos, na segunda parte do trabalho, são apresentados os encaminhamentos da pesquisa de campo, realizada em uma escola particular, a fim de analisar as possibilidades da escrita autoral e da constituição do sujeito-autor no contexto escolar. Para tanto, examina-se o processo de escrita de quatro estudantes, observando que a escrita, na escola, é valorizada por sua função instrumental: é quase sempre um pretexto para que o estudante possa aprender outros conteúdos; ou é apresentada a partir de modelos que devem ser seguidos a fim de responderem às demandas escolares. Dessa forma, a escrita é promovida como uma ação desconectada da experiência subjetiva e singular do escrever, impedindo a autoria e a constituição do sujeito-autor. A escrita autoral, nesse contexto, tratada pelo lado de fora da experiência, perde-se, porque é justamente nessa experiência que ela tem a possibilidade de existir.

Palavras-chave: 1. Escrita 2. Autoria 3. Ensino-Aprendizagem 4. Educação

Abstract

AGUIAR, Eliane Aparecida de. **Writing, authorship and education:** a dialogue necessary to think the constitution of the subject-author about the scholar context. **São Paulo**, 2010. 306 p. Doctorate thesis

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

This thesis, inserted in the fields of the Language and the Education, has as objective main to promote a theoretical-reflexive discussion on the writing, author and authorship in order to think on the possibilities of work with the writing of authorship and the constitution of the subject-author about the scholar context. Considering two ways. Initially, the conception of authorial written is seen as being resulted of an experience that allows the passing of I to the subject place; that is, as the materialization of a process, crossed for the subjectivity, that allows the subject to support its desire for the writing, printing in it work and responsibility. Considering the configurations of author and authorship proposals for Michel Foucault, Mikhail Bakhtin and Roland Barthes, and of the notion of subject found in the psychoanalysis of Sigmund Freud and Jacques Lacan, is elaborated a notion of subject-author and authorship that allows to promote a dialogue with the experience of writing defended in this research. In the first case, it is considered that the subject-author is the element that articulates the significations that give form what the real writer search to sculpture. In this direction, this subject is not only one function exerted for the individual that write, but is also that one that, without nothing to know on the proper process of writing, to the being crossed for the language, generates in it effects of sense that cannot be determined of beforehand by the function of the author, therefore only starts to exist at the moment that written happens. In the second case, the authorship is understood as being a phenomenon that happens outside of the language because dealing with the proper subjective and unconscious experience of writing. It is one estimated of the action of the writer and of who reads the written speech, promoting it to *status* of workmanship of determined author. In the second part of this thesis, configuring itself as study of cases, the leads of the research of field are presented, realized in a particular school, in order to analyze the possibilities of the authorial writing and the constitution of the subject-author in the scholar context. The process of writing of four students is examined, observing that the writing, in the school, is valued by its function instrumental: it is almost always an excuse so that the students can learn other contents; or it is presented from models that must be followed in order to answer the school demands. Of this form, the writing is promoted as one action disconnected from subjective and singular experience of writing, hindering the authorship and the constitution of subject-author. The authorial writing, in this context, treated for the outside of the experience, is lost, because is exactly in this experience that it has the possibility to exist.

Key-words: 1. Writing 2. Authorship 3. Teach - Learning 4. School

Sumário

Introdução.....	12
1. Um pouco de escrita para derramar tempero.....	13
2. Parceiros na construção teórica desta tese.....	17
3. A organização dos capítulos.....	20
Capítulo 1. Das origens da escrita à escrita que é traço.....	25
1. Da origem mítica ou por um pouco de metáfora.....	26
1.1 Sobre o belo e a desonra.....	40
1.2 O simulacro da escrita e a imitação como pressuposto.....	44
2. O traço da escrita ou a escrita é um traço?.....	48
Capítulo 2. O autor e a autoria na experiência da escrita.....	57
1. A crítica literária e os modelos de escrita.....	58
2. O autor em Foucault: uma função.....	64
3. O autor-criador em Bakhtin: uma posição verbo-axiológica.....	74
a) A via do conceito.....	76
b) A vi(d)a do sintoma.....	83
4. O escritor em Barthes: a morte do autor ou a verdade está no outro.....	95
5. O sujeito da psicanálise e o sujeito-autor: a autoria está na experiência.....	104
6. Nossas considerações sobre autor e a autoria.....	114
Capítulo 3. Um traçado dos caminhos da pesquisa.....	121
1. Percursos de escrita da pesquisa.....	122
1.1 Das escolhas dos participantes e recortes do objeto: alguns critérios... ..	126
1.2 Sobre a escolha dos participantes.....	129
1.3 Sobre a definição do material coletado.....	131
2. Considerações sobre o ponto de partida e as impressões da pesquisadora.....	132
3. Apresentação dos encontros e as mudanças necessárias no percurso.....	140

3.1 Encontros realizados no segundo semestre de 2007.....	141
3.2 Encontros realizados no primeiro semestre de 2008.....	143
3.3 Algumas dificuldades e questionamentos gerados a partir delas.....	149
3.4 Sobre a análise dos dados: dois encaminhamentos.....	151
Capítulo 4. De onde vem esse imaginário escolar?.....	153
1. Das expectativas iniciais: impressões, dúvidas e anseios.....	154
2. De onde gerar alguma possibilidade de resposta.....	158
2.1 O imaginário escolar.....	167
2.2 As estruturas de alienação do saber ou a escola imaginada.....	177
Capítulo 5. Textos e contextos: entre o começo e o fim.....	184
1. Uma palavrinha sobre o que aqui se revela uma escrita.....	185
2. Mariana: por que lugares seu desejo de escrita sustenta seu fazer.....	186
2.1 Das expectativas de Mariana.....	196
3. Paloma, a escrita e o processo criativo.....	200
3.1 Diálogos possíveis entre Mariana e Paloma.....	204
3.2 Considerações sobre a proposta das narrativas.....	206
3.3 As duas histórias de Mariana e os significantes que se repetem.....	208
3.4 A história escrita por Paloma.....	218
4. Bia: a leitura e a escrita como um possível?.....	223
5. Cristiana: ler sim, escrever nem tanto.....	240
Capítulo 6. Algumas considerações.....	257
1. Para o que só resta.....	258
1.1 A língua absolvida de Canetti, a escrita, a autoria e a escola.....	258
1.2 Ainda sobre a autoria.....	264
1.3 De volta à escola e à leitura da escrita.....	267
Referências.....	275
Anexos.....	292

Introdução



No romance *Canteiros de Saturno*, para mim uma história sobre o tempo e as relações entre as pessoas, eu quis falar sobre a amizade, algo muito especial e que me toca muito. Entre amigos e amigas, uma personagem, Isadora, fazia uma tese sobre a criação literária. Com ela, fui levada a pensar e a pesquisar sobre esse processo, mergulhar em entrevistas e depoimentos de escritores sobre o assunto, meditar reverentemente sobre o material recolhido. Mas não encontrei respostas definitivas. Continua sendo um enigma e um deslumbramento, como a própria vida. Participar desse mistério ainda me emociona e surpreende. Não mereço tanto. Só queria ficar mais simples e um dia poder escrever como passarinho que abre o bico e canta. Música do mundo natural.

Ana Maria Machado²

² MACHADO, Ana Maria. *Esta força estranha: trajetória de uma autora*. São Paulo: Atual, 1996. (p. 71)

1. Um pouco de escrita para derramar tempero

A história desta tese começa muito antes de meu ingresso na vida acadêmica e precisa ser contada, mesmo que de forma breve, para dizer que este trabalho de doutorado se constrói a partir de uma falta. Ou, antes, de uma necessidade incessante de investigar os meandros da escrita para saber o que, afinal de contas, significa escrever um texto de autoria.

Parto, então, de um fato: a escrita sempre se fez presente em minha vida como sintoma. Já nos bancos da escola, em meio às quase inexistentes atividades de produção escrita, um prazer intocável guiava a mão que esculpia palavras. Eu adorava escrever! E, claro, não perdia as poucas oportunidades que me eram dadas para compor algum texto qualquer, escrever uma historinha, produzir um comentário crítico, redigir uma redação... Não me lembro de sentir qualquer receio de expor meus “pensamentos” ou minha “imaginação”. De resto, escrevia também em casa: poemas infames, diários de menina, cartas que enviava frequentemente aos amigos. Como naquele tempo não existiam e-mails, MSN e afins, o jeito era escrever mesmo no papel, com a tinta colorida das muitas canetas que eu fazia (e ainda faço!) questão de comprar para enfeitar a folha.

Por alguma razão que me foge à consciência, não tenho como dizer por que ou de que modo esse prazer singular e sintomático de antes persistiu e se transformou no alimento para a minha investigação acadêmica. Fato é que, de lá para cá, muitas coisas mudaram e muitos caminhos foram percorridos para fazer da escrita um objeto de estudo e um exercício de construção diária. Não à toa escolhi, na graduação, o curso de Letras (Linguística e Português), acreditando que encontraria nele as tais oportunidades para escrever o que tanto valorizava no contexto escolar.

Foi exatamente nessa fase de minha formação que me fiz conhecer o desprazer de escrever; o medo de expor as minhas “ideias”; a angústia paralisante de não saber o que escrever; a solidão insuportavelmente dolorida de sentir-me barrada pela própria potencialidade do dizer; o necessário

enfrentamento que a escrita impõe; a superação de algumas barreiras, transformando isso tudo em texto legitimado pelo Outro. Talvez tenham sido essas as razões que me fizeram enveredar pela escrita, estudando sobre as possíveis e impossíveis respostas para tanto sofrimento diante do que, antes, parecia tão fácil e ‘natural’.

Partindo do medo e da dificuldade, comecei a pesquisar, no curso de especialização em Psicopedagogia Clínica, realizado entre 1995 e 1998, no COGEAE/PUC-SP, sobre a escrita e os sujeitos que escrevem. Nesse curso, fiz algumas descobertas sobre novos modos de olhar as questões de ensino e aprendizagem e, especificamente, sobre as questões da escrita, embora ela não fosse sempre o foco das disciplinas e estágios. Comecei a pensar a necessária e inevitável articulação entre o plano intelectual e o plano afetivo, considerando o desejo como mola propulsora para toda e qualquer aprendizagem. Produzi, então, meu primeiro trabalho sobre a escrita: *A escrita na contramão da vida: o olhar do psicopedagogo diante da dificuldade de escrita do adulto*³, resultado de um estudo de caso sobre um sujeito adulto que estava preparando sua monografia de conclusão de um curso de especialização, mas não conseguia escrever. Nenhuma coincidência: eu e meu sujeito de pesquisa estávamos aparentemente em um mesmo patamar: o daquele que precisa produzir um texto para legitimar seus estudos, as pesquisas realizadas e os resultados a que conseguiu chegar.

A diferença é que, no meu caso, por exercer profissionalmente a função de professora de Língua Portuguesa, eu fazia orientações para a escrita de trabalhos acadêmicos e, evidentemente, questionava-me sobre o porquê dos meus “alunos-orientandos” não conseguirem escrever, a despeito de todas as informações e técnicas que já traziam em seu currículo e as demais que eu lhes ‘ensinava’. Parecia-me que havia qualquer coisa a mais que não se encaixava e não adiantava insistir apenas nas questões pedagógicas.

Nesse meu primeiro trabalho sobre a escrita, trato dessa impressão do “a mais” (ou seria a menos?). Considerando a escuta psicopedagógica e as questões do desejo (ambas sustentadas por alguns conceitos da Psicanálise), modifiquei o tipo de orientação que fazia, observando como os efeitos dessa

³AGUIAR, Eliane Aparecida de. *A escrita na contramão da vida: o olhar do psicopedagogo diante da dificuldade de escrita do adulto*. Monografia. COGEAE- Pontifícia Universidade Católica- SP, 2000.

escuta ajudavam (ou não) o sujeito a encontrar um caminho para escrever sua monografia.

Na sequência, ingressei no mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2000), na área de Linguagem e Educação, convicta de que deveria aprofundar o que havia começado na especialização, investigando mais detalhadamente, então, como essa escuta ou esse jeito de orientar os sujeitos com dificuldades para escrever seus trabalhos acadêmicos, de fato, poderia causar efeito. Entre escutas e escritas, produzi meu segundo trabalho significativo sobre os entraves do escrever: *Do sintoma da escrita à escrita como ato criativo: uma reflexão sobre a dificuldade de pós-graduandos no acontecimento de sua escrita*⁴.

Nesse trabalho de cunho teórico-reflexivo, resultado do acompanhamento psicopedagógico de cinco casos, defendi a ideia de que a escrita (considerando todo o processo que a compõe) é um sintoma e, como tal, revela o modo como o sujeito goza, posiciona-se e atua em sua vida a partir dos outros e do Outro da cultura.

Utilizando o referencial teórico psicanalítico, com leitura de Sigmund Freud, Jacques Lacan e de alguns de seus comentadores, realizei uma escuta do sintoma da escrita a partir de relatos feitos por pós-graduandos sobre o processo de construção do texto acadêmico, observando as justificativas que eles davam para a própria dificuldade, o modo como se repetiam em sua queixa e como se implicavam em seu processo de construção da escrita.

O objetivo era estudar cada caso, em particular, para pensar na escrita do texto acadêmico, construindo uma reflexão e compreensão mais elaborada da dificuldade de escrita: ao escutar os sujeitos, fosse mediante seus relatos orais e/ou escritos, poderia entender melhor *os bastidores de uma escrita permeada por um imaginário, coletivo e individual, que aprisionava esses sujeitos, impedindo-os do ato.* (AGUIAR, 2004: 71)

A partir do pressuposto de que a escrita acadêmica coloca os sujeitos frente a questões subjetivas que podem paralisá-los, a intenção dessa pesquisa de mestrado era discorrer sobre a necessidade de uma escuta de

⁴AGUIAR, Eliane A. de. *Do sintoma da escrita à escrita como ato criativo: uma reflexão sobre a dificuldade de pós-graduandos no acontecimento de sua escrita*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2004.

suas queixas que os ajudasse a voltar o movimento da escrita, mesmo diante do horror que ela, muitas vezes, causava. Observei que o sintoma não poderia ser tratado apenas no nível das metodologias e práticas pedagógicas, já que envolvia desejos inconscientes e a construção de um saber singular que só poderia realizar-se na experiência subjetiva pertinente a todo processo de escrita.

Embora minha preocupação, na pesquisa de mestrado, fosse com a travessia do processo e a construção de um espaço de contingência mediante a qual os sujeitos escutassem a si mesmos e fossem escutados, levando-os à transformação do sintoma da escrita (paralisador e angustiante) a um sintoma de criação, já havia ali um olhar para outra questão instigante quando na lida com a escrita: a questão da autoria que, circunscrevendo o texto, envolve o leitor com uma voz que é própria àquele que escreve e se inscreve como sujeito desse texto. Pensava que, no enfrentamento da escrita e na construção dos textos acadêmicos, o sujeito imprimia a seu texto uma espécie de digital que lhe permitia formalizar a sua escrita na cultura. Para além de qualquer técnica aprendida, esse sujeito revelava de um jeito silencioso e singular essa travessia.

É justamente essa questão da autoria na escrita, vazada da pesquisa anterior, que dá mote e tom para este trabalho de doutorado, enlaçando mais uma vez meu sintoma a meu percurso como pesquisadora da escrita e, efetivamente, da escrita no contexto da Educação. Ancorada nas palavras de Schneider (1990), para quem a autoria (a qual ele chama de estilo) é como uma espécie de luto porque não se transmite e, por isso mesmo, obriga o sujeito a fazer a travessia sozinho, tenho a preocupação agora de tratar da matéria de que é feita a autoria, a fim de refletir sobre as possibilidades de trabalho com a escrita criativa (de autoria) no contexto escolar.

Esta primeira questão é o que desejo responder ao longo deste trabalho de doutorado e será melhor formulada posteriormente. No entanto, já de antemão, ela impõe um caminho: é preciso responder, antes, de que escrita estou tratando, de que matéria é feita essa escrita e de que modo a autoria do texto surge como efeito de um processo (quase) intocável pela efemeridade do ato. Isso porque o que se vislumbra como autoria, nas palavras escritas,

ultrapassa o possível do explicável por acontecer justamente no “entre” da experiência escritora.

Minha hipótese é de que a autoria se insira justamente nesse passar “sozinho, em pessoa” pela escrita para fazer dela um sintoma que possa ser lido pelo Outro como a verdade do sujeito. Mas uma verdade que, para produzir sentido, precisa ser dominada pelo discurso, o qual, em última instância, é materializado com coisas que vêm da história do sujeito, da cultura na qual ele se insere, do contexto social em que se faz indivíduo, dos significantes que são a letra de seu corpo, do real que inscreve seu nome próprio.

Mas, como estou pensando isso tudo dentro de um contexto bastante específico, o escolar, considero que a questão da escrita e da autoria deve ser tratada como um tipo de experiência singular, permitindo ao estudante fazer uma travessia entre aquilo que lhe é ensinado e o que disso ele tem condições de criar para além. É essa experiência que, necessariamente, possibilita ao eu sair de uma posição fixada no imaginário para passar para uma posição de sujeito-autor na inscrição de seu traço real.

2. Parceiros na construção teórica desta tese

Construir algo ‘novo’ em meio a tanto saber já consagrado e sedimentado na cultura não é tarefa fácil e, por vezes, parece-me da ordem da presunçosa loucura que acomete o homem em seus momentos de infinita solidão (ou nos momentos em que, próximo de sua essência una, se vê diante do inexplicável).

Escrever uma tese é colocar-se exatamente nesse lugar e nesse tempo de solidão. Entre a loucura saudável, que permite o diálogo com outros homens, e o irresistível gozo de divagar por entre palavras que não se podem traduzir por não se deixarem revelar em seus sentidos, muitas lutas são sempre travadas, sem que existam nelas vencido e vencedor. O que marca o traço da existência dessas lutas é de outra ordem e, quase sempre, se afasta (mas não totalmente) da escrita criada no processo da tese.

De certo modo, desejo tratar aqui desse traço quase imperceptível: se a construção de uma teoria da escrita ainda está se escrevendo em inúmeros trabalhos e por diferentes autores, parece sempre apropriado agregar a essa construção mais uma nova reflexão, uma nova pergunta, algumas outras lutas insanas, outros encaminhamentos: a proposta desta tese é investigar os laços entre autoria e a materialidade da escrita a fim de construir uma discussão teórico-reflexiva sobre quais sejam as reais possibilidades de trabalho com a escrita criativa e autoral no contexto escolar. Nesse sentido, a escrita está sendo pensada, para além de sua função exclusivamente instrumental, como um objeto de estudo que carrega em si traços, marcas e rastros de um sujeito-autor, atravessado por seu inconsciente e seu desejo, os quais imprimem ao texto escrito a autoria ou, em outras palavras, a assinatura desse sujeito-autor.

Para tanto, foram feitas algumas escolhas de autores-parceiros com os quais dialogo, antes, durante e depois de todo o processo de construção desta tese na tentativa de elucidar minhas questões sobre o que seja, afinal, a escrita, a escrita autoral, o sujeito da escrita. E que relações podem vir a existir entre a escrita autoral e o contexto escolar, considerando, como tão bem aponta Villari (2008), que é preciso inverter a lógica solidificada de que primeiro deve-se aprender sobre algo (no caso a escrita) para depois formular um pensamento sobre esse aprendizado. No caso da escrita (da tese e daquela que acreditamos ser possível dentro da escola), ela deve ser sempre um *gesto inaugural* impelido por uma *leitura prévia* que *não aponta ao saber, mas à transmissão do desejo de escrever*. Desse modo, Villari entende que o *“pensamento pensado” é somente imaginário e que quando eficiente, porque verdadeiro, passa a sê-lo somente através da materialidade do texto.* (p. 140)

Nesse contexto, para além de me servirem como argumentos de autoridade na discussão à qual me proponho, os autores/ teóricos escolhidos ocupam um lugar de interlocutores virtuais, com os quais de fato quero dialogar, porque encontro eco para minhas ideias e porque tenho ideias a partir da leitura de seus trabalhos. Mais ainda, porque em seus textos, entre outras razões, encontro eco para o meu desejo de escrita na transmissão do desejo de escrever de cada um deles. *Roland Barthes, Mikhail Bakhtin, Michel Foucault, Sigmund Freud, Jacques Lacan, Platão, entre outros*, seja pela recorrência explícita ao gesto da escrita como lugar de produção de sentidos

para suas descobertas, seja pelo desejo de responder como pensam esse gesto da escrita, no conjunto de seus estudos, contribuem diretamente para uma reflexão sobre uma possível teoria da escrita, merecedora de um meticuloso trabalho de investigação.

Para evitar, no entanto, promessas que não serão cumpridas, é preciso esclarecer que minha intenção não é segui-los fielmente, analisando como os conceitos de escrita, autor ou autoria são apresentados em suas obras, uma vez que esta tese não tem como objetivo fazer um estudo das obras de todos esses autores ou de algum deles em particular. O modo como faço/farei uso de suas ideias para fundamentar meu trabalho só será possível revelar-se com a escrita completa desta tese, com os efeitos, sentidos e novas construções que as ideias de outros ajudam a promover. É bem do lugar de quem, atravessado pela leitura da escrita do outro, toma para si o que faz eco e pulsa como possibilidade de novos arranjos que esse ‘uso’ se materializará, promovendo a unidade textual na qual o sujeito desta escrita possa emergir. No entanto, não é aquilo que eu, enquanto pessoa ou pesquisadora, posso dizer do uso que fiz das ideias dos autores aqui escolhidos, mas daquilo que, na construção do meu dizer, se revelará enquanto autoral (ou não – há sempre esse risco!), permitindo que a autoria aqui seja lida em sua metáfora, para fora de seu traço.

Na medida em que a mim me impõe como sintoma o desafio de percorrer o caminho da palavra que se escreve e se faz escrita, espero conseguir estabelecer com eles um diálogo sobre a escrita para pensar como esses diferentes estudos sobre a escrita podem nos ajudar, pesquisadores e educadores, no cotidiano escolar. Em outras palavras, para pensar como saber mais sobre a escrita e suas demandas pode, enfim, ajudar no trabalho com o ensino e aprendizagem da escrita na escola, possibilitando que ela seja mais que um mero instrumento por meio do qual se aprende outra coisa e passe a ser ela própria o conteúdo a ser “ensinado e aprendido”. As aspas, neste caso, foram colocadas por não considerar que a escrita autoral, enquanto processo, seja algo que se possa ensinar e aprender. Acredito que esse suposto ensino-aprendizagem passe, necessariamente, pelo modo como a escrita deve ser tratada ou, mais ainda, pelo espaço que se deve conceder ao trabalho da e com a escrita dentro desse contexto escolar.

3. A organização dos capítulos

Para dar forma a esse enlace que proponho entre escrita, autoria e ensino, já anunciado no título do trabalho e itens anteriores, organizei esta tese em seis capítulos, quais sejam:

“Capítulo 1: Das origens da escrita à escrita que é traço”.

Nessa primeira parte, é apresentada uma discussão sobre a concepção de escrita que permeia todo este trabalho a fim de pensar o gesto do escrever como uma experiência subjetiva que permite ao indivíduo passar à condição de sujeito. Nesse sentido, considerando a origem mítica da escrita e as metáforas possíveis que se formam a partir dela, apresento a lenda de Thoth⁵, o deus egípcio da escrita, para falar tanto do papel que a escrita deve assumir na história da humanidade, nos modos de significar e de construção de saberes, quanto de seu caráter iniciático e de busca de sentido para a existência humana.

Essa lenda permitirá também travar um diálogo com o posicionamento que Platão assume frente aos paradoxos impostos a todo aquele que se propõe a escrever. De acordo com o filósofo, a linguagem escrita gera muitos inconvenientes, por ser aparentemente um discurso mudo e por apresentar-se como um mero simulacro do discurso oral. Por intermédio dos diálogos entre Sócrates e Fedro e da análise da lenda em questão, Platão reflete sobre os

⁵ Há muitas outras lendas e mitos sobre a escrita que reportam a outros povos, como chineses, hindus, sumérios, vikings, nômades do Saara, maias, celtas, babilônios, hindus, justamente porque cada sistema de escrita tem sua própria origem e organização. No entanto, optei por tratar da lenda egípcia (e, de certo modo, a grega) por ser ela a escolhida por Platão, nos Diálogos, e pelo fato dos deuses da escrita, Thoth (egípcio) e Hermes (grego), assimilarem-se quando da conquista do Egito por Alexandre, O Grande. Nos sites e artigos pesquisados, encontrei versões diferentes para a origem do mesmo deus. Ora ele é chamado de Thot (Thoth ou simplesmente Tot) e tem por irmão o deus Theuth; ora Theuth é o próprio Thot. Nesse caso, fala-se em ‘O mito de Theuth’ para tratar da origem da escrita.

supostos riscos da escrita, que aprisiona e emudece o ser, ludibriando-o quando o registro escrito é tomado como palavra de verdade e reproduzido como única possibilidade do dizer.

Questiono esse aparente posicionamento do filósofo e discuto como o uso da escrita por ele pode gerar o oposto daquilo que parecia condenar: ao escrever, coloca-se em uma posição de autor que gera discursividade e promove outros modos de reflexão sobre as experiências humanas. Considero que a crítica de Platão à escrita revela, na verdade, uma crítica à desonra do homem que, tomando para si a palavra do outro (seja ela oral ou escrita), faz-se um simulacro desse outro, sem alma ou vida própria. Nesse sentido, Platão parece condenar o gesto daquele que, pela escrita, toma para si a experiência alheia e aprisiona-se na verdade do outro.

Por fim, encaminho a discussão para a questão do traço da escrita e da autoria, considerando que a experiência de que trata Platão, levando o homem a construir suas próprias verdades, singulariza o sujeito no ato de sua escrita. E diferencia-o, promovendo-o à condição de sujeito quando justamente lhe permite realizar e materializar essas verdades no texto que escreve.

“Capítulo 2: O autor e a autoria na experiência da escrita”

Nesse segundo capítulo, discorro sobre as noções de autor e autoria, encontradas nas obras de Michel Foucault, Mikhail Bakhtin e Roland Barthes, a fim de construir a noção de autoria e sujeito-autor que proponho nesta tese. Para tanto, divido-o em três momentos diferentes, mas complementares. Na primeira parte, é realizada uma discussão sobre como a Crítica Literária lê a função do autor no fazer de sua obra, classificando-o a partir de modelos de escrita (inseridos em determinado tempo, lugar, contexto) que serão apresentados como inacessíveis ao leitor comum e, conseqüentemente, ao suposto autor que esse leitor poderia vir a ser. Nesse sentido, entendo que os modelos de leitura e de escrita apresentados por ela menosprezam o que excede a escritura e, justamente, imprime ao texto a autoria: a própria experiência do escrever.

Na segunda parte, estabeleço um diálogo com cada um dos autores citados, discorrendo sobre o modo como eles compreendem a questão do

autor: para Foucault, o autor é uma função que pressupõe um discurso portador dessa função; para Bakhtin, o autor é sempre uma posição verbo-axiológica que exerce uma função estético-formal; para Barthes, o autor é um sujeito que se faz existir exatamente no tempo da escritura.

Na terceira parte do capítulo, faço uma leitura da noção de sujeito proposta pela psicanálise para explicar o que entendo por sujeito-autor: não apenas uma função ou uma posição estético-formal, considerando que não trato neste trabalho da escritura de textos literários, mas de um sujeito do desejo que se constitui exatamente no momento em que os arranjos da linguagem são traçados na escrita. Em seguida, apresento as considerações sobre a noção de autor e autoria que defendo nesta tese, concluindo o capítulo.

“Capítulo 3: Um traçado dos caminhos da pesquisa”

Nesse capítulo, apresento o percurso metodológico que sustentou o processo da pesquisa de campo desta pesquisa, realizada com estudantes do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, em uma escola particular do Estado de São Paulo. Para tanto, a partir de Roland Barthes, faço uma reflexão inicial sobre o que sejam pesquisa e método no campo das Ciências Humanas a fim de explicar a necessidade de mudança de percurso quando da escrita da tese.

Na segunda parte, relato o modo de organização do trabalho da pesquisa de campo, apresentando os critérios para a escolha da escola, dos sujeitos participantes e do material a ser coletado; o tempo de duração da pesquisa. Na terceira, faço algumas considerações sobre o ponto de partida da pesquisa para justificar o método escolhido inicialmente.

Na última parte, faço uma exposição dos encontros presenciais com os sujeitos da pesquisa, as participações e as desistências desses sujeitos, explicitando como o método tornou-se engessado e ineficiente para propiciar experiências singulares de escrita dentro desse contexto da pesquisa.

“Capítulo 4. A escola imaginária e a escrita na escola”

Neste capítulo, extensão do anterior, julguei necessário retomar as questões da pesquisa de campo e do método, fazendo um parêntese no tema escrita e da autoria, a fim de destacar como as escolhas iniciais estavam

pautadas no cenário do meu imaginário de escola, o qual, ao longo da pesquisa, apresentou certo desconforto e a necessidade de resignificá-lo. Para tanto, discorro inicialmente sobre como repensei o andamento da pesquisa diante da desistência de várias participantes e as práticas de produção textual propostas nos encontros, as quais não contribuíam para uma experiência singular e de autoria com a escrita.

Em seguida, a partir de dois casos retirados das obras de Maud Mannoni, proponho uma reflexão sobre os vieses educação para justificar o desconforto durante a pesquisa de campo. Nesse momento, trato da questão do imaginário escolar no cenário da educação contemporânea, considerando suas funções repressora e transformadora. Por fim, discorro sobre as estruturas de alienação do saber e a escola imaginada para explicar de que modo minha atuação como pesquisadora ficou comprometida ao promover uma prática da mesmice.

“Capítulo 5. Textos e contextos: entre o começo e o fim”

Nesse capítulo, retomo a tríade escrita-autor-autoria a fim de analisar o material coletado durante a pesquisa de campo, dividindo o capítulo em duas partes. Na primeira, faço a apresentação de uma das estudantes, Mariana, que permaneceu no projeto até o final, considerando o que ela manifestadamente diz sobre sua participação na pesquisa e o que parece revelar-se em suas expectativas com a escrita. A intenção, nesse momento, é refletir sobre as características apresentadas por ela, observando se seu entendimento da escrita e suas experiências de escrita podem fornecer pistas sobre a questão da autoria e da constituição do sujeito-autor no contexto escolar. Também, nesse item, apresento alguns relatos e textos de Paloma, a outra estudante que permaneceu no projeto até o seu término, a fim de estabelecer um diálogo entre ela e Mariana, reforçando algumas características que considero importantes para pensar a questão da autoria na escola.

Na última parte, apresento mais dois casos detalhados, ‘Bia’ e ‘Cristiana’, como ilustrativos da relação que as estudantes desistentes parecem estabelecer com a escrita, de maneira geral, e com a escrita dentro do contexto escolar, em particular.

“Capítulo 6: Algumas considerações”

No último capítulo, destinado tradicionalmente às conclusões a que um trabalho de pesquisa consegue chegar, teço na verdade algumas considerações que, se não respondem por toda a demanda deste processo de escrita, revelam pelo menos o modo como foi possível lê-lo em seu traço de autoria.

CAPÍTULO 1

Das origens da escrita à escrita que é traço



O texto que escreve tem de me dar a prova de que me deseja. Essa prova existe: é a escrita. A escrita é isto: a ciência das fruições da linguagem, o seu kamasutra (desta ciência, existe um só tratado: a própria escrita).

*Roland Barthes*⁶.

⁶BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70, 1998. (p.39)

1. Da origem mítica ou por um pouco de metáfora

Não é novidade para pesquisadores da escrita que uma de suas origens míticas se encontra no Egito antigo. Por isso, expô-la talvez seja produzir um decalque daquilo que outros tantos já disseram, incorrendo numa espécie de imitação rasa e pouco vantajosa. Mesmo assim, opto pelo risco e o justifico por minha necessidade pessoal de construir argumentos que dialoguem com essa origem.

Conta a lenda que o deus Thoth, a quem fora incumbido revelar aos homens os segredos da aritmética, da geometria, da astronomia, da medicina e da arte em geral, foi ter com o rei Tamus, para quem apresentou a escrita⁷ como sua grande descoberta: ela contaria da história dos deuses, preservando seus dons e dando-os a conhecer pelos homens; fortaleceria a memória dos próprios homens e os tornaria mais sábios. Ao que o rei teria respondido:

Grande artista Thoth! Não é mesma coisa inventar uma arte e julgar da utilidade ou prejuízo que advirá aos que a exercerem. Tu, como pai da escrita, esperas dela com o teu entusiasmo precisamente o contrário do que ela pode fazer. Tal coisa tornará os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando apenas nos livros escritos, só se lembrarão de um assunto exteriormente e por meio de sinais, e não em si mesmos. Logo, tu não inventaste um auxiliar para a memória, mas apenas para a recordação. Transmites a teus alunos uma aparência de sabedoria, e não a verdade, pois eles recebem muitas informações sem instrução e se consideram homens de grande saber embora sejam ignorantes na maior parte dos assuntos. Em consequência serão desagradáveis

⁷A escrita sagrada, os hieróglifos. De acordo com Kristeva (2003), a escrita ocupava uma posição nobre e sagrada na sociedade egípcia: *A escrita, tal como todas as línguas do mundo, fora inventada, segundo os antigos Egípcios, pelo deus Thot, a íbis. Os escribas representavam-se acocorados a escrever diante de uma imagem do animal sagrado de Thot, o babuíno. Em vários documentos, vemos o próprio deus a escrever, ajudado por uma antiga deusa, Séshat, cujo nome significa "aquela que escreve". O objeto divinizado, rodeado de veneração, a escrita foi o ofício sagrado de uma casta de escribas que ocupavam os mais altos lugares da sociedade egípcia. Algumas estátuas mostram mesmo grande senhores que se fizeram representar na posição de escribas. (p.74)*

companheiros, tornar-se-ão sábios imaginários ao invés de verdadeiros sábios. (PLATÃO, 2007:119)

Claro está que o rei discordava de Thoth, uma vez que entendia a tal grande descoberta como uma espécie de artimanha que acobertaria a falta de instrução e de sabedoria de quem a ela, escrita, recorresse. Ao contrário de libertar o homem, a escrita o aprisionaria em um universo de esquecimento e de preguiça, uma vez que 'enganaria' (a quem? ao próprio escritor? a seus leitores?) ao revelar apenas uma recordação do que, de fato, havia existido ou sido vivenciado e permitiria a reprodução de discursos vazios, exteriores à experiência. Nesse sentido, com a escrita, o homem (os alunos de quem fala Tamus) se postaria na posição de um mero repetidor de informações sobre as quais pouco ou nada sabe por não ter, ele próprio, construído esse saber.

Há, nessa passagem, nitidamente um tipo de engessamento do saber na palavra escrita em oposição à construção singular de saberes na oralidade. A razão para isso estaria alicerçada na premissa de que a escrita seria uma mera representação da fala ou um instrumento de conservação e transmissão de ideias. E, nesse caso, inferior à oralidade, visto que não seria possível ao homem produzir saber escrevendo.

Saussure (1989) ratifica essa ideia ao dizer que, embora

a língua e a escrita sejam dois sistemas distintos de signos, a única razão de ser do segundo é representar o primeiro. O objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer a pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto. (p. 34)

É certo que Saussure falava a partir de um contexto bastante específico, cujo objetivo era definir o objeto de que se cercava a Linguística: a língua como um produto social *depositado no cérebro de cada um.* (p.33) No entanto, é possível pensar, diante dessa afirmação, que um sistema se sobrepõe ao

outro, subjugando qualquer possibilidade da escrita ser ela própria um conteúdo da experiência humana. E, de certo modo, a visão de Saussure está mesmo amparada por e encontra eco no que causa a origem da escrita, em seu passado remoto, porque não é possível negar que o caráter de registro da escrita já estivesse presente em seu nascimento, relacionado a causas menos 'nobres' e ligadas *ao desenvolvimento de uma contabilidade cada vez mais envolvente, tornada necessária pela gestão das riquezas acumuladas. (...) assim a escrita, no Próximo Oriente, é uma invenção de mercadores.* (HAGÉGE, 1990: 69)

No entanto, ela não dá conta de pensar a escrita como um fenômeno muito maior. Nos registros sobre a história da escrita no Egito Antigo, ela aparece como exercendo também um papel autônomo em relação à oralidade e, portanto, não se subordinando a ela, porque não fora criada como um mero sistema de transcrição do vocalismo. De acordo com Kristeva (2003):

Na escrita egípcia o papel da voz parece ser reduzido, a voz conta menos do que as relações traçadas e lógicas. Onde podemos concluir que esta escrita se constituía mais como uma reflexão sobre os modos de significar do que como um sistema de transcrição do vocalismo (como o será a escrita fonética). No Egito, a escrita era, em certo sentido, distinta do verbo, da troca vocal, portanto social, e teve de desaparecer obrigatoriamente quando as condições econômicas mudaram: quando a troca (a sociedade comercial), a civilização grega, se instalou como princípio dominante, invadindo a bacia mediterrânea. (p. 78)

É importante ressaltar que não se trata, neste trabalho, de fazer um levantamento de como era a notação dessa escrita ou de outras, uma vez que um dos objetivos deste trabalho é discutir a função da escrita e não o modo como ela concretamente se compõe a partir de um alfabeto ou ideograma. Ou seja, não há intenção de discorrer sobre os tipos de alfabetos ou inscrições, nem tampouco discutir o caráter evolutivo (ou não) dessa escrita, até porque, muitos autores já fizeram esse árduo percurso e contaram suas descobertas, como a própria Kristeva. Mas, pensar que a escrita é um sistema de linguagem que, longe de ter um desenvolvimento linear, responde a uma demanda

humana de desenvolver um tipo de simbolismo, com base na representação gráfica, que possa dar conta do próprio simbolismo da experiência registrada.

Nesse sentido, o progresso da escrita só é possível diante do *abandono virtual do princípio de que originalmente partiu*, como um sistema de linguagem autônomo ou independente da linguagem oral que atua e pode servir ao homem. Além disso, é preciso considerar que as origens da escrita, de cada povo em seu tempo e de acordo com suas necessidades, demonstram *que cada sistema de escrita é independente dos demais e não constitui um ‘aperfeiçoamento’ dos anteriores. Assim, reservado, naturalmente, o tempo necessário para o ‘aperfeiçoamento’ de cada um deles, pode-se afirmar, ao contrário, que cada sistema foi “inventado” de uma só vez e que nenhum deles “produziu” o seguinte.* (MARTINS, 1998: 34-35)

Pelo menos no que diz respeito ao sistema egípcio, a função inicial de sua escrita tem relação direta com a origem mítica, tratada no início deste capítulo. Ora, se era ela própria constituída como uma reflexão sobre os modos de significar, é possível inferir que o exercício da escrita estava atrelado à construção de saberes sobre o próprio sistema e também sobre o discurso que dele se extraía, numa relação dialógica, na qual o *conceito e o som, o significante e o significado, constituíam um corpo, pois estavam como que fundidos com a inscrição-reprodução estilizada do real.* (KRISTEVA, 2003: 77)

Hagége (1990), para quem a invenção da escrita é, na verdade, uma grande aventura, opõe-se à ideia da escrita como um mero instrumento de registro: *é suco morto* se se considerar que dele estejam ausentes as circunstâncias em que um discurso foi produzido e seus protagonistas, com suas bocas, ouvidos, olhos, gestos. No entanto, é também,

e precisamente por isso – é presença de um objecto disponível para qualquer leitor, e ao qual o seu estado confere duração e densidade. Permite, ao alongar-se sobre uma porção de espaço, todas as combinações e todos os regressos, todas as permutas que quisermos, substituindo as coisas ausentes, bem como as palavras proferidas que na sua sucessão se anulam umas às outras, pelos traços imutáveis de palavras que todos podem deter-se a contemplar. Assim sendo, a escrita tem o poder de solicitar a reflexão, e talvez também o de favorecer o desenvolvimento das

capacidades de analisar e de abstrair. Faculdades de que os homens das sociedades do oral de modo algum estavam privados, mas que desenvolviam por outros meios, sem dúvida menos acessíveis a todos. (p. 67)

Pode-se pensar, então, que não existe uma supremacia da oralidade sobre a escrita, considerando que também na escrita seja possível um tipo de análise e reflexão, que necessita de diferentes habilidades daquelas utilizadas para refletir e analisar na oralidade. Nesse sentido, a escrita não pode ser compreendida como uma mera transcrição da fala, reproduzindo seu sistema linguístico. Ela é outro sistema linguístico, com outra inserção cultural.

Mas, retomando a lenda do deus Thoth, é possível observar que a visão de Tamus sobre a escrita aponta para esse lugar de transcrição da fala, a qual, na escrita, se vê morta. Esse mesmo argumento é usado no diálogo travado por Sócrates e Fedro, personagens de Platão em *Fedro* (2007), sobre “a invenção da escrita”, a partir justamente dessa lenda.

Sócrates: Imagina que alguém expõe por escrito as regras da sua arte e um outro aceita o livro como expressão de uma doutrina clara e profunda; esse homem seria tolo, pois, não entendendo a advertência profética de Ámon⁸, atribuiria a teorias escritas mais valor do que o de um simples lembrete do assunto tratado. Não é assim?

Fedro: Perfeitamente.

Sócrates: O uso da escrita, Fedro, tem um inconveniente que se assemelha à pintura. Também as figuras pintadas têm a atitude de pessoas vivas, mas se alguém as interrogar conservar-se-ão gravemente caladas, o mesmo sucede com os discursos. Falam das coisas como se as conhecessem, mas quando alguém quer informar-se sobre qualquer ponto do assunto exposto, eles se limitam a repetir sempre a mesma coisa. Uma vez escrito, um discurso sai a vagar por toda parte, não só entre os conhecedores mas também entre os que o não entendem, e nunca se pode dizer para quem serve e para quem não serve.

Fedro: Também neste ponto tens toda razão. (p. 118)

⁸Os tebanos chamavam o rei Tamus, também considerado um deus, de Amón.

Os filósofos discorrem sobre a arte da escrita, considerando seus aparentes 'inconvenientes': ela é discurso mudo, uma vez que trata de coisas que não podem ser esclarecidas ao leitor, tendo de se contentar com aquilo que escrito está, porque não pode estabelecer um diálogo com o autor; é também uma espécie de 'expressão de doutrina' quando considerada como uma palavra de verdade.

Justamente por isso, a escrita é para elas, as personagens de Platão, um simulacro daquilo que representa, tendo uma função secundária em relação à oralidade, uma vez que seu papel é de apenas registrar os saberes e feitos dos deuses e, posteriormente, registrar os feitos humanos. Ou seja, funciona como um mero instrumento por meio do qual se registra e representa a experiência de modo empobrecido, uma vez que lhe faltam o diálogo e a interlocução; falta-lhe a construção do discurso. O que restringiria, na visão deles, o valor da própria experiência e de seu alcance.

A escrita está, desse modo, a serviço apenas de comunicar um pensamento, empobrecendo-o à medida que não propicia ao leitor condições de abstraí-lo; ao contrário, a ele cabe apenas aceitar a palavra do outro, sem questionamentos e reflexões, sem espaço para a dialética. E, portanto, nesse contexto, ela é mais nociva à existência do homem do que o ajuda a elevá-la a outros patamares de sabedoria.

Pode-se dar razão a Sócrates e Fedro (e ao rei Tamus) sobre os 'riscos da escrita', quando de sua desconfiança e receio em relação ao alcance dessa escrita, para resolver o impasse apresentado no diálogo. Afinal, fazer da obra alheia um decalque ou atribuir-lhe um valor maior do que a própria possibilidade do diálogo parece ser mais simples e fácil (ou, em outras palavras, gerar menos trabalho) do que gerar o tipo de discurso elevado de que nos fala Sócrates. E, portanto, menos valoroso para o sujeito e sua alma.

O impasse encontra-se nessa linha invisível que parece dividir os homens e a escrita, colocando esta última como um ser independente, capaz de envolver o leitor/escritor em sua teia, emaranhando suas possibilidades de transpor o texto e se acrescer dele para tornar-se por meio dela - a escrita - um sujeito. O risco da escrita está, nesse contexto, justamente no impedimento do ser. Uma vez preso na pintura feita de palavras, será visto sempre pelo mesmo ângulo, com a mesma expressão, sem movimento e sem diálogo. O homem

dessa 'pintura' perde sua voz. E o homem que a contempla é ludibriado pela imagem, simulacro daquilo que um dia foi a experiência do dizer.

Claro está que essa imagem criada por Sócrates parece considerar a escrita como uma espécie de 'entidade' independente e poderosa, capaz mesmo de tornar a dialética proposta por Platão estagnada (e, portanto, de negar-lhe a essência de que é feita: do diálogo entre os homens na busca de uma verdade que lhes possa elevar a alma), ao mesmo tempo em que foge à própria condição de existência da escrita: para que ela exista, é preciso que exista antes um homem real, de carne e osso, que produza o gesto da escrita com sua própria mão. Desse ponto de vista, deixaria de ter o homem a responsabilidade por seu gesto, como escritor e como leitor, tornando-se ele mesmo um fantoche conduzido por esse simulacro da experiência que é a escrita.

E, portanto, não seria absurdo supor que a escrita seja merecedora do título de vilã, monstro terrível, quando os leitores e seguidores dos grandes mestres (incluindo o próprio Platão) tomam sua palavra escrita como verdade absoluta e inquestionável, fazendo exatamente aquilo que Platão não desejava: colando-se a seu discurso e calando-se inebriados diante da beleza de suas palavras ou reproduzindo como se fossem suas as palavras do outro. Em outros termos, mesmo uma escrita como a de Platão, autoral, discursiva, instigadora de novas possibilidades, poderia ser 'culpada' pela estagnação do leitor, que lhe tomaria como mais bela que a própria arte da dialética e, por isso mesmo, um objeto a ser imitado.

Mas essa parece uma visão muito rasa e superficial da questão, porque certamente a resposta para a condição paradoxal da escrita tratada nos *Diálogos* não está na escrita ser ou não responsável pelo homem que a produz ou a lê, porque a responsabilidade de estabelecer diálogo com as ideias perpetuadas na escrita é sempre daquele que dela faz uso. Mesmo que se possa considerá-la como uma instância autárquica, quando separada de seu autor, ainda assim ela é aquilo que o homem quer que seja: ora um mero instrumento de registro; ora lugar de construção de saberes; ora lugar de onde seus leitores tiram ideias para simplesmente copiá-las, dialogar com elas ou usá-las como referências para compor outras tantas ideias. Não está na escrita o risco, portanto, mas no homem que a constrói. É mesmo a intenção, a

implicação, o trabalho, a força, o desejo, a demanda de sua existência enquanto escritor que fará de sua escrita ou de sua leitura um mero simulacro do discurso do outro ou uma possibilidade de novos arranjos.

Vê-se reforçada a ambiguidade dos argumentos de Sócrates quando, ainda discutindo a 'inferioridade' da escrita, ele propõe a Fedro que examinem a questão do discurso 'vivo e animado' em contraponto ao discurso escrito, considerando que o primeiro é

conscientemente escrito com a ciência da alma, capaz de defender a si mesmo. (...) um discurso escrito, não importa qual seja o assunto, contém necessariamente grande número de fantasias; nenhum discurso, seja ele escrito em prosa ou em verso, merece que se envide grande esforço na sua composição. E isto também se aplica aos discursos escritos ou recitados à maneira dos rapsodos, sem exame nem instrução, simplesmente para efeito persuasivo. Os melhores discursos escritos são os que servem para acordar as lembranças dos conhecedores; só as palavras pronunciadas com o fim de instruir, e que de fato se gravam na alma sobre o que é justo, belo e bom, somente nelas se encontra uma força eficaz, perfeita e digna de empregarmos nelas os nossos esforços; somente tais discursos merecem ser chamados de filhos legítimos do orador, gerados por ele próprio, quando esse orador possui um gênio inventivo, e quando nas almas de outras pessoas eles engendram descendentes e irmãos que sejam dignos da família. Quanto aos outros discursos, podemos desprezá-los. (PLATÃO, 2007: 123)

É importante observar que Sócrates usa metaforicamente a palavra 'escrita' justamente para explicar o discurso que deseja defender e considera legítimo por ser fruto daquilo que está denominando como escrita consciente. Esse discurso é escrito. Essa proposição nos faz duvidar daquilo que está posto em questão: a escrita como simulacro do discurso proferido oralmente, ou melhor, do discurso construindo ali mesmo onde a fala discursivamente acontece. Ora, se o foco principal dessa discussão fosse a suposta 'inferioridade' da escrita e não a produção do discurso, por que, então, Sócrates teria falado em um discurso *escrito conscientemente com a ciência da alma*? Não deveria estar a questão da escrita excluída desse contexto do

discurso construído com e por aquilo que de mais elevado fosse o homem capaz de fazer, com a alma? Se a escrita carrega consigo essa característica 'negativa' de ser lida como um modelo e como um discurso mudo, simulacro do discurso produzido oralmente, por que Platão escreveria seus 'diálogos'? Não correria o filósofo o risco de fazer de sua escrita mais um modelo a ser seguido por seus leitores, dado o fascínio que ele próprio e ela, sua escrita, exerciam tanto do ponto de vista da discussão filosófica quanto daquilo que se configuraria nele um estilo? Não correria ele o risco de perder seu discurso quando o estivesse gerando na escrita, prendendo-o dentro de uma 'pintura' estática e sem vida?

Em seu livro *A farmácia de Platão*, Derrida (2005b), travando um diálogo entre o jogo e a escrita, sendo ela própria um jogo que se repete, apresenta um questionamento semelhante ao indagar por que Platão escreveu tanto:

(...) por que, subordinando ou condenando a escritura e o jogo, Platão escreveu tanto, apresentando, a partir da morte de Sócrates, seus escritos como jogos, e acusando o escrito no escrito, levantando contra ele esta acusação (graphé) que nunca cessou de ressoar em nós? Que lei comanda esta "contradição", esta oposição a si do dito contra a escritura, dito que se diz contra si mesmo desde o momento em que se escreve, que escreve sua identidade e levanta sua propriedade contra esse fundo de escritura? (p. 112-113)

Como tudo na Filosofia, a palavra jogo tem uma conotação bastante complexa, difícil de ser definida com clareza e objetividade. Por isso, embora Platão, em Fedro, condenasse justamente a ideia da escritura como um jogo, considerando-o como uma 'criancice', 'uma diversão' em comparação com a atividade adulta e profunda da fala, esse jogo na linguagem, pensado como ausência, não é um jogo no mundo, mas o jogo do mundo e, portanto, um jogo que precisa ser pensado como *um vir-a-ser-imotivado do símbolo*, marcado no traço. De acordo com Derrida (2004), a escritura é um jogo na linguagem, porque ela é sempre uma *ausência do significado transcendental como ilimitação do jogo (61)*. O sentido do jogo e da escritura, nesse contexto, está na sua completa falta de essência; ou, em outras palavras, na sua *diferença como condição de presença da essência, abrindo a possibilidade do duplo, da*

cópia, da imitação, do simulacro, o jogo e a grafia vão, sem cessar, desaparecendo. Eles não podem, pela afirmação clássica, ser afirmados sem ser negados. (DERRIDA, 2005b: 112). Daí, então, a escritura ser um jogo para Platão, sendo negada para ser afirmada.

Derrida sugere que, de fato, existe ali, naquele diálogo, algo a mais do que a questão da escrita propriamente dita, qual seja, a matéria de que a escrita é feita e não simplesmente a classificação que deve receber (ser secundária ou inferior quando em comparação com a fala). Parece evidente que Sócrates não está se referindo à escrita real, concreta, feita 'no papel', mas a um tipo de construção mental a partir da qual o sujeito que domina a arte do discurso constrói suas ideias, seu modo de pensar as coisas da vida e da morte. Esse *escrito com a ciência da alma*, então, parece ser a própria construção e inscrição do discurso que, inserido no contexto do diálogo falado, faz brotar novas ideias e outras possibilidades de conservar a vida viva e ilimitada.

Isso, certamente, obriga o leitor a colocar a discussão dos riscos da escrita num outro patamar: o essencial das questões tratadas por Fedro e Sócrates não está na discussão da supremacia da fala sobre a escrita ou vice-versa, mas na fundação do discurso, que é própria aos grandes pensadores. A comparação estabelecida entre a oralidade e a escrita, pois, pressupõe um terceiro elemento: o lugar do discurso e a esfera da discursividade. Trata-se, na verdade, da impossibilidade de promoção do discurso 'vivo'; ou seja, verdadeiro, fruto de esforço, feito para 'gravar na alma o que é justo, belo e bom'. Por isso, o que se coloca em xeque é justamente a supremacia de um tipo de discurso sobre outro e não da oralidade sobre a escrita. O discurso considerado elevado, nesse contexto, marca a alma (daquele que o produz e daquele que o ouve), diferentemente do outro discurso inferior produzido na escrita, porque 'vazio', a serviço apenas de 'acordar as lembranças dos conhecedores'.

Se o que Platão, por meio de suas personagens, entende por vivo for a possibilidade do movimento, da dialética, de novas e infindáveis construções de ideias, pensamento, conceitos, enfim, a possibilidade do próprio 'diálogo' entre os homens (e dos homens consigo mesmos), parece que se instaura aí o lugar do discurso como um tipo de 'escrita consciente da ciência da alma'. E

isso se dá porque o filósofo considera que a alma se escreva a si mesma na medida em que os discursos são produzidos pela palavra, seja ela escrita ou falada. A escrita, nos dois casos, já está pressuposta pela própria composição da alma, que só se pode revelar a si mesma nessa palavra que o sujeito do discurso é capaz de proferir.

Para Foucault (2002), pensadores como Platão, na Antiguidade, ou Freud e Marx, na contemporaneidade, por meio da escrita e no processo de sua própria escrita, de fato, são ‘fundadores ou instauradores de discursividade’, porque produzem

alguma coisa mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos. (...) quando falo de Marx e Freud como “instauradores de discursividade”, quero dizer que eles não só tornaram possível um certo número de analogias como também tornaram possível (e de que maneira) um certo número de diferenças. Eles abriram o espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que eles fundaram. Dizer que Freud fundou a psicanálise não quer dizer (não quer simplesmente dizer) que encontramos o conceito da libido ou a técnica de análise dos sonhos em Abraham ou Mélanie Klein, quer dizer que Freud tornou possível um certo número de diferenças relativamente aos seus textos, aos seus conceitos, às suas hipóteses que relevam do próprio discurso psicanalítico. (p. 58-60)

O valor da escrita desses fundadores de discursividade não parece estar exatamente na materialidade da escrita no papel, mas nessa ‘coisa mais’ que promove muitas possibilidades e diferenças, permitindo a seus leitores construir outros conceitos, hipóteses, questionamentos, pensamentos e escritas. Eles são copiados, imitados, usados como fontes de consultas, de respostas para as indagações de tantos outros homens, de questionamentos para a desordem dos sentidos, porque instauram a discursividade que, pelo próprio princípio, é movimento ou, em outras palavras, não se esgota em si mesma, promovendo formações de novos discursos, novas formulações, diferentes formas de raciocínio.

Justamente por isso, independentemente de Platão estar escrevendo ou proferindo oralmente seus diálogos, ele promove sempre um *discurso vivo*,

porque constrói uma voz que lhe é própria e faz dele quem é: um homem capaz de produzir

discursos que não são estéreis mas que contêm dentro de si sementes que produzem outras sementes em outras almas, permitindo assim que elas se tornem imortais. Aos que as levam consigo, tais sementes proporcionam a maior felicidade que é dada ao homem possuir. (PLATÃO, 2007: 122)

De certo modo, é bem verdade que, na medida em que escreve, o filósofo-escritor arrisca-se no discurso que ‘sai por aí a vagar’, perdendo com isso a interlocução direta e o ‘discurso vivo e animado’, uma vez que sua palavra lida já não é mais sua; mas daquele que dela se apossa e repete. No entanto, é realmente ingênuo defender a tese de que Platão, ao promover essa discussão, não calcule os riscos dessas escritas; assim como também não se pode acreditar que ele, de fato, posiciona-se contra a escrita ou à atividade do escritor. Talvez, exatamente pelo fascínio que a escrita lhe causava, aceita o risco e o paradoxo, fazendo de sua própria escrita um tipo de construção singular, marcada por sua letra, fazendo jus à sua necessidade dialética e retórica, uma vez que refere primeiramente à sua alma em particular, respondendo a demandas de seu discurso. Por isso, ele se imortaliza nela.

A controvérsia de negar à escrita seu valor genuíno, ao mesmo tempo em que se deixa fisgar por ela na construção dos “Diálogos”, parece revelar em Platão um desejo ‘secreto’, contra o qual não conseguia lutar ou ao qual não queria ou podia evitar. Embora redundante, considerando o caráter inconsciente do desejo, cabe aqui reiterar a ideia do secreto para dizer daquilo que leva um sujeito a querer escrever, a querer fincar seu pé e suas palavras num espaço em branco, preenchendo-o com ideias, pensamentos, imaginação, fantasia, reflexões, dúvidas, diálogos. Mais ainda: a partir do qual poderia *converter sua alma na direção do que lhe é superior, isto é, o quanto ela se aproxima do ideal que a retórica filosófica prescreve*. (SILVEIRA, 2001: 148) Talvez por isso mesmo o filósofo tenha se entregado à ambiguidade da escrita, vivendo entre o cuidado zeloso que imprimia às suas obras escritas e o desdém aos livros:

O menosprezo pelos livros é outro traço característico de Platão, que não o impedia, contudo, de cuidar com desvelo de sua própria obra. Segundo ele, o livro é um mestre que fala mas que não responde. Daí, a sua preferência pelo ensino oral, ou seja pela educação obtida da discussão ordenada, que deixa margem à necessária exposição magistral. Esta peculiaridade de Platão nos indica que o filósofo tinha plena consciência do seu talento para tal tipo de educação e certamente deve ter tido dotes excepcionais tanto como orador como de escritor. (TANNERY, 2007: 17-18)

Parte dele, certamente, só se podia revelar nessa palavra escrita que falava ao leitor, mas não lhe podia responder por ultrapassar sua própria capacidade ou necessidade de resposta. Nesse caso, sua escrita talvez fosse uma revelação das experiências singulares de um filósofo que encontrou nela um interlocutor à altura de si: o sujeito dele mesmo. A metáfora da escrita é, nesse contexto, o lugar por onde Platão deixa vazar aquilo que é da ordem da aporia do dizer; ou, em outras palavras, é da ordem do que chama de ‘inscrição originária’:

A “*metáfora*” escritural intervém, pois, cada vez que a diferença e a relação são irreduzíveis, cada vez que a alteridade introduz a determinação e põe um sistema em circulação. O jogo do outro no ser, Platão é obrigado a designá-lo como escritura num discurso que se queria falado em sua essência, em sua verdade, e que no entanto se escreve. E se ele se escreve a partir da morte de Sócrates, é sem dúvida por essa razão profunda. (DERRIDA, 2005b: 118)

Nas palavras de Platão, a inscrição original é *o suporte e tal como a nutriz de todo nascimento* que jamais perde suas propriedades, recebe todas as coisas, mas nunca *assume em nada uma figura semelhante a nenhuma daquelas que entram nela. Pois é, por natureza, um porta-marcas para todas as coisas.* (in: DERRIDA, 2005b: 115). A dificuldade para dizer sobre essa inscrição original parece se dar por conta da impossibilidade de se obter uma resposta ou uma descrição objetiva dessa inscrição. Fato é que, segundo o filósofo, esse terceiro na relação entre as espécies – o Modelo e a Cópia do

Modelo - é da ordem do impossível de dizer, sendo revelada simplesmente nessas marcas deixadas em todas as coisas.

Pode-se compreender da metáfora escritural que a escrita se impõe como necessidade quando a distância entre o ser e o outro, e entre o ser e si mesmo, parece intransponível, irreduzível, porque não pode ser simplificada, decomposta ou dividida. O ser e o outro podem viver fora do hiato quando a escrita, muito além de existir como uma explicação para a diferença e a relação, suporta o traço daquilo que restou da inscrição originária.

Nesse sentido, a escrita em Platão e a escrita de Platão parece ser *um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido.* (GILLES, 1997:11) Talvez por isso mesmo um paradoxo entre aquilo que da escrita poderia vir a ser o simulacro e o que dessa mesma escrita faz surgir, pela repetição, a possibilidade de um outro tipo de verdade para responder às demandas impostas por aquilo que Platão entende como inscrição originária. A repetição, neste caso, não é simplesmente tautológica, mas permite o movimento da *vida só saindo de si para voltar a entrar em si.* (DERRIDA, 2005b:122)

A crítica feita por Platão à escrita, então, longe de ser compreendida ou mesmo criada a partir de uma visão maniqueísta do bem e do mal, põe em jogo, por ser em si mesma um jogo, o lugar do homem no discurso, diferenciando-o dos ou igualando-o aos outros homens em sua mediocridade.

Fedro lembra que cidadãos mais poderosos e mais venerados, os homens mais livres, sentem vergonha (aiskhúntai) de “escrever discursos” e deixar atrás deles Sun-grammata. Eles temem o julgamento da posteridade, temem passar por “sofista” (257 d). O logógrafo, em sentido estrito, redigia, a favor dos que pleiteavam, discursos que ele próprio não pronunciava, que não assistia, se assim podemos dizer, pessoalmente, e cujos efeitos eram produzidos em sua ausência. Escrevendo o que não diz, não diria e, sem dúvida, na verdade jamais pensaria, o autor do discurso escrito já está instalado na posição do sofista: o homem da não-presença e da não-verdade. A escritura já é, portanto, encenação. A incompatibilidade do escrito e do verdadeiro anuncia-se claramente no momento em que Sócrates se põe a contar como os homens são

levados para fora de si, ausentam-se de si mesmos, esquecem-se e morrem na volúpia do canto. (DERRIDA, 2005b: 12)

Essa passagem reforça a ideia de que o ‘problema’ apresentado por Platão não está no ato de escrever ou na escrita como objeto. Mas trata de algo que está além da questão da escrita ser ou não condenável. O que parece condenável, no diálogo de Fedro, é justamente o modo de tomar para si a palavra do outro, o discurso do outro, por meio da escrita, sustentando-se no vazio de sua palavra que não constrói discurso e, portanto, não constrói saber. A questão da ‘vergonha’ da escrita, nesse sentido, passa pela ideia do simulacro, da imitação, da superficialidade, da mentira e da ilusão, porque o discurso produzido nessa escrita parece distanciar o homem da verdade, da sua verdade, condenando-o ao fingimento e ao engano de querer mostrar ao outro aquilo que não é, nem construiu.

Mas, escrever, nesse sentido, levaria todo homem a ser simulacro do discurso do outro? Escrever seria, questiona Fedro, sempre *uma atividade vergonhosa, indecente, infamante (aiskhrón)*? A resposta para isso, inferida no próprio discurso e ato de Platão é que não: escrever não é uma atividade mais desonrosa do que seria a daquele que profere oralmente um discurso que também não é fruto de sua própria construção ou do diálogo que estabelece com seus interlocutores. *Desonramo-nos apenas se escrevemos de modo desonroso. Mas o que é escrever de modo desonroso? E, também pergunta Fedro, o que é escrever de belo modo (kalôs)? Esta questão desenha a nervura central, a grande dobra que divide o diálogo.* (DERRIDA, 2005:13)

Na verdade, as duas questões feitas por Fedro pedem para ser, aqui, ampliadas quando na relação com a escrita que se quer autoral, porque de certo modo impõem um posicionamento quanto ao que chamamos de escrita/escritura e autoria. Afinal, o que é escrever de modo belo ou desonroso?

1.1 Sobre o belo e a desonra

Dialogar com o questionamento de Fedro implica considerar a ‘nervura central’ proposta por Derrida, a qual reconhecemos como sendo da ordem da

discursividade (ou da falta dela) na escrita e não da escrita como desonra, e recorrer mais uma vez à história do deus Thoth, sua própria constituição e funções, para tornar mais palpável a compreensão dessa escrita que ultrapassa a capacidade de resposta de seu autor, por ser ela maior que ele mesmo.

Segundo diz a lenda⁹, dada sua grande sabedoria e habilidades intelectuais e para a magia, Thoth não só inventara a escrita como era também o escriba dos demais deuses egípcios, porque sabia traduzir em palavras as questões divinas, aproximando o sagrado do profano e mediando as relações entre o homem e a sua compreensão das coisas do mundo e de si mesmo. Como tinha o poder da profecia,

sabia que os hieróglifos, o *mdv-ntr*, ou as palavras dos deuses, estavam destinados a sobreviver aos deuses, e continuar existindo quando já ninguém cultuasse ou nem mesmo lembrasse os seres que criaram o mundo. Tot sabia que aquela escrita que inventara seria redescoberta, um dia, milênios à frente, e que então revelaria o passado da terra e todos os milagres que os deuses haviam executado no Egito. (AGUIAR, 2005: 36)

Ele, portanto, enxergava além daquilo que outros, como Tamus, não poderiam enxergar no momento em que uma determinada criação se fazia existir. Nesse sentido, mesmo que os argumentos do rei explicitassem uma preocupação legítima, também limitavam as possibilidades dos próprios deuses, uma vez que, sem a escrita, ao homem do futuro não seria dado o direito de saber de sua origem e mesmo das tais criações desses deuses. A redescoberta dessa escrita seria, na profecia de Thoth, o portal pelo qual os homens poderiam passar para chegar ao outro mundo ou ao mistério de sua existência.

De certo modo, metaforicamente, é desse portal que trata a outra função assumida pelo deus Thoth: a de guiar os mortos ao mundo abaixo da superfície terrestre, também chamado de inferno. Na lenda, justamente pelo conhecimento que possuía do homem, cabia-lhe a tarefa de levar sua alma ao

⁹ “Hermes ou o mistério do verbo encarnado”. In: <http://www.hermessociety.org> – Associação Hermes (24 January, 2009)

lugar das profundezas, de onde despertaria para verdadeira percepção da vida e da morte e seria promovido à ressurreição. A morte, nesse caso, era ela própria um tipo de iniciação para um segundo nascimento, fruto do encontro do homem com o seu mistério. Nada mais simbólico, uma vez que parece lícito dizer que a viagem que fazia com essas almas tanto lhes levava para o interior da terra, onde ficava o inferno, como para dentro de si mesmas, numa busca pela revelação de um sentido para a vida (mesmo que uma vida na própria morte).

Por ser Thoth o deus da escrita, faz dela a metáfora dessa existência: ao iniciar a viagem conduzida pelas palavras escritas, torna o homem um iniciado, para quem a resposta carece de significação por ainda não ter sido construída. E é bem nessa escrita, no final das contas, que essa resposta se constrói, porque é nela que se traduz o percurso desse homem em busca de si mesmo. Por isso, o próprio deus, suas funções e criações se confundem e se misturam para dizer da escrita que revela o sujeito inconsciente ao homem da consciência, legitimando uma vida que só se pode contar pela palavra.

A descida ao inferno é, pois, mais do que uma revelação da verdade humana, uma espécie de travessia imposta pela escrita para que o homem se construa como um tipo de deus profano que brinca com seu hermético mistério, revelando aos outros, seus leitores, um modo de dizer das coisas da vida e da morte que lhe é único. E, certamente, epifânico. A revelação feita ao homem, nesse contexto, pouco tem a ver com algo de que se possa, de fato, contar em palavras, mas diz daquilo que o homem é capaz de construir para si ao ser atravessado pela escrita e por meio dela atravessar.

Ao retomar Platão, pode-se dizer que ele chega aos dias de hoje por meio de sua escrita, mesmo que de sua experiência singular pouco ou nada tenha sido preservada ou possa ser lida, uma vez que o que fica dessa experiência é sempre uma imagem ou simulacro daquilo que pode ter sido, mas definitivamente não o é mais. E é com esse simulacro que nós, homens modernos, estabelecemos nossos diálogos e criamos novos caminhos.

Por isso, é preciso dialogar com o discurso manifesto do mestre, para quem a escrita aparentemente não permitia interlocução por ser muda, porque é de seus textos que se consegue extrair respostas e muitas novas perguntas, não as de Platão, mas as construídas a partir das ideias escritas por ele. Ao

contrário do que o mestre manifestava por meio de suas personagens, o texto escrito fala, dialoga, pede discussão, questiona, quer seu leitor. Tanto que, para além daquilo que um dia foi Platão, sua palavra escrita permanece, sua marca revela-se, sendo mote para tantas outras escritas. Na sua descida tantas vezes ao inferno dessa escrita, certamente, o filósofo retornou dele com um pouco mais de matéria vital para fazer de suas palavras escritas sua força de ação sobre o universo humano.

Escrever de modo belo ou honroso parece pressupor aquilo que está fora da linguagem, por se tratar mesmo dessa ida às profundezas do inferno e do retornar dele tocado pela experiência. Não se trata, pois, de ver tão somente a beleza concreta do texto, exposta pela combinatória de palavras e sentidos ali harmoniosamente formados, mas daquilo que está aquém e além desse texto e o compõe em sua existência: a autoria, a marca que revela o quão fundo foi o autor para, de algum modo, permitir a si próprio no texto *ler sua marca* se inscrevendo noutra parte *para além dali onde a gravou*. (LACAN apud ALLOUCH, 2007:13)

A beleza e a honra da escrita estão, portanto, no quão sublime é a qualidade de sua experiência, possibilitando que o sujeito da escrita, lendo sua marca mesmo sem a consciência do indivíduo que escreve, possa ligar sua inscrição original ao escrito que se faz na materialidade do texto. O que resulta disso é o texto que modifica o escritor e permite que ele estabeleça novos diálogos, inserido na linguagem para, de fato, sair de si e estar no mundo. E, claro, impor nessa escritura seu estilo. Afinal, a escrita dos diálogos construída por Platão não pode ser simplesmente algo de que ele não tivesse consciência, mas sim fruto de um árduo trabalho de lida com a linguagem, com a palavra, com as ideias. E, assim parece, é no estilo que essa condição de dar forma ao texto se revela. O estilo, ao contrário da autoria, está na linguagem. Fora dela, ou seja, só fica a própria experiência autoral.

Em contrapartida, talvez seja possível dizer que também a escrita desonrosa não parece estar tão somente no texto como resultado, mas na marca da implicação do escritor quando da busca por sua verdade ou da verdade de seu sintoma. Escrever de modo desonroso pressupõe escrever na verdade do outro, na busca da inscrição originária do outro, copiando-lhe os sentidos pela incapacidade de construir sentidos dentro do próprio corpo.

Como já comentado há pouco, isso não quer dizer que se queira tratar da questão da escrita de forma maniqueísta, separando o bem do mal, o belo do feio, o honroso do desonroso. Mas, é preciso considerar que no processo de escritura do texto cabe esse encontro entre duas escritas: a da inscrição original e a do texto que se escreve no momento mesmo dessa experiência e que permite ao sujeito *passar para outra coisa passando pela coisa do outro*. (ALLOUCH, 2007: 9) Desse modo, honra e desonra fazem parte de um mesmo processo e da experiência de um mesmo escritor, o qual inevitavelmente precisa aproximar-se da verdade sintomática do outro (interlocutor, mestre, autor) para poder vir a estar ele mesmo em outra coisa, outro lugar a partir de seu próprio sintoma. O lugar de sua autoria ou de sua causa.

E bem por essas razões que o gesto da escrita comumente é visto como algo da ordem do impossível para alguns indivíduos, carregando consigo o peso do sofrimento, da dificuldade, do medo, da desistência e da 'desonra'. Porque escrever é mesmo um processo iniciático de que trata o mito de sua origem quando ultrapassa seu caráter meramente instrumental e representativo.

1.2 O simulacro da escrita e a imitação como pressuposto

O problema apontado no texto de Platão sobre a questão do simulacro da escrita encontra ressonância, nos dias de hoje, não por acaso. Vivemos tempos sem tempo para a dialética proposta pelo filósofo e, portanto, sem espaço para a criação discursiva que toque a alma e revele a experiência do ser. A agilidade imposta em diversos contextos e setores da sociedade moderna ocidental, seja no campo da Academia, das Ciências, das Comunicações ou mesmo no contexto escolar, parece propícia à repetição sem acréscimo, porque quase sempre desfoca o fazer discursivo, tolhe suas possibilidades, inibe sua condição dialógica. O que gera como consequência imediata a imitação, a cópia, a reprodução, tanto na escrita quanto em outras formas de expressão. E, o que parece pior, o plágio, ocultando no gesto da cópia literal o crédito àquele a quem é de direito: o criador da ideia, do discurso, da escrita etc.

No que diz respeito especificamente à escrita, a questão da imitação das ideias e da forma já está pressuposta nos Diálogos: uma das preocupações das personagens de Platão era justamente com a imitação do modo como determinado autor compõe a sua escrita. Platão, por exemplo, deu vida a seus personagens por meio de seus Diálogos, conduzindo-os a variadas discussões. E, enredado na teia da escrita, tem seus diálogos (como forma) imitados ao longo de mais de dois milênios e suas ideias infinitas vezes reproduzidas e/ou adulteradas por escritores que, sem terem feito um percurso próprio de construção de saber, apenas conseguem fazer daquilo que leem um decalque, tornando-se, como dizia o rei Tamus, *sábios imaginários ao invés de verdadeiros sábios*. Ou, em outras palavras, permanecendo ignorantes e sem instrução ao se esconderem atrás das palavras ‘copiadas’ ou maquiadas de outrem, uma vez que a tal verdade, sabedoria ou alma só pode ser alcançada quando da viagem do homem às profundezas de seu ser ou, mais propriamente, às profundezas de seu inferno.

Restam, então, alguns questionamentos: qual o limite entre a imitação como forma de ampliação discursiva e a imitação como a pintura que prende o homem, impedindo-o de construir novos saberes? O que marcaria a escrita como um diálogo com mestres ‘imitados’ e não simplesmente uma mera reprodução de suas ideias? Seria a imitação da e na escrita um gesto negativo em si mesmo? Ou não haveria limite possível para essa questão? Estaríamos todos nós, homens modernos¹⁰, fadados, por conta da ‘falta de tempo’ e da agilidade impostas pelo ritmo insano de nossa sociedade, a reproduzirmos tudo o que já existe, sem implicarmos nessa reprodução algo gerado por nossa própria capacidade criativa? Só há espaço no hoje para a falta de responsabilidade pelo gesto?

Para esse novo conjunto de questões, é preciso pensar diferentes respostas que, inevitavelmente, estarão relacionadas por tratarem todas de uma mesma questão: é possível escrever com autoria mesmo que, no cerne de toda escrita, exista a imitação como pressuposto?

Schneider (1990), ao discutir as diferenças entre plágio e imitação na criação do discurso, considera ser legítima a condição daqueles que imitam a

¹⁰ Estamos usando moderno aqui para nos referirmos ao homem do século XXI, em distinção ao homem da Antiguidade Greco-Romana.

escrita de outrem ao afirmar que há, na verdade, dois tipos de escritura: a de empréstimo e a de originalidade, as quais estariam alicerçadas justamente na Antiguidade:

Os séculos dezesseis e dezessete davam ênfase aos modelos dignos de serem imitados e apresentavam autores contentes de terem produzido coisas bem feitas. O leitor conheceu, então, tanto os clássicos quanto o autor, e a imitação é o prazer da meia-palavra, homenagem prestada à grandeza do modelo. Os séculos dezenove e vinte defendem antes, sob forma romântica ou realista, a ideia de uma literatura proveniente de si-mesma ou da realidade, mas não da literatura anterior. Bastante esquemáticas, ambas as teorias poderiam ser associadas às suas antecessoras na Antiguidade. A imitação se enraizaria na retórica latina, ao passo que a inspiração estaria prefigurada em Platão, possessão entusiasta. As palavras-chave da primeira seriam: homem, ensino, forma; as da segunda: Deus, encontro, sopro. (p. 44).

A imitação de uma teoria portadora de um conjunto de regras sobre determinada arte não tem necessariamente um caráter pejorativo, mas pode ser ela mesma um tipo de construção de saber: quanto mais um escritor sabe da obra ou da escrita de determinado autor, mais tem a capacidade de construir essa suposta imitação e, portanto, se consagrar nessa capacidade de reproduzir a criação do outro ao criar seus próprios textos. A construção do saber, nesse caso, dá-se justamente no jeito de inventar, *palavra por palavra, o que traduzi dos outros*. (BELLAY in SCHNEIDER: 44)

Fica evidente, portanto, que o tipo de imitação de que trata Schneider em nada tem a ver com a reprodução ilícita da obra (o plágio). Uma vez que esse grupo de escritores dos séculos XVI e XVII se debruça sobre as obras daqueles que imita, singularmente vai dialogando com sua forma e conteúdo para emprestá-los, já ressignificados, aos novos textos que se propõe a escrever.

Um outro argumento para a defesa da imitação como condição para a existência da escrita está no fato de que nós só produzimos discurso e novos trabalhos escritos ancorados justamente às teorias escritas que elegemos como valor de verdade, porque são elas promovedoras da discursividade.

Usamos os autores consagrados e nos colamos em seus discursos a fim de defendermos nossas ideias ou as ideias deles como nossas porque a fórmula que conhecemos para a construção de saberes passa pelo discurso do outro, sempre. Mas, passa e se deixa marcar por ele - o discurso, reagindo a isso como se tomasse um impulso ou fosse empurrado para um outro lugar.

Lembremos que faz parte do discurso científico a citação de outros textos, com seus autores, ou seja, é da ordem do discurso da ciência a explicitação da intertextualidade que sustenta suas formulações e o reconhecimento das diferentes funções-autor, que intervêm ao longo do texto, reconhecimento garantido pelas citações. (ORLANDI, 2008: 2)

Isso significa que, por meio dessas citações de autores 'fundadores de discursividade', uma nova escrita possibilite girar os discursos, combiná-los de variadas formas, reorganizá-los em outros contextos, experimentá-los como portais que remetam a novas dimensões, novos mundos possíveis. Possíveis justamente porque feitos de palavras e, inevitavelmente, de discursos.

Ora, creio que a instauração de uma discursividade é heterogênea em relação às suas transformações ulteriores. Continuar um tipo de discursividade como a psicanálise tal como ela foi instaurada por Freud não é conferir-lhe uma generalidade formal que ela não teria admitido no início, mas antes abrir-lhe um certo número de possibilidades de aplicação. (FOUCAULT, 2002: 62)

A colagem no discurso do outro é, portanto, um fazer lícito quando a construção feita pelo leitor/escritor legitima em seu trabalho algum traço mínimo de autoria; ou seja, algum jeito de dizer, de escrever, de combinar as palavras, de passar pelo processo da escrita que, embora dialogando diretamente com os discursos colados, ainda assim imprima ao novo texto um resultado que é fruto de outro trabalho, outra demanda, outra 'alma'.

Em meus trabalhos tenho ressignificado a noção de autoria e procurado deslocar também a de comentário/versões que não se limita apenas a uma questão formal, de repetição, mas de formulação, tendo a ver com a função-autoria tal como a concebo. Na

função-autor efetiva o sujeito não reformula apenas em um sentido superficial, ele entra na relação com o corpo do discurso, com o acesso ao seu acontecimento. Ele desliza, produz efeitos metafóricos, faz funcionar sua memória discursiva. (ORLANDI, 2008:4)

E isso pode se dar justamente porque a discursividade daqueles nos quais nos apoiamos abre esse 'certo número de possibilidades de aplicação' a partir do qual podemos enveredar e com o qual travamos, ou deveríamos travar, diálogos comprometidos *na busca da verdade* da existência de nossa escrita e, conseqüentemente, de nossa existência enquanto sujeitos-autores.

2. O traço da escrita ou a escrita é um traço?

A palavra traço, que compõe o título deste capítulo, não está ali por acaso: ela marca algumas condições para que a autoria exista e não pode ser lida simplesmente como uma linha ou um risco traçado sobre uma superfície (o papel, o chão, a parede). O traço aqui não é nada simples e, por conter diferentes acepções, é premente que esclareçamos nosso interesse nele e o significado que assumirá no contexto desta tese: o traço é uma metáfora.

Vale lembrar que esse significado, por ser ele próprio uma metáfora, vai se construindo a cada nova combinação do significante. Ele não está pronto, acabado, e nem pode ser definido antes de a metáfora acontecer. Portanto, embora definamos traço como metáfora, essa definição não pode ir além disso como significação, porque o significado (ou significados) atrelados a esse significante só se define no interior de uma cadeia de relações entre significantes. O significado ou a significação não é mais que *um efeito efêmero, que emerge de vez em quando na sequência linear dos significantes*. (MACHADO, 2000: 182)

E por carregar um 'sentido figurado' tal qual toda metáfora, de algum modo, o traço permite dizer sobre aquilo que restou de algo que desapareceu, mas deixou vestígios, rastros, sinais. De acordo com Rego (2006), *o traço é algo que fica da passagem da coisa (p. 151)*, que não é a coisa em si, mas pode ser a *origem de toda e qualquer significação*. Para essa autora, no

entanto, ‘traço’ não é sinônimo de ‘rastro’, porque entre as duas palavras há a questão da figuratividade que modifica sua possibilidade de leitura. Ela diz:

rastro sugere uma relação de figuratividade: a partir do rastro ou pegada de um animal, você pode, pela forma do rastro, que decalca a pata, saber de qual animal se trata. Ora, o traço não tem nenhuma relação de figuratividade com a coisa nem é assinatura de nenhum sujeito. (p. 151) (...) O traço põe em relação: a estrutura da relação com o outro (no sentido do diferente), o movimento de temporalização e a linguagem como escrita. (p. 152)

Nosso entendimento do conceito, no entanto, é de que a palavra traço comporta exatamente essas duas características: pode conter a figuratividade de que fala a autora ao mesmo tempo em que, distanciando-se daquilo a que aparentemente figura, mostra-se apenas na relação com o outro. Por isso, para nós, traço e rastro¹¹ podem ser compreendidos como sinônimos e fazem parte de um mesmo sistema: *o rastro é justamente o que o objeto deixa, enquanto ele se vai.* (LACAN apud MACHADO, 2000: 185)

Machado (2000) não faz esta distinção entre traço e rastro e parece usar, com o mesmo significado, a palavra rastro para designar algo que comporta uma substituição e uma separação: ao mesmo tempo em que o rastro é o testemunho da *presença passada de um objeto*, substituindo-lhe, é também aquilo que se separa desse objeto, afirmando sua ausência. Discorrendo sobre a questão do rastro para explicar o que chama de “raízes scriptológicas¹² do significante”¹³, essa autora considera que *o rastro está no*

¹¹ É importante ressaltar que as traduções para o português feitas do *la trace*, encontrado nos textos de Jacques Lacan e Jacques Derrida é *o rastro*. O que nos permite considerar as duas acepções para esse significante como possíveis e complementares.

¹² O termo scriptológico é um neologismo criado por Machado, em sua tese de doutorado, para tratar da noção de escrita na obra de Jacques Lacan. A autora defende que a teoria do significante desenvolvida por Lacan apresenta um caráter indiscutivelmente scriptológico ou, em outras palavras, relacionado com a escrita dada sua identidade com a letra, que pode ser lida como *efeito de discurso*. O que essa autora investiga é justamente os rastros revelados na cadeia de significantes, que promove um tipo de significação que nada se assemelha à representação ou cópia do objeto original.

¹³Significantes – Entendemos significante como palavra isenta de sentido, de significado quando fora da relação com outras palavras. Lacan afirma que o sujeito está assujeitado pelos significantes que, em seu inconsciente, estabelecem relações com outras palavras à revelia desse sujeito, produzindo um efeito de sentido que independe de sua vontade consciente. Esse efeito ou significado, assim como o sintoma, é constituído a partir dos vínculos estabelecidos entre as palavras ouvidas ao acaso – ou não - pelo sujeito. Por isso dizer que o inconsciente é inscrito nessa conexão entre os significantes que, independentemente da vontade ou da razão do sujeito, vão sendo registrados nesse outro lugar. (AGUIAR, 2004: 42) O

lugar de uma coisa que falta e ele a presentifica e, portanto, é signo de uma ausência.(p. 186)

Freud (1987), com o periódico “Moisés e o Monoteísmo”, ilustra essa noção de traço quando trata da origem da religião de Moisés e de seu posterior desaparecimento. Há em suas reflexões duas questões absolutamente imbricadas: de um lado, ele questiona a narrativa bíblica que, apesar de conter *preciosos dados históricos*, apresenta-os de modo *deformado pela influência de poderosos intuítos tendenciosos e embelezados pelos produtos da invenção poética*; de outro, acredita que esse mesmo texto bíblico, *tal como o possuímos hoje, nos dirá bastante de suas vicissitudes*, porque *dois tratamentos opostos deixaram suas marcas nele* (p. 59): as mutilações, falsificações e revisões sofridas pelo texto bíblico em nome de objetivos secretos e escusos (religiosos, políticos, econômicos etc.) que visavam a apagar algo da ordem da história real; e as lacunas, contradições e repetições que, no sentido inverso, acabaram por revelar aquilo que não era para ser comunicado. Freud completa seu pensamento fazendo uma afirmação bastante severa sobre o reconhecimento dessas deformações:

Em suas implicações, a deformação de um texto assemelha-se a um assassinato: a dificuldade não está em perpetrar o ato, mas livrar-se de seus traços. Bem poderíamos emprestar à palavra ‘*Entstellung* (deformação)’ o sentido duplo a que tem direito, mas do qual, hoje em dia, não se faz uso. Ela deveria significar não apenas ‘mudar a aparência de algo’, mas também ‘pôr algo em outro lugar, deslocar’. Por conseguinte, em muitos casos de deformação textual, podemos não obstante esperar descobrir que o que foi suprimido ou renegado está oculto em outro lugar, embora modificado e despojado de seu contexto. Apenas nem será fácil reconhecê-lo.

Os intuítos deformantes que estamos ansiosos por apreender já deviam ter estado em ação sobre as tradições antes que qualquer delas fosse registrada por escrito. (p. 59-60)

significante como tal não se refere a nada, a não ser que se refira a um discurso, quer dizer, a um modo de funcionamento, a uma utilização da linguagem como liame. (LACAN, 1985: 43)

Para o autor, portanto, aquilo que se tentou exterminar desse texto não desapareceu sem deixar traços, caracterizados por uma *espécie de lembrança obscurecida e deformada* daquilo que um dia fora a história real dessa religião. Mais ainda: parece que, fadados à revelação posterior, os dados mutilados da história deixaram seus pedaços por todas as lacunas, contradições e repetições, sobrevivendo justamente na incoerência do que foi construído em seu lugar e na ausência do que já não poderia retornar à forma original. Freud reconhece esses traços como uma espécie de ‘ponte’ para encontrar aquilo que foi suprimido ou renegado, marcando uma ausência sempre presente.

Nesse sentido, bastaria que o leitor (no caso, o próprio Freud) se dispusesse a recolher os pedaços mutilados, mesmo que fosse difícil reconhecer por meio deles o todo, na tentativa de reformular o texto novamente, aproximando-o daquilo que tivesse sido no passado. Mas em que isso, de fato, aproximaria esse leitor da experiência original da escrita desse texto bíblico? A que serviria juntar as partes mutiladas, correndo o risco de transformá-las em uma espécie de “Frankenstein” de Mary Shelley? A que história pressupunha Freud reviver ao investigar profundamente o texto bíblico, perseguindo seus traços deformados e obscuros?

Ele responde a essas questões da seguinte forma:

Talvez nossa investigação tenha lançado um pouco de luz sobre a questão de saber como o povo judeu adquiriu as características que o distinguem. Uma luz menor foi lançada sobre o problema de saber como foi que puderam reter sua individualidade até os dias de hoje. Mas as respostas exaustivas para tais enigmas não podem, com justiça, ser pedidas ou esperadas. Uma contribuição, a ser julgada à vista das limitações que mencionei de início (pág. 126), é tudo o que posso oferecer. (p. 161)

Parece claro que um de seus intuitos era, de fato, fazer conjunturas para, como pensador, poder ver a história da religião, e especificamente da religião de Moisés, com outros olhos, a partir de outros ângulos e perspectivas. No entanto, reconhece que não é possível avançar tanto quanto gostaria, dadas as limitações do texto. De tão deformados, parte desses traços de que fala Freud perdeu-se de seu sentido original por conta de uma distância

intransponível no tempo e no espaço, impedindo o retorno à experiência original dos fatos e, posteriormente, do texto.

Na verdade, somente até aí, duas experiências já por si distantes: a história bíblica não é o fato da história. Tão pouco o texto bíblico original pode voltar a vir a existir no texto que bravamente Freud tentou ler a partir de uma investigação de seus traços. Tudo que pôde reconhecer foram as marcas de um 'assassinato' e as conjunturas de suas circunstâncias, motivos, consequências. Apenas conjunturas que abrem para novas discussões, mas não permitem um retorno à inscrição original do texto. Talvez por isso mesmo a questão do traço não deva estar naquilo que ele possa revelar dessa espécie de lembrança deformada, mas (é essa ideia que aqui defendemos) no que ele permite compor no presente da escrita legitimada no texto.

No que se refere à escrita ou ao processo que permite a existência do texto escrito, Machado (2000) afirma que ela

mantém relações estreitas com a noção de marca ou rastro, que é tão antiga quanto o homem. Num sentido bem geral, tudo o que foi possível conhecer do passado da humanidade e do universo, sempre dependeu da escrita ou ao menos das marcas deixadas pelos fatos e que puderam, mais tarde, ser interpretadas. (p. 23)

O que confere à escrita um caráter bastante peculiar: mesmo que pouco se saiba ainda hoje das leis que regem seu funcionamento e sua condição de existência, ela está imbricada nas ações humanas, revelando silenciosamente traços de um sujeito (e seu modo de ver o mundo, senti-los, dizê-lo etc.) que só continua existindo em sua escrita.

Pode-se dizer que o traço seja, dessa forma, aquilo que, de algum modo, marca a relação entre o sujeito e a sua experiência com essa escrita, deixando como inscrição algo que não é da ordem da consciência de que o sujeito tem de sua experiência com a escrita, nem da ordem da palavra que se faz presente no texto concretamente escrito e marcado. O traço aqui é algo que escapa ao sujeito, independe dele, uma vez que nos parece impossível que o sujeito possa plenamente explicar-se ou à sua existência na experiência da escrita (ou de qualquer outra). Mas, atravessado pelo recalque da experiência originária, o traço revela, na escrita, as marcas de um corpo que se perdeu. E

que não se reconhece na palavra, mas no conjunto, no sistema de relações entre as camadas que envolvem a escrita. Os traços, nesse contexto, são anteriores à escrita na mesma medida em que estão nela e a compõem. Tanto ao que se refere ao traçado concreto das letras compondo a palavra e o texto, quanto ao que se refere à metáfora do que estava mas se foi, deixando o efeito de sua passagem no traço que o substitui e o marca com sua ausência.

A arqueologia do traço, nos escritos de Freud, toma forma não somente na construção de uma análise da origem da religião de Moisés, mas também pode ser observada naquilo que o autor vai dizer sobre os sonhos, o inconsciente ou mesmo o próprio conceito de herança arcaica. Não por acaso, ele (1987) coloca-se sempre no papel do arqueólogo dos sonhos, das histórias, das falas dos sujeitos para descobrir uma verdade enterrada, deformada, obscurecida nos escombros:

Imagine-se que um explorador chega a uma região pouco conhecida onde seu interesse é despertado por extensa área de ruínas com restos de parede, fragmentos de colunas e lápides com inscrições meio apagadas e ilegíveis. Pode contentar-se em inspecionar o que está visível, em interrogar os habitantes que vivam nas vizinhanças – talvez uma população semibárbara – sobre o que a tradição lhes fala da história e do significado desses resíduos arqueológicos, anotando o que lhe for dito – e então seguir viagem. Mas pode agir diferentemente. Pode ter levado consigo picaretas, pás, enxadas e colocar os habitantes a trabalhar com estes instrumentos. Junto com eles, pode atacar as ruínas, remover o lixo e, começando dos resíduos visíveis, descobrir o que está enterrado. Se seu trabalho for coroado de sucesso, as descobertas serão auto-explicativas: as paredes arruinadas são partes das muralhas de um palácio ou de uma tesouraria; os fragmentos de colunas podem reconstituir um templo; as numerosas inscrições, que por um lance de sorte podem ser bilíngues, revelam um alfabeto e uma linguagem que uma vez decifrados e traduzidos fornecem informação nem sonhada sobre eventos do mais remoto passado, para cuja lembrança os monumentos foram construídos. *Saxa loquuntur*¹⁴! (V. III, p. 218)¹⁵

¹⁴ *As pedras falam!*

¹⁵ É importante dizer que esta mesma citação foi usada por Rego (2006), em seu livro *Traço, letra, escrita: Freud, Derrida, Lacan*, justamente para tratar do traço que o arqueólogo deseja fazer falar. A autora diz: *fazer o traço falar, dizer o seu sentido, apagar o seu silêncio, apagá-lo.*

Essa imagem do arqueólogo que deseja descobrir a verdade sobre a ruína com os restos de paredes, colunas e lápides, ilustra metaforicamente o modo como Freud investiga a história de seus pacientes e o inconsciente: revelados apenas nos restos e nas inscrições meio apagadas, nas pedras que falam ou, mais propriamente, nas pedras que podem ser faladas ou lidas. Eis aí a questão da escrita. Seja literalmente na função desempenhada pelo arqueólogo, seja pela metáfora construída por Freud, aquilo que parece falar por meio dos restos, traços de algo que foi, mas que já não mais o é, só se perpetua na possibilidade de leitura do outro. A escrita não existe sem o outro para torná-la viva novamente. A escrita não existe, em última instância, sem a leitura.

Nesse sentido, o inconsciente da psicanálise só pode existir pela escrita, porque só pode existir pela leitura. O inconsciente se lê naquilo que da inscrição meio apagada, ou mesmo de lembrança obscurecida e deformada, se revela nos atos do sujeito. Não se lê simplesmente para reconstruir a história quase toda apagada (exceto pelos escombros que vão deixando entrever parte dela) ou para traduzi-la e decifrá-la toda, por completo, mas para fazer história com um pouco de imaginação.

O que Freud cria com sua leitura da verdade de cada um dos escombros escavados é *romance histórico*, cujo caráter artístico e literário constrói outras tantas verdades: as do sujeito dessa escrita. Aquela verdade da cidade em ruínas é da ordem do impossível de escrever, porque ela não se encontra propriamente por detrás dos escombros, mas naquilo que da experiência de remontar o passado permite criar um novo texto.

Sobre essa questão da escrita como traço, Derrida (2004) diz:

A estrutura geral do rastro imotivado faz comunicar na mesma possibilidade e sem que possamos separá-los a não ser por

Este é o objetivo que sustenta o texto, mas que se revela é que as pedras não falam, são faladas. São recobertas por interpretações. (p. 135). Por entendermos que a citação de Freud contribui também para o desenvolvimento deste capítulo, consideramos que aqui seria interessante utilizá-la, mas com um encaminhamento um pouco diferente. Rego vai analisá-lo a partir de dois pontos: a concepção de história na teoria do escrito e a hipótese freudiana de que o monoteísmo, *com a proibição de imagens, teria causado o surgimento do alfabeto*. Em nosso caso, o que nos interessa é estabelecer uma comparação entre a escavação do texto e a do inconsciente em busca de uma escrita ou de traços que revelem não aquilo que já foi, mas uma nova possibilidade ordenação de significantes que dependem do outro para serem lidos.

abstração, a estrutura da relação com o outro, o movimento da temporalização e a linguagem da escritura. Se remeter a uma “natureza”, a motivação do rastro sempre veio-a-ser. Para dizer a verdade, não existe rastro imotivado: o rastro é indefinidamente seu próprio vir-a-ser-*imotivado*. (p. 58)

Sem ter a pretensão de elucidar todas as questões postas pelo autor, nesta citação, fazemos um recorte daquilo que nos interessa para a discussão sobre o traço/rastro: ele está na relação; ou melhor, ele parece pôr em relação com o outro (texto, leitor, autor, com o objeto) o movimento da temporalização e da linguagem como escritura por causa da sua arbitrariedade, gratuidade e falta de relação lógica entre forma e significado. O efeito de sentido do texto ou da escritura só pode ser provocado ou instaurado, assim nos parece, nessa relação cujo motivo está no próprio traço.

Nesse sentido, mesmo que o traço possa ser da ordem daquilo que passou, mais do que servir como instrumento de retorno ao objeto passado, carregando *a ausência de um outro aqui-agora* consigo, ele é *absoluto*, porque remete ao objeto, mas não tem origem. Ou seja, se esse objeto estivesse presente, não haveria o traço. O que nos faz ratificar, portanto, na ideia de que o traço só pode existir nessa relação com o *ente*. Talvez por isso Lacan (1985b) afirme ser a escrita *um traço onde se lê um efeito de linguagem*. (p. 164)

Diante disso, impõe-se a questão: o traço pode definir, então, a escrita e marcar, como colocamos no título deste capítulo, a autoria?

Sim e não. Se por um lado, a escrita pressupõe alguém que escreva (o escritor), por outro, só se define como autoral quando implicada pelo trabalho do sujeito-autor. Isso significa dizer que nem toda escrita marca a e é marcada pela posição do sujeito e, portanto, nem toda escrita é ela própria um traço. É preciso, antes, que ela não seja apenas um instrumento de representação para o escritor que escreve com objetivos mais diversos (cumprir uma atividade escolar, por exemplo), mas que seja também o acontecimento que extrapola o texto por ser o traço dessa suposta existência do sujeito-autor.

Nesse sentido, embora as marcas, traços, rastros permitam ao homem de hoje reconhecer no ontem algo de sua história como ser humano, não quer dizer que necessariamente revelem a questão da autoria nessa escrita que se

monta interpretativamente. Porque o que vai pressupor a questão do sujeito-autor e da autoria é o que acontece durante o processo de escrita do texto, implicado pela relação que o sujeito estabelece com seu gesto. A escrita se promove enquanto autoral quando ela se faz, de algum modo, sintoma.

Dito de outra forma: quando ela, mesmo que na consciência do sujeito, seja aparentemente um instrumento por meio do qual ele se realiza no mundo, é também o lugar dessa realização e sua materialização. O que faz da escrita um traço, portanto, não se encontra na linguagem a partir da qual os indivíduos escrevem sua história, mas naquilo que não se pode dizer da escrita: o seu próprio acontecimento. Nesse sentido, a escrita é traço e o traço marca a autoria quando da passagem pelo sintoma.

É importante ressaltar que estamos utilizando como referência para designar sintoma, neste contexto, o Seminário Livro 23: O Sinthoma, de Jacques Lacan (2007). Nossa compreensão desse conceito é de que no enfrentamento da escrita, o sujeito consegue mediar o imaginário no simbólico (a linguagem), passando ao ato. Em outras palavras, faz ficção onde antes era só ignorância. Ou seja, inventa exatamente no lugar onde há a falta. O que disso pode surgir é um escrito cultural, fruto de um ato criativo e que transporta em sua palavra um distanciamento entre o 'eu' e o 'sujeito'; surge necessariamente um acontecimento que se passa no 'entre'. Ou seja, é um acontecimento no vazio, na brecha entre aquilo que se pensa, acredita, imagina e o que disso e do resto se consegue simbolizar mediado pela linguagem. Para Lacan, as manifestações artísticas e de criação são um laço que completa o nó entre os registros simbólico-imaginário-real, sustentando a relação entre eles. O sintoma da criação poderia ser entendido, no contexto da escrita, como uma mudança de lugar. Ao escrever seu trabalho, apresentá-lo ao Outro da cultura, publicá-lo, *o sujeito deixa de ser um qualquer para ser Um de exceção.* (AGUIAR, 2004)

Mas, o que seria essa tal passagem pelo sintoma? De que modo o escritor poderia vir a ser autor de seu texto? Em última instância, o que poderia ser nomeado como autor em distinção ao mero escritor de um simulacro, de uma escrita sem traço, sem autoria?

Para refletir sobre essas questões, teremos de passar para o próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

O autor e a autoria na experiência da escrita



Prezo a qualidade da experiência vivida. Mas a qualidade não é uma questão de agrado ou desagrado; a qualidade da experiência é função da intensidade com a qual nos permitimos viver. O destino (digamos assim) nos serve pratos variados: alguns dolorosos, outros jocosos e festivos. O importante, para mim, não é que os dolorosos sejam evitados; o importante é que todos sejam saborosos, ou seja, que topemos saboreá-los.

Contardo Calligaris¹⁶

¹⁶CALLIGARIS, Contardo. *Cartas a um jovem terapeuta: reflexões para psicoterapeutas aspirantes e curiosos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008. (p.152)

1. A Crítica Literária e os modelos de escrita

A tríade escrita-autor-autoria não é algo fácil de explicar. Justamente por isso, sua conjunção vai se formando no texto todo da tese a partir da impossibilidade de separá-los, dissecando-os como a um corpo inerte. Falar de escrita pressupõe falar de autor e, inevitavelmente, de autoria.

Não por acaso, na Literatura, e mais especificamente na Crítica Literária, essa tríade é encontrada sempre na relação direta entre a obra de determinado autor, a forma que ela apresenta e o modo como ela se materializa quando do texto pronto, nas páginas do livro. No entanto, o que a Crítica lê disso é o quase todo da composição: as palavras usadas, os arranjos com as frases, os neologismos, as metáforas, as adjetivações (ou a falta delas), a pontuação, os efeitos de sentido produzidos pelo jogo entre fonética, sintaxe e semântica. E lê também a época em que a obra foi produzida, seu contexto. Enfim, a Crítica lê coisas que podem determinar que uma obra pertença a um movimento literário, um gênero textual, um autor, e tenha uma base estética.

E com essas informações lidas, a Crítica pode dizer certas coisas sobre o autor, a sua escrita e o seu estilo. Por exemplo, Guimarães Rosa é considerado por ela um escritor que inova a linguagem, influenciada pelos falares populares e regionais, pelos neologismos, pelas diferentes e inusitadas intervenções semânticas e sintáticas; Clarice Lispector rompe com os enredos convencionais e factuais e constrói um tipo de linguagem subjetiva que coloca em crise a própria subjetividade de suas personagens; Graciliano Ramos apresenta um estilo formal de escrita, econômica e sintética, e cria personagens que estão em constante conflito para definir-se como um 'eu' dentro do mundo, oprimidos que estão pelas amarras da realidade social, cultural e afetiva na qual se inserem.

Esses exemplos servem aqui para delinear aquilo que é possível enxergar no texto pronto e que, pressuposto como sendo seu papel, a Crítica antecipa ao leitor comum. De acordo com Moisés (1982), a crítica literária é um jogo de suposições: ela supõe *alguém que escreve* ('produz' é o termo da moda) *um texto, redige um documento; supõe que o texto seja literário e*

apresente as 'qualidades' que tornam todo o texto merecedor do epíteto; supõe que esse texto literário deve ser lido por ela para ser 'julgado', uma vez que não basta ser lido (ninguém saberá se foi lido e ninguém saberá se vale a pena ler); supõe que o leitor seja crítico, ou seja, especializado na arte de ler, interpretar, analisar a obra, em contraponto ao leitor leigo, e preceder o trabalho do leitor não crítico. (p. 63)

Sua função é, portanto, mesmo desvendar o texto e suas possibilidades de leitura. O que a Crítica lê está na linguagem e lhe permite construir um tipo de informação textual que está no próprio texto analisado e está também naquilo que vai chamar de estilo do autor, caracterizando uma forma de dizer que se repete no conjunto de seus textos. A partir disso, ela constrói esquemas descritivos e metalinguagem técnica para elaborar modelos que respondam às demandas daquilo que denomina linguagem literária; ou melhor dizendo, constrói modelos para responder às necessidades impostas pela leitura da linguagem literária na tentativa de transformar o seu trabalho em um método científico de leitura da escrita literária. E, conseqüentemente, daquilo de que é composta essa escrita.

A questão da Crítica e seus métodos de leitura, no entanto, é que suas possibilidades de acesso à experiência da escrita dos autores os quais analisa são bastante limitadas, uma vez que a formulação de modelos não responde às demandas do que está envolvido no gesto do escrever. O que ela pode e é capaz de fazer é responder tecnicamente sobre a estrutura e modos de organização do texto literário. E, quando além, pode tentar encontrar na vida real e concreta dos autores alguma justificativa para a criação de determinadas histórias, personagens e discussão de certos temas. Mas, não pode, nem é esse o seu propósito, falar daquilo que está além do texto e que é traço do fazer autoral.

Sobre isso, Perrone (2004), no prefácio de *O rumor da língua*, ao tratar da produção e a recepção literárias estudadas pelo crítico Roland Barthes para a construção de uma ciência da literatura, diz que, a cada nova tentativa de captar a estrutura da narrativa literária, o autor Barthes se afastava mais do método científico que desejava construir, por ser ele inábil, insuficiente para dar conta daquilo que excede a essa estrutura.

Em sua produção como em sua recepção a obra literária tem estratos mais numerosos e mais imbricados do que os que a metalinguagem estruturalista pode descrever, e o signo verbal tem aí mais funções e mais aberturas de sentido do que aqueles que a semiótica pode nomear. Cada vez que Barthes tomou um texto literário com o objetivo de dominá-lo por uma metalinguagem, foi o indominável que o seduziu e que provocou, em vez de uma simples grade de leitura do texto-objeto, a produção de um novo texto tão complexo e fascinante quanto aquele que lhe servira de pretexto. A metalinguagem verbal revelou-se para ele como uma impossibilidade e um logro. (p. XIII)

Barthes (2004b) chega mesmo a considerar, quando desenvolve uma noção de escritura, que o discurso científico pretendido pela Crítica literária e por ele próprio exige um rigor (como tudo na Ciência) matemático e lógico que estão muito longe de responder aos excessos da linguagem literária, porque enquanto a Ciência promove o ‘discurso da lei’, a escritura promove ‘o discurso do desejo’. E, portanto, gera um novo tipo de leitura, uma nova possibilidade de inscrição, um novo arranjo de linguagem, explodindo literalmente com as amarras dos modelos de análise da estrutura narrativa/literária.

Estamos considerando que o discurso da lei é o discurso das regras e, no caso da Crítica Literária, pretende estabelecer a metalinguagem; ou seja, uma linguagem que possa explicar clara e objetivamente de que matéria é feita não só a escrita dos autores que estuda, mas o que são na verdade os seus excessos. Nesse sentido, esse suposto discurso da lei pretendido pela Crítica, que se quer um tipo de ciência, cercaria o gesto da escrita literária na própria descrição da análise estrutural da narrativa, controlando (como é próprio da lei) o movimento do sujeito da escrita. Ao deslocar a questão da escrita para o discurso do desejo, Barthes promove, de fato, uma impossibilidade de cercar essa escrita, como queria a Crítica, fazendo escapar o que não se deixa dominar pelas convenções da lei. A escrita enquanto discurso do desejo pressupõe justamente que, em algum momento (se não toda ela), aquilo que se quer como princípio de ordem e do modo de agir seja estourado pelo caos.

A escrita pressupõe, necessariamente, o caos do desejo que em nada responde à demanda da lei instituída pelo homem e que se rege pela punição,

assegurando um tipo de coesão confortável e não transgressora. Como o desejo por si mesmo é transgressor, o que Barthes propõe é justamente que se considere, na experiência da escrita e da leitura da escrita, aquilo que definitivamente não se pode responder pelas regras da lei, mas pelas demandas de um desejo que só se revela (mesmo que dele nada se diga) no seu caráter enigmático.

Mas, então, por que tratar da Crítica aqui, nesta tese, tendo em vista que o seu foco (quer dizer, o foco da Crítica) está em outro lugar, ou seja, na análise e interpretação do texto literário? Por que não ir direto para a questão do discurso do desejo que, de certo modo, encontra correspondência naquilo que consideramos o desejo na escrita? Por que tratar tangencialmente do texto literário para falar de outro tipo de texto: aquele que se escreve na escrita da tese ou aquele que se escreve dentro da escola?

Essas não são perguntas meramente retóricas, feitas para ajudar a estabelecer um certo diálogo com o leitor, mas, antes, possuem mesmo uma função neste texto: saber por que caminhos ele está se construindo. Ir buscar na noção de Crítica Literária um modo de ler o texto é, certamente, querer experimentar aqui um suporte 'confiável', legitimamente aceito pela Cultura e pela Academia. É bem verdade que a Crítica trata das questões do autor e do texto literários. No entanto, é possível fazer um paralelo com um tipo de Crítica que trata da leitura dos escritos dos instauradores de discursividade; ou seja, a Crítica dos comentadores dos grandes mestres que, estabelecendo modos de ler, promoveriam modos de escrever que estariam organizados a partir do discurso próximo também ao da lei ansiado pela Crítica Literária.

Afinal, a Crítica trata da questão do autor, já prevista no título deste item, e da questão do estilo (que está na forma do texto literário), que aqui encontra ressonância com o que definimos como autoria (o que não quer dizer que sejam a mesma coisa). E, de acordo com Moisés (1982), trata dos enigmas que envolvem o texto literário, acendendo-lhe uma espécie de luz que lhe confere o estatuto de Literatura.

(...) As significações do texto criativo não se oferecem ao leitor senão em sua capa externa, significante como que destituído de significado; as metáforas escondem significações na polivalência em

que se estruturam. Decifrador de enigmas, hermeneuta, o crítico escreve um texto visando a lançar luz sobre o mundo de enigmas que o criador arquitetou com suas metáforas, dispostas em séries caleidoscópicas. (...) o mistério do texto criativo não se decifra, mas se panteia ao 'leigo', e este, agora, pode contemplar, sem o alvoroço perante a esfinge devoradora, o mistério que o texto conquistara ou engendrara para ofertar a quem, ou cego, ou distraído, não pode ver. (p. 33-34)

Além disso ou por causa disso, a Crítica constrói modelos, os quais, expandidos do lugar onde são escritos e vivem (na Academia, nas revistas e sites especializados), chegam tortuosamente à escola. É bem nela que esses modelos parecem se reproduzir, ainda que de modo bastante sofrível, considerando que o tipo de leitura promovido pela Crítica tem um alto teor de sofisticação. E é por meio dela que uma mínima noção de escrita perpassa o imaginário dos indivíduos que, na escola, se encontram. Por isso, a reflexão sobre o gesto da escrita passa, necessariamente, pela reflexão do gesto da leitura.

O problema, não da Crítica mas da escola, é que aquilo que se 'ensina' sobre os modos de escrita de determinado autor, em determinada época e determinados textos, não está a serviço de promover a escrita como algo a ser desejado pelos indivíduos da escola; ao contrário, distancia-os dessa possibilidade porque escrever só pode ser um exercício sublime reservado a alguns poucos eleitos: os escritores da Literatura. E reservado a seus leitores profissionais, os críticos literários, os quais também são escritores de um tipo de texto e de alguns gêneros textuais (tais como a resenha, o ensaio, o artigo) que falam desses textos criativos/literários.

Isso significa dizer que tanto a noção de autor quanto a de escrita chegam ao contexto escolar completamente dissonantes daquilo que seria desejável à formação de escritores proficientes. Se, de um lado, as obras literárias são apresentadas na escola para mostrar, entre outras coisas, modelos de escrita, por outro, criam uma barreira quase intransponível entre aquilo que já existe (a obra de um autor) e aquilo que poderia existir: as muitas 'obras' criadas pelos escritores que vão se formando na escola.

Em outras palavras, o modo como são usadas as análises das obras literárias feitas pela Crítica, no contexto escolar, promove uma visão de escrita que é da ordem do impossível para as pessoas reais por se tratar de algo que está muito além de seu repertório e condições de lida com a linguagem; não cria espaço para que se reflita sobre o que ultrapassa a análise dos textos modelos e chega ao fazer laboral da escrita e, conseqüentemente, não cria espaço para um tipo de experiência com essa escrita considerada 'superior'(feita por um autor e marcada por seu estilo), uma vez que ao leitor 'leigo' e comum não é 'dado' o passaporte para passar para o outro lado: o lado do escritor, o lado de escritor. E, conseqüentemente, não permite um tipo de experiência que faz o indivíduo passar para o lado do sujeito-autor.

Daí, tudo o que de escrita parece ser permitido, na escola, transita pelo simulacro de que tratamos no início deste capítulo. Porque, de modo geral, na escola, não se escreve para que o sujeito-autor exista. Escreve-se para a mesma coisa sempre e essa coisa nada tem a ver com a experiência de escrita tratada aqui, porque a escrita permitida na escola não se caracteriza por *um modo de existência, circulação e funcionamento do discurso* como o próprio Foucault (2002) dizia ao tratar daquilo que vai caracterizar a função autor e a autoria, no processo de escrita.

Diante disso, é preciso que façamos algumas questões:

- 1) O que seria estar do lado do escritor ou estar do lado de escritor, dentro e fora do contexto escolar?
- 2) O que seria não escrever para a mesma coisa sempre?
- 3) Qual a noção de autor que desejamos tratar aqui, considerando que a Crítica apresenta muitas diferentes formas de situá-lo junto à sua obra?
- 4) Se o estilo de que trata a Crítica encontra algum tipo de ressonância naquilo que, nesta tese, chamamos de autoria, o que estabelece a diferença entre essas duas noções?
- 5) De que maneira discorrer sobre as noções de autor, estilo e autoria pode contribuir para pensar a escrita na escola?

Cada uma dessas questões exige um certo nível de aprofundamento teórico e reflexivo para a formulação de algum tipo de resposta que possa gerar um posicionamento legítimo ao trabalho desta tese. No entanto, é preciso

buscar uma certa organização para o discurso, o qual não permite gerar respostas imediatas. Por isso, consideramos que as questões 1, 2 e 5, diretamente relacionadas à função da escrita dentro da escola, só poderão ser trabalhadas com mais profundidade nos capítulos 5 e 6, quando trataremos da escrita e do ensino-aprendizagem da escrita na escola, a partir da análise dos textos (orais e escritos) produzidos pelas estudantes que participaram de nossa pesquisa de campo.

Resta-nos, pois, falar sobre as questões 2 e 3, que exigem de nós respostas nada simples, uma vez que os conceitos de autor, autoria e estilo não estão facilmente postos na literatura. Ou seja, são ainda questões muito abertas, que envolvem inúmeras e diferentes referências, considerações, pontos de vistas, raciocínios e confusões intelectuais. Pensamos, por isso, em organizar essa discussão em duas partes: na primeira, apresentamos alguns autores que se debruçaram sobre essas questões na tentativa de elucidarem os princípios que pressupõem a escrita literária; em seguida, fazemos um fechamento das ideias desses autores, apresentando o modo como estamos considerando a questão do autor e da autoria nesta tese.

Em tempo: dada a escassez de teóricos instauradores de discursividade, como diz Foucault, que se propuseram a discorrer sobre o tema, o que encontramos como fonte de consulta e diálogo são sempre autores que trataram de um tipo de escrita bastante específico: a do texto literário. Desse modo, é mesmo das reflexões que fizeram nesse campo que emprestamos alguns dos princípios que podem responder, em parte, à escrita como gesto e não apenas à escrita como um tipo de escrita, literária ou não. Outros aspectos que não são tratados por esses autores, mas que consideramos importantes para construirmos uma noção de sujeito-autor, são retirados da Psicanálise.

2. O autor em Foucault: uma função

Foucault (2002), em uma comunicação feita na Sociedade Francesa de Filosofia, no ano de 1969, inicia sua fala perguntando a seus interlocutores: *O que é um autor?* Justifica a pertinência do tema escolhido para aquele momento porque *queria fazer uma certa crítica ao que noutros tempos me*

aconteceu escrever, corrigindo assim um certo número de imprudências que então cometi. (p. 31) Foucault se referia à concepção de autor que tinha e sobre a qual escreveu em outros trabalhos. Optamos por não apresentar aqui a crítica feita pelo filósofo ao modo como ele mesmo usara até então essa categoria de 'autor', mas refletir sobre a relação que Foucault propõe entre o texto e seu autor.

Discutindo a questão do desaparecimento do autor, Foucault questiona esse desaparecimento, convencido de que a relação entre o autor e sua obra pressupõe necessariamente responder à demanda imposta pela afirmação de Beckett: *que importa quem fala, alguém disse, que importa quem fala.* Se não importa quem fala, o que se preserva enquanto obra, desconsiderando aquele que fala e faz a obra? É certo que a obra sobrevive àquele que a concebe e produz, mas é certo também que sem algo anterior a ela, não há o que se instale para fora do escritor como pessoa. É dele o primeiro gesto e também dele a marca do trabalho. Antes ou depois da obra, é preciso situar o autor e seu nome, marcando a obra, como aquele que

serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o facto de se poder dizer "isto foi escrito por fulano" ou "o tal indivíduo é um autor", indica que esse discurso não é um discurso quotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber certo estatuto. (FOUCAULT, 2002: 45)

Com essa fala, Foucault apresenta alguns critérios para que se possa definir o que considera ser um autor e, conseqüentemente, parece conduzir-nos a uma possível resposta para a formulação de Beckett: o autor e seu nome de autor sinalizam na obra, inserida em dada cultura, um discurso que foge ao senso comum ou àquilo que ele chama de quotidiano consumível (e que entendemos como quotidiano líquido¹⁷), sem a marca do trabalho daquele que

¹⁷Estamos usando aqui líquido como conceito proposto por Zygmunt Bauman (2005) para quem o mundo moderno é líquido porque tem um caráter efêmero, consumível, transitório, ilusório e não pressupõe o princípio da responsabilidade. Tudo passa sem deixar marca, porque não há tempo para que o indivíduo se implique em seus projetos (amorosos,

produziu a obra ou o discurso. Um discurso que está implicado justamente nesse labor que se revela na tarefa árdua da escrita.

As marcas aparentemente apagadas do autor, que sofre a partir da obra uma espécie de 'desaparecimento' para dar lugar ao discurso que produz, são intrínsecas à própria obra, a qual mantém em sua estrutura o modo como cada autor, singularmente, pincela palavras, pensamentos, ideias. O autor torna-se presente em sua obra na medida em que revela nela o *modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade*. (FOUCAULT, 2002: 46) Ou seja, ele impõe sua presença na medida em que ele se faz existir no acontecimento de sua escrita, que é o que realmente importa na obra.

E essa existência parece ter relação direta com aquilo que se implica no gesto de escrita do autor, seu desejo de criar a escrita e pela escrita. Sobre isso, Mannoni (1990), tratando de seu próprio processo de escrita, coloca:

A obra criada situa-se, de fato, entre o indivíduo e seu ambiente (...). A pulsão criadora escapa então ao observador e é dificilmente captável. Diríamos que ela se confunde como um modo de vida, que, na origem, se manifesta no jogo. Dito de outro modo, uma necessidade interior impulsiona o sujeito a escrever, mas a qualidade da obra produzida depende até certo ponto do desejo de comunicar com o outro, ou ainda de transcender, com as palavras, a morte. (p. 134)

Obra e autor estão, portanto, imbricados em um único processo que, sustentado pela pulsão criadora e pelo desejo de transcender com e pela palavra, faz da escrita autoral o traço que marca essa experiência de criação. A noção de escrita, pois, que se revela a partir dessa noção de autor bloqueia a verificação do desaparecimento do autor, porque *retém o pensamento no limiar dessa supressão*, preservando sua existência.

profissionais, de cidadão etc.). Nesse contexto, definir autor e autoria implica, primeiro, fazer oposição a essa efemeridade e consumo imediato: não há como fazer da escrita autoral algo sem marcas do trabalho do autor. Depois, é preciso pensar a autoria como fruto de trabalho e responsabilidade, necessários para fazer do gesto da escrita a inscrição do sujeito.

Em rigor, ela deveria permitir não apenas que se dispensasse a referência do autor, mas também que se desse estatuto à sua nova ausência. De acordo com o estatuto que se dá actualmente à noção da escrita, está fora de questão, com efeito, quer o gesto, quer qualquer marca (sintoma ou signo) do que alguém terá querido dizer; esforçamo-nos por pensar com notória profundidade a condição de qualquer texto, simultaneamente a condição do espaço onde dispersa e do tempo em que se desenrola. (FOUCAULT, 2002:39)

A crítica que Foucault faz à ingênua possibilidade da morte do autor não descarta o fato de que, quando da obra pronta, o que se tem é alguma coisa que não se responde com aquilo que a pessoa real do escritor pode dizer do que fez e do que viveu, porque a obra e o texto não estão mais no campo do eu pessoa, mas no das possibilidades que a linguagem gera para que o sujeito possa simbolizar. Para emprestar uma expressão de Mannoni (1988) quando fala sobre a paixão pela pesquisa como um terceiro elemento que impõe ao vivido uma certa coerência e dinamismo próprios: *a ordem simbólica veio ordenar a trama do 'vivido'*. (p. 219)

Nesse sentido, não se trata, pois, de matar o autor, negando sua existência na obra, mas de tratar a obra como aquilo que de coerência e dinamismo esse autor pôde gerar quando de sua lida com a linguagem que o constituiu como tal. Talvez por isso, a defesa do desaparecimento do autor seja, em Foucault, uma proposta que deve ser olhada com cuidado para não criar um outro tipo de impasse: o de defender uma transcendência dos *caracteres empíricos do autor*. Isto é, defender que a escrita seja, ao revelar-se concretizada na obra produzida, um existir na ausência do autor, que não está nela, mas é pressuposto como um ser transcendental, superior, o qual está lá “a priori” como seu criador.

O impasse imposto por esse desaparecimento do autor estaria justamente no fato de que *admitir que a escrita está, em certa medida pela própria história que ela tornou possível, submetida à prova do esquecimento e da supressão sugere uma representação do princípio da religiosidade do sentido oculto (com a necessidade de interpretar) e o princípio crítico das significações implícitas, das determinações silenciosas, dos conteúdos obscuros*. (p. 40) Ou seja, a obra possível pela escrita pressupõe um autor que,

ao ser apagado ou desaparecer, passa a ser aquele que não pode ser traduzido, revelado; que está oculto no silêncio daquilo que não se pode saber tal qual um Deus e seu mistério da criação do mundo. Isolar o autor do texto, negando sua existência, é admitir a transcendência, no sentido religioso do termo, colocando o autor no anonimato da criação, como um criador pressuposto na própria ausência.

Tal noção implica, pois, criar uma áurea que envolve o autor num ato de irresponsabilidade por sua obra. Uma vez que nada interessa dele ou de seu processo de escrita, supostamente apagando-lhe os traços, cria-se com isso um modo de isentar o autor, que precisa representar *o papel do morto nos jogos da escrita*, retirando dela todo e qualquer signo que revele sua individualidade particular: *a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência.* (FOUCAULT, 2002:36)

Foucault (2002) reconhece, diante disso, que o problema não está na morte do autor ou em sua submissão à clausura transcendental. Mas em *localizar o espaço deixado vazio pelo desaparecimento do autor, seguindo de perto a repartição das lacunas e das fissuras e perscrutando os espaços, as funções livres que esse desaparecimento deixa descoberto.* (p. 41) Isto é, o problema está em vasculhar o texto, analisar o discurso, observar a unidade criada por esse autor desaparecido, investigar as relações que promovem *um certo modo de ser no discurso* que dará ao texto essa tal unidade. Para Foucault, o autor *deve apagar-se ou ser apagado em proveito das formas próprias aos discursos.* (p. 80)

No entanto, a questão que Foucault coloca a si mesmo é: *o que é que esta regra do desaparecimento do escritor ou do autor permite descobrir?* E ele mesmo responde: *permite descobrir o jogo da função do autor.* (p. 81) Com isso, Foucault desloca a questão do autor como o escritor que escreve a obra e passa a pensá-lo como uma função que, nesse contexto, pode ser definida como um princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem das significações, ponto de apoio para a sustentação da coerência do texto (ORLANDI, 1999: 75), sendo determinado por condições e domínios a partir dos quais sua função é exercida.

O autor, portanto, como função não pode desaparecer por ser ele mesmo aquilo que atua no texto para promover a unidade necessária à

compreensão do outro. E isso corrobora o paradoxo da questão posta pelo desaparecimento do autor. Se, por um lado, Foucault considera que seja falsa a procura do autor no escritor real (a própria pessoa que escreve) ou em um locutor fictício, criado pelo escritor para fazer suas as palavras do texto, por outro, entende que seja justamente na função autor que se vai efetuar a *própria* *cisão* – *nessa divisão e nessa distância* (p. 55) entre aquilo que existe da pessoa e do sujeito no momento da escrita.

Nesse sentido, Foucault (2002) vai dizer que o que morreu ou desapareceu foi o autor como uma instituição, não a função que assume diante do trabalho da escrita. E isso vai gerar a necessidade de construir alguns critérios para definir, pois, do que trata essa função uma vez que, no texto, ainda assim, há pela via do leitor um desejo pelo autor:

Como instituição, o autor morreu: a sua pessoa civil, passional, biográfica, desapareceu; desapossada, já não exerce sobre a sua obra a formidável paternidade que a história literária, o ensino, a opinião tinham por função estabelecer e renovar a narrativa; mas no texto, de um certo modo, eu desejo o autor: tenho necessidade da sua figura (que não é nem a sua representação nem a sua projecção), tal como ele tem necessidade da minha (excepto no < tagarelar>). (p. 35)

Uma vez que esse desejo do leitor pelo autor não significa um querer a pessoa real do escritor, mas antes uma voz com a qual seja possível estabelecer um diálogo discursivo, para responder a essa necessidade, a partir daí, Foucault passa a tratar da diferença entre o nome próprio do escritor real e o nome de autor como um princípio que possibilita consolidar a função autor como aquela que responde pelo discurso instaurado na obra e no texto e que é fruto de uma complexa operação da linguagem. O nome de autor é o responsável por assegurar, na obra, uma função classificativa, reagrupando um certo número de textos, delimitando-os, selecionando-os, relacionando-os ou estabelecendo entre eles algumas oposições.

Esse agrupamento em torno de um mesmo nome de autor pressupõe um tipo de relação entre os vários textos assinados por esse nome que garantem, segundo Foucault, *homogeneidade, filiação, mútua autenticidade,*

explicação recíproca ou utilização concomitante (p. 45) Em suma, ele chega mesmo a afirmar que o nome de autor *não transita, como o nome próprio, do interior de um discurso para o indivíduo real e exterior que o produziu, mas que, de algum modo, bordeja os textos, recortando-os, delimitando-os, tornando-lhes manifesto o seu modo de ser ou, pelo menos caracterizando-lho.* (p. 46) E, necessariamente, instaurando um tipo de discursividade ou conjunto de discursos que circulará no interior de uma dada sociedade e cultura transformando-a, gerando rupturas, possibilitando a formação de outros novos discursos, possibilitando a diferença.

Por considerar a função autor como aquela que responde à demanda da obra com seu lugar no discurso, Foucault (2002) vai mais além ao afirmar que o autor ou a marca de sua autoria não é uma constante e não está em todas as suas manifestações discursivas. Para ele, há tipos de discursos que são providos da função do autor e outros não. Isso significa dizer que, para Foucault, o que vai determinar a função do autor e, conseqüentemente, a autoria do texto é o discurso *portador da função autor*; ou seja, aquilo que regula, controla e orienta a materialidade discursiva, evitando sua dispersão tanto quanto evitando a dispersão do sujeito que se constitui nesse discurso. A partir daí, Foucault (2002) delimita a função autor reconhecendo nela quatro traços característicos principais ou mais importantes:

- a) *A função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional, que encerra, determina, articula o universo dos discursos.*
- b) *A função do autor não é exercida de modo universal e constante sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilizações.*
- c) *A função do autor não se dá pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações complexas.*
- d) *A função do autor não reenvia pura e simplesmente para o indivíduo real, podendo dar lugar para vários “eus” em simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar.* (p. 57-58)

Para Foucault, portanto, a função do autor é exercida por um dado indivíduo que, ao assumir-se no contexto dessas quatro características, entra

em um jogo cujo princípio é o agrupamento do discurso a fim de gerar unidade à obra. A autoria seria, nesse contexto, uma função de um sujeito discursivo, racional e consciente que, mesmo sendo apagado enquanto escritor real, com seu nome próprio, deixa em seu texto traços de suas escolhas, motivações e existência em um espaço, o do próprio texto, determinado pela função que vai permitir sua unidade como um todo com começo, meio e fim, coerente e passível de ser lido dentro de um determinado contexto histórico, social e cultural.

Numa última consideração, responder, portanto, à pergunta que Foucault faz a si mesmo e a seus interlocutores, durante a comunicação, do que seja um autor é, segundo MIRANDA & CASCAIS (2002), fazer um profundo exercício de reflexão sobre *o desvanecimento do sujeito escritor na sua própria escrita e o da relação entre a escrita e a morte, a obliteração dos sinais da individualidade num labor de morte como é o da escrita para, a partir daí, analisar o modo como um texto aponta para essa figura que lhe é exterior e o precede [...]* (p.21)

Considerando essa noção de autor proposta por Foucault para pensar a autoria na Análise do Discurso, Orlandi (2001) vai deslocá-la para a questão da unidade do texto como efeito discursivo derivado do princípio de autoria. Ela diz:

a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria. Dessa maneira, atribuímos um alcance maior e que especifica o princípio da autoria como necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. Em outras palavras, um texto pode até não ter um autor específico mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele. (p. 75)

Esse deslocamento gera um outro modo de compreender a função de autor, porque pressupõe que exista ali, no discurso materializado no texto, sempre um sujeito que assume uma função discursiva; ou seja, aquele que assume a autoria do texto, respondendo ao *contexto sócio-histórico, às exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc.* (p. 75) O que significa que a autoria não é apenas o que ocorre quando da instauração de um tipo de discursividade que rompe e modifica o horizonte epistemológico,

como é o caso das obras escritas dos grandes mestres Platão, Freud, já citados no capítulo anterior, e do próprio Foucault, sendo ele mesmo um nome de autor exercendo a função autor.

Para Orlandi (2001), a autoria está justamente naquilo que permite ao sujeito se colocar *na origem da textualidade* de seu dizer, promovendo um todo com unidade, sentido, coerência. Justamente por isso, ela considera que o autor seja um lugar onde *se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito*, enquanto a autoria pode ser compreendida como uma das funções desse sujeito. E conclui: *como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completudes imaginárias.* (p. 73)

Podemos dizer que Orlandi agrega à função autor proposta por Foucault um novo e importante traço: o princípio geral da autoria que pressupõe um sujeito do/no texto. Isso significa que, mesmo sem seu nome próprio ou seu nome de autor, o sujeito do texto responde à demanda do contexto no qual esse texto se insere e a partir do qual ele se constitui como um sujeito no discurso, revelando como ele *está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, “falando”* (ORLANDI, 2001:67). Ao contrário do que propõe Foucault, para essa autora, portanto, não existe texto sem a função autor e, conseqüentemente, não existe texto sem autoria, uma vez que a autoria é uma função discursiva que pressupõe pelo menos três elementos:

1. o locutor, que se *representa como eu no discurso*;
2. o enunciador, que é *a perspectiva que esse eu assume e*
3. *a função discursiva autor que é a função que esse eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto.* (1999:75)

Em outras palavras, Orlandi considera que o texto, lugar possível para que a significação discursiva seja materializada concretamente, faz exigências, porque justamente inserido em dada cultura e contexto histórico-social. Se nele está o eu que se diz no discurso, é também nele que o autor como sujeito precisa se tornar visível

com suas intenções, objetivos, direção argumentativa. Um sujeito visível é calculável, identificável, controlável. Como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor. Trabalhando a articulação entre interioridade/exterioridade, ele “aprende” a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. (...) O autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc. (p. 76)

Orlandi segue dizendo que não basta, entretanto, dizer-se autor ou falar algo para ser um autor, como poderíamos supor, já que sua defesa é a de que toda manifestação discursiva é resultado da função autor. É preciso necessariamente que a proposição da autoria (ou a sua ‘assunção’ como diz a autora) seja fruto da implicação do sujeito em sua inserção na cultura, assumindo uma posição histórico-social a partir da qual ele se representa como autor; ou seja, assumindo um papel *na sua relação com a linguagem*; constituindo-se e mostrando-se como o autor que é responsável *pela unidade e coerência do que diz*.

Nesse sentido, parece-nos que aquilo a que Orlandi considera como autoria passa pela consciência que o escritor real, assumindo sua função autor, deve ter de seu papel dentro de um determinado contexto (social, histórico, cultural), imprimindo ao texto um modo de se individualizar e se identificar quando do *confronto do político com o simbólico*. A autoria, portanto, é justamente essa possibilidade de regulação entre as regras coercitivas institucionais e o vir a ser do autor a partir delas. Em outras palavras, é aquilo que ocorre entre o que o autor reconhece desse exterior ao qual ele deve responder e aquilo que o remete à sua interioridade, obrigando-o a traçar sua identidade de autor. E, conseqüentemente, seu modo singular de se dizer nesse jogo de linguagem, marcando-a com seu traço ou com um tipo de unidade que faça sentido ou possa ser interpretável por seu interlocutor/leitor.

O que nos interessa nessa articulação que Orlandi faz com a concepção de autor proposta por Foucault é justamente o fato de expandi-la para fora do

contexto literário e dos gêneros pertencentes a ele, considerando que tanto o sujeito quanto a autoria são funções. E que a autoria está no gesto do autor que, assumindo-se no lugar de autor, assume de forma indissociável a responsabilidade por esse lugar e pelo discurso que dele profere.

3. O autor-criador em Bakhtin: uma posição verbo-axiológica

Assim como Foucault, Mikhail Bakhtin é um dos grandes autores contemporâneos a discorrer sobre as noções de autor e autoria. No entanto, sua preocupação não é com a suposta morte do autor, mas a de definir a posição do autor a partir da construção de uma 'estética da criação verbal' (título de um de seus livros). E, logo de saída, no início mesmo de sua produção intelectual, preocupa-se em esclarecer que o autor-criador não é o autor-pessoa, definindo-o como uma função estético-formal ou, em outras palavras, uma posição axiológica.

O autor é dotado de autoridade e necessário para o leitor, que o vê não como pessoa, não como outro homem, não como personagem nem como determinidade do existir, mas como princípio que deve ser guiado. (...) O autor não pode e não deve ser definido para nós como pessoa, pois nós estamos nele, nós abrimos caminho no sentido de sua visão ativa; e só ao término de uma contemplação artística, isto é, quando o autor deixa de guiar ativamente a nossa visão, é que objetivamos seu ativismo (o nosso ativismo é o ativismo dele), vivenciamos sob a direção dele em uma certa pessoa, imagem individual do autor que frequentemente situamos de bom grado no mundo das personagens por ele criado. (BAKHTIN, 2003: 191)

Essa proposição, na mesma linha de Foucault, ajudará seus leitores no encaminhamento que devem fazer para 'saber' ler o autor que Bakhtin propõe: não sendo pessoa, ele deve ser encontrado em um outro lugar, que não o do corpo real de um indivíduo qualquer que escreve. Sendo uma posição, é preciso considerar o lugar de onde ele - o autor - fala para tecer suas considerações estéticas. E sendo uma função estético-formal, ele só pode ser compreendido pelo atravessamento de seu texto. Logo, é preciso ler o autor de Bakhtin pela via do texto. E a posição assumida pelo autor Bakhtin é de que

sua leitura desse texto é feita a partir de um lugar no discurso: o de teórico e historiador da literatura.

Feitas essas considerações que permitem ao próprio Bakhtin organizar o seu percurso de análise, parece-nos que esse autor passa a deslizar pelo tema, desdobrando-o, reformulando-o, “desdizendo” o já dito, agregando ao conceito novas reflexões filosóficas e fenomenológicas, valorizando aquilo que, num primeiro momento, era justamente o motivo de sua crítica. Tudo isso para mapear o lugar estético formal de onde o autor fala por vezes como um ser supremo e absoluto, que gera a unidade do texto e das personagens; outras vezes, como que colocado no mesmo nível de seu herói, não mais como seu superior, mas dando a ele autonomia para existir.

Todorov (2003), ao escrever o “Prefácio à edição francesa” do livro *Estética da Criação Verbal*, afirma que o tema autor-autoria vai aparecer no conjunto da obra de Bakhtin como um centro a partir do qual muitos outros temas e princípios de uma estética geral serão desenvolvidos e organizados.

Há outro tema que, como descobrimos agora, estava no centro de sua atenção já no início dos anos 20, e ao qual ele não cessa de voltar até o fim da vida; um tema ao mesmo tempo particular, pois só referia a uma única questão estética, e mais geral, porquanto ultrapassava, e de longe, a estética como tal: é o tema da relação entre o criador e os seres criados por este, ou como diz Bakhtin, entre autor e herói. Observá-lo será ainda mais instrutivo porque aí descobriremos – e isso é raro em sua longa carreira intelectual - uma reviravolta espetacular nas ideias de Bakhtin a esse respeito. (p. XVIII)

As palavras de Todorov promovem, de certo modo, duas vias de leituras desse tema em Bakhtin: ao mesmo tempo em que podemos acompanhá-lo como um teórico da estética da criação verbal, também podemos vê-lo como um exemplo de autor. Nesse sentido, diferentemente do que fizemos com a análise do tema em Foucault, agora, consideramos ser produtivo travar uma discussão mais aprofundada do tema autor-autoria, lendo sua escrita pela via do conceito e pela via do sintoma. Por isso, optamos, prudentemente, fazer uma separação didática apenas para organizar as ideias e promover, ao final, um entrecruzamento dessas duas leituras.

A) A via do conceito

A primeira leitura possível da citação de Todorov, e também a mais óbvia, é justamente a do próprio conceito que Bakhtin vai criar para definir, enfim, de que matéria é feito o autor-criador: se ele não pode ser compreendido como a pessoa de carne e osso que simplesmente se dispõe a escrever seu texto (nesse caso o texto literário), quem, então, é o autor? De que se trata essa 'entidade' que se move pelo texto ou, antes, é responsável pelo texto, gerando ideias, refletindo sobre a vida humana, dialogando com as possibilidades do ser em sua criação?

É certo que Bakhtin, enquanto pesquisador, tem uma preocupação em pensar essa relação entre autor e criação no âmbito da literatura, de onde vai tirar seus exemplos e para onde vai dirigir sua atenção e energia. Mergulhando principalmente na obra de Dostoiévski, ao qual retorna inúmeras vezes, ele analisa o que considera ser a posição do autor-criador, fazendo um levantamento dos problemas que uma obra literária pode apresentar quando não responde à condição indispensável à criação artística, qual seja: a *relação assimétrica de exterioridade e de superioridade* (TODOROV, 2003: XIX) que o autor-criador deve manter com suas personagens.

Para Bakhtin (2003), no início de suas reflexões sobre a questão do autor e da autoria, há mesmo uma necessidade de que o autor-artista seja, em relação à sua criação, uma divindade superior e, portanto, exotópica (que tem a condição de ver de fora, a certa distância, algo da criatura criada que ela mesma não pode ver de si.) a fim de ser uma consciência da consciência de sua personagem. Bakhtin vai considerar que, quando o autor não respeita a condição de assimetria entre a exterioridade, abala sua própria posição de autor-criador, colocando-se no mesmo plano de suas personagens e gerando, segundo palavras de Todorov (id.), *consequências catastróficas, pois já não há, de um lado, a verdade absoluta (do autor) e, do outro, a singularidade da personagem; existem apenas posições singulares, e nenhum lugar para o absoluto.* (p. XIX) O que significa dizer que, para o primeiro Bakhtin, de fato, está nas mãos do autor a verdade absoluta da personagem, que deve ser completa, plena, acabada, um todo totalmente determinado.

Segundo Todorov (id.), em um texto assinado por Volochínov, em 1929,

Ficamos sabendo que essa espécie de renúncia ao absoluto é uma característica (deplorável) da sociedade moderna: já não se ousa mais dizer nada com convicção; e para dissimular as incertezas, as pessoas refugiam-se nos diversos graus da citação; já não falamos senão entre aspas. (p. XIX)

Essa citação parece-nos no mínimo curiosa e um tanto quanto constrangedora se o lugar de onde olhamos para a questão da autoria for a da construção inédita e peculiar de uma dado autor-criador. Como já vimos antes, as escritas em nossa sociedade são carregadas de vozes citadas e dialógicas, imitações do discurso alheio na tentativa de promoção de novos discursos (ou não, quando do caso dos plágios) sem o quais nos parece ser da ordem do impossível a renovação dos discursos ou mesmo das posições axiológicas do autor-criador.

Explicuemos: se a promoção de uma posição autor-criador acontece sempre que há deslocamento da voz do autor-pessoa, só nessa operação já pressupomos mais de um; quer dizer, mais de uma voz. Há pelo menos duas: a do escritor pessoa e a da função do escritor, que é justamente a posição estético-formal do autor-criador que responde com uma segunda voz na obra. Nesse jogo de linguagem, o autor-pessoa é aquele que precisa ficar de fora da linguagem para poder criar nela, em seu sistema. No entanto, a polifonia tratada pelo próprio Bakhtin, em outro momento de seus estudos, vai se encarregar de dizer que o autor é uma espécie de centro organizador dessas vozes, mas que só se pode ver na relação com a voz do outro.

É possível perceber que, ao mesmo tempo em que essa suposta renúncia do absoluto por parte do autor vai promover uma certa radicalização e uma defesa à clássica exotopia superior do autor como um deus criador, também gera um certo desconforto no autor Bakhtin, o qual parece ser tocado pela obra de Dostoiévski.

O tempo que dedica a analisar a obra de Dostoiévski justifica-se porque Bakhtin enxerga nesse autor uma subversão da ordem que até então parecia existir (a da assimetria superior e exterior), o que vai configurar uma mudança na leitura possível dessa posição de autor. A partir de Dostoiévski, o autor-criador não está mais fixado em seu lugar de superioridade em relação a suas

personagens, mas passa a ser uma posição verbo-axiológica; isto é, uma posição estético-formal e de valoração.

Essa posição verbo-axiológica do autor refere-se também à forma composicional e ao material de que a obra é feita; isto é, para que o objeto estético possa existir é preciso realizar uma operação de linguagem que reforça a posição valorativa do autor-criador frente a outras posições valorativas. O autor-criador é sempre uma posição refratada e refratante; ou seja, que muda de direção porque, na verdade, é suportada no recorte valorativo que o autor-pessoa faz para a construção de seu objeto estético que não é uma representação dos acontecimentos reais, mas uma forma de recriação desses acontecimentos.

Desse modo, a crítica feita à posição de Dostoiévski como um autor que se confunde com suas personagens, não preservando a distância necessária para olhá-las de fora com a superioridade que sua posição de autor lhe confere, parece gerar um tipo de visão bastante rigorosa do que Bakhtin (2003) entende, nessa fase de sua obra, como autor ou posição do autor. Para ele:

A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes¹⁸ a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa. O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra. (p. 11)

Todorov (id.), no entanto, contrapõe essa visão de Bakhtin sobre Dostoiévski igualar-se às suas personagens, considerando-a equivocada e mesmo impossível de ser realizada pelo seu próprio princípio, porque é

¹⁸ Elementos externos em relação à composição interna do mundo do herói.

justamente o autor que cria, a partir da regência polifônica, a pluralidade de vozes presentes em seu texto enquanto cada uma de suas personagens apresenta uma única voz e uma única consciência. Todorov usa como argumento uma declaração do próprio Dostoiévski analisada por Bakhtin:

Bakhtin cita e comenta uma frase de Dostoiévski, em que este se define não como 'psicólogo' e sim como 'realista em sentimento superior'. Isto quer dizer que não se contenta em expressar uma verdade interior, mas que descreve homens que existem fora dele e não se reduzem a uma consciência única: a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem. (TODOROV, 2003: XXVI)

Todorov comenta que o fato de Dostoiévski criar personagens que respondam à demanda da multiplicidade humana e, portanto, das múltiplas consciências, depõe contra a ideia inicial de Bakhtin de achar que o autor Dostoiévski não mantém com suas personagens a distância necessária ao ocupar uma posição superior em relação a elas, tal qual um deus em relação à sua criação.

Paradoxalmente, Todorov considera que aquilo que Bakhtin vai entender, inicialmente, como um suposto 'defeito' do autor é justamente o que vai movê-lo por fazer eco com o que deseja produzir em sua própria obra: um tipo de unidade intelectual perpassada pela ideia de que o *inter-humano* é *constituído do humano*. Daí ser Dostoiévski um tipo de sintoma para Bakhtin; um sintoma que se desloca sempre na busca dessa unidade almejada. A qual ele, de fato, nunca vai conseguir plenamente, uma vez que o ato criativo desse autor só poderia continuar a existir na falta de uma resposta inteira, cheia, completa de significados. Daí seria, sim, a estagnação da obra e, conseqüentemente, do autor-criador em Bakhtin.

Nesse sentido, aquilo que, a princípio, parece ser um 'defeito' aos olhos do analista Bakhtin, em outro momento, vai ser considerado por ele justamente o que marca o diferencial não somente na obra de Dostoiévski, mas em toda sua teoria sobre a posição autor-criador. É isso que vai influenciar tanto os novos trabalhos quanto o próprio fazer estético da criação literária.

Daí, Bakhtin encontrar, em cada momento de sua incursão pela obra de Dostoiévski, um modo de fazer girar a posição do autor, ora acreditando nele como uma espécie de deus que tudo sabe e determina; ora como aquele que, dando de si apenas o mínimo para suportar a personagem, vai caminhando com ela em sua consciência para descobrir-se no outro; ou melhor, num outro que só existe nessa dialética do eu-outro que o autor promove com a construção de suas personagens. Bakhtin compreende, então, que o 'eu' só se vê ao olhar-se no espelho do outro: 'a minha imagem no espelho reflete o olhar do outro sobre mim'.

Para Bakhtin (2003), portanto, o sujeito da consciência é o sujeito que passa pela consciência do outro para se constituir. Ou seja, que precisa passar/estar no lugar do outro para constituir um eu responsável pelo deslocamento necessário para que o ato criativo possa existir. É preciso reconhecer que existe um outro a partir do qual o eu se vê e se reconhece na interação comunicativa que promove em sua posição axiológica, quer dizer, de autor-criador. Ele diz:

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador - das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (p. 295)

Podemos entender, portanto, que o sujeito, nesse contexto bakhtiniano, é o próprio autor-criador que responde à demanda da situação discursiva à qual se insere a partir dos valores sociais, culturais, históricos que determinam, em parte, sua forma. Isso significa dizer que o sujeito é um agente que organiza o discurso, assumindo sua responsabilidade sobre o que fala e assumindo a responsividade, ou uma *atitude responsiva*, para com o outro com o qual dialoga discursivamente.

O autor-criador, na visão de Bakhtin (id.), constrói seus enunciados a partir de uma *cadeia de comunicação discursiva de um determinado campo* e determinados pelos limites da alternância de sujeitos no discurso. Quer dizer, para que possam de fato responder à demanda do enunciado do outro, considerando aquilo que vai estabelecer relação entre eles (uma certa identidade na esfera da comunicação discursiva, dialógica, interativa), os enunciados desse autor devem ser produzidos como

uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (p. 297)

Qualquer ato criativo, diante disso, só se faz existir a partir desse constante reconhecimento de si no outro e no reconhecimento do outro em si, numa dialética que permite ao autor responder e se responsabilizar pelo modo como escolhe dar essas respostas. No entanto, alerta Bakhtin (id.), a criação possível do autor dar-se-á no estilo, que permite o afastamento necessário à produção artística. Ou seja, acontece justamente nesse lugar que permite ao autor pessoa manter-se fora do mundo ético e dentro do mundo estético.

A criação convicta e fundamentada e a elaboração de fronteiras - externas e internas – do homem e do seu mundo pressupõem solidez e suficiência da posição fora dele, da posição em que o espírito pode permanecer longamente, dominar as suas forças e agir com liberdade; é claro que isso pressupõe um adensamento axiológico substancial do clima; assim, pois, onde tal adensamento não existe, onde a posição de distância é fortuita e instável, onde a compreensão axiológica viva é de todo imanente de dentro da vida (prático-egoística, social, moral, etc.) vivenciada, onde só vivenciamos efetivamente o peso axiológico da vida quando

penetramos nela (nos compenetramos dela), nos colocamos no seu ponto de vista a vivenciamos na categoria de *eu* – ali não pode haver retardamento axiológicamente longo da criação das fronteiras do homem e da vida, ali se pode apenas arremedar o homem e a vida. (p. 188)

Isso significa dizer que a posição do autor-criador deve garantir que a obra, a personagem, o texto sejam esse *arremedar o homem e a vida* num lugar que está fora desse homem e dessa vida. Ou seja, que está nessa posição axiológica adensada ou reforçada, consolidada, que permite ao autor transitar entre aquilo que existe no mundo e no homem e aquilo que a partir dela - a posição - ele pode vir a criar: um arremedo estético que não é mais o homem ou o mundo; mas novos homens e novos mundos dentro fora do lugar do eu desse autor. Não é da experiência dele enquanto homem no mundo que a obra fala; mas daquilo que ao ser tocado pelas vozes de infinitos homens e infinitos mundos ele pode, com sua individualidade de criador, construir dentro do estilo: *a responsabilidade da criação individual só é possível no estilo, fundamentado e apoiado na tradição.* (BAKHTIN, 2003: 190)

Seguindo nesse raciocínio, Bakhtin (id) expõe quais as condições para que o autor-criador possa exercer essa função estético-formal, na qual é possível que sua individualidade seja criativa e não pessoal e possa existir justamente no acontecimento mesmo da obra, como o do orientador *autorizado pelo leitor*. Diz ele:

São essas as condições de comunhão do autor no acontecimento do existir, as forças e as fundamentações da sua posição criadora. Não podemos mostrar o nosso álibi no acontecimento do existir. Onde esse álibi se torna premissa de criação e enunciado não pode haver nada responsável, sério nem significativo. Uma responsabilidade especial é necessária (no campo autônomo da cultura), não se pode criar imediatamente neste mundo (...). O efetivo ato criador do autor (como aliás qualquer ator em linhas gerais) sempre se move nas fronteiras (axiológicas) do mundo estético, da realidade (realidade do dado – realidade estética), na fronteira do corpo, na fronteira da alma, move-se no espírito; o espírito ainda não existe; para ele tudo ainda está por vir; para ele tudo o que existe já houve. (p. 190-191)

Talvez aí Bakhtin consiga, enfim, esbarrar naquilo em que bordeja seu sintoma, considerando que ele define a condição essencial para que o autor-criador exista: ele tem de atuar ali onde nada ainda existe, onde *tudo está por vir*. Nesse sentido, alimentado pelas várias realidades postas na citação de Bakhtin, o ato criativo ou o efeito criador faz mudar a posição do mundo e dessas realidades, gerando nessa mudança algo novo. Algo que não é o passado do que já houve, nem mais o futuro daquilo que ainda está por vir. Mas um presente materializado na criação da obra que constitui o autor. A materialidade do autor-criador, pois, está justamente naquilo que, de forma autoral, se dá no entrelaçamento singular que essa posição de autor lhe permite fazer: ele é capaz de criar, respondendo ao necessário desligamento de sua vida e de seu mundo como pessoa real.

B) A vi(d)a do sintoma

Retomando a citação de Todorov, a leitura de Bakhtin pela via do sintoma, apresenta-se na expressão *ao qual ele não cessa de voltar até o fim da vida*. Talvez porque nada em suas pesquisas estivesse pronto, acabado, respondido, ratificado, instituído e, por isso, não cessava de chamar-lhe para o texto, para a responsabilidade e para a responsividade que esse texto imprimia no seu próprio lugar de autor-criativo.

Nesse sentido, parece-nos necessário não somente ler aquilo que Bakhtin fala sobre a posição axiológica do autor-criador, mas ler Bakhtin também pela via de seu sintoma ou por aquilo que nele se repete *como aquele que não cessa de se impor ao sujeito e consiste em um não ser capaz de parar de pensar*. (SOLER, 1998: 17) Na verdade um tipo de sintoma que, ao invés de paralisar o sujeito, movimenta sua ação justamente onde sua verdade se faz emergir. Mas que, a cada nova repetição, apresenta-se como outra coisa; já não é mais aquilo que fora.

É preciso esclarecer que não estamos pensando no sintoma de Bakhtin como aquilo que simplesmente o faz gozar, ou seja, patinar na repetição e no discurso, impossibilitado pelas amarras da pulsão. Se assim o fosse, poderíamos supor um Bakhtin apagado ou investido daquilo que ele mesmo vai

chamar de relação 'aleatória e caprichosa', que o afastaria do seu potencial criador. E, conseqüentemente, da possibilidade de ser ele mesmo seu próprio sintoma.

Para situar o leitor sobre a questão do sintoma e do sintoma de criação, recorreremos à nossa dissertação de mestrado: *Do sintoma da escrita à escrita como ato criativo: uma reflexão sobre a dificuldade de pós-graduandos no acontecimento de sua escrita* (2004). Nesse trabalho anterior, fazemos uma distinção entre dois tipos de sintomas ou, mais propriamente, a travessia do sujeito pelo sintoma, transformando-o em algo da ordem do gesto e da ação. No lugar comum, mesmo para a psicanálise inicial de Freud, o sintoma é visto como

resultado de um conflito da libido (energia psíquica das pulsões sexuais)¹⁹ insatisfeita, que precisa, grosso modo, deslocar seu interesse, substituindo-o por algo que a satisfaça, mesmo que parcialmente. O sintoma é visto, nesse contexto, como uma descarga dessa libido frustrada, tendo como função a realização distorcida de um desejo inconsciente.(p. 34)

Sintoma é, portanto, entendido como uma espécie de máscara encobridora de algo que diz respeito a uma outra cena, inconsciente para o indivíduo. Essa cena, reeditada, volta distorcida e precisa ser desvelada no discurso para que o sintoma se torne consciente e possa ser tratado. Para Lacan, inicialmente, o sintoma será compreendido como um efeito do simbólico no real e tem um caráter metafórico e solucionável.

Por considerar que o sujeito não vive sem sintoma, mas que ele se modifica ou se faz atuar em outro lugar, *Lacan (1998)* diz que *ao determinar o alcance do que o discurso repete, ele prepara a questão do que o sintoma repete.* (p. 21)

¹⁹Libido - Um outro aspecto do desenvolvimento sexual, que põe em jogo a economia libidinal e sua dinâmica energética, envolve toda a questão da relação com o objeto, podendo a libido investir e tomar por objeto tanto a própria pessoa (chama-se então de libido do eu), como um objeto exterior (chama-se então libido do objeto). Freud utiliza o termo "narcisismo" para designar o deslocamento da libido sobre o eu. Também está envolvida a questão do alvo da pulsão, a saber, a satisfação, que Freud interroga, sobretudo com o problema do devir libidinal na sublimação. Uma mesma energia psíquica, que conserva o caráter sexual inicial, uma mesma energia libidinal, da qual o eu é, diz ele "o grande reservatório", está, portanto, para Freud, em operação nas pulsões sexuais e suas modificações, seja qual for o objeto ao qual são dirigidas, seja qual for o alvo que atingem, diretamente sexual ou sublimado. (CHEMANA, 1995: 126)

Isso significa dizer que, enquanto o sujeito está no movimento do sintoma, ele apresenta a repetição de reconhecimento de um desejo que permanece excluído, recalcado (Lacan), mas que se mostra vivo pelo sintoma. Enquanto o sujeito não reconhece esse desejo, liberando-o à consciência, patina num gozo da repetição, impedindo-se a si mesmo de ir para um sintoma criativo do ato. (AGUIAR, 2004:41)

No caso do sintoma criativo (ou do Sinthoma de Lacan), entendemos que o sujeito 'escolhe' subjetivamente seu sintoma, envolve-se com ele, o assume e produz a partir dele, mesmo que não compreenda o que o faz repetir à revelia do eu, podendo ler-se nesse sintoma que não cessa. Não nessa ordem, nem de forma consciente e racional. É mediante o verbo, a palavra, a fala, a escrita, enfim, a toda e qualquer possibilidade de realização simbólica, que o sujeito pode articular inconscientemente sua rede de significantes, produzindo um tipo de sintoma que o faz romper com essa rede ao construir nela uma obra, um trabalho, um gesto.

A produção de uma teoria ou a investigação de um tema, nesse contexto, tem um papel fundamental na constituição de um sujeito autor pela travessia de seu sintoma. Considerando que o escrito é resultado de um investimento libidinal, uma invenção do sujeito frente à sua realidade, ao fazer a travessia, pela escrita, os sujeitos conseguem uma outra coisa:

a obra, que já não é mais a falta que os levou à escrita, nem a resposta que lhes explicaria a causa de sua dor e de seu desejo de saber. O que resulta da experiência é a própria construção no lugar da falta; ou a descoberta de um outro lugar por onde o sujeito pode deixar vazar a sua voz, simplesmente existindo. (AGUIAR, 2004: 51)

Feito o parênteses, podemos retornar a Bakhtin para pensar que seu sintoma, metáfora de sua falta e de sua singularidade, vai gerando uma nova forma de alimentar-se na própria escrita que define, sempre provisoriamente, aquilo que precisa encontrar: o autor de si mesmo. Uma vez que *uma escrita é, portanto, um fazer que dá suporte ao pensamento* (LACAN, 2007:140), é por

meio da escrita que não para de cessar que Bakhtin busca criar um modo de entender a complexidade de sua própria escrita via a complexidade do autor.

E isso não nos parece estar ali por acaso. Há mesmo em Bakhtin uma inquietação que o obriga a investir anos de sua vida para descobrir do que se trata, na essência, o autor e, conseqüentemente, a autoria da criação. Tanto que, excluindo da posição autor-criador a pessoa do autor, ele engendra um modo de entrar no texto via a consciência do autor e sua relação com a personagem. Para ele, essa relação dá-se justamente a partir do sujeito da consciência que, em última análise, está na própria condição discursiva entre um eu e um outro. E vai mais além ao dizer que, de modo geral, a própria experiência estética implica que o autor estabeleça um tipo de relação com o objeto (no seu caso a análise literária e a construção de personagens) que não está posta de imediato, mas deve ser construída naquilo que chama de tratamento axiológico:

Toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário; só onde a relação se torna aleatória de nossa parte, meio caprichosa, e nos afastamos da nossa relação de princípio com as coisas e com o mundo, a determinidade do objeto resiste a nós como algo estranho e independente e começa a desagregar-se, e nós mesmos ficamos sujeitos ao domínio do aleatório, perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinação estável do mundo. (BAKHTIN, 2003: 4)

Bakhtin parece buscar exatamente essa determinação estável do mundo ao investigar as questões do autor e do princípio da natureza produtiva e criativa, imprimindo a essa busca trabalho e responsabilidade para assumir suas posições, ideias, valores. Ao falar do outro, ele se coloca na ação de quem estabelece relação de princípio com as coisas e com o mundo. Nesse caso, uma relação de princípio com a escrita de uma teoria que não pára de se construir.

Isso significa dizer que, ao excluir-se como autor pessoa desse sintoma que não cessa de voltar, Bakhtin encontra um modo de colocar-se em uma posição de criação diante dele na reinvenção constante do tema que ele aborda ou ao qual bordeja. A cada nova investida no autor, pela via da obra de vários autores literários, em especial Dostoiévski, vai dando uma forma para a posição de autor que ele mesmo ocupa como filólogo, historiador, crítico literário, professor e escritor.

Em certo sentido, é atravessando o lugar do outro que Bakhtin vai construindo para si mesmo, na posição axiológica que permite ao eu passar para outro lugar, um novo lugar: o da criação de sua obra. Afinal, como ele mesmo diz: *a luta do artista por uma imagem definida da personagem é, em grau considerável, uma luta dele consigo mesmo.* (id: 5) Nesse caso, se considerarmos o artista como o criador da obra, é Bakhtin o artista que procura insaciavelmente dar forma à sua personagem sintoma: o autor Dostoiévski. É nesse espaço que Bakhtin tenta extrair, abstrair, compreender, acomodar, gerar princípio, que parece estar o lugar mesmo de seu processo de criação na posição de autor ao instaurar a discursividade de sua escrita.

Essa primeira constatação nos fornece uma pista do sintoma de Bakhtin, porque ele é tomado por uma ideia que não nasce espontaneamente, nem produz na primeira formulação o sentido tão ansiado. O autor-criativo de Bakhtin é sempre posição; uma posição que se desloca, que não fica no mesmo lugar, e que promove um novo sentido, fruto de cada nova combinação possível na cadeia de significantes do autor Bakhtin.

Lacan (2007) propõe que o sintoma é uma forma de reagir ao outro:

Eis aí uma coisa da qual posso dizer que considero como nada mais que meu sintoma. Quero dizer que é minha maneira de elevar ao seu grau de simbolismo, ao segundo grau, a elucubração freudiana. Digamos que é na medida em que Freud articulou o inconsciente que eu reajo a isso. Assim, já vemos que se trata de um modo de elevar o próprio sintoma ao segundo grau. É na medida em que Freud fez verdadeiramente uma descoberta – supondo-se que essa descoberta seja verdadeira – que podemos dizer que o real é a minha resposta sintomática. (p.128)

Há nessa passagem duas importantes constatações: a ideia de que o sintoma é uma reação ao outro, ou melhor, à invenção do outro; um sintoma de segundo grau promove o eu à condição do sujeito de um dizer que é único, fruto de sua construção totalmente tortuosa, contraditória, errática, mas singular e alimentada por um trabalho que não cessa enquanto o sintoma não se materializa no texto pronto (mas não necessariamente acabado).

No caso de Bakhtin (2003) é seu sintoma a busca incessante por *uma resposta total que cria o todo do objeto* autor-criador que, sendo olhado por todos os lados, vai gerar nele reações que também se realizam, como ele mesmo diz,

de forma ativa, mas não é vivida como algo determinado, sua determinidade reside justamente no produto que cria, isto é, no objeto enformado; o autor reflete a posição volitivo-emocional da personagem e não sua própria posição em face da personagem; esta posição ele realiza, é objetivada, mas não se torna objeto de exame e de vivenciamento reflexivo; o autor cria, mas vê sua criação apenas no objeto que ele enforma, isto é, vê dessa criação apenas o produto em formação e não o processo interno psicologicamente determinado. São igualmente assim todos os vivenciamentos criadores ativos: estes vivenciam o seu objeto e a si mesmos no objeto e não no processo de seu vivenciamento; vivencia-se o trabalho criador, mas o vivenciamento não escuta nem vê a si mesmo, escuta e vê tão-somente o produto que está sendo criado ou o objeto a que ele visa. Por isso o artista nada tem a dizer sobre o processo de sua criação, todo situado no produto criado, restando a ele apenas nos indicar a sua obra; e de fato, só aí iremos procurá-lo. (p.5)

Ele nada precisa dizer sobre o seu próprio processo de criação. Ter sido capaz de formulá-lo na escrita, repetindo seu sintoma na maneira criativa de dizer do mesmo tema muitas coisas diferentes e mesmo contraditórias, é toda a resposta possível para ele. Por isso, assim nos parece, aquilo que nos faz pressupor ser o tema autor/autoria um tipo de sintoma em Bakhtin não está somente nas novas construções que faz a partir da desconstrução daquilo que já tinha feito ou pensado. Mas está também na própria posição de Bakhtin como autor e, portanto, como aquele que, respondendo às demandas necessárias para ocupar essa posição, vai construir um discurso autoral.

Tendo isso posto, precisamos passar para uma outra questão que envolve o sintoma de Bakhtin por aquilo que lhe nega a autoria. Curiosamente, há em seu percurso de autor momentos em que seu nome de autor apaga-se dando lugar ou sendo sustentado por outro nome que não o seu. O que nos causa certo estranhamento, considerando a temática que vai gerar grande parte de sua produção intelectual, como já dissemos anteriormente.

Conta-se, e o verbo é esse, porque as versões não se ratificam, que Bakhtin nem sempre assinou suas escritas; ou, pelo menos, não as assinou no momento em que elas foram ao mundo para serem legitimadas pelo Outro. Nesses casos, seu nome de autor não estava diretamente vinculado ou não se colocava como responsável por um dizer que, certamente, era fruto daquilo que chamava de responsividade; ou seja, daquilo que respondia discursivamente às demandas de um determinado contexto social, cultural e histórico.

Sobre isso, Todorov (2003), ao tratar da riqueza e originalidade da obra de Bakhtin, composta de múltiplas facetas, vai dizer que *nos pomos a duvidar que se tenha originado sempre de uma única e mesma pessoa. (p.XIII)* Nem sempre, segundo esse autor, é possível encontrar uma unidade em sua produção. Exemplifica esse dado com a publicação reeditada de **Problemas da poética de Dostoiévski**²⁰, em 1963. Para Todorov, há já nessa obra uma autonomia entre as suas três partes, que parecem ter sido escritas por pessoas diferentes: na primeira, Bakhtin defende uma tese sobre o universo romanesco de Dostoiévski; na segunda, faz uma exploração de gêneros literários considerados menores, como as produções carnavalescas e os diálogos socráticos; na terceira, apresenta um programa de estudos estilísticos.

Mesmo assim, parece-nos que esse fato não chega a ser um problema com a questão do nome de autor, uma vez que a obra é assinada pelo próprio Bakhtin. Ele, por ter mesmo múltiplos interesses, pode ter optado por tratar de três temas distintos para que, ao final de seus estudos, pudessem oferecer ao leitor um material rico e frutífero sobre a própria estética. Tanto é que, dois anos depois, Bakhtin publica um novo trabalho, sobre Rabelais, que pode ser lido como uma extensão da segunda parte do livro sobre a poética de

²⁰O texto original foi publicado em 1929.

Dostoiévski, voltada para a análise temática, histórica e descritiva da cultura popular e do carnaval.

Todorov, no entanto, vai apontar um dado que, de algum modo, fará estremecer as bases da obra bakhtiniana, gerando polêmica em torno de três publicações: ***Marxismo e filosofia da linguagem; O Freudismo; O método formalista aplicado à Crítica Literária: Introdução crítica à poética sociológica***. Os dois primeiros livros foram inicialmente publicados com o nome de Volochínov; o último com o nome de Medviédiev nos anos de 1927, 1929 e 1928, respectivamente.

Isso não seria problema se, muitos anos mais tarde, *várias fontes autorizadas (soviéticas)* (TODOROV, 2003: XIV) não tivessem revelado que Bakhtin, na verdade, era o autor dessas três obras ou, pelo menos, seu co-autor. Pairam, então, sobre essas obras dúvidas e incertezas: se tivessem sido escritas por Bakhtin, por que o autor não as teria assinado com seu nome de autor? Se tivessem sido escritas por Volochínov e Medviédiev, em co-autoria com Bakhtin, por que o nome de Bakhtin não poderia também assinar essa produção? Quem eram esses dois autores? Como essas três obras poderiam compor a unidade do pensamento bakhtiniano? O que essas tais fontes autorizadas pretendiam, tantos anos depois, com a informação de que Bakhtin também teria sido autor desses três livros?

Roman Jakobson (1999), no prefácio de **Marxismo e Filosofia da linguagem** (em cuja edição apresenta como nome principal Bakhtin e entre parênteses o nome de Volochínov), vai dizer que toda essa história, na verdade, encobria uma certa recusa de Bakhtin em *fazer*

concessões à fraseologia da época e a certos dogmas impostos aos autores. Os adeptos e discípulos do pesquisador, particularmente Volochínov (nascido em 1895, desaparecido pelo final de 1930), com um pseudônimo escrupulosamente observado e graças a alguns retoques obrigatórios no texto e até no título, tentaram um compromisso que permitia preservar o essencial do grande trabalho. (p. 9)

O que nos parece curioso neste fato está apontado na questão do nome de autor que Bakhtin assume na assinatura de seus textos e que remete

diretamente ao tema desta tese: se Bakhtin tanto se preocupou com a questão do autor e de sua criação, por que paira sobre alguns de seus livros a dúvida sobre de quem seja a autoria? A quem, então, creditar a autoria desses textos? Se o que Bakhtin considerava como autoria eram as posições autorais assumidas pelo autor, que envolvem comprometimento, responsabilidade e responsividade, quem ocupava essas posições nos textos creditados a Bakhtin, mas assinados inicialmente por Volochínov e Medviédiev? Qual o sentido dessas obras no seio do pequeno círculo de intelectuais e de artistas ao qual Bakhtin pertencia nos anos 20?

Na mesma linha de pensamento de Jakobson, Yaguello (1999) diz que havia basicamente dois motivos para que os textos de Bakhtin fossem publicados com o nome de outras pessoas: o primeiro diz respeito aos problemas de saúde pelos quais Bakhtin passou, em 1923, impossibilitando-o de trabalhar com certa regularidade. Nesse caso, seus discípulos e também participantes do Círculo teriam seguido o mestre, dando-lhe apoio financeiro e ajudando-o a divulgar suas ideias e estudos. A segunda, de caráter político, ratifica o que Jakobson já dissera: Bakhtin recusava-se a fazer as alterações impostas por seu editor, preferindo não publicar a mudar o sentido de sua obra. Nesse caso, seus discípulos o teriam convencido a deixar que fizessem tais alterações, endossando-as com seus nomes. Yaguello (id.) sugere ainda um outro motivo para que Bakhtin não tivesse publicado esses livros com seu nome de autor, promovido por uma certa característica de personalidade: modéstia científica e um certo gosto pela máscara.

Ele teria professado que um pensamento verdadeiramente inovador não tem necessidade, para assegurar sua duração, de ser assinado por seu autor. A este respeito, o professor Ivánov²¹ o compara a Kierkegaard, que também se escondeu sob pseudônimos. De qualquer forma, em 1929, no mesmo ano em que Volochínov assinava *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin publicou, finalmente, um primeiro com seu próprio nome *Problemi tvórtchestva Dostoiésvskovo* (*Problemas da Obra de Dostoiévski*). Ele dedicará o resto de sua vida de pesquisador à análise estilística e literária.

²¹De acordo com Yaguello, o professor russo V. Vv Ivánov foi aluno e amigo de Bakhtin, tendo convivido com ele quando das publicações dessas três obras assinadas por outros nomes de autores.

Volochínov e Medviédiev desapareceram nos anos trinta.
(YAGUELLO, 1999:12)

Teria, então, Bakhtin apostado na obra e não na posição de autor para dar ao outro o direito de assinar sua autoria? Estaria a autoria de Bakhtin marcada por um traço que, mesmo quando atribuído a outrem, ainda assim apontaria para ele, o autor Bakhtin, a verdadeira e legítima propriedade intelectual das palavras proferidas nesses livros? Ou teria se ‘escondido’ na máscara do nome de outro autor? Mas o que essa suposta máscara poderia, de fato, esconder de seu sintoma se, como ele mesmo acreditava, aquilo que fosse verdadeiramente inovador asseguraria sua duração e, conseqüentemente, o lugar suposto da autoria?

Se pegarmos a via do pensamento inovador, os traços que o marcam teriam certamente um papel importante para garantir a autoria desse pensamento. E, talvez por isso mesmo, Bakhtin fizesse uma aposta, ao permitir que outros assinassem sua obra: por onde corresse o texto, haveria nele algo que sempre remeteria a uma voz autoral própria, única, singular. Mas como apontar no texto o ativismo de um autor que não se mostra em seu nome de autor? Como fazer gerar o sintoma criativo se a criação ativa do texto fora atribuída a outrem? O que, de fato, desejava Bakhtin ao aceitar ter seus textos publicados por outrem caso esses textos fossem realmente seus? E, por outro lado, o que o teria feito aceitar como seu o texto de outrem?

Talvez as respostas para essas questões, mesmo que muito abertas e escorregadias, possam ser encontradas no conjunto da produção de Bakhtin. De acordo com Bezerra (2005), Bakhtin defendia que o autor não é um ser passivo,

não renuncia ao seu ponto de vista e à sua verdade, não se limita a montar pontos de vistas e verdades alheias; ele enfatiza a relação dialógica entre autor e personagem, “a relação de reciprocidade inteiramente nova e especial entre minha verdade e a verdade do outro. O autor é profundamente ativo, mas seu ativismo tem um caráter dialógico especial”, está diretamente vinculado “à consciência ativa e isônoma do outro”, a um ativismo que “interroga, provoca, responde, concorda, discorda”, enfim, um ativismo que estabelece uma relação dialógica entre a consciência criadora e a consciência criada, e esta participa do diálogo com plenos direitos à

interlocução com outras vozes, inclusive com a voz do autor, mantendo-se imiscível e preservando suas peculiaridades de falante. (p.199)

Logo, não assinar os próprios textos não o colocaria em uma posição passiva diante da voz dos outros, da consciência dos outros, emudecendo sua possibilidade de responder ou estabelecer a relação dialógica a qual tanto buscava? Não seria, em última instância, a voz do autor o regente de tantas outras vozes e, por isso mesmo, o responsável pela unidade de seu texto?

Dado o percurso feito pelo autor, parece-nos mais razoável seguir pela linha proposta por Jakobson e Yaguello, considerando que os textos sempre foram de Bakhtin e que, minimamente, tenham sofrido algumas alterações por parte daqueles dois discípulos (desaparecidos depois disso). Mesmo assim, ainda nos resta a questão do gosto pelas máscaras.

Se considerarmos que a função da máscara é a *de dissimular sob uma aparência enganadora; ocultar da vista; camuflar, tapar*²², poderíamos supor que, por alguma razão, Bakhtin quisesse mesmo camuflar ali seu sintoma ou sua palavra ao permitir que outros assinassem sua criação. Uma parte disso já estaria resolvida considerando as explicações dadas por Yaguello. No entanto, ao mesmo tempo em que conscientemente ele optasse por esse subterfúgio para poder ver seus livros publicados, a máscara poderia ser compreendida em seu processo como um tipo de constituição das repetições.

É pelas máscaras que a repetição se constitui, isto é, como disfarce. As máscaras, porém, não encobrem senão outras máscaras, o que faz com que não haja um primeiro termo de repetição, mas que a própria máscara seja o sujeito da repetição. “A repetição não é representação”, a repetição não representa uma coisa, ela significa algo, ela é, em sua essência, de natureza simbólica. (GARCIA-ROZA, 1999: 44)

Nesse caso, ao mascarar a própria escrita com o nome de um outro, Bakhtin parece sugerir aquilo que a máscara encobre, mas também aquilo que ela mesma é do próprio sujeito que se repete simbolicamente em seu ato. E o

²²HOUAISS Eletrônico, 2009.

que se mascara ao revelar é a contradição diante daquilo que o próprio Bakhtin defende como condição do autor-criativo: aquele que cria na ação, ativo, vivo, age, exerce ação. O que nos permite supor, no sentido de admitir hipoteticamente, que Bakhtin poderia, nesse momento de sua produção escrita, estar de algum modo se repetindo em um sintoma para o qual ainda não estava preparado, mas que já revelava um tipo de criação que destoava, talvez, daquilo que conscientemente gostaria de dizer sobre seus temas de interesse.

Dito de outro modo, talvez a decisão de Bakhtin em aceitar a ajuda de seus discípulos para publicar suas obras (considerando que até então ele mesmo, com seu próprio nome de autor, nada publicara) estivesse atrelada a um tipo de teste sobre si mesmo, sobre a vi(d)a de seu sintoma, que não cessava de se repetir em diferentes lugares, nos diferentes temas sobre os quais se disponibilizava a discutir e estudar, nas diferentes facetas de si que, no conjunto, não pareciam apresentar a unidade que Bakhtin tanto ansiava e perseguia. Essa hipótese parece reforçada com um último dado: no mesmo ano em que Volochínov assinava a autoria do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin publica com seu próprio nome de autor o livro *Problemas da obra de Dostoiévski*. A unidade entre uma e outra publicação só será possível de ler no final da vida de produção intelectual de Bakhtin, quando aquilo que encontra como sentido parecer ser, de fato, um elemento possível de *liberdade que traspassa a necessidade*.

Daí para frente, é possível dizer que aquilo que Bakhtin desejava como absoluto só lhe foi possível na construção feita por pedaços: de palavras, de ideias, de temas, de contradições e de real. Os quais só puderam ser reconhecidos a partir daquilo que esse autor, ao longo de toda a sua vida, pode reconhecer e tratar como uma transcendência de tipo original:

Os homens só têm acesso a valores e sentidos relativos e incompletos, mas o fazem tendo como horizonte a plenitude do sentido, o caráter absoluto do valor, eles aspiram a uma “comunhão com o valor superior (ao limite absoluto)”. (TODOROV, 2003: XXIX)

Desse modo, Todorov (id.) vai considerar que aquilo que faz de Bakhtin um autor-criativo não está mais na posição de Bakhtin sobre a estética literária, mas no que vai decorrer da sua produção, no conjunto: um sentido que não se fecha, nem se encerra, e que, por ser relativo, permite uma interpretação exatamente no seu exercício de suas máscaras, que já não estão mais lá para esconder ou disfarçar. Estão mesmo no lugar e são o próprio autor.

4. O escritor em Barthes: a morte do autor ou a verdade está no outro

Chegamos a Roland Barthes para ver nele como a questão do autor está posta e por que caminhos ele suportará a posição/função do escritor diante de sua escritura. Para tanto, embora sua obra seja absolutamente instigante e provocativa e nosso desejo seja mesmo percorrê-la como um todo, será necessário fazer aqui um recorte possível para discutir o tema já tratado com/em Foucault e Bakhtin.

Nossa opção foi a de seguir por alguns de seus ensaios que se referem diretamente à posição de Barthes sobre a tríade escrita/autor/autoria, verificando como ele apresenta cada um desses aspectos e aquilo que de acréscimo nos oferece em comparação aos dois autores anteriores. Selecionamos para isso alguns trechos mais declarativos e posicionados, descobertos numa leitura aqui e acolá que nos pareceram apropriados ao trabalho desejado, visto que eles dialogam entre si movendo-se, completando-se e, por isso mesmo, pedindo que sejam lidos no vai e vem de sua tessitura. É importante dizer também que temos ciência de que a questão da escrita/autor/autoria definitivamente não se esgota nos trechos aqui selecionados, uma vez que ela está presente em todo Barthes e em sua busca pela escritura.

Começamos, então, pela morte do autor e o nascimento da escritura. Logo no início do ensaio “A morte do autor”, Barthes fala de uma passagem encontrada na novela *Sarrasine*, de Balzac que considera ilustrativa da condição do que poderia vir a ser a escritura. Ao questionar a fala sobre a mulher, Barthes reflete sobre a autoria dessa fala, no interior do texto. Diz ele:

Quem fala assim? É o herói da novela, interessado em ignorar o castrado que se esconde sob a mulher? É o indivíduo Balzac, dotado por sua experiência pessoal, de uma filosofia de mulher? É o autor Balzac, professando ideias “literárias” sobre a feminilidade? É a sabedoria universal? A psicologia romântica? Jamais será possível saber, pela simples razão que a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pela qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve. (2004b: 57)

Essa citação nos interessa pelo questionamento que se impõe Barthes. Ao reconhecer que a escritura apaga a origem da coisa dita, ele nos leva a pensar, então, que o autor de fato morre para dar lugar ao simbólico que é a sua escritura. Nesse sentido, parece dialogar diretamente com aquilo que Foucault vai dizer sobre a morte do autor como instituição para ressurgir em outro lugar: no espaço vazio de sua escritura que diz do seu nascimento no mesmo momento do nascimento de seu texto. Desse modo, não há autor que se sobreponha à escritura, porque não há autor antes da escritura. É o que Barthes diz no livro **O prazer do texto** (1988),

Na cena do texto não existe ribalta: não há por detrás do texto ninguém activo (o escritor) nem diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objecto. O texto preceve as atitudes gramaticais: é o olho indiferenciado de que fala um autor excessivo (Angelus Silesius): “O olho com que eu vejo Deus é o mesmo olho com que ele me vê.” (p.:52)

Seguindo essa linha de raciocínio, Barthes lembra que autor é uma invenção da sociedade moderna que concede “maior importância à pessoa do autor”, querendo juntar a pessoa à obra, como se as duas tratassem sempre da mesma coisa. Daí, a necessidade da Crítica de conhecer aquilo que o autor tem a dizer de sua escritura, de buscar em sua história pessoal respostas para sua criação, de querer conhecer de suas paixões para entender as paixões de suas personagens: *a explicação da obra é sempre buscada do lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção,*

fosse sempre afinal a voz de uma só e mesma pessoa, o autor, a revelar a sua "confidência". (BARTHES, 2004b: 58) Tudo para manter o texto no cabresto de uma verdade controlável. Ao saber da boca do autor suas intenções no texto, de algum modo, é possível justificá-lo, moldá-lo, classificá-lo em faixas e escalas, tornando segura e confortável sua leitura.

Barthes vai combater essa visão da Crítica Moderna ao dizer que alguns autores desvelam em suas obras o desejo de colocar a linguagem como só aquela que age, "performa". Como exemplo, fala da poética de Mallarmé para quem a escritura consistia em deixar falar a linguagem, suprimindo o autor em proveito da escritura: *o que vem a ser, como se verá, devolver ao leitor o seu lugar. (p. 59).* O que nos remete à ideia de que a verdade da escritura está no outro. Voltaremos a isso mais à frente.

Para levar adiante sua posição sobre a morte necessária do autor, Barthes recorre à linguística como aquela que lhe fornece argumentos para romper com o autor enquanto uma entidade soberana e absoluta que se confunde com a obra e diz dela como se dissesse de si mesmo. É na questão da enunciação que estará, pois, a chave para entender que o texto se promove sem a necessidade de que a pessoa do autor diga qualquer outra coisa a mais além daquilo que o texto por si mesmo já diz:

a enunciação em seu todo é um processo vazio que funciona perfeitamente sem que seja necessário preenchê-lo com a pessoa dos interlocutores: linguisticamente, o autor nunca é mais do que aquele que escreve, assim como "eu" outra coisa não é senão aquele que diz "eu": a linguagem conhece um sujeito, não uma pessoa, e esse sujeito, vazio fora da enunciação que o define, basta para "sustentar" a linguagem, isto é, para exauri-la. (Id, 2004b: 60)

Não fosse assim, poderíamos supor um tipo de loucura esquizofrênica coletiva, a qual solicitaria dos leitores de todos os textos a busca por respostas fora desses textos lidos, no lugar ocupado concretamente por seus supostos autores-pessoa. Nesse sentido, o que Barthes pontua é que o trabalho com a linguagem no texto é justamente o que de possível a escritura pode fazer para dizer algo, inscrever um sujeito, instaurar um percurso, ser uma criação.

Por isso, servir-se da linguística para colocar o eu no lugar que lhe é devido: fora do texto como sendo a representação da pessoa que o escreve. O eu que se diz autor do texto é aquele que, ao se imprimir a si mesmo o gesto da escrita, dá lugar a um sujeito que nasce exatamente nesse gesto e promove um discurso apenas no momento da enunciação, onde pode viver. Ou melhor: dá lugar a, pelo menos, dois sujeitos: o sujeito-autor e o sujeito-leitor, entrelaçados pelas tessituras do texto, qual uma teia de aranha e as possibilidades e dificuldades impostas em sua travessia. Numa imagem criada pelo próprio Barthes (1988), para definir texto como escritura, temos:

Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por detrás do qual se conserva, mais ou menos escondido, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia generativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido - nessa textura - o sujeito desfaz-se, como uma aranha que se dissolvesse a si própria nas secreções construtivas da sua teia. Se gostássemos de neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (hyphos é o tecido e a teia de aranha). (p. 112)

Esse postulado, no entanto, parece ser ainda um exercício constante de construção, que acontece no entre aquilo que a crítica quer que seja o autor e aquilo que vai forçar o “eu” do autor para fora de seu texto. Para Barthes (2004b), o ‘escriptor moderno’

nasce ao mesmo tempo que seu texto; não é, de forma alguma, dotado de um ser que precedesse ou excedesse a sua escritura, não é em nada o sujeito de que o seu livro fosse o predicado; outro tempo não há senão o da enunciação, e todo texto é escrito eternamente *aqui e agora*. É porque (ou segue-se que) escrever já não pode designar uma operação de registro, de verificação, de representação, de “pintura” (como diziam os Clássicos), mas sim aquilo que os linguísta, em seguida à filosofia oxfordiana, chamam de performativo, forma verbal rara (usada exclusivamente na primeira pessoa e no presente) na qual a

enunciação não tem outro conteúdo (outro enunciado) que não seja o ato pelo qual ela se profere. (p. 61)

A volta aos Clássicos, nessa passagem, nos remete àquilo que colocamos em discussão, no capítulo I, ao tratar da desconfiança que Platão, por meio de suas personagens, imputava à escrita. Sendo vista como uma mera representação da fala, insuficiente, rasa, medíocre, ela tinha um *status* de algo inferior e, até mesmo, indesejado para aqueles que nutriam o dom da oratória.

No entanto, nossa discussão ali caminha por aquilo que se podia realizar na escrita que não se destinava apenas a registrar os discursos orais. Também ela, ao levar o homem que escreve às profundezas de seu inferno, poderia promover um tipo de traço que lhe conferiria uma autonomia em relação ao discurso falado. O que o homem era capaz de fazer com sua escrita, considerando o próprio Platão como nosso exemplo, remetia-o para um outro lugar: o da cadeia discursiva que gerava inevitavelmente outras possibilidades de discurso.

Essa ideia, no entanto, pautava-se justamente no papel exercido por esse homem quando se dispunha a assumir uma certa voz nascida no gesto da escrita. O que fazia a diferença entre a escrita como mera representação da fala e a escrita como instauradora de discursividade era justamente a experiência da escrita; ou seja, aquilo que, ao fazer o sujeito passar para outro lugar, gerava um saber único, próprio dessa linguagem, próprio dessa escritura.

Também aqui, ao tomar o escritor como alguém que não o é antes do gesto da escrita, Barthes (2004b) parece aproximar sua concepção de autor das demais concepções apresentadas por Foucault e Bakhtin. Parece que eles, de fato, reconhecem na experiência da escrita um acontecimento que constitui um autor por aquilo que ele pode fazer com a linguagem: estar fora dela para poder ser nela. Sendo assim, esse autor (que não pode ser mais aquele que antecedia o texto por existir antes dele) vê sua mão dissociada de sua voz, *levada por um puro gesto de inscrição (e não de expressão), traçando um campo sem origem- ou que, pelo menos, outra origem não tem senão a própria*

linguagem, isto é, aquilo mesmo que continuamente questiona toda origem. (p. 62)

Nesse sentido, o autor não pode ser aquele que, ao fazer uso das palavras, projeta no texto um único sentido, uma única forma, uma verdade acabada no acabamento de seu texto. Isso porque esse texto/escritura é o que Barthes (id) vai considerar um espaço de múltiplas dimensões e possibilidades. Como ele mesmo diz em "Escritores, intelectuais, professores" (2004b):

A escritura não cheira: produzida (tendo cumprido o seu processo de produção), ela cai, não à maneira de um suflê que baixa, mas de um meteorito que desaparece; ela vai viajar longe do meu corpo e, no entanto, não é um pedaço destacado dele, retido narcisicamente, como é a falta; o seu desaparecimento não é enganoso; ela passa, atravessa, é só. (...) A escritura não tem passado (se a sociedade nos obriga a gerir o que escrevemos, só podemos fazê-lo no maior dos tédios, tédio de um falso passado). Eis por que o discurso com que comentam a nossa escritura impressiona menos vivamente do que aquele com que comentam a nossa fala. (p. 400)

O labor do autor é fazer, portanto, girar as escrituras que movem a sua existência no texto, não promovendo simplesmente o jogo da expressão ou do pensamento que quer manifestar na sentença que elabora, como um modelo, uma forma. Ao contrário, ao conduzir sua escrita para o lugar das polifonias bakhtinianas, uma dimensão povoada de escrituras, tecidas pelas citações de outros tantos autores, o autor do texto vê-se onde só se pode explicar e se exprimir com palavras, que não alcançam o todo da experiência e, por isso, exigem que ele não pare de cessar em seu sintoma escrevendo em outro lugar, de novo, e de novo.

Talvez por isso mesmo, Barthes considere que a estranheza está naquilo que os outros comentam sobre a escritura do autor (dele mesmo enquanto autor e dos outros autores comentados por ele): o autor pessoa já não se reconhece nesses comentários, porque *"eu" já não estou nela, na escritura*. No entanto, ainda assim, o estatuto do autor o molesta porque em seu texto, no meio do emaranhado de vozes que o tecem, há o *referente*,

aquilo que refere ao sujeito desse eu que escreve, retornando sempre à ilusão de uma resposta para a escritura de um escritor que

já não possui em si paixões, humores, sentimentos, impressões, mas esse imenso dicionário de onde retira uma escritura que não pode ser parada: a vida nunca faz outra coisa senão imitar o livro, e esse mesmo livro não é mais que um tecido de signos, imitação perdida, infinitamente recuada. (BARTHES, 2004b: 62)

A escritura desse autor é, então, aquilo que propõe ao leitor sentidos a partir da tessitura das diversas outras escrituras pelas quais ela é atravessada. Por isso, não há como procurar no texto o autor como uma pessoa real que articula a palavra para comunicar, expressar, dizer algo que é de si. O que ele diz, mesmo sendo de si, é uma outra coisa que abrirá infinitas possibilidades de sentido por não parar no seu texto escrito. O texto reage às combinações possíveis de escritura, conferindo-lhes um modo de ser e de dizer que corre na contramão do que Barthes vai chamar de atividade teológica: a de achar que o texto possua um *sentido último*, fruto daquilo que o autor, como um deus da palavra, pode vir a dizer do que escreveu, do mistério da origem dessa escrita.

A atividade discursiva, possibilitada por essa escritura, vai recusar qualquer retenção desse sentido, porque não se fecha num segredo da criação. O segredo, se ainda houver, só pode estar nesse manejo de escritura atravessada pelo desejo do sujeito que se configura na leitura do outro; no estar do lado do outro, nas citações e escrituras do outro, para vir a ser ele mesmo com sua voz no lugar de seu destino.

O ser 'total' da escritura só pode ser desvendado, desvelado, descortinado pelo leitor, descosturado no leitor, que *é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse alguém que mantém reunidos em um mesmo campo todos os traços de que é constituído o escrito...O nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do autor* (BARTHES, 2004b: 64)

A morte do autor está a serviço, portanto, dos infinitos nascimentos possíveis de seu texto a partir do leitor. Quanto a isso, Derrida (2008), ao tratar da morte real de Roland Barthes, em “As mortes de Roland Barthes”, apresenta três possibilidades que vinculam o leitor ao autor e seu texto, considerando a questão do tempo.

Pequena classificação sumária e completamente preliminar, a sensatez em si: há, no *tempo* que nos vincula aos textos e a seus presunçosos signatários, famosos, autorizados, ao menos três possibilidades. O “autor” pode já estar morto, no sentido mais comum do termo, no instante que começamos a lê-lo, quando esta leitura nos leva a escrever sobre ele, como se diz, mesmo que se trate de seus escritos ou dele mesmo. Os autores que não se “conheceu” em vida, que não foram encontrados, amados (ou não), são os mais numerosos. Esta a-simbiose não exclui certa modalidade do contemporâneo (e vice-versa); implica, também, interiorização, um luto *a priori* com ricas possibilidades, uma completa experiência da ausência cuja originalidade eu não posso descrever aqui. Podemos falar, logo após, de uma segunda possibilidade, os autores que vivem no momento em que os lemos, quando esta leitura nos leva a escrever sobre eles, etc. Como uma bifurcação da mesma possibilidade, podemos saber-los vivos, conhecê-los ou não, termos com eles encontrado, amado (ou não), etc., e a situação pode mudar com respeito a eles; podemos encontrá-los depois de termos começado a lê-los (tenho uma recordação muito viva do primeiro encontro com Barthes), milhões de relevos podem assegurar a transição: as fotografias, a correspondência, a publicação das declarações, as gravações. Depois há uma “terceira” ocasião, quando ocorre a morte e após ela, daqueles também “conhecidos”, encontrados, amados, etc. (p.297-298)

Se transcrevemos esse trecho é porque possibilita pensar a questão da morte do autor proposta por Barthes sem que, com isso, estejamos matando-o de fato como pessoa. Ainda mais, sem que nos isentemos, nesse caso, de ocupar uma posição de leitor, considerando, por um lado, Barthes como um sujeito que ocupa a posição de autor morto, na vida real e em seus textos; por outro, a posição de Derrida que, ao tratar da morte concreta de Barthes, seu amigo e interlocutor, o faz pensando na morte do autor que já estava posta ali,

onde poderia ser o seu único lugar e tempo de existência: a linguagem, o texto, a escritura de que foi capaz.

Nesse sentido, há mesmo em toda leitura o luto pelo autor morto, inacessível ao leitor enquanto um ser concreto e real. Mesmo que o conheçamos como pessoa, como indivíduo, não é a ele a quem nos reportamos quando da lida com seu texto; também não é com ele, autor-pessoa, que nos dispomos a estabelecer alguma interlocução. É, antes, um certo estado de coisas que, imanentes de seu texto, promovem uma tessitura que nos encobre como leitores, forçando-nos a dizer a partir do dito do autor morto. É no texto que está a travessia dos sujeitos que dão a ele seus múltiplos sentidos: o sujeito-autor nascido no momento da escritura, por escrevê-la, e o sujeito-leitor, que é o espaço por onde as inscrições ganham uma certa unidade, encontram seu destino.

A escritura, nesse caso, precisa ser um tipo de escape, de explosão, de subversão da forma. Não pode estar nem se firmar na necessidade de expressão do autor. Ela, para cumprir seu papel na existência do sujeito, tem de estar na contramão daquilo que poderia ser a expressão: ex-pressão, estar fora da pressão, não sendo forçada a se cumprir, apertar, coagir, constranger.

A força que deveria, pois, fazê-la ficar de pé estaria naquilo que Barthes vai considerar como a possibilidade de trapaça da linguagem. A linguagem trapaceia, porque é mesmo fraudulenta, e impede a sensatez que lhe fecharia todos os sentidos em um único sentido possível. Ela passa a perna no eu do autor, fazendo dele o seu fantoche. No final das contas, quem arrasta as peças e dá o xeque-mate é a linguagem transgressora da escritura, que é o sujeito, que é a existência possível de algo que está fora dela, mas que só pode ser dentro dela por se tratar sempre de uma hipótese dessa linguagem.

Mas, a quem atribuir a morte do autor: ao texto ou à obra? Em que lugar o autor morreu e em que lugar um sujeito pôde ser constituído? A morte do autor suportaria a materialidade da obra ou somente o jogo possível do texto?

Encontramos em uma outra passagem de Barthes, retirada do ensaio “Da obra ao texto” (2004b), uma distinção entre a obra e o texto que, de certo modo, nos parece encaminhar a questão da morte do autor sem o deixar vagando por entre espectros desesperados por algum tipo de vida. Empréstimo de Lacan a máxima de que a realidade se mostra e o real se

demonstra, Barthes entende que a obra, um objeto computável, está para a realidade assim como o texto, impossível de ser ele todo apreensível, está para o real.

(...) obra se vê (nas livrarias, nos fichários, nos programas de exame), o texto se demonstra, se fala segundo certas regras (ou contra certas regras); a obra segura-se na mão, o texto mantém-se na linguagem: ele só existe tomado num discurso (ou melhor, é Texto pelo fato mesmo de o saber); o Texto não é a decomposição da obra, é a obra que é a cauda imaginária do Texto. Ou ainda: só se prova o Texto num trabalho, numa produção. A consequência é que o Texto não pode parar (por exemplo, numa prateleira de biblioteca); o seu movimento constitutivo é a travessia (ele pode especialmente atravessar a obra, várias obras). (p. 67)

É certo que Barthes não tem a intenção, como ele mesmo afirma, de separar materialmente a obra do texto, como se fossem coisas divisíveis, mas considerar que na obra há texto, que é, na verdade, o produto de uma prática significativa. Mais ainda: que o texto não está só na obra, mas em toda e qualquer prática *que se isenta das condições normais de comunicação e significação e institui um espaço específico onde se redistribui a ordem da língua e se produz uma determinada significância.* (COELHO, 1988: 30)

Por fim, Barthes revela o extremo do texto como sendo ele todo trabalho; quer dizer, por ser ele a própria existência do ato de escrita enquanto prática ativa que revela a condição dilacerada e ambígua do escritor ao tentar abrigo na linguagem.

5. O sujeito da psicanálise e o sujeito-autor: a autoria está na experiência

“Eu penso; logo, existo”. Escolhemos essa citação de Descartes para introduzir uma pequena discussão sobre a noção de sujeito com a qual estamos trabalhando, porque ela nos parece bastante ilustrativa do lugar onde o sujeito definitivamente não está. Na proposição do filósofo, o eu, ao pensar, coloca-se exatamente onde a existência acontece: nesse pensamento que lhe diz que, ao pensar, o eu é. O que sugere uma certa determinação: o eu é

senhor de seu pensamento na mesma medida em que seu pensamento determina o que é e como conscientemente esse eu se configura. Consequentemente, esse eu parece preso a seu pensamento, não sendo um sujeito de ação, mas um eu fixado por sua forma de pensar. O eu é o ser em sua rigidez, em sua resistência, em seu controle.

De acordo com VALLEJO & MAGALHÃES (1991):

Há uma heterogeneidade radical entre o sujeito e o eu; não se pode reduzir o sujeito à realidade de si mesmo, e o eu opera num determinado recobrimento das relações simbólicas que estruturam o sujeito. O eu se manifesta através das resistências; em Freud há toda uma elaboração da noção de resistência que é correlativa ao bloqueio do acesso ao reprimido, e o eu é caracterizado como um sistema ideal, bloqueio de uma emergência, bloqueio das relações que conduzem ao núcleo reprimido. Nesse sentido, o eu é o centro das resistências e não é pensável senão como eu-outro, não há um eu pensado unilateralmente. (p. 53)

Ou seja, é função do eu ser um 'sistema ideal' que bloqueia aquilo que não pode apreender, não pode controlar, não pode dar sentido, atribuindo significados. Embora não seja esse eu apenas uma função, como diz Lacan (1985a): *a partir do momento em que o mundo simbólico está fundado, ele próprio pode servir de símbolo, e é com isso que temos de lidar.* (p. 72) No entanto, para que o eu possa vir a ser sujeito, é preciso antes *despojá-lo de seu status simbólico.* Justamente por isso, Lacan considera que o filósofo (não somente Descartes, mas os filósofos em geral)

parece justamente partir de um dado incontestável quando parte da transparência da consciência a si mesma. Se existe consciência de alguma coisa, não é possível, nos dizem eles, que esta consciência, que existe, não apreenda a si mesma como tal. Nada pode ser experimentado sem que, dentro desta experiência, o sujeito possa apreender a si mesmo como numa espécie de reflexão imediata. (p. 64)

Quando dizemos que não é no lugar desse eu que encontramos o sujeito, entendemos que o eu de que nos fala Descartes promove um tipo de

imagem sobre aquilo que ele pensa ser como pessoa e indivíduo e, portanto, está preso ao imaginário, ou em outras palavras, está preso no registro dos afetos, das emoções e daquilo que conscientemente o indivíduo supõe saber ou supõe ser. No nível da consciência, o eu acha, pensa, sente, se sente inteiro, fazendo uma leitura direta do mundo, sem lidar com as mediações da linguagem ou sua complexidade. Funciona, assim, como uma espécie de 'paralisador' do pensamento, porque no lugar de dizer o pensamento, diz que teve o pensamento.

Esse eu diz "penso, logo, existo", ao invés de simplesmente existir a partir daquilo que concebe em seu pensamento, em sua fala, em sua escrita, e se perde na prisão do imaginário, como se houvesse, de fato, uma ocorrência biunívoca entre o objeto real pensado e a imagem desse objeto. O eu acredita que seja possível uma igualdade, identidade ou uma relação simultânea entre aquilo que ele pensa e aquilo que ele é.

Freud, no entanto, ao iniciar seus estudos sobre o 'eu' = 'consciência', acaba encontrando dificuldade para conceituar o que seria a consciência e, em contrapartida, o que seria o inconsciente, uma vez que havia parte desse eu que não se encontrava no circuito das certezas e dos reconhecimentos e que não atuava na perspectiva da comunicação. No entrave para o qual não encontrava solução, abandona o trabalho. Só mais tarde, após verificar que a posição do eu não pode ser somente a da consciência, da inteligência ou da regulação de sua conduta, Freud passa a considerar, sob a perspectiva da subjetividade, que uma parte desse eu, a qual ele vai dar o nome de sujeito, não se confunde com esse eu imaginário e consciente.

Para Lacan, um laço *do eu sou o que eu sou* com o sujeito persiste, mas é concebido de outro modo, a saber, na referência à verdade enquanto ela fala e com uma impossibilidade para o sujeito coincidir com seu "eu". (PORGE,1998:15)

Lacan (1998b) opõe-se a essa visão linear do eu, considerando que *a ordem instaurada por Freud prova que a realidade axial do sujeito não está no seu eu. (p. 61)* Essa suposta coincidência entre ser e pensar, portanto, cria uma ilusão de que, ao racionalizar o eu, esse eu tenha o domínio de sua

realidade interna e externa, sendo um ser completo (mesmo quando fala de sua incompletude) e que se basta a si mesmo naquilo que acredita ser sua verdade. Fink (1998), ao discutir as proposições feitas por Freud e Lacan sobre o sujeito (do inconsciente e do desejo), coloca que

o pensamento do eu é mera racionalização consciente (a tentativa do eu de legitimar declarações erradas e involuntárias através de explicações pós-fato que se enquadram na auto-imagem ideal), e o ser então gerado pode ser categorizado apenas como falso ou como fraude. (p.65)

Isso significa dizer que o eu como aquele que diz do indivíduo é sempre um falso-ser porque se constrói a partir de imagens distorcidas. Aquilo que se vê no espelho é aquilo que se quer acreditar como real. A imagem, na instância do eu, é a sua própria essência. Ao invés de estar no corpo, o eu está nessa imagem refletida nesse espelho e, portanto, aprisionada por aquilo que o Outro diz dela ou naquilo que esse eu acredita que o outro diz.

Ao tratar dessa questão da imagem no espelho, Lacan (1985a) pergunta:

A imagem no espelho o que é? Os raios que voltam para o espelho nos fazem situar num espaço imaginário o objeto que se acha além disso -, em algum lugar na realidade. O objeto real não é o objeto que vocês vêem no espelho. Há, pois, aí um fenômeno de consciência como tal. (p. 64)

O eu como sujeito não está, portanto, na imagem refletida nesse espelho, porque ela só existe como representação do objeto não como aquilo que de fato esse objeto é. Nesse sentido, esse eu imaginário, estampa do eu real (ou do sujeito), não pode ser agente, porque sobre ele age o efeito de uma ligação narcísica, fixada em uma imagem ideal específica. Lacan, ainda na tentativa de tornar mais clara a noção de 'eu' que constrói a partir do 'eu' na teoria de Freud, remete a imagem do espelho à câmera fotográfica. Ela também apreende a imagem do objeto, permitindo que sua existência não se perca quando o objeto real 'bate em retirada'. A imagem do eu permanece intacta na foto.

Mas isso não significa que o sujeito esteja lá. O que lá se encontra é uma possibilidade daquilo que do eu pôde ser registrado. A imagem permite leituras dentro do mundo simbólico e do jogo da linguagem, mas não dá conta daquilo que de fato antes dela existia do sujeito. Uma parte dele fica lá, representado, imitado, limitado. Mas não o suficiente para definir o sujeito daquela imagem, daquele eu aprisionado no espelho ou na foto. Aprisionado porque a imagem fascina e porque parece dizer alguma coisa que não se consegue saber simplesmente ao olhar para ela. O que ela talvez esteja dizendo sempre é que aquilo que se quer ver não está lá, dentro dela ou na superfície do espelho, no papel da foto.

O eu, portanto, nada sabe sobre como essa imagem do eu se formou; tampouco o que o faz gozar nesse lugar fixado de onde acredita saber sobre si mesmo e sobre o que pressupõe ser sua ação no mundo. E, por isso, mostra-se sempre em sua ambivalência: aquilo que diz ser e saber é sempre contraditório, porque não suporta nem mantém a coerência ansiada pela consciência. Em outras palavras, o eu não pode ser a medida de todas as coisas porque ele é a medida de nada: *as incidências imaginárias, longe de representarem o essencial de nossa experiência, nada fornecem que não seja inconsistente, a menos que sejam relacionadas à cadeia simbólica que as liga e as orienta.* (LACAN, 1998b: 13)

Porque, estando no jogo do simbólico, *o homem é um sujeito descentrado* e só pode ser 'visto' de modo desfocado, deslocado das lentes da máquina fotográfica, fora do eixo que centraliza a placa e coloca a imagem onde deve estar. O sujeito nunca está aí ou, pelo menos, nunca está no centro dessa imagem, sendo revelado nas beiradas. Ou, o que nos parece mais apropriado, sendo revelado na forclusão²³ do sentido; isto é, naquilo que

²³ De acordo com Chemama (1995), o termo forclusão foi criado por Jacques Lacan numa tentativa de traduzir o termo freudiano Verwerfung, que significa "rejeição". *Essa opção tem o mérito de destacar tal característica: aquilo que foi rejeitado não pode mais voltar ao lugar de onde foi excluído. Esse processo se distingue, portanto, do recalçamento, pois o recalçado retorna a seu lugar de origem, o simbólico, no qual havia sido primitivamente admitido. A forclusão se refere, portanto, ao significante.* (p. 80) Lacan relaciona a forclusão a um tipo de falta que caracteriza condição essencial da psicose por remeter a um significante que, *rejeitado da ordem simbólica reaparece no real, de modo alucinatório.* (Idem: 80). A forclusão indica a

recusa o sentido da imagem por não ser simbolizável, mas que, nem por isso, deixa de existir.

A forclusão, na escrita, é uma metáfora que permite tratar daquilo que escapa ao simbólico, por ser algo que explode com o sentido para dar lugar ao não sentido do real. Em outras palavras, a um tanto do processo da escrita e da constituição do sujeito-autor que não tem o menor sentido, que não pode ser respondido simbolicamente; que não se mantém pelo imaginário; que não encontra correspondência na palavra. Recorrendo às palavras de Lacan (2007), a autoria pode ser compreendida, pois, *graças à falha*, o lugar onde o inconsciente e real se enodam e o sujeito inventa uma verdade para colocar no buraco dessa falta.

Não se trata, no entanto, de negar a existência do eu da consciência como parte daquilo que, como ser, somos. O eu é o sujeito do enunciado e, como tal, está sempre ali. Não há como retirá-lo do seu lugar, porque é dele a condição do dizer. Quem diz é sempre esse sujeito da enunciação que se revela como 'eu' de alguma coisa, de alguém, de um verbo etc. No entanto, ao mesmo tempo em que esse eu é, ele pode fazer-se sujeito sem ter a menor ideia do que seja isso. E aí está o nó que promove ou faz cair por terra as crenças do eu.

Enquanto no registro do imaginário o eu diz ser o que imagina que é, no simbólico ele tem a possibilidade de fazer-se naquilo que lhe falta, porque é mesmo na linguagem que o sujeito, longe de ser, é um falar-ser (*falasser* de Lacan); ou seja, um ser na fala que se constitui bem no momento em que a linguagem promove discurso; um ser que só existe naquilo que a palavra pode instaurar. Antes dela, como diz Lacan, nada é ou não é. Esse sujeito, se assim podemos nominar, é incompleto e cindido, porque está sempre entre a linguagem e a pulsão.

Na experiência simbólica, que *envolve toda a atividade humana, comportando uma parte consciente e outra inconsciente, ligadas à função da linguagem e, mais especificamente, à do significante* (CHEMAMA, 1995: 199),

relação do sujeito com a castração que, sendo simbólica e feita pelo Nome-do-Pai, é rejeitada pelo sujeito, que fica fora da simbolização. *E a linguagem passa a falar sozinha, de um modo alucinatório. Portanto, é o próprio real que está falando.* (Idem: 80)

o homem é um ser submetido a essa linguagem. É ela que vai determinar necessariamente *as formas de seu vínculo social*.

Fazendo uma leitura desse sujeito freudiano, Lacan (1985a) afirma que, para Freud *o sujeito não é sua inteligência, não está no mesmo eixo, é excêntrico. O sujeito como tal, funcionando como sujeito, é algo diferente de um organismo que se adapta. É outra coisa, e para quem sabe ouvi-lo, a sua conduta toda fala a partir de um outro lugar que não o deste eixo que podemos apreender quando o consideramos.* (p. 16) E essa diferença está no que Freud vai chamar de desejo. O sujeito é o sujeito do desejo e, portanto, do inconsciente. Sobre essa conclusão freudiana, Lacan (1985b) fará a seguinte reflexão:

É aí que chego ao sentido da palavra sujeito no discurso analítico. O que fala sem saber me faz eu, sujeito do verbo. Isso não basta para me fazer ser. Isto não tem nada a ver com o que sou forçado a pôr dentro do ser – suficiente saber para se aguentar mas uma gota a mais. É o que, até agora, chamou-se de forma. Em Platão, a forma é esse saber que preenche o ser. A forma não sabe mais do que ela diz. Ela é real, no sentido em que mantém o ser na sua taça, mas cheia até a boca. Ela é o saber do ser. O discurso do ser supõe que o ser seja, e é o que o mantém. (p. 162)

Justamente por isso, a noção de sujeito apresentada pela psicanálise parece-nos adequada para responder às questões da escrita e do autor, tratadas anteriormente, porque ela não se fecha com o imaginário do texto, mas revela um ser que, ao estar submetido pela linguagem, precisa transgredi-la para fazer dela sua condição de autor. Segundo Lacan (1998b), *o sujeito vai muito além do que o indivíduo experimenta “subjetivamente”: vai exatamente tão longe quanto a verdade que ele pode atingir.* (p. 266)

O que concluímos disso é que o eu como indivíduo não serve, sozinho, para responder às demandas da escrita e da autoria, porque aquilo que ele vai dizer delas pouco tem a ver com a experiência de se fazer sujeito-autor no próprio instante em que a escrita acontece como experiência. Por isso, Lacan (1985a), ao discutir a questão da análise das resistências, diz que em nada adianta atuar no nível do eu, uma vez que aquilo que o analista tem a dizer ou

a mostrar como exemplo de como o eu deve se portar ou que deve fazer não surtem efeito. O eu não muda de posição:

Não é como se tende não apenas a formular – e se formula isto, dar-lhes-ei muitos exemplos -, porém, muito mais a praticar, não é intervir junto ao sujeito para que ele se conscientize da maneira pela qual seus apegos, seus preconceitos, o equilíbrio do seu eu, o impedem de enxergar. Não é uma persuasão que vai dar bem depressa na sugestão. Não é reforçar, como se diz, o eu do sujeito ou fazer de sua parte sã um aliado. Não é convencer. É saber, a cada momento da relação analítica, em que nível deve ser trazida a resposta. [...] Fracassará toda intervenção que se inspirar numa reconstituição pré-fabricada, forjada a partir de nossa ideia sobre o desenvolvimento normal do indivíduo, e visando à sua normalização- eis o que faltou a ele, eis o que deve aprender a suportar de frustração, por exemplo. Trata-se de saber se o sintoma se resolve num registro ou no outro, não há meio termo. (p. 61)

Esta colocação de Lacan, mesmo que inserida no contexto da análise psicanalítica, parece-nos muito elucidativa daquilo que temos tratado como o eixo eu-sujeito, considerando que o autor e sua autoria não podem ser explicados e resolvidos no lugar onde o eu se encontra. Isto é, não basta dizer ao eu consciente aquilo que ele deve fazer para dar conta de sua escrita, porque os modelos são exclusivos e servem, quando muito, apenas para a escrita de um sujeito, que não equivale a um eu, mas a um estar ou se fazer sujeito no momento de uma escritura; no momento da prática do texto.

Não há o que analista ou o professor possa dizer ao eu que elucide para ele mesmo aquilo que faz de sua escrita um sintoma criativo ou determine sua escrita como traço. E isso se dá por pelo menos duas razões: a primeira, porque aquilo que o outro pode dizer ao eu do processo de escritura desse eu não responde às verdades desse processo. Quando muito, dá conta de pontuar algumas nuances que indicam que aquilo que o eu procura em sua escrita está fora dela. Por isso, Lacan (1998b) afirma que

O sujeito vai muito além do que o indivíduo experimenta “subjetivamente”: vai exatamente tão longe quanto a verdade que ele pode atingir, e que talvez saia dessa boca que você já acaba de

fechar outra vez. Sim, essa verdade de sua história não está toda em seu desenrolar, mas o lugar se marca aí, nos choques dolorosos que ele experimenta por conhecer apenas suas réplicas, ou então em páginas cuja desordem mal lhe proporciona algum alívio. (p. 266)

Segundo, porque a verdade do sujeito não está em outro lugar e nem pode ser reconstituída como se houvesse alguém dentro dele que ocultasse uma história pronta, mas recortada em peças de quebra-cabeça. A verdade desse sujeito acontece sempre a cada novo atravessamento pela escrita. Não está aqui ou ali ou acolá, mas no próprio movimento simbólico do sujeito nos arranjos de sua linguagem, que tece sempre mais de um sujeito. Aqui também consideramos, como Barthes, que a verdade da escritura está no outro, seu leitor, porque o sujeito-autor não é mais que um estar autor durante a feitura do texto. Texto acabado, sujeito desaparecido; autor morto. Nesse sentido, atuar diretamente no eu do sujeito, intervindo para esclarecer-lhe sua história, seus medos, suas angústias; apontando-lhe caminhos que o levariam à escrita almejada; convencê-lo do que deve ou não fazer, só o manteria justamente no aprisionamento de sua imagem no espelho.

Consideramos, portanto, que saber o que é sua falta é muito menos importante do que saber o que, diante de uma falta, o sujeito é capaz de fazer: ser na escrita. Talvez por isso mesmo, Lacan (1985b) afirme que o *sujeito não é ninguém. Ele é decomposto, despedaçado. E ele se bloqueia, é aspirado pela imagem, ao mesmo tempo enganadora e realizada do outro, ou, igualmente, por sua própria imagem especular. Lá, ele encontra sua unidade.* (p. 74) Ele, o sujeito, é uma hipótese. Ele passa a ser qualquer coisa quando o movimento do sistema simbólico intervém no sistema condicionado pelo eu, promovendo uma mudança de lugar. O eu não sabe e pensa que sabe; o sujeito não é nem sabe. No laço entre esses dois possíveis de um mesmo ser a escrita pode se dar.

No entanto, aquele que faz o gesto da escrita não pode ser apenas o eu consciente e racional, porque esse processo de dar suporte ao pensamento é *um certo efeito do discurso*. Daí a condição para a escrita existir é que *ela se sustente por um discurso* como possibilidade de materialização do discurso. O

escrito do sujeito nesse lugar da escrita não é algo para ser compreendido, porque ele existe fora; *ele ex-siste*. (LACAN, 1985: 48)

Mas a questão não acaba aí. O fato de sabermos que o eu não pode responder às demandas do ser apenas com aquilo que conscientemente diz saber sobre si não é suficiente para dar conta do problema que o sujeito na escrita nos impõe: como é que, na materialização do discurso, existindo fora dele, o sujeito pode vir a ser a diferença na escrita? Expliquemos melhor: se o eu não faz a diferença; ou seja, se o eu não responde ou pelo menos não pode responder sozinho pela autoria na escrita, como algo que está fora da linguagem pode revelar autoria na linguagem? Visto que, no final, é a escrita enquanto texto aquilo que fica de todo o processo de escritura do sujeito será também a autoria apenas uma hipótese? Ou é ela traço que não se encontra quando da escavação do texto, mas nele mesmo, em sua superfície, em seu acontecimento? Quem sabe de fato sobre esse saber?

Lacan (1985b) pontua que qualquer discurso científico sobre o saber tem de necessariamente *interrogar o saber onde ele está*: no antro da língua, no inconsciente. E ninguém entra nesse lugar sem hipótese:

Minha hipótese é a de que o indivíduo que é afetado pelo inconsciente é o mesmo que constitui o que chamo de sujeito de um significante. (p.194)

Sendo assim, não podemos falar da escrita autoral ou de um sujeito-autor sem considerar que aquilo que vai torná-los possíveis de serem lidos é justamente o que neles não se pode ver por ser mesmo uma hipótese; ou, em outras palavras, por ser uma invenção que não quer dizer nada fora a experiência do escrever. O sujeito do texto fala com a voz do desejo. Lacan adverte que o importante da letra, ao contrário do que se pensa, não é o que ela significa, mas o sentido que gera na combinatória que estabelece com outras letras. É dessa combinatória que o sujeito vive e de que se serve, inconscientemente, para enviar suas mensagens, afetando simbolicamente a ordem ilusória do discurso concreto. Subvertendo a ordem social, moral e cultural do indivíduo, o sujeito fala de um outro lugar, de uma outra posição (AGUIAR, 2004a).

Isso significa dizer que, mesmo em se tratando de uma ponte que permite a interlocução entre os homens, a palavra escrita deixa escapar, no ato da enunciação, aquilo que é próprio do sujeito, seu sintoma e sua possibilidade de autoria sobre uma palavra da qual pouco, de fato, parece saber. A relação dialógica, estabelecida por essa palavra, entre os atores do texto (autor e leitor), desse modo, pressupõe necessariamente a criação e recriação do que da palavra escapa, deixando a cargo do escritor que se faz sujeito-autor viver seu papel ativo justamente no vazio daquilo que escreve. É no jogo da linguagem, de ditos e calados, de vazios e ausências, de faltas e sentidos, que há a construção da própria linguagem e de tudo o que disso possa demandar.

6. Nossas considerações sobre o autor e a autoria

Diante do percurso teórico que fizemos nos itens anteriores, nossa primeira consideração diz respeito à definição de autor. Assim como os teóricos estudados, não consideramos autor a pessoa real do escritor, que concretamente escreve um texto e faz declarações sobre seu processo consciente de criação. Mas aquilo a que denominamos sujeito-autor e que não existe antes do texto por 'nascer' mesmo no acontecimento da escrita. Não estamos com isso desconsiderando a existência do escritor real, no entanto não conseguimos com ele responder àquilo que extrapola o texto e deixa traço. Entendemos que não está no escritor real a possibilidade de inscrição do ser; mas no sujeito-autor que está pressuposto em um dado discurso, em um dado texto como uma instância que nada sabe do processo de sua escrita, porque se forma exatamente no momento em que esse processo acontece.

Nesse sentido, o autor pode ser definido aqui como um sujeito do texto que não tem uma visão de mundo, por não estar ou não existir no mundo a não ser pela escrita. Enquanto o escritor real busca *esculpir a forma* como tarefa epistemológica para poder conhecer as *manifestações simbólicas* que se constroem na produção da escrita, o sujeito-autor articula as significações que dão forma àquilo que o escritor busca esculpir.

Em outras palavras, enquanto ao escritor real cabe inserir seu texto no contexto dos discursos, respondendo às suas demandas, o sujeito do texto (do

discurso, do inconsciente e do desejo) produz sentido. Um sentido que nada tem a ver com a vontade do escritor sobre o que quer que seu texto diga ou expresse, porque essa produção de sentido, fora da linguagem, é promovida por aquilo que Barthes (2004) vai chamar de *discurso do desejo*.

Essa noção de sujeito-autor que propomos aqui, embora tenha relação direta com os conceitos de autor, autor-criador e função autor desenvolvidos, respectivamente, por Roland Barthes, Mikhail Bakhtin e Michel Foucault, recorre diretamente ao conceito de sujeito apresentado pela psicanálise, por Sigmund Freud e Jacques Lacan. O que vai implicar, necessariamente, no olhar para o autor não apenas como uma função exercida pelo indivíduo que escreve, mas como um modo de se fazer sujeito pelo gesto da escrita; ou seja, dentro da experiência de escrever, exatamente no momento de seu acontecimento.

Daí considerarmos que o sujeito-autor é algo que ultrapassa a dimensão material do texto, aquilo que se faz por meio da linguagem, sendo atravessado por essa mesma linguagem, gerando nela efeitos de sentido que não podem ser determinados de antemão pela função de autor assumida pelo indivíduo. Isso porque esses efeitos, na verdade, são gerados pelas relações entre os significantes desse sujeito. Ou seja, pelo modo como na linguagem o sujeito se materializa. E isso não pode ser programado por um indivíduo que se ocupa, em um dado contexto, da função de autor.

A outra consideração que devemos fazer aqui está relacionada ao estilo como algo da ordem do texto que pode ser lido pelo escritor, pelo crítico literário e, posteriormente, pelo leitor leigo. O estilo está na linguagem e, portanto, na palavra mesma que dá forma ao texto do escritor, traduzido pelo sujeito do enunciado (o eu consciente), tocado nas combinações perceptíveis, tratado 'conscientemente' por ele, que faz escolhas e deixa revelar suas intenções. De acordo com Barthes (2004a), *o estilo está quase além: imagens, um fluir, um léxico nascem do corpo e do passado do escritor e se tornam, pouco a pouco, os automatismos de sua arte.* (p. 10) Mas ainda assim está no texto e pode ser revelado quando da análise criteriosa de suas partes e de seu efeito no todo do texto.

De acordo com Bakhtin (2003), o estilo é uma unidade de procedimentos *de enformação e acabamento da personagem e do seu mundo e dos*

procedimentos, por estes determinados, de elaboração e adaptação (superação imanente) do material. (p. 186) No entanto, ainda assim, esse autor indaga:

Em que relação encontra o estilo e o autor enquanto individualidade? Como o estilo se relaciona com o conteúdo, isto é, com o mundo dos outros, suscetível de acabamento? Que importância tem a tradição no contexto axiológico do autor-contemplador? (p.186)

Suas respostas indicam que o estilo impõe pelo menos duas condições nada básicas para existir: ele só pode existir onde há unidade *ético-cognitiva da vida, indiscutibilidade do antedado guiado por ela*; ele não pode ser casual e se estabelece a partir da posição de distância . *O grande estilo abarca todos os campos de arte ou não existe, pois ele é, acima de tudo, o estilo da própria visão de mundo e só depois é o estilo da elaboração do material. (p. 187).*

Essas duas condições, segundo ele, não podem ser compreendidas separadamente, por estarem totalmente imbricadas e alicerçarem o ato do escritor, lançando-o na relação de responsividade e responsabilidade para com aquilo que escreve e para com a linguagem a partir da qual cria sua obra, suas personagens, seu estilo que, em resumo, é aquilo que permite ao autor dar uma certa unidade à sua *imagem externa transgrediente do mundo, ao seu reflexo externo, à orientação para fora, às fronteiras (elaboração e combinação de fronteiras)*. *A visão do mundo constrói e unifica o horizonte do homem, o estilo constrói e unifica seu ambiente. (p. 188)*

É possível dizer que o estilo é fruto de uma atitude responsiva em relação a essa visão de mundo, porque tem a ver com a forma encontrada pelo autor para responder pelo modo como dialoga com esse mundo, intervem nele, assume uma posição ao criar suas personagens, seus textos, sua narrativa. E está relacionado ao modo como o autor é capaz de apreender o seu leitor/ interlocutor, respondendo a ele, reportando a ele seu enunciado, fazendo escolhas conscientes da forma dada a essa resposta. Por isso, Bakhtin vai dizer que o estilo só pode ser construído e analisado pela perspectiva discursiva a partir da qual *um enunciado, um gênero, um texto, um discurso* estão atrelados, participam, *ao mesmo tempo, de uma história, de uma cultura*

e, também, da autenticidade de um acontecimento, de um evento. (BRAIT, 2005: 96)

O que parece diferenciar essa noção de estilo proposta por Bakhtin da autoria que aqui está sendo proposta é justamente o ‘quase além’ apontado por Barthes. A autoria é o lugar de onde fala o sujeito ou, em outras palavras, o lugar onde o sujeito se constitui e pode ser entendida como um fenômeno que acontece fora da linguagem, mas que depende da linguagem para se constituir, para produzir certo efeito naquele que lê. Por isso, a dificuldade em definir o que seja a autoria e como ela deve ser tratada no contexto escolar. De qualquer modo, as semelhanças entre o estilo e a autoria que propomos aqui existem, porque consideramos a autoria como suporte para o estilo. Ou seja, como algo que engloba e acolhe as proposições e vontades do escritor real no mesmo instante em que nasce no acontecimento ou na experiência da própria escrita.

Para tornar essa concepção um pouco mais palpável, basta que tratemos da própria composição de uma tese: enquanto o eu do pesquisador e escritor real trava um embate com a escrita de suas ideias e com a forma deste texto, trocando palavras, alterando os parágrafos, mudando trechos de lugar, selecionando as citações, comentando os autores lidos, lendo cada parte inúmeras vezes para dar uma certa coerência ao que ele está dizendo e estabelecer uma comunicação com seus supostos leitores, há um tanto desse processo sobre o qual nada sabe. E isso não é exagero ou força de expressão. O que de certo modo paralisa a escrita, considerando que para sustentar o trabalho da escrita é necessário ir além da dialética da demanda; é preciso chegar à dialética do desejo para sustentar a demanda do desejo do outro (que pede a escrita e sustenta a responsabilidade).

Em outras palavras, para que haja a escrita da tese não basta saber que é preciso responder à demanda do outro e do Outro²⁴. É preciso antes entrar na dialética entre demanda e desejo para fazer o trabalho e estar na ação, colocando-se para o outro como sujeito. Portanto, escrever a tese pressupõe

²⁴ Lacan faz uma diferenciação entre o outro e o grande Outro. O primeiro indica o semelhante, uma outra pessoa, com quem o sujeito estabelece relações especulares, imaginárias. O segundo (o grande Outro) é um outro lugar psíquico, diferente da consciência: o inconsciente. Um lugar onde a linguagem tem uma vida própria, independente, fora do controle e da vontade do ser consciente. Nesse contexto, o Outro pode ser entendido como o conjunto de todos os significantes; como demanda; como desejo e como gozo. (AGUIAR, 2004: 20)

implicação subjetiva e isso não pode ser controlado pela vontade do eu que escreve e imprime ao texto um estilo.

Não saber como todas essas decisões conscientes vão, de fato, promover o texto e conduzir o leitor, é também uma condição da escrita, que é composta de algo que está à sombra da linguagem por não pertencer a ela. Ou, pelo menos, por não pertencer somente a ela. Desse modo, a autoria pode ser considerada como um susto na linguagem, porque está nela como pressuposto para a existência do texto, sem estar nas palavras do texto ou nas escolhas conscientes que um escritor faz. Antes, é algo mesmo do indizível da experiência da escrita, demandada pelo trabalho e pela responsabilidade que um texto autoral impõe a seu escritor real, tendo ele de suportar o ‘mistério’ de sua própria criação. Mais ainda, tendo de suportar um desejo de escrita que em nada se aproxima do prazer raso das coisas fáceis, que em nada se parece com ‘o prazer de ler o texto’, fazendo um trocadilho com Barthes, já pronto, acabado, seguindo o seu destino na Cultura.

O prazer que se sustenta pelo desejo da escrita é, na verdade, aquele que coloca a atividade de escrita e do escritor em suspenso, fora das amarras da consciência, uma vez que *aquele que escreve apenas escreve para saber o que quer dizer (para dialogar com as ideias do seu corpo), para perder a sua consciência no ilimitado da significância. É nessa perda de consciência que o texto adquire o seu valor erótico: o texto aproxima-se do orgasmo.* (COELHO, 1988: 25) Somente isso pode, por vezes, justificar a contradição da escrita: é bem dos ‘lamentos do escritor’ que se pode deixar vazar o prazer promovido (mas não sentido) pelo desejo de estar na escrita.

Freud afirma, tocado pela questão de sua própria escrita, que

infelizmente, o poder criativo de um autor nem sempre obedece à sua vontade: o trabalho avança como pode e com frequência se apresenta a ele como algo independente ou até mesmo estranho. (V. XXIII, p. 125)

O que nos sugere que, mesmo diante do que o escritor é capaz de dizer de seu processo de escrita, aquilo que marca o texto com o que Freud denomina como ‘poder criativo’ está em outro lugar que não a consciência que

o escritor tem de sua escrita e independe, ou pelo menos não depende totalmente, de sua vontade de estar ou se esvaziar no texto. O que não se diz por simplesmente não ser da ordem do dizer é estranho ou causa estranheza, porque não encontra respaldo na zona de conforto que o escritor pode viver quando de seu conhecimento do processo, quando de sua possibilidade de tradução daquilo que pensa, sente, vive, espera, quer. A estranheza está justamente em perceber que dele, escritor, algo fala e marca sua escrita, determinando seu resultado, sem que disso ele possa saber ou controlar.

Poderíamos então dizer que a autoria é fruto daquilo que escapa do sujeito-autor? Aquilo que não é comunicável? De certo modo sim, porque a autoria é aquela que promove um tipo de unidade que garante ao texto, ou seja, ao discurso, certo lugar social, histórico e cultural sem o qual ele se perde e não pode ser considerado como materialização da discursividade. É nessa ambivalência que a autoria se revela e pode ser pressuposta pela ação daquele que escreve e daquele que lê esse discurso, promovendo-o ao status de obra de um determinado autor. Mas, ao mesmo tempo, ela não está somente no texto, como o estilo, mas no processo, na experiência da escrita. E no processo há o escape do que vai fazer a diferença de uma escrita para a outra, que vai justamente deixar traço, marcas que são próprias de um sujeito que se constitui na escrita, no mesmo momento em que um escritor real dedica-se a escrever seu texto, por razões que transitam por sua exterioridade e a interioridade, e que nem sempre respondem racionalmente aos impasses desse escrever.

Aliás, o que responde minimamente ao sujeito que escreve o porquê dessa escrita, geralmente, em nada revela onde está o furo pelo qual seu real vaza sem se deixar simbolizar. A autoria, nesse contexto, parece ser justamente da ordem desse real que se escreve/inscreve no processo de escrita, porque mesmo sendo algo que se suporta na ex-sistência (no existir fora da linguagem), de algum modo é pressuposto no furo do simbólico; ou seja, naquilo que o simbólico não pode explicar, não consegue comunicar porque lhe escapa o sentido: a autoria do sujeito-autor, pela qual ele se responsabiliza.

Sobre essa responsabilidade é preciso, antes, fazer um parêntese para dizer que esse termo responsabilidade aqui carrega uma outra informação: não

basta dizer-se responsável por algo que concretamente se sabe e se escolhe; é preciso, antes, assumir a responsabilidade por aquilo que não se sabe, não se escolhe, por aquilo que diz respeito ao sintoma do sujeito e, portanto, por aquilo que está fora da palavra e não pode ser traduzível. Na verdade, a responsabilidade do sujeito só poderia, dentro dessa concepção, ser traduzida em sua ação; isto é, no que ele faria do não dizível de sua existência; no modo como ele viveria com o seu 'insuportável', com seu sintoma.

Nesse sentido, a responsabilidade na escrita e pela escrita estaria diretamente relacionada com o que o sujeito faz para lidar com seu sintoma, com sua causa, com aquilo que não sabe dizer, mas que faz parte dele, que também é ele. Daí dizermos que a escrita é traço. Se a considerarmos como aquilo que o sujeito faz com seu sintoma, sua ação, seu modo de 'dizer' o seu desejo, esse traço seria ele mesmo a indicação de que o sujeito se responsabiliza por aquilo que excede sua condição de escolha: ele assume para si a dor, o sofrimento, a angústia, o não sentido, o gozo; suporta o que não consegue explicar pela razão ou pelo ethos²⁵ e produz um sentido, por meio do que escreve, que está relacionado diretamente com seu ato de escrever. Responsabilidade, portanto, engloba tudo o que está na consciência e na inconsciência do sujeito. Ele 'fecha' consigo mesmo para atravessar a escrita e ser atravessado por ela no próprio gesto do escrever e naquilo que de limite ela lhe impõe: não se pode dizer tudo e nem se tem a garantia do que será o produto final.

Feitas essas considerações, podemos passar para a exposição da pesquisa de campo, apresentando o modo como organizamos nossa ação dentro da escola a fim de verificar se a noção de autoria aqui defendida poderia ser encontrada nas experiências de escrita vivenciadas pelas estudantes que se dispuseram a participar desta pesquisa.

²⁵Imagem de si que o locutor e o escritor vai construindo no momento em que se fala e se escreve. Não ele próprio, mas uma imagem possível quando produzida em seu discurso. Na análise do discurso, o ethos tem um sentido retórico e está relacionado com a legitimação de um dizer: o enunciador atribui a si mesmo, *em seu discurso, uma posição institucional e marca sua relação com um saber. No entanto, ele não se manifesta somente como um papel e um estatuto, ele se deixa apreender também como uma voz e um corpo.* (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008: 220.)

CAPÍTULO 3

Um traçado dos caminhos da pesquisa



Este livro se pediu uma liberdade maior que tive medo de dar. Ele está muito acima de mim. Humildemente tentei escrevê-lo. Eu sou mais forte que eu.

*CL*²⁶.

²⁶LISPECTOR, Clarice. “Nota”. In: *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

1. Percursos de escrita da pesquisa

Percurso quer dizer “ato ou efeito de percorrer”; remete a deslocamento, a movimento e, evidentemente, à distância ou espaço percorrido. Percurso remete à ação. Talvez por isso, depois de muitas outras tentativas de nomear este item sobre a construção de uma metodologia de pesquisa, acabamos por chamá-lo de percursos de escrita da pesquisa por entendermos que ele tratará de dois movimentos ocorridos em tempos distintos, mas que se entrecruzam aqui, na escritura deste texto: o trabalho de pesquisa ‘de campo’ propriamente dito, realizado dentro de uma escola, com estudantes do Ensino Fundamental II, durante alguns meses, nos anos de 2007-2008, e o trabalho da escrita desta tese.

A opção por fazer com que esses movimentos possam explicitamente dialogar entre si, no aqui e agora da escrita, encontra eco em Barthes (2004b), quando o autor apresenta uma reflexão sobre o que sejam pesquisa e método no campo das Ciências Humanas. No primeiro caso: um trabalho de escritura que tem sua existência marcada pela linguagem; no segundo, uma “lei” que, embora inevitável, precisa ser posta em xeque quando da construção da escritura. Ele diz:

o trabalho de pesquisa deve atender a duas demandas; a primeira é uma demanda de responsabilidade: é necessário que o trabalho aumente a lucidez, chegue a desmascarar as implicações de um procedimento, os álbis de uma linguagem, constitua afinal uma *crítica* (lembramos mais uma vez que *criticar* quer dizer: pôr em crise); o Método é aqui inevitável, insubstituível, não pelos seus “resultados”, mas precisamente - ou pelo contrário - porque realiza o mais alto grau de consciência de uma linguagem que não esquece a si mesma; mas a segunda demanda é de ordem muito diversa: é da ordem da escritura, espaço de dispersão do desejo, onde dispensa é dada à Lei; é preciso, então, em dado momento, voltar-se contra o Método, ou pelo menos tratá-lo sem privilégio fundador, como uma das vozes do plural: como uma vista, em suma, um espetáculo, encaixado no texto; o texto, que é, afinal de contas, o único resultado “verdadeiro” de qualquer pesquisa. (p. 396-397)

Esse posicionamento parece implicar que, ao considerarmos como pesquisa não só o trabalho de campo, mas também a própria escrita da tese, estamos dizendo que a *pesquisa se torna texto, produção*, porque ela *está do lado da escritura, é uma aventura do significante, um excesso da troca; é impossível manter a equação: um “resultado” por uma “pesquisa”*. (BARTHES, 2004b: 393) Quer dizer, a pesquisa como experiência de escritura do texto gera justamente a tessitura entre o que foi pesquisado e o que a partir disso foi possível dizer, criar, reformular, reorganizar, analisar, questionar, responder, inventar: o próprio texto como resultado.

E esse ‘texto-resultado’ da pesquisa é considerado por Barthes como algo sempre ‘im-pertinente’; ou seja, como algo que provoca desconforto, incômodo, inconveniente, e nega, por vezes, a pertinência do método por responder também às demandas do desejo do pesquisador e de todos os sujeitos que participam do processo. Como desejo não tem a ver com vontade, a consequência imediata da pesquisa é mostrar que nem sempre um percurso bem traçado a partir de métodos claros e objetivos dá conta de explorar as demandas do real da pesquisa, cuja im-pertinência pode ser compreendida como um resultado que deve receber um outro tom, uma outra forma; ser olhado de outro modo para permitir que a pesquisa possa recuperar do percurso o que, no geral, é posto de lado, dado seu caráter subjetivo e gerador de conflito.

A esse ‘im-pertinente’, termo usado por Barthes em vários de seus ensaios para tratar da questão de um elemento que está sempre fora da pertinência e que perturba a ordem do método da leitura, o autor atribui a questão do desejo que penetra toda leitura. Nós compreendemos aqui que, se a pesquisa é atravessada pela leitura que, por sua vez, atravessa a escritura, é também de ‘im-pertinência’ que se constrói a escrita.

Ao compreendermos que uma pesquisa se faz a partir de múltiplas leituras, envolvendo a definição de um tema, a escolha do *corpus* a ser pesquisado, os autores que darão os subsídios teóricos, a análise dos dados e o próprio gesto de escrever o texto, é possível compreender que a pesquisa é, essencialmente, sempre um trabalho de leitura que gera escritura. E, portanto, não pode gerar ‘um resultado por uma pesquisa’, porque, na verdade, a

pesquisa do texto passa a ser a própria escritura do texto. Ou, antes, a própria experiência de escrita, que vai comandar a ação do pesquisador e o modo como ele deve conduzir a lida de todos os elementos que compõem sua pesquisa. Seu trabalho envolverá um diálogo constante (e nem sempre amistoso) entre um sujeito-leitor e um sujeito-escritor constituídos em um mesmo corpo e envolvidos em uma mesma aventura: a aventura de dar forma aos pedaços de coisas que foram vistas, lidas, investidas de desejo, ao longo de um percurso que só acaba quando o último ponto final é colocado. Ou não acaba se a escolha for deixar em aberto o texto, nas reticências.

Isso significa dizer que uma pesquisa como a desta tese, inserida no campo da Educação, precisa pautar-se por outros critérios e sustentar-se a partir de outros eixos: não há como pensar aqui em *um resultado por uma pesquisa*, porque a pesquisa não se restringe às coletas e análises de dados; mas, antes, exige um tipo de construção que só acontece mesmo durante a escritura de uma “enunciação que frustra o enunciado”, *porque está sob o efeito da linguagem que o produz: isso define bastante bem o elemento crítico, progressivo, insatisfeito, produtor, que o próprio uso comum reconhece à “pesquisa”*. (BARTHES, 2004b: 393)

Esse posicionamento é reforçado pelo fato de que se trata também de uma pesquisa sustentada teoricamente pelo diálogo entre referências epistemológicas que não foram construídas dentro do contexto da Educação ou para responder às demandas escolares. E que solicitam um tipo de investigação da escrita, dentro da escola, que leva em consideração a singularidade dos sujeitos da pesquisa e da produção textual, compreendendo a autoria como a experiência da própria escrita e o resultado do modo como cada sujeito, nessa singularidade, traduz o seu sintoma criativo ou, em outras palavras, seu gozo, ao compor seus textos escritos.

É preciso dizer que não se trata, pois, de apresentar uma pesquisa que promova um resultado fora da escritura deste texto, por considerá-lo ele mesmo o resultado possível do percurso feito até aqui. Mas de lidar com os paradoxos sem os negar ou excluí-los para poder ver como das contradições é possível criar um tipo de escrita que produza variados sentidos e possibilidades de leitura. Sob esse prisma, consideramos que esta pesquisa seja algo que

anda junto, ou melhor, vive uma existência intrinsecamente imbricada com a escrita, uma vez que se materializa no texto, na escritura, tendo a leitura como condutora do desejo para pensar o próprio fazer da pesquisa.

Mas, cabe aqui alguns questionamentos: por que toda essa necessidade de explicar e justificar a construção da metodologia desta pesquisa? Por que não apresentar simplesmente o que foi realizado na pesquisa de campo para, em seguida, analisar os dados coletados? Qual o sentido de recorrer a Barthes para fortalecer este texto e as escolhas metodológicas?

A primeira resposta é, certamente, porque esta é uma pesquisa de desconstrução e desconforto. E não de 'um resultado para uma pesquisa', como vimos com Barthes. Por tratar de um tema nada fácil, envolvendo três pontas enlaçadas - escrita/autor/autoria - pelo sintoma escolar, ele requisitou que muitas coisas fossem reformuladas quando do início da escrita da tese. Isso porque o método escolhido para dar forma ao trabalho de campo, embora pertinente, mostrou-se ineficaz e engessado, promovendo um tipo de captura da pesquisadora pelo sintoma da escola. Ou mais propriamente: pelo sintoma da escrita no imaginário da escola.

É preciso dizer, no entanto, que a intenção não é fazer um julgamento do certo ou errado do método utilizado, mas refletir em que medida ele parece ter sido ineficaz e como, paradoxalmente, ele foi extremamente revelador ao permitir uma leitura de nossa captura pelo imaginário da escola. Ao construirmos um método que se assemelhava ao modelo de trabalho com a escrita escolar, não chegamos ao sujeito-autor ou à autoria que desejávamos, mas às representações de escrita que apontavam para a impossibilidade de uma escrita autoral por negar a escrita como experiência.

Para explicitar essa captura e as reformulações, temos de retomar a ideia do percurso construído em dois tempos distintos sobre o qual falamos anteriormente. O que, evidentemente, exige uma (in)certa reconstituição das ações passadas a fim de que possamos compreender o que teve de mudar para que o 'im-pertinente' da pesquisa pudesse ser revelado aqui.

A título de organização mínima que dê sentido ao que acabamos de afirmar, faremos essa reconstituição da seguinte forma:

✓ Primeiro, apresentaremos os critérios para a escolha da escola, dos participantes e do objeto a ser pesquisado.

✓ Em seguida, faremos uma consideração sobre o ponto de onde partimos para justificar o método escolhido inicialmente.

✓ Por fim, trataremos dos encontros presenciais que tivemos com os sujeitos da pesquisa e como a aplicação do método foi se tornando engessado, modelar, gerando sintomas nada confortáveis para nossa posição de pesquisadora. Neste último item, será preciso considerar as mudanças no percurso para que a escritura da pesquisa pudesse dizer o que o método não dava conta de explicitar. A importância dessas mudanças, resultado de uma escuta dos próprios percalços da pesquisa, revela-nos que o saber se movimenta para além do que espera e projeta o pesquisador.

1.1 Das escolhas dos participantes e recortes do objeto: alguns critérios

A escolha da escola que sediaria nosso trabalho de campo, desde o princípio, estava atrelada a uma necessidade de cercarmos ao máximo as justificativas convencionais, encontradas em variados contextos escolares, do porquê o trabalho com a escrita não se realiza satisfatoriamente, tais como: o material didático não apresenta propostas de produção textual (ou as apresenta de forma descontextualizada); os professores defendem uma concepção de ensino de língua que prioriza o ensino de gramática e conteúdos tradicionais, em detrimento de um trabalho focado no desenvolvimento de habilidades e competências escritora e leitora; a escola não permite que sejam feitas oficinas de escrita e leitura por conta da confusão e barulho que os estudantes fazem etc.

Em outras palavras, queríamos garantir que os estudantes estivessem inseridos em um contexto de ensino-aprendizagem favorável ao desenvolvimento de leitores e escritores proficientes de variados gêneros discursivos. E, para isso, era preciso considerar um material didático que trabalhasse com a noção de gêneros discursivos, sua função social e contextos comunicacionais; professores que defendessem essa concepção de ensino de língua a partir do estudo de gêneros, priorizando as habilidades e competências leitoras e escritoras, e uma escola que respaldasse esse trabalho, incentivando projetos de leitura e escrita.

Como autora de uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa, escrita para a Rede Salesiana de Escolas – RSE²⁷, consideramos que a questão do material didático e da escola poderia ser resolvida se fizéssemos nossa pesquisa em uma das unidades dessa rede. Desse modo, asseguraríamos um contexto metodologicamente favorável para seu desenvolvimento, uma vez que a coleção apresentava os gêneros discursivos como possibilidade didática de construção da escrita. E, dependendo do trabalho realizado pelos professores, como um tipo de experiência que mobilizaria o desejo pela escrita quando da apropriação significativa e criativa desses gêneros.

É preciso salientar que, evidentemente, tínhamos clareza de que essa coleção ou qualquer outro material didático era somente um recurso de que o professor poderia dispor para apresentar a seus alunos propostas de produção textual contextualizadas e significativas, com estratégias de ensino da escrita que poderiam facilitar sua aprendizagem, tornando os estudantes proficientes, capazes de utilizar os gêneros aprendidos quando fossem, na escola ou em qualquer outra situação social, solicitados a fazê-lo. A questão da autoria e do sujeito-autor não estava posta no material ou em ações isoladas do professor, mas na qualidade das experiências com a escrita que, no conjunto entre material e ação docente, poderiam favorecer e instigar o desejo do estudante pela palavra, levando-o a constituir-se como um sujeito-autor no ato de sua escrita.

Essas primeiras considerações, então, exigiram a definição de alguns critérios para a escolha da escola que participaria do projeto:

✓ ela deveria fazer parte da Rede Salesiana de Escolas e estar localizada no Estado de São Paulo;

²⁷Durante os anos de 2002 a 2007, escrevi a coleção de livros didáticos de língua portuguesa, do segmento Ensino Fundamental II²⁷, para a Rede Salesiana de Escolas- RSE em parceria com Débora de Angelo. Essa coleção priorizava o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras e escritoras a partir do estudo de gêneros discursivos, apresentando variadas propostas de produção textual inseridas em sequências didáticas e projetos. Em meu plano inicial para o ingresso no doutorado, tinha a intenção de verificar se, de fato, esses projetos e sequências didáticas, criados para o trabalho com a escrita de variados gêneros discursivos, propiciavam o desenvolvimento das habilidades escritoras dos estudantes usuários desse material e de que modo isso acontecia, favorecendo ou não a escrita autoral e a constituição do sujeito-autor.

- ✓ usar os livros didáticos de Língua Portuguesa elaborado adotado pela RSE²⁸;
- ✓ ter docentes que concordassem com a concepção de ensino da escrita composta a partir do estudo de gêneros discursivos complexos;
- ✓ permitir que os contatos com os estudantes fossem filmados.

Posto isso, durante o primeiro semestre de 2007, estivemos em negociação com duas escolas que mostraram interesse em participar do projeto. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo estudantes menores de idade, além de professores, coordenador, diretor e pais, essas negociações foram demoradas e bastante burocráticas, o que impediu que a pesquisa de campo fosse iniciada ainda no primeiro semestre desse ano.

A escola escolhida, o Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, em Campinas, além de corresponder a todos os critérios, apresentava um grupo de coordenador e professoras que se mostrou, desde o início, interessado na proposta e disposto a colaborar com a seleção de estudantes. Mesmo assim, após a escolha desses estudantes, realizada pelas próprias professoras, foi preciso esperar pela autorização dos pais, que receberam uma carta-convite, acompanhada de uma declaração de autorização (anexo 1), a qual deveria ser assinada e ter firma reconhecida em cartório.

A outra escola com a qual negociamos se opôs, inicialmente, às filmagens que pretendíamos fazer dos encontros com os alunos. Mesmo garantindo que suas imagens e identidades seriam preservadas, a coordenação e direção dessa escola demoraram a concordar com a utilização do recurso. Como não queríamos abrir mão dessas filmagens, uma vez que as entrevistas e conversas poderiam ser utilizadas quando do cruzamento do material, na elaboração da análise das produções escritas pelos estudantes, a negociação não pôde ser concluída a tempo por conta dos prazos que tínhamos para dar início à pesquisa (ela deveria começar no segundo semestre do mesmo ano).

²⁸ Embora a Rede Salesiana de Escolas tenha optado por desenvolver os conteúdos programáticos a partir dos livros didáticos que produziu como parte de seu projeto pedagógico, nem todas as escolas aderiram à proposta por não concordarem com a concepção de ensino de língua proposta nesses livros. Por isso, a necessidade de escolher uma escola que garantisse o uso dos livros e a aderência de seus professores ao trabalho com os gêneros.

1.2 Sobre a escolha dos participantes

a) Professores

Inicialmente, nossa intenção era convidar apenas duas professoras, considerando os seguintes critérios:

- ✓ ser professor da RSE, na unidade escolhida para o desenvolvimento da pesquisa;
- ✓ ter interesse pelo projeto que, a princípio, lhes fora apresentando pelo coordenador da escola;
- ✓ estar lecionando nos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II;
- ✓ concordar com a visão de ensino de língua que prioriza o trabalho com a leitura e a escrita a partir do estudo de gêneros discursivos;
- ✓ ter conhecimento teórico sobre o conceito de gêneros discursivos, identificando sua importância na formação do estudante.

No entanto, no decorrer das negociações, as quatro professoras do Liceu Salesiano Campinas, responsáveis pelo segmento Fundamental II, ofereceram-se voluntariamente para participar do projeto e aparentemente correspondiam aos critérios já apresentados aos coordenadores da escola. Desse modo, fizemos um novo arranjo, aceitando três professoras em 2007:

- ❖ C, responsável pelo 8º ano;
- ❖ M, responsável pelo 7º ano;
- ❖ CI, responsável pelo 7º ano.

“I”, a professora responsável pela 9º ano, entrou no projeto na segunda etapa de coleta de dados, no primeiro semestre de 2008, acompanhando o mesmo grupo de estudantes que, em 2007, havia sido organizado pela professora C. A justificativa para isso foi que, nesse ano, o livro de língua portuguesa do 9º ano ainda não havia sido editado e, portanto, a professora utilizava um outro material didático que não garantia os mesmos critérios já apontados aqui.

b) Estudantes

Em relação aos estudantes, foram convidados para participar do projeto cinco alunos de cada uma das professoras, totalizando 15 estudantes. A escolha foi realizada pelas próprias professoras, seguindo algumas orientações antecipadas por nós:

- ✓ os estudantes seriam convidados pelas professoras e teriam total liberdade para aceitar ou não a proposta;
- ✓ as professoras deveriam escolher alunos que considerassem bons produtores de textos, produtores de texto regulares e produtores com muitas dificuldades para escrever, formando um grupo heterogêneo. Nossa intenção, ao deixarmos as professoras livres para selecionarem os estudantes e fazerem as indicações, era justamente observar quais critérios elas utilizavam para classificar um estudante como “bom, regular ou ruim”.

Dos quinze alunos convidados, e que a princípio aceitaram participar do projeto, apenas sete efetivamente iniciaram os trabalhos no 2º semestre de 2007:

- ✓ três alunas da professora C (8º ano): Mariah²⁹, Mariana e Maria Luiza
- ✓ duas alunas da professora M (7º ano): Bia e Luiza
- ✓ duas alunas da professora CI (7º ano): Paloma e Cristiana

Os estudantes do sexo masculino que inicialmente haviam confirmado sua participação desistiram antes mesmo de nosso primeiro encontro. Como não tivemos contato com esses alunos, não pudemos avaliar essas desistências. Soubemos pelas professoras que as justificativas dadas pelos estudantes foram:

²⁹ Esses são nomes fictícios escolhidos, em alguns casos, pelas próprias alunas. Por isso, a repetição de Luiza. Eles foram utilizados para preservar a identidade das estudantes (essa era uma das condições para que participassem do projeto).

- ✓ não ter tempo suficiente para dedicar-se às tarefas de escrita fora do horário de aula;
- ✓ os pais não poderiam levá-los à escola fora do horário da aula para participarem dos encontros presenciais.

1.3 Sobre a definição do material coletado

Para o trabalho com as professoras, foram organizadas as seguintes ações:

a) Apresentação do projeto e esclarecimento das eventuais dúvidas e anseios que tinham sobre como ele seria encaminhado na escola. Este contato foi individual e teve como premissa fazer uma sondagem sobre a aparente disposição dessas professoras para a participação na pesquisa. Foi nesse encontro que tivemos a impressão de que elas se incomodavam com a ideia de que entrássemos em sala de aula e acompanhássemos seu trabalho na prática. Por isso, esclarecemos que a proposta era fazer uma investigação do processo de escrita dos estudantes e que não participaríamos das atividades em sala de aula, restringindo nossas eventuais intervenções aos encontros com as alunas, em horário extraclasse.

b) Entrevista parcialmente estruturada, direcionando as perguntas para os procedimentos metodológicos que elas costumavam utilizar no ensino de leitura e escrita para alunos do Ensino Fundamental II; sua visão sobre o material didático que utilizavam e sua concepção de ensino de língua portuguesa. Neste caso, as perguntas foram dirigidas às questões que desejávamos investigar, mas havia espaço para que elas falassem espontaneamente sobre seu olhar para o fazer didático-pedagógico e o ensino da escrita.

c) Relatório tratando da escolha dos estudantes (que critérios utilizaram além das orientações feitas pela pesquisadora) e sobre a escolha das sequências de escrita que seriam desenvolvidas por elas, em classe, e, posteriormente poderiam vir a compor o material de análise.

Para o trabalho com as estudantes, organizamos um cronograma inicial composto por seis encontros presenciais no segundo semestre de 2007 e mais

quatro encontros no primeiro semestre de 2008, totalizando 10 reuniões de 1h30 para cada grupo.

O objetivo desses encontros era propiciar um espaço onde as estudantes pudessem relatar como era seu processo de escrita dos gêneros propostos pelas professoras, a partir do livro didático, e pela pesquisadora; quais facilidades e dificuldades encontravam; que situações prazerosas e desprazerosas eram geradas nesse processo e os caminhos seguidos (ou imaginados) para solucionar os problemas. Como esses relatos poderiam ser escritos e/ou orais, todos os encontros presenciais foram filmados.

Os gêneros discursivos priorizados inicialmente estavam relacionados às unidades do livro com as quais as professoras trabalhavam quando iniciamos a pesquisa de campo. Por isso, nesse primeiro momento, não foi definida a quantidade ou quais gêneros seriam selecionados como material de análise. A intenção era de, após o encerramento dos encontros, organizar todas as produções e gêneros trabalhados, selecionando posteriormente quais deveriam entrar na análise dos dados. De qualquer modo, consideraríamos para essa seleção as etapas de elaboração dos textos (planejamento, textualização, revisão e reformulação), os relatos das estudantes sobre como havia sido esse processo e uma anamnese de escrita, realizada com cada uma delas, no início dos trabalhos.

2. Considerações sobre o ponto de partida e as impressões da pesquisadora

Quando iniciamos a pesquisa de campo, tínhamos em mente um tema correlacionado ao que aqui se apresentou, mas com enfoque diferente. A análise que pretendíamos fazer da questão da autoria estava diretamente vinculada ao estudo de alguns gêneros discursivos complexos propostos por Bakhtin e tinha como objetivo investigar se, dentro da escola, seria possível o nascimento do sujeito-autor no experienciar desses gêneros complexos, quando da apropriação de sua forma, natureza temática e estilo. Consideramos para isso o fato de que, para escrever com autoria, o estudante precisaria necessariamente conhecer modelos de gêneros e ultrapassar suas formas e caracterizações a fim de permitir que, do lugar comum da paráfrase e do

simulacro, pudesse nascer o diferente, o singular, imprimindo ao texto uma digital.

Esta proposta de estudo justificava-se a partir de três razões:

1. A questão do texto de autoria e do estudo dos gêneros discursivos estava prevista nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa-Fundamental II e, portanto, era considerada matéria relevante para o ensino e a aprendizagem da escrita. A proposta inicial do trabalho era definir uma concepção de autoria que dialogasse com as possibilidades de aprendizagem da escrita a partir dos gêneros. Tínhamos a preocupação de considerar, no entanto, que grande parte da lida com a autoria ultrapassa as questões didático-pedagógicas, uma vez que está relacionada ao desejo e às construções do sujeito inconsciente.

2. A complexidade da escrita e sua dupla função: como instrumento a serviço do registro do conhecimento e como possibilidade de criação. Entre uma coisa e outra, a escrita deveria ser considerada como conteúdo escolar, o que gerava a necessidade de pensar como essa dupla função é considerada (ou não) dentro desse contexto. A nossa hipótese era a de que a escola, como instituição responsável pela formação de estudantes escritores, prioriza o estudo da escrita como instrumento em detrimento da escrita criação.

3. A experiência profissional, de modo geral, mostrava-me que o tratamento dado à escrita, no contexto escolar, não parecia ser eficiente para a formação de escritores proficientes, que pudessem imprimir em seus textos um estilo ou as marcas de sua autoria. Esse fato pode ser comprovado facilmente nos resultados das redações escritas em exames oficiais como ENEM E SARESP, uma vez que é bastante comum encontrarmos, nesses contextos, produções escritas que não ultrapassam o nível da paráfrase ou da cópia literal da coletânea de textos apresentada nas propostas de redação.

Isso reforçava a hipótese do item 2 e gerava um certo incômodo: o que fazer para que essa barreira fosse rompida e a escrita tivesse um outro estatuto dentro da escola para responder às demandas de escrita fora desse espaço, na própria sociedade?

Enlaçadas entre si e responsáveis pelos questionamentos iniciais desta tese, essas três razões pareciam evocar os sentidos deste texto: travar um diálogo possível entre a escrita (como um tipo de experiência singular), a autoria (enquanto unidade na qual o sujeito se faz emergir) e o ensino da escrita dos gêneros discursivos no contexto escolar (meio para materializar a escrita como trabalho). Era bem para este lugar, a escola, que os esforços desta tese desejavam se dirigir, uma vez que a escrita como efeito da materialidade da autoria só se faz possível quando no diálogo com o Outro.

Diante disso, a pesquisa deveria mapear, então, as possibilidades desse enlaçamento, considerando o estudo dos gêneros discursivos complexos como o meio a partir do qual o trabalho da escrita autoral, dentro da escola, poderia ser traçado. Seguindo esse raciocínio, parecia-nos coerente inferir que o estudo dos gêneros discursivos poderia levar o estudante a construir uma certa autoria em seus textos, deixando revelar um estilo ou uma marca ao tomar como *suas as palavras do outro*. Em outras palavras, os gêneros discursivos, como instrumento de mediação entre a ação do sujeito e a situação na qual ele age, poderiam tornar dizível a própria experiência dessa situação.

E seriam os responsáveis por determinar e direcionar o modo dessa ação, ou seja, o modo como o sujeito deveria agir em um determinado contexto, exercendo uma função duplamente importante: ao mesmo tempo em que serviriam como instrumento mediante o qual o sujeito interage, comunica, realiza a vida, também determinariam o modo como essa interação deveria ser feita. [...] *a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.* (BAKHTIN, 2003: 265) Para tanto, era imprescindível ter como base um conjunto de ações pertinente que, se não respondessem pelo todo da pesquisa, pelo menos propiciaria algumas condições necessárias para tornar possível a construção de documentos ‘concretos’.

A expectativa era que esses documentos pudessem ser analisados para responderem às exigências rigorosas da produção científica, ‘aumentando a lucidez’, desmascarando os procedimentos, constituindo-se como uma crítica. Mais ainda: comprovando, como uma espécie de ‘resultado por uma pesquisa’,

a presença (ou não) do texto autoral e do sujeito-autor dentro da escola quando do estudo dos gêneros discursivos.

Houve, então, a necessidade de construir um método que evitasse tratar a pesquisa do texto (da escrita, da autoria e do autor) como algo que simplesmente flutua sobre um terreno pantanoso e sem algum tipo de articulação com a prática educativa ou a prática da escrita no contexto da escola. Como o próprio Barthes adverte, era preciso considerar a demanda da responsabilidade de construir uma escritura que fosse fruto de um trabalho consequente e organizado pelo método.

Nossa entrada na escola ficou focada, então, numa investigação da autoria compreendida, nesse primeiro momento, como algo que seria consequência do conhecimento que as estudantes tinham sobre os gêneros estudados, englobando o estilo, a estrutura, conteúdo temático, e a própria experiência de escrita. A opção foi direcionar a atenção para o material concreto que lhes era solicitado a escrever a partir das propostas feitas no livro didático, as quais estavam inseridas em sequências didáticas de estudo dos gêneros discursivos e projetos de escrita.

Os contatos com as estudantes foram organizados de forma metódica e linear: havia sempre uma tarefa de escrita proposta pela professora (a partir do livro didático), as estudantes escreviam os textos e os entregavam à professora, que os corrigia e devolvia para que fossem feitas as alterações necessárias ou, então, para encerrar a atividade com uma nota. Em nossos encontros, as estudantes traziam esses textos e relatavam como havia sido sua produção, considerando as seguintes perguntas:

- *Como a professora havia feito a proposta dessa escrita?*
- *A produção escrita tinha sido feita individualmente?*
- *O texto fora escrito na própria escola ou em casa?*
- *Havia outras ações envolvendo essa produção, como discussão do tema e apresentação do gênero antes da escrita:*
 - *O que elas tinham achado da proposta e do próprio texto que escreveram?*
 - *Mudariam alguma coisa no texto depois de refletirem sobre sua produção?*
 - *Gostavam ou não de escrever os textos propostos nas aulas de língua portuguesa?*

- *Essa escrita tinha sentido para elas?*
- *Elas achavam que aprendiam sobre a escrita quanto escreviam ou não?*
- *A escrita proposta nas aulas de língua portuguesa era algo que se diferenciava de outras tarefas escolares ou ela era mais uma tarefa como as outras?*
- *Conhecer variados gêneros fazia diferença quando escreviam seus textos?*

Além disso, conforme já havia sido combinado com os grupos, no intervalo entre um encontro e outro, também solicitávamos que as estudantes fizessem alguma outra produção escrita que não se encontrava no material didático. Ao longo dos encontros, propusemos algumas atividades de escrita que tinham relação direta com a demanda das reuniões. Por exemplo: escrever relatos sobre o processo de escrita de algum gênero proposto pela professora em sala de aula; construir um diário de férias; escrever uma história em capítulos; participar de um blog, escrevendo comentários sobre os textos postados lá ou sobre alguma experiência de leitura e/ou escrita que gostariam de compartilhar com outros leitores. Às vezes, parte dessas produções era realizada durante o próprio encontro a fim de que fosse possível verificar as reações das estudantes diante da atividade solicitada: se apresentavam alguma motivação ou interesse por ela; se identificavam semelhanças entre essa atividade e os exercícios de escrita que estavam acostumadas a realizar nas aulas de língua portuguesa etc.

Nessas propostas extraclasse e livro didático, a intenção era estimular o gosto pela leitura e pela escrita a partir da ‘contação’ de histórias ou apresentação de textos e temas que poderiam ser de interesse das participantes. Por exemplo: num dos encontros, a todos os grupos era apresentado um conjunto de textos para que as estudantes pudessem escolher um deles, de acordo com seu interesse e curiosidade, e, posteriormente, experimentassem diferentes momentos de escrita. Assim, elas

- a) ouviam trechos das histórias e eram convidadas a escrever um parágrafo falando sobre suas primeiras impressões das personagens;
- b) na sequência, elas liam o parágrafo (ou pediam que a pesquisadora o lesse) e faziam algum comentário oral sobre o que tinham escrito;

c) voltavam ao texto e escreviam o que achavam que aconteceria depois com as personagens e o que poderia ser feito para que a história continuasse;

d) novamente, liam o texto (ou pediam que a pesquisadora o lesse) e conversavam sobre o que tinham escrito;

e) por fim, escreviam um novo capítulo dessa história a partir de tudo o que tinham pensado antes. Essa produção era feita em casa para que tivessem mais tempo de elaboração.

Toda a conversa ou a ‘contação’ era mesclada com as minhas próprias impressões de leitura dessas histórias: comentários que fazia sobre os autores, os narradores, as personagens. E também com experiências de leitura que as estudantes já tinham e que, de algum modo, dialogavam com os temas ou histórias apresentadas na atividade.

Um outro exemplo: como tinha a intenção de que algumas das propostas de escrita dialogassem diretamente com os gêneros apresentados nos livros didáticos, solicitava que as participantes assistissem a um filme de seu interesse e fizessem um comentário crítico sobre ele. Nesse caso, elas primeiro escreviam o texto e, no encontro presencial seguinte, comentavam essa escrita, contando do filme, de suas impressões e das partes que escolheram para discutir no texto. A ideia era fazê-las refletir sobre como deveria ser esse comentário crítico e o que deveria conter de informação para que atraísse a atenção de seu leitor, instigando sua curiosidade e desejo de assistir ao filme apresentado.

Nesses momentos, as estudantes se mostravam como ‘boas alunas’ que fazem seus deveres escolares sem questioná-los ou esboçarem algum tipo de desagrado. Elas participavam da conversa, dialogavam entre si sobre suas impressões dos textos. Mas não mostravam muito entusiasmo quando eram solicitadas a escrever sobre os temas tratados, mesmo que a proposta as deixasse livres para fazerem escolhas. Quando questionadas do que tinham achado do trabalho do dia, elas respondiam: “ah, normal” ou “ah, não sei, acho que foi legal”. Esse tipo de respostas era dado principalmente pelas estudantes Mariah, Maria Luiza, Cristiana e Luiza. As estudantes Paloma e Mariana, geralmente apresentavam maior envolvimento com as propostas. A estudante

Bia, com apenas duas exceções, não costumava fazer as atividades de escrita solicitadas pela pesquisadora.

Quando a conversa tratava das atividades de escrita apresentadas nos livros, como no caso do estudo do gênero “notícia”, inserido no projeto “Revista”, as estudantes Mariah e Maria Luiza, do 8º ano, diziam: “ah, acho importante, porque elas vão nos preparar para a vida”; “ah, eu acho interessante, embora seja um pouco complicado, eu acho interessante”. Mariana dizia: “ah, eu achei interessante porque não é um texto, normalmente, muito trabalhado em sala de aula.” As três estudantes consideravam que a utilidade de escrever esse gênero e todos os outros inseridos no projeto (resenha, carta do leitor, carta ao leitor, reportagem, crônica) era a de torná-las pessoas ‘informadas, preparadas para o futuro’. De acordo com elas, a maioria de seus professores dizia que a escola tinha o objetivo de ‘preparar o jovem para o futuro’, por isso, esse projeto da revista e os gêneros estudados ajudavam a ‘aprender a ler uma revista e não acreditar em tudo o que se lê’ ou “eu acho que você tem de saber ler esse tipo de coisa até para se preparar para uma carreira futura e é muito importante, né?”

Aparentemente, essas propostas e o modo como escolhemos conduzir os encontros eram pertinentes com o projeto de pesquisa e forneceria, ao final, um rico material de análise. Mas, nessas reuniões, algo (talvez a própria falta de questionamento ou de entusiasmo das estudantes, por exemplo) parecia apontar para outra coisa: o método traçado conduzia o trabalho com a escrita como se fosse mais uma tarefa escolar, uma vez que não propiciava algum tipo de experiência diferente ou que instigasse o desejo das estudantes por escrever. Tanto que as propostas de escrita que solicitávamos eram chamadas de ‘tarefa’ por nós e de ‘redação’, ‘lição’ pelas estudantes.

Desse modo, ao invés de nos sentirmos respaldadas e confortáveis com o que estávamos conseguindo coletar de textos (orais e escritos) produzidos pelas estudantes, nossa impressão era de que nós, depois de um certo tempo, passamos a ser cumpridora de tarefas impostas pelo próprio método traçado: íamos para Campinas, fazíamos encontros de 1h30 com cada um dos grupos, perguntávamos coisas sobre as produções escritas das estudantes, filmávamos os encontros, solicitávamos novas tarefas etc. Tudo realizado de

forma rotineira e mecânica, apenas para ter, ao final desse trabalho de campo, material para analisar e checar nossas hipóteses iniciais.

A pesquisa e a própria escrita passaram a ser uma atividade burocrática, convencional e 'sem graça'; um exercício sem implicação de desejo. A impressão era a de que estávamos todas nós, pesquisadora e estudantes, aprisionadas por um imaginário nada criativo, estimulante, 'desejante'. A experiência da pesquisa e da escrita perdia-se na aplicação do método, uma vez que nem a experiência de escrita que buscávamos inicialmente a fim de avaliar a questão da autoria e do sujeito-autor, nem as próprias produções das estudantes levavam a um destino de vida real para aquilo que, de fato, todas nós estávamos fazendo nesse contexto dos encontros, dentro da escola.

Consequentemente, essa experiência de pesquisa em nada se parecia com aquela 'aventura dos significantes' de que Barthes fala, a partir da qual as estudantes poderiam constituir-se como sujeitos-autores. E suas escritas poderiam ganhar um destino que não se encerrasse nas páginas desta tese ou nas pastas das professoras, esperando por notas classificatórias. O que faltava ao método era a possibilidade de deixar emergir uma experiência que solicitasse das estudantes um contato de desejo pelo gesto da escrita. E o que confirmava essa impressão eram as faltas e, posteriormente, a desistência de cinco das sete estudantes que iniciaram o projeto. Sobre isso, falaremos detalhadamente no capítulo de análise dos dados, considerando o método e outras questões que foram se revelando quando da reconstituição do percurso para a escrita da tese.

Mas que tipo de experiência seria essa? De que modo essa experiência poderia ser propiciada dentro do contexto da pesquisa? O que diferenciaria essa experiência das atividades de escrita proposta na escola pelas professoras? Por que essa experiência é considerada nesta tese como um dos fatores mais importantes para que a autoria e a constituição de um sujeito-autor possam ocorrer na escrita? Por que as propostas de produção textual feitas às estudantes não se mostraram favoráveis a esse tipo de experiência singular de tratadas aqui, mesmo levando em conta o trabalho com os gêneros discursivos e a reflexão sobre o fazer da própria escrita? Qual a relação entre o modo como conduzimos a pesquisa de campo e o sintoma da escrita dentro da escola? O que nos levava a crer que o método escolhido, de certo modo,

contribuía para que fôssemos aprisionadas pelo imaginário escolar? Ou, antes, teria sido ele capturado por esse imaginário e, por isso, transformara as atividades e os próprios encontros em algo mecânico e tarefeiro?

É certo que essas indagações só nos ocorreram depois que a pesquisa de campo havia sido encerrada, quando estávamos escrevendo o relatório de qualificação da tese. Mas, não há como negar que elas são fruto da clara sinalização de que algo, durante os encontros, não correspondia às expectativas já apontadas. Por isso, entendemos que sejam cruciais para esta tese, uma vez que sem elas não poderíamos rever nossa posição de pesquisadora e a própria qualidade da pesquisa, incorrendo no risco de mascarar os furos por onde precisamos deixar vazar o que não se encaixava no método. Essa questão será aprofundada no capítulo 4.

Para deixar que elas comecem a responder a si mesmas, no entanto, é necessário considerar o lugar de onde surgiram: dos encontros com as estudantes, os quais, registrados logo após seu acontecimento, revelam tanto o próprio método como a necessidade de mudanças no percurso.

3. Apresentação dos encontros e as mudanças necessárias no percurso

Como dissemos antes, a proposta deste item é apresentar as atividades feitas nos encontros com as estudantes a fim de ilustrar nosso trabalho de campo, considerando nossas opções metodológicas e as consequências geradas a partir delas, as quais fizeram com que nossa pesquisa se movimentasse de outro modo a partir de então. É preciso antecipar, contudo, que uma análise mais aprofundada das questões sobre a experiência de escrita será feita somente no capítulo 5, quando serão focadas as representações de escrita dentro do contexto escolar considerando o material coletado nesta pesquisa.

3.1 Encontros realizados no 2º semestre de 2007

✓ 1º encontro (18/09)	Esse primeiro encontro foi realizado com cada um dos grupos, em horários diferentes (um grupo atendido na parte da manhã e dois grupos atendidos na parte da tarde), com o objetivo de apresentar o projeto para as estudantes e reiterar o convite para que dele participassem. Nesse momento, elas puderam fazer perguntas, esclarecer e avaliar o quanto, de fato, teriam disponibilidade para as reuniões quinzenais fora do horário de aula e para as várias tarefas de produção escrita que lhes seriam solicitadas. Ele também serviu para esclarecer em que consistiria o trabalho de acompanhamento que seria iniciado com elas e estabelecermos um contrato inicial: 6 encontros quinzenais de uma hora e meia cada um, durante o 2º semestre de 2007; 4 encontros quinzenais de uma hora e meia cada um, durante o 1º semestre de 2008.
✓ 2º encontro (24/09)	Fizemos entrevistas individuais para a realização da anamnese da escrita ³⁰ com o objetivo de conhecer a história da relação de cada uma das estudantes com seu processo de escrita, dentro e fora da escola, e da sua história familiar (com quem vivia, onde vivia, se tinha irmãos, se seus pais ou responsáveis eram leitores e escritores e incentivam sua formação como leitor e escritor etc.). Esse encontro foi gravado e houve poucas intervenções da pesquisadora a fim de que os sujeitos se sentissem livres para responder como e o que quisessem falar sobre sua história de escrita. Ao final, fizemos uma primeira proposta de escrita: que elas escrevessem um relato sobre as impressões que tiveram desses dos dois primeiros encontros e do projeto do qual estavam fazendo parte.

³⁰Este procedimento já havia sido utilizado por nós, na pesquisa de mestrado, mostrando-se muito fértil devido às informações obtidas. Segundo Weiss (1997), a entrevista de Anamnese é um *dos pontos cruciais de um bom diagnóstico. É ela que possibilita a integração das dimensões de passado, presente e futuro do paciente, permitindo perceber a construção ou não de sua própria continuidade e das diferentes gerações, ou seja, é uma anamnese da família. A visão familiar da história de vida do paciente traz em seu bojo seus preconceitos, normas, expectativas, a circulação dos afetos e do conhecimento, além do peso das gerações anteriores que é depositado sobre o paciente. Com essa entrevista, tem-se por objetivo colher dados significativos sobre a história de vida do paciente. Da análise do seu conteúdo, obtemos dados para o levantamento de hipóteses sobre a possível etiologia do caso, por isso é necessário que seja bem conduzida e registrada.* (p. 61)

<p>✓ 3º encontro (08/10)</p>	<p>A partir desse encontro as estudantes passaram a ser atendidas novamente no grupo de trabalho a fim de trocarem experiências e falarem sobre suas questões com a escrita. Neste encontro, solicitamos que elas falassem sobre o relato escrito que nos haviam enviado por e-mail, contando sobre suas expectativas com relação ao projeto. Também propusemos que elas apresentassem a sequência de escrita do livro didático escolhida por suas professoras e desenvolvida em sala de aula: crônica para as estudantes do 7º ano e notícia para as estudantes do 8º ano. O objetivo era saber como as alunas compreendiam cada etapa do processo de escrita desses gêneros (planejamento, esboço, revisão, re-elaboração, revisão e destino da escrita) e como pensavam possíveis soluções para os problemas encontrados durante a elaboração dos textos.</p>
<p>✓ Encontros posteriores (22/10; 26/11; 03/12)</p>	<p>O espaço para discussão e dúvidas com relação ao processo de escrita foi mantido, embora as estudantes não apresentassem muitas dúvidas ou questionamentos sobre o que lhes havia sido solicitado. Também não mostravam muita curiosidade com relação à pesquisa ou ao destino de seus textos. Embora a proposta fosse a de criar um espaço de diálogo, de conversa e troca das experiências de escrita, nossa impressão era de que as estudantes tinham estabelecido com a pesquisadora uma relação semelhante à que mantinham com suas professoras. E, nesse caso, nós ocupávamos o lugar do mestre, o sujeito de suposto-saber, que indica caminhos de construção do texto, conduz a aula, domina o tema, explica do que se trata etc. para um público que escuta e, depois, executa a tarefa. Havia pouca conversa, de fato.</p> <p>Nesses três encontros, propusemos várias tarefas de escrita que poderiam contribuir para a disponibilização de dados a serem analisados posteriormente.</p> <p>Dentre essas tarefas de escrita foram solicitadas:</p> <p>a) A leitura de conto sem o desfecho a fim de que as estudantes escrevessem um novo final. Posteriormente,</p>

	<p>fizeram a leitura do conto na íntegra, comparando-o com o que haviam produzido.</p> <p>b) Pesquisa de tema ou livro sobre o qual gostariam de escrever. Elaboração de uma história baseada nesse tema ou livro.</p> <p>c) Elaboração de um bloco de notas registrando suas impressões das propostas de escrita feitas pela pesquisadora.</p> <p>d) Discussão do texto “A infância sitiada” e elaboração de dois textos: um comentário crítico sobre o tema e um relato pessoal que apresentasse como as estudantes se sentiam diante do tema debatido.</p> <p>e) Escolha de um filme que gostariam de apresentar ao leitor: elaboração de ficha técnica e escrita de uma resenha sobre o filme assistido.</p> <p>f) A partir de quatro propostas de leitura apresentadas pela pesquisadora, as estudantes deveriam escolher um dos temas e elaborar uma nova história.</p> <p>g) Tarefa de férias: elaboração de um diário contendo fatos, experiências, impressões, sentimentos vivenciados nesse período.</p>
--	--

3.2 Encontros realizados no 1º semestre de 2008

O cronograma previsto, em dezembro de 2007, foi mantido no primeiro semestre de 2008, sofrendo alguns pequenos ajustes: passamos de quatro para cinco encontros presenciais e iniciamos os novos encontros no mês de março.

Em relação às demandas da instituição, foi impossível reiniciar os encontros no mês de fevereiro, porque as estudantes estavam retornando à escola após o período de férias e precisavam se inteirar da nova série e das novas atividades programadas para o semestre: revisão e recuperação de conteúdos, organização de projetos, atividades extras (fora do período de aula), ajustes de calendário etc. Nesse caso, professoras e coordenador nos

solicitaram que marcássemos o primeiro encontro do ano apenas no mês de março, quando esses acertos já teriam ocorrido.

A alteração que fizemos no número de encontros, no primeiro semestre de 2008, passando de quatro para cinco, deu-se a partir de uma demanda das duas estudantes, **Maria e Paloma**, que participaram da pesquisa até o final. Envolvidas com as atividades de escrita solicitadas, precisaram de mais tempo para concluí-las. Como um dos objetivos desses encontros presenciais era criar espaço para que essas estudantes pudessem falar sobre seu processo de escrita, consideramos pertinente e extremamente rico estender o cronograma.

<p>✓ 1º encontro (03/03)</p>	<p>Apenas Paloma, Cristina e Maria participaram das atividades e apresentaram a tarefa de férias: o diário e o bloco de notas. As estudantes também relataram, nesse encontro, como fora o processo de elaboração do diário: impressões, escolhas de imagens, produção textual etc.</p> <p><u>As tarefas para o segundo encontro</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ As estudantes deveriam selecionar produções escritas feitas por “vontade própria”, sem relação com as tarefas escolares: bilhetes, cartas, comentários, diário etc. O objetivo era fazer com que elas compartilhassem com a pesquisadora suas impressões de escrita (coisas de que gostou de escrever ou não), comentando e explicando em que contexto escreveram o texto selecionado (para que, por que, quando ele foi escrito).▪ Selecionar sequências de escritas apresentadas no livro didático da série em que se encontravam a fim de falar sobre o processo dessas escritas e o encaminhamentos das aulas pelas professoras.▪ Conversamos sobre a produção escrita que permearia todos os encontros desse semestre: a elaboração de uma história de ficção, escrita em capítulos.▪ No final do semestre anterior, em 2007, propusemos às estudantes a abertura de um “blog” para comunicação fora do contexto escolar. O objetivo era proporcionar um espaço onde a escrita pudesse ser vivenciada em uma situação real de uso.
--	---

	<p>Nesse “blog” as estudantes foram convidadas a postarem textos sobre leituras, filmes e demais assuntos de seu interesse. Além disso, deveriam comentar livremente os textos postados pela pesquisadora. Esse “blog” continuou no ar durante todo o período de férias. No entanto, nenhuma das participantes postou comentários ou novos textos. Por isso, nesse encontro, uma das tarefas era que elas pensassem sobre a função social do blog, analisando seu público-alvo, o tipo de texto que elas gostariam de escrever (ou não) e os temas que mais lhes interessavam.</p> <p><u>Sobre as faltas</u></p> <p>A estudante Maria Luiza, antes desse encontro, mandou-nos um e-mail falando de seu desligamento da pesquisa. Solicitamos que ela nos encontrasse pessoalmente para tratarmos desse encerramento (nosso objetivo era reunir mais recursos para avaliar sua desistência). Nesse dia, recebemos individualmente Maria Luiza, que atribuiu à falta de tempo (faz balé, inglês, teatro etc.) a necessidade de interromper sua participação.</p> <p>Mariah, Luiza e Bia faltaram no encontro, mas não justificaram a ausência. Mandamos um e-mail coletivo, relatando as atividades desse encontro e as solicitações de novas produções escritas para o encontro seguinte. Luiza e Bia não responderam ao e-mail. Mariah respondeu e disse que se desligaria do projeto. Assim como fizemos com Maria Luiza, solicitamos que Mariah nos encontrasse na data seguinte (10/03) a fim de formalizarmos essa interrupção.</p>
<p>✓ 2º encontro (10/03)</p>	<p>Solicitamos que as estudantes falassem sobre as tarefas de produção escrita realizada em casa: o que fizeram, as dificuldades encontradas etc. Mariana e Paloma, as duas alunas que permaneceram até o final da pesquisa de campo, levaram para o encontro suas produções escritas sem relação com as tarefas escolares, explicitando as motivações que as levaram a escrever esses textos. Mariana revelou que estava escrevendo um livro, inspirada nas leituras que gostava de</p>

realizar fora do contexto escolar e em uma atividade feita na escola, que consistia em contar uma história a partir de outra história. **Paloma** revelou que gostaria de escrever uma história de suspense, envolvendo personagens adolescentes. Nesse encontro, juntas discorremos sobre modos de organização e planejamento da escrita dessas histórias, centrando nossa atenção na construção de personagens (esse item foi escolhido pelas participantes).

A estudante **Cristiana**, com quem mantivemos nesse dia uma conversa informal, no corredor da escola, disse-nos que não poderia mais participar presencialmente dos encontros, porque sua mãe não tinha mais como levá-la fora do seu período escolar. Uma das justificativas dadas pela aluna foi que a mãe não conseguia acordar cedo para levá-la à escola (o encontro com seu grupo acontecia sempre às 10h30). Mas, **Cristiana** queria continuar participando mesmo que só virtualmente. Decidimos que isso seria possível desde que ela nos enviasse as produções solicitadas nas datas combinadas. Como textos que gostava de escrever fora do espaço escolar, **Cristiana** escolheu o gênero carta, comprometendo-se a produzir uma coletânea de quatro textos. Sua tarefa era pensar o contexto envolvendo essa produção: para quem escreveria; o que diria; por quê; qual o tom da carta (formal / informal) etc.

Nosso objetivo era avaliar o movimento dessa estudante frente às demandas do projeto de doutorado, observando em suas produções (ou na ausência dela) o nível de comprometimento e responsabilidade que poderia assumir. Ao longo das semanas seguintes, enviei-lhe alguns e-mails, definindo as tarefas e marcando datas de entrega de cada carta e também do diário de férias que, segundo ela, já estava quase pronto. Este último, ela nos enviou por intermédio da outra participante da pesquisa, **Paloma**, sua amiga e colega de classe. As cartas, no entanto, não foram feitas. **Cristiana** encerrou sua participação no projeto sem oficializar sua saída.

Nesse encontro, recebemos **Mariah**, que nos deu a seguinte explicação para o desligamento do projeto: não ter mais tempo

	<p>para os encontros e se sentir “indisposta” para continuar colaborando com o projeto. A estudante ainda pediu desculpas pelo incômodo causado à pesquisa.</p> <p>Luiza e Bia, mais uma vez, faltaram ao encontro e não justificaram a ausência. Solicitamos, então, que o coordenador do segmento nos ajudasse a contatá-las em sua sala de aula (as duas meninas estudavam na mesma classe), solicitando que fossem conversar conosco a fim de definirem se ainda participariam do projeto ou se haviam desistido. Bia, nesse mesmo dia, passou pela sala onde estávamos para dizer que não tinha recebido os e-mails com as datas dos encontros e se comprometendo a estar presente na semana seguinte. Também disse que não havia realizados as tarefas de férias (o diário) e as demais tarefas solicitadas no retorno do ano letivo. Luiza não atendeu ao chamado, indo embora sem nos procurar. Enviamos a ela, durante essa semana, um e-mail, pedindo que ela se manifestasse sobre seu desejo de continuar ou não colaborando com nossa pesquisa. Ela respondeu-nos que tinha interesse em prosseguir como sujeito do trabalho, mas que não tinha mais tempo, porque precisava ir para o balé e às aulas de inglês. Além disso, ainda havia a demanda escolar (muitos trabalhos e provas), o que dificultava sua participação. Duas semanas depois, conseguimos que Luiza fosse nos encontrar na escola, no horário de intervalo de suas aulas, para formalizar sua saída do projeto.</p> <p><u>As tarefas para o terceiro encontro</u></p> <p>Dar continuidade à história em capítulos que as estudantes Mariana e Paloma tinham iniciado, podendo solicitar da pesquisadora algumas intervenções que as auxiliariam na montagem da história.</p>
<p>✓ Encontros de 14/04, 28/04 e 06/05,</p>	<p>A prioridade foi a produção da história em capítulos sugerida por nós no primeiro encontro do semestre (Mariana e Paloma tiveram a liberdade de escolher outros gêneros, mas gostaram da proposta inicial, assumindo-a como sua). A partir do esquema elaborado nos dois primeiros encontros (de cada capítulo que as estudantes gostariam de escrever), em cada</p>

um dos encontros, avançamos um pouco mais nessa produção, considerando os elementos da narrativa que deveriam compor o texto.

Nesses três últimos encontros, conversamos sobre as ideias que **Mariana e Paloma** tinham para ampliar suas histórias e as organizamos. A produção propriamente da escrita foi realizada em casa, individualmente. Esses encontros mostraram-se muito ricos, porque imprimiam à produção escrita uma composição coletiva. Mas, ao mesmo tempo, singular, uma vez que a passagem dessa composição dava-se na produção individual, própria de cada uma delas, imprimindo liberdade a esse processo de criação. Essa atividade foi, de todas as propostas feitas durante a pesquisa de campo, a mais significativa, apontando pistas sobre a questão da autoria e da constituição do sujeito-autor e da experiência singular da escrita de que falamos anteriormente.

Também trabalhamos na ampliação do diário, combinando que ele poderia ser complementado com coisas (fotos e textos) que as estudantes achassem “legal” e quisessem compartilhar com a pesquisadora.

As tarefas extras desses encontros

Livro didático: as estudantes deveriam selecionar algumas produções relacionadas ao livro de Língua Portuguesa, encaminhando uma cópia de seus textos para a pesquisadora. No bloco de anotações, deveriam escrever o que acharam da atividade, se haviam gostado de realizá-la ou não; o que pensavam ter aprendido com essa atividade de escrita etc.

Uma das reflexões sugeridas nesses encontros foi sobre o blog que havíamos criado como recurso para a publicação dos textos escritos pelas estudantes. Esse recurso foi pouco utilizado por elas que, diante das dificuldades de acesso (não é possível acessar o blog no laboratório de informática da escola), desistiram de postar comentários e /ou novos textos. Além disso, descobrimos que as estudantes não tinham o hábito de ler textos publicados em blogs ou produzir textos para

publicá-los nesse espaço. Aparentemente, esse recurso mostrou-se pouco atrativo para elas.
--

3.3 Algumas dificuldades e os questionamentos gerados a partir delas

A ideia de que os encontros se estenderiam até o primeiro semestre de 2008, inicialmente, foi aceita por todas as participantes que, talvez munidas de muita curiosidade pelo trabalho da pesquisa, se mostraram disponíveis e dispostas a seguir com as atividades até o final³¹. No entanto, como já posto, a dificuldade de ajustar novos horários comuns aos três grupos de trabalho, aparentemente, causou a desistência de três estudantes: **Mariah, Maria Luiza e Luiza**. Em seu discurso manifesto, elas justificavam o encerramento de sua participação na falta de tempo ou de disponibilidade dos pais para as levarem à escola, nos momentos dos encontros com a pesquisadora (que continuaram ocorrendo fora do período das aulas).

Essas desistências se revelaram decisivas para nosso questionamento do método e da forma como conduzimos os encontros, sendo lidas como um sintoma do trabalho realizado nessa etapa da pesquisa, mas também como um sintoma da escrita na escola. Por isso, apresentaram-se como um dado muito importante para pensarmos as representações da escrita dentro desse contexto escolar. Passamos então a indagar:

✓ O que de fato encerrar a sua participação na pesquisa revelava da própria pesquisa e do modo como ela foi conduzida?

³¹ Apenas **Bia**, desde o primeiro encontro, declarou que não continuaria no ano seguinte e que estava ali porque sua professora de Língua Portuguesa mandara. Não sabia qual a finalidade desses encontros, não tinha vontade de participar e nem gostava de ler e escrever. Quando conversamos com **Bia** sobre a liberdade que tinha de aceitar ou não participar do projeto, uma vez que essa participação era voluntária, ela disse-nos que ficaria e queria entender o que sua professora desejava que ela escrevesse em suas 'redações'. Segundo ela, nada do que escrevia agradava a professora e ela tentava adivinhar o que faltava em seus textos. As declarações de **Bia** e alguns de seus textos ganharão destaque especial em nosso capítulo de análise, uma vez que ela nos apresenta muitas pistas sobre a própria pesquisa e a questão da escrita dentro do contexto escolar.

✓ Que expectativas as estudantes criaram sobre sua participação no trabalho que não se confirmaram na prática?

✓ O que esse trabalho de pesquisa gerou nas estudantes, causando alguma resistência?

✓ Os encontros com a pesquisadora poderiam estar reproduzindo um tipo de escrita escolarizada que nada tinha a ver com o necessário espaço da criação e caos da escrita genuína e autoral da qual falamos anteriormente?

✓ Que tipo de comprometimento e responsabilidade as estudantes estabeleceram com a pesquisadora que resultou no “abandono” das atividades por parte de algumas delas?

✓ De que modo os encontros poderiam ter sido conduzidos a fim de transformar o fazer da escrita em algo que as estimulassem a pensar e sentir essa escrita como uma forma de legitimação de seu olhar sobre o mundo?

✓ Esses encontros tinham essa pretensão? Como lidar com a ideia de que, de certo modo, as estudantes, ao encerrarem sua participação, estavam rejeitando o trabalho, a escrita e, talvez, a própria pesquisadora?

✓ Como separar esse desconforto pessoal da posição de pesquisadora que, diante dessas ‘desistências’, deveria aceitá-las como mais um dado a ser analisado e avaliado para legitimar o fazer do pesquisador?

✓ O que diferenciava as duas estudantes que participaram de todos os encontros das estudantes que desistiram? Haveria no caso delas algum componente a mais que possibilitava uma experiência diferente da escrita e uma sustentação do desejo de escrever mesmo diante de tarefas burocráticas da escrita? Nesse caso, que componente seria esse?

Um outro dado importante que deve ser levado em consideração quando da análise dessas questões sobre a desistência é o fato de as estudantes que desistiram do projeto (com exceção de **Bia**) eram consideradas por suas professoras como ‘meninas muito aplicadas e responsáveis’ e, portanto, cumpridoras de todas as tarefas escolares que lhes eram solicitadas por seus professores, inclusive as relacionadas às práticas de escrita. E não havia nelas dificuldades para escrever os gêneros que lhes eram propostos nas aulas de ‘redação’. As desistências, portanto, não pareciam uma recusa à escrita, mas uma forma de resistência a um modelo escolar que se reproduzia pelo método

que havíamos adotado. Escrever era uma tarefa como qualquer outra; por vezes, muito ‘legal’, interessante; outras vezes, ela se traduzia como ‘chata’. Se, no contexto da pesquisa, podiam dizer ‘não’ para esse tipo de tarefa, por que ficariam ali, tendo de fazer as mesmas coisas de sempre a fim de *serem preparadas para o futuro*; para poderem ser inseridas no mercado de trabalho?

3.4 Sobre a análise dos dados: dois encaminhamentos

Se podemos dizer que há algum aprendizado significativo na elaboração desta tese de doutorado, esse aprendizado está muito mais na escuta que nos permitimos fazer daquilo que se nos apresentou e ainda apresenta nas tramas de nosso percurso do que na comprovação das ideias e hipóteses a partir das quais demos tom a este trabalho. Como dissemos nos itens anteriores, foi no momento em que paramos para escutá-lo (o percurso) que nos surpreendemos com o material que tínhamos em mãos, o qual, por vezes, contrariava nossas expectativas, indicando-nos que era realmente necessário mudar a perspectiva e o foco. Por isso, diante dos questionamentos apresentados, consideramos necessário promover dois tipos de discussão que, embora possam ser relacionadas no final desta tese, precisam ser feitas separadamente. Propomos, por isso, a análise dos dados em dois capítulos:

✓ No primeiro momento, “**Capítulo 4. De onde vem esse imaginário escolar?**”, será necessário fazer um parêntese no tema escrita e autoria, a fim de analisar nossos anseios e expectativas com relação à pesquisa de campo, considerando o imaginário escolar no qual apoiamos nossa prática como pesquisadora. Para tanto, a princípio, discorreremos sobre o modo como conduzimos a pesquisa com as estudantes, avaliando os efeitos dessa prática no processo como um todo. As explicações e justificativas para as mudanças do percurso já foram dadas, mas resta elucidar as descobertas que pudemos fazer ao ler/ouvi-lo. Em seguida, faremos uma discussão sobre a escola como transmissora da lei simbólica a qual, ao mesmo tempo em que permite ao sujeito se subjetivar, paradoxalmente, revela-se como a responsável por sua alienação. Esse fato, quando tratado a partir das possibilidades de

aprendizagem da leitura e da escrita, pode revelar um tipo de construção amarrada aos modelos e aos saberes prontos, impedindo que os indivíduos possam vir a ser sujeitos subjetivados pela experiência como leitores e escritores.

✓ No capítulo seguinte, “**Textos e contextos: entre o começo e o fim**”, retomamos o tema central desta tese ao dialogarmos com as produções e relatos de quatro participantes (Mariana, Paloma, Bia e Cristiana) desta pesquisa, observando como de suas expectativas iniciais elas sustentaram (ou não) sua participação, sua escrita e sua posição de sujeito-autor. É necessário reiterar que não vamos tratar de todas as produções orais e escritas elaboradas por elas, mas nos concentrar nos momentos e nos textos que nos ajudam a exemplificar como a questão da escrita, na escola, se revela por vezes como algo externo ao desejo de escrever. O que, se não responde a todas as questões envolvendo a permanência e desistências das participantes, pelo menos nos dá condições de comprovar que sem o desejo, mola propulsora de toda aprendizagem, não há como fazer da escrita uma experiência singular de um sujeito que se faz autor justamente ao passar por ela, deixando-se atravessar e ser atravessado pela experiência do escrever.

Ao optarmos por fazer um percurso para resgatar dessas produções o que elas deixam escapar sobre as representações da escrita no contexto escolar, consideramos que entre as tarefas de escrita escolares e as produções de autoria há um hiato intransponível. Nesse contexto, modelos de escrita e autoria parecem fazer parte de universos paralelos que nunca se encontram. É bem nesse lugar que pretendemos vislumbrar uma resposta para a questão: É possível uma escrita autoral no universo escolar?

CAPÍTULO 4

De onde vem esse imaginário escolar?



Seduzida, entrega-se à experiência. Sua história é pré-investida de desejo, aliás, desejos se enlaçam: o do autor e o da leitora. Como num abraço. Porque o que se quer nessa experiência erótica do texto, nesse enredo que é ele próprio uma erótica da arte de narrar, é a história do desejo, não de um desejo qualquer, mas do desejo que o autor tem do desejo da leitora de ler e de continuar escrevendo a história, o desejo mesmo da escrita. Solicitada, a leitora partilha o sentido da experiência da escrita. Com a sua própria e precária experiência.³²

³² COSTA, Rita. *O desejo da escrita em Italo Calvino: para uma teoria da leitura*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003. (p. 180)

1. Das expectativas iniciais: impressões, dúvidas, anseios

O primeiro contato com as adolescentes participantes desta pesquisa foi repleto de expectativas, não só delas como também nossas, porque não sabíamos o que ocorreria depois que lhes apresentássemos o projeto e as demandas consequentes dele. Havia de nossa parte uma curiosidade para saber o que elas esperavam do trabalho, o que suas professoras lhes haviam antecipado, o porquê de elas se sentirem impelidas a participar dele etc. Também havia uma dúvida pulsante: será que trabalhar com pessoas tão jovens e com pouca experiência de escrita poderia nos ajudar a pensar o ensino-aprendizagem da escrita no contexto escolar, considerando as questões do sujeito-autor e da autoria? Será que elas teriam algo de significativo a nos dizer dessa experiência?

Claro que nossa resposta para essas questões era sim. Acreditávamos que seria possível trabalhar com as estudantes de 7º e 8º anos, respectivamente) para promover algum tipo de saber sobre a escrita e a autoria no contexto escolar. Mas, a questão a ser pensada era: de que modo elas teriam condições de dizer sobre sua escrita a fim de nos elucidar seu processo como sujeito-autor?

Essa dúvida ocorria não sem razão: como já dito na introdução desta tese, nossa prática de pesquisa com a escrita vinha de um longo trabalho com sujeitos adultos (AGUIAR, 2004a), os quais, diante de uma dificuldade real para escrever, procuravam ajuda do outro para pensar essa dificuldade e modos de resolvê-la. Nesse caso, lançando mão de nossa formação em psicopedagogia clínica, alinhavávamos o trabalho com a escrita à escuta do sujeito. Nesse caso, questões que aparentemente nada tinham a ver com a escrita eram trazidas por esses adultos e precisavam ser consideradas a fim de que esses sujeitos pudessem recolocar a questão da dificuldade da escrita a partir de outro lugar. E dessa recolocação, que consideramos propriamente consequência da experiência de escrita pela qual passavam, eles poderiam vir a ser mais que pessoas com dificuldades para escrever suas teses; poderiam

vir a ser sujeitos-autores, porque teriam sua própria escrita como marca de autoria ou, em outras palavras, como seu sintoma de criação.

Mas, para que chegassem a isso, era preciso um longo caminho de lida com todas as nuances contidas no gesto de escrever, considerando a necessidade de um trabalho individual e frequente, permeado de angústia, medo, culpa, dúvidas, sensação de derrota, vontade de desistir, descoberta do sintoma, reflexão sobre aquilo que tinham a dizer do seu processo de escrita e da própria escrita possível nesse processo. Em outras palavras, o trabalho com esses adultos, via escrita, era certamente terapêutico, porque considerava muito mais o que eles tinham a dizer sobre essa escrita do que propriamente aquilo que escreviam em suas teses. A justificativa para isso: o resultado do processo de escrita, suas próprias teses, era fruto dessa jornada permeada de múltiplos sentidos; portanto, seria o próprio traço do sujeito-autor no texto que lhe escrevia seu processo.

Ao entrar no contexto escolar, entendemos que parte do que costumávamos fazer nos atendimentos de indivíduos adultos poderia ser metodologicamente transposto para o trabalho com as estudantes adolescentes. Por exemplo: a escolha de relatos orais e escritos sobre o processo de escrita dessas participantes servindo como material para análise. No entanto, havia uma preocupação de que, dentro da escola, a clínica psicopedagógica não poderia entrar. E isso se dava por várias razões. Uma delas é que não tínhamos o foco propriamente nas dificuldades de aprendizagem da escrita, mas nas pistas que as estudantes poderiam revelar, permitindo um entendimento de como sua escrita se moldava a fim de que pudessem (ou não) se constituir como um sujeito-autor.

Caso as dificuldades aparecessem, e elas sempre aparecem, teriam de ser observadas dentro do contexto escolar com os instrumentos e recursos permitidos por ele. Não estávamos lá na condição de psicopedagoga e tínhamos limites para nossa atuação. Quer dizer, não poderíamos fazer intervenções que estivessem fora do âmbito das atividades de escrita didaticamente propostas, pois não se tratava de um trabalho terapêutico com a escrita, mas de um trabalho investigativo sobre a autoria e a constituição de sujeito-autor quando do manejo das propostas de escrita a que eram solicitadas.

Isso nos parecia ser uma das condições para estar na escola, mesmo que estivéssemos considerando o autor um sujeito que se constitui em um processo predominantemente inconsciente e a escrita justamente como um lugar de subjetivação desse sujeito. Queríamos, com isso, evitar uma espécie de psicologização desse trabalho, o que poderia levar à crença de que existe uma receita para a boa escrita ou a má escrita e que depende dessa receita a possibilidade do surgimento de sujeitos-autores.

Por outro lado, não tínhamos intenção de ocupar uma posição educativa, uma função de educador, para não cairmos na armadilha escolar: tornar-nos sujeito suposto-saber, detentor de respostas para as questões da escrita e da não escrita, apresentando modelos de 'boa' condução do trabalho escolar. Ou seja: não estávamos lá para ensinar às estudantes a escrever os gêneros propostos no livro didático ou durante a pesquisa. E também não era nossa função intervir na dinâmica de aprendizagem dessas estudantes, uma vez que não havíamos pleiteado junto à escola e às professoras essa atuação, tendo de nos movimentar no dia a dia da pesquisa segundo regras que não interferissem na soberania e calma institucional.

Por isso, como dissemos antes, não participamos das aulas das professoras de língua portuguesa e também não interferimos no modo como elas conduziram o trabalho com os gêneros, nos contextos das sequências didáticas e dos projetos oferecidos pelo livro didático com o qual trabalhavam. Pensávamos: 'durante os encontros com as estudantes, dentro da escola, o máximo que poderemos fazer diante das informações que elas nos fornecerem sobre as práticas pedagógicas de suas professoras será ouvir'.

Isso significava dizer que, embora soubéssemos que suas falas estariam permeadas de muitos dados explícitos e implícitos sobre essas práticas pedagógicas, as quais interferiam diretamente em suas produções escritas, só poderíamos analisar esses dados se os relacionássemos ao momento de fala das estudantes sobre a sua própria experiência com a escrita e a escola. Em outros termos, eles não poderiam ser utilizados para 'julgar' o trabalho das professoras ou, tampouco, serem tratados como a verdade da escola. Se dito por sujeitos constituídos no interior da pesquisa, essas informações só poderiam fazer sentido para cada um deles em particular no interior de seus relatos.

É importante dizer que todas essas regras às quais ‘voluntariamente’ nos fizemos submeter não eram fruto de alguma imposição da escola, uma vez que, em nenhum momento ao longo de toda a pesquisa de campo, ouvimos explicitamente do coordenador pedagógico ou das professoras que havia regras escolares às quais deveríamos obedecer para a realização de nosso trabalho. Ao contrário. O discurso manifesto não poderia ser melhor: tínhamos liberdade para estar com as estudantes, conversar com elas, ouvir suas ideias e opiniões sobre o trabalho com a escrita realizado por suas professoras. E podíamos solicitar todo tipo de tarefa escrita que julgássemos importante para o desenvolvimento da pesquisa. Agregado a isso, também nos era permitido o acesso a outras instalações da escola, além da sala de aula cedida para os encontros, tais como: o laboratório de informática, a biblioteca, a lanchonete, o jardim, o teatro, o que nos permitiria organizar atividades em qualquer desses espaços.

No entanto, em meio a esse cenário perfeito no qual nos encontrávamos, não nos sentíamos à vontade ou com criatividade para atuar. E isso nos obriga a fazer uma primeira pausa neste relato para tratar das questões que nos surgiram a partir desse desconforto dentro da escola:

- ◆ Por que tínhamos traçado para o trabalho regras tão rígidas?
- ◆ Haveria outras regras implícitas nesse espaço que eram lidas por nós inconscientemente, gerando um sintoma que nos paralisava a própria autoria como pesquisadora?
- ◆ A que poderíamos atribuir a sensação de aprisionamento que tínhamos dentro desse espaço escolar?
- ◆ De que modo essa sensação interferia (ou não) no trabalho com as estudantes?
- ◆ Haveria relação entre esse incômodo e a escrita autoral que queríamos investigar na escola? E se houvesse, onde estaria essa relação e de que tipo seria?

Essas e muitas outras questões foram, ao longo do processo, se formando e solicitando certa reflexão, tanto no que tange o próprio fazer da pesquisa, considerando que o nosso foco a princípio nada tinha a ver com essa

suposta 'sensação' não nomeada, quanto ao rumo que tivemos de dar ao trabalho daí por diante. Além disso, elas nos exigiram um movimento de retroação: como não foram formuladas no momento em que fazíamos nossa pesquisa de campo, é necessário voltar à cena da pesquisa ao mesmo tempo em que temos de respondê-las no presente desta escrita. O que não vai nos garantir respostas objetivas e fechadas para o problema aqui posto. Mas, certamente, vai nos permitir fazer relação com a escrita possível naquela escola e a idealizada para esta tese.

Para poder traçar esse caminho do ir e vir, do retroagir e retornar, teremos de fazer alguns parênteses. Iniciamos, então, com o empréstimo de uma fala da psicanalista-cineasta Miriam Chnaiderman, para quem a escrita sempre foi fundamental: *Quando fico muito tocada por alguma coisa, escrevo. É um jeito de tentar entender ou pensar o que está me acontecendo. Se vocês lerem meus textos sobre cinema, observarão meu mergulho nas sensações para depois poder nomear*³³. Porque o que queremos fazer agora é justamente mergulhar nas sensações para poder nomear o acontecimento.

2. De onde gerar alguma possibilidade de resposta

Diante das indagações postas, surge-nos na lembrança Maud Mannoni, no livro *Educação Impossível* (1988), quando ela trata da pedagogia como um misto de sedução e punição que delineia os meandros da educação. Ela diz:

A pedagogia oscila, neste caso, entre as ideias de liberdade herdadas do século XIX e os princípios de disciplina decorrentes da tradição religiosa (cf. influência dos jesuítas no começo do século XVII). A criança, em sua família e na escola, vê-se colhida entre a sedução e a punição como método educativo. A alternativa é, aliás, muito relativa: a conduta autoritária ou liberal procede, com efeito, de uma só violência, manifesta ou encoberta. O que se exige à criança: submeter-se às exigências e aos estereótipos de um código de boa conduta; o discurso em que ela foi colhida nada mais é, portanto, senão um ritual definidor de condutas a respeitar, determinando os papéis que devem ser desempenhados. (p. 34)

³³Trecho retirado da entrevista concedida por Miriam Chnaiderman para a Revista Percurso. "Uma psicanalista que faz cinema". In: www2.uol.com.br/percurso/main/pcs40/40Entrevist.htm

É certo que essa citação foi retirada de um contexto bastante específico: Mannoni faz uma reflexão sobre o que chama de “educação pervertida”, afirmando que o conflito amor-ódio vivido pela criança não está posto desde seu nascimento, mas é encontrado nos pais, os quais *a intimam a dedicar-lhes amor por dever*. (p. 23) Para explicar o que isso significa dentro do contexto no qual se encontra³⁴, a autora aborda os problemas da autoridade *tal como foram apresentados no século XIX aos professores e médicos*, considerando que essa autoridade é representativa de um poder ideológico que tem uma missão civilizatória ou “colonizadora”.

Mannoni lança mão, então, de dois exemplos clássicos de educação civilizatória: a do Presidente do Supremo Tribunal da Saxônia, Daniel Paul Schreber, e do escritor Franz Kafka. No primeiro caso, a autora considera que Schreber didaticamente pode ser visto como o resultado de uma educação idealizada por seu pai, um célebre médico ortopedista e pedagogo, que desenvolveu uma teoria sobre as regras de vida fundadas a partir de princípios educativos extremamente rígidos e moralistas, exigindo de seu filho uma disciplina impecável. Apenas para constar, esses princípios educativos do Dr. Daniel Gottlieb Moritz Schreber se organizavam em torno de três máximas:

1. *A criança é má de nascença.*
2. *A criança deve adquirir precocemente a arte da renúncia.*
3. *O controle que o adulto adquire sobre as tendências da criança deve poder adquirir igualmente sobre o corpo dela.* (Mannoni, 1990: 28-29)

Embora não seja nossa intenção discutir a riqueza de detalhes que compõe esse caso para não nos desviarmos demais de nossos objetivos, não podemos desconsiderar que o pai de Schreber usou de todos os recursos possíveis para aplacar os desejos do filho e submetê-lo à sua autoridade paterna. Seu desejo era o de salvar a alma de seus filhos (seus métodos educativos também eram usados nos irmãos de Daniel), aplicando-lhes o

³⁴Maud Mannoni foi a criadora da Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne, que tinha como proposta ser um ‘lugar de vida para crianças chamadas psicóticas, débeis ou desajustadas. Para tanto, considerava necessário que esse espaço não se prendesse às armadilhas das estruturas administrativas tradicionais das instituições escolares e hospitalares por serem elas segregativas e excludentes. As crianças e adolescentes tidos como doentes não tinham espaço dentro da escola comum, porque se mostravam *rebeldes a toda escolaridade*; não conseguiam ler, escrever, contar; e, asfixiados em seu fracasso, fechavam-se em um mundo próprio para *parar o tempo* a fim de interromper a fadiga de existirem em um universo que não lhes queria.

“adestramento moral e físico”; a “punição ao choro e choramingos”, com palavras de repreensão e castigos físicos; a “ideologia corretiva do corpo”, com a aplicação de ginásticas médicas e ortopédicas.

Os efeitos aparentes disso em Daniel: ele se transformou em um homem bem ajustado a seu tempo, bem sucedido, ocupando uma posição de extremo prestígio em seu país. Nas palavras do próprio Daniel Schreber (1995), ele se descreve na juventude como alguém que tinha uma *natureza tranquila, quase sóbria, sem paixão, com pensamento claro e cujo talento individual se orientava mais para a crítica intelectual fria do que para a atividade criadora de uma imaginação solta. De modo algum eu era o que se costuma chamar poeta, embora vez por outra tenha tentado escrever versos de ocasião, em pequenas comemorações familiares. (p.73)*

Mas na contrapartida, quando adulto, ele sofre de paranoia, surtos psicóticos e delírios, os quais o tiraram da ‘circulação’ social por várias vezes, obrigando-o a tratamentos psiquiátricos e internações³⁵. Por conta de sua ‘doença dos nervos’, como ele mesmo nomeava seus problemas mentais, escreve *Memórias de um doente dos nervos*, uma autobiografia, na qual analisa sua doença. Schreber considerava que seu livro seria uma contribuição muito importante para as pesquisas científicas, principalmente para a psiquiatria, uma vez que nenhum outro estudo feito até então tinha tratado de maneira tão clara as questões dos nervos e da alma. As características do Daniel jovem podem ser notadas no modo como compõe a escrita desse livro: ele faz um tratado quase científico sobre sua doença.

Dessa história há um aspecto que nos interessa: o pai de Daniel não estava sozinho em sua doutrina educativa. Segundo Mannoni (1990), a educação ideal que o Dr. Schreber pai preconizava era fruto de uma época em que as instituições médica e escolar tinham essa tal missão civilizatória, encarnando um *saber científico (um educador, dizia ele, é um homem que tem resposta para tudo), dotado do poder da cura. Para que esse poder possa exercer-se, é preciso ainda um paciente capaz de submissão total, de abandono radical de seu corpo e do seu ser. (p. 28)* A única diferença entre

³⁵ Os detalhes da peregrinação de Daniel Schreber pelo mundo dos sanatórios, apresentados nessa autobiografia, são analisados por Freud, servindo-lhe de contribuição indispensável à elaboração de sua teoria para a psicose e a paranoia na perspectiva psicanalítica.

esse pai e os muitos outros pais de seu tempo estava resguardada pelo fato de o Dr. Schreber ocupar uma função de médico e pedagogo, o que lhe imprimia, de fato, uma autoridade moral para escrever seus tratados sobre educação a partir das experiências que fazia com os próprios filhos.

Segundo Andreozzi (2005), reforçando essa ideia da pedagogia proposta por Schreber pai, na segunda metade do século XIX,

assiste-se ao nascimento da pedagogia científica e da pedagogia experimental como fato notório da história da educação. É importante notar que deste momento em diante, conceitualmente, a educação vai cedendo seu lugar para a pedagogia, que se torna um campo autônomo, e passa a colonizar a educação até os dias de hoje. A pedagogia sempre esteve ligada à educação como um meio desta se organizar, como um meio desta conduzir seu processo. À medida que, na modernidade, a pedagogia ocupa o lugar da educação, os meios vão se sobrepondo às finalidades socioeducacionais, e estas ficam distantes ou obscurecidas, pois o pedagógico se propõe muito mais a discutir meios, instrumentais e técnicas do que finalidades sociais e políticas da educação. A pedagogização da educação desloca, e assim oculta desta, a discussão sobre suas finalidades políticas. (p. 85)

O modelo de educação do Dr. Schreber, portanto, era prestigiado social e culturalmente, sendo seguido por todos aqueles que queriam para seus filhos uma adaptação completa ao poder ideológico vigente nessa época. Não havia em suas máximas nada de que pudesse se constranger ou envergonhar. E, com isso, o 'terrorismo pedagógico' de sua prática servia-lhe duplamente: ele garantia que os filhos estivessem totalmente ajustados à *situação paranoica da época*, a qual precisava controlar os desejos de subversão do poder ideológico, e se preservava do risco de que esses mesmos filhos sofressem uma *descompensação psicótica*.

Mannoni analisa que o temor era, na verdade, da ordem da loucura desse pai que precisava, inconscientemente, se proteger controlando qualquer variável que o expusesse ao risco do descontrole de sua consciência. Ele cerca, por isso, todas as possibilidades de domínio sobre seus filhos, criando-os para serem eles totalmente submissos à sua fórmula do sucesso.

O mais notável na história de Daniel é que ele nunca chega a fazer uma relação explícita entre seus problemas mentais e a educação recebida do pai. É somente em outro lugar que seus sintomas revelam os efeitos de uma pedagogia que tem resposta absoluta para tudo, sabe tudo sobre o outro, determina todas as suas possibilidades e exige do educando seu abandono total como pagamento pela vida. Essas questões em Schreber passam atravessadas por sua estrutura psicótica e chegam à sua escrita marcada por uma necessidade de reconstrução de um mundo no qual era preciso um tipo de reconhecimento de si.

Mas é somente via delírio que esse outro mundo pode existir e a partir do qual Daniel pode dizer algo sobre o modo como essa educação imposta pela força paterna estrutura seu ser e organiza suas experiências. No mundo das pessoas tidas como 'normais', ele não pode suportar qualquer confronto direto e consciente com essa educação paterna. Daí vai manter com Deus, de quem acredita receber um chamado para a reconstrução desse mundo, a relação de adoração e oposição que deveria ter estabelecido com seu pai a fim de poder enxergar-se no desejo desse outro paterno.

A educação recebida por Schreber é vista pelos estudiosos do caso, inclusive Freud, como altamente nociva e impeditiva de que ele pudesse romper com as amarras que lhe prendiam ao pai (da mãe quase nada se sabe), tornando-se ele próprio um protótipo daquilo que seu pai idealizara. Em seu caso, parece não haver lugar por onde burlar essa educação se não via do delírio. Então, Schreber delira.

Para continuar sua discussão sobre as práticas pedagógicas que estão a serviço do que chama de 'educação perversa', Mannoni apresenta, então, a história de Franz Kafka contada por ele mesmo em uma carta que escreve ao pai, Hermann. Diferentemente de Schreber, o que nos chama a atenção nesse caso é o modo como claramente Kafka recrimina a pedagogia paterna, revelando seus efeitos no homem em que se transformara. Ele se diz insatisfeito com aquilo que reconhece em si, no seu presente de homem, das marcas de sua obediência irrestrita e de sua mudez estratégica. Para não perder o amor do pai, rebelando-se contra ele, silencia seu desejo e revela o sintomático de seu silêncio: sofre com a gagueira.

À primeira vista, portanto, a história de Kafka parece nos dizer que, não tendo espaço para vir a ser sujeito ao estar totalmente assujeitado ao desejo paterno, ele encontra algum tipo de satisfação no silêncio a que seu corpo lhe impõe. E assim garante a satisfação paterna que quer nele, o filho, uma continuação de si mesmo. Em seu caso, as opções imaginárias são claras: é calar ou perder o amor do pai. E ele não quer arriscar esse amor; por isso, permanece na sua condição de objeto desse pai; ou seja, na sua condição de assujeitado ao outro-pai, não passando a sujeito. O problema disso é que a equação falha porque o desejo reprimido faz sintoma em algum lugar. Se a boca emudece ou faz o ser gaguejar é porque a proibição do dizer (“Tu dizias: Nada de respostas!”) reage no sujeito, indicando que o desejo continua lá. Mas continua sob uma nova roupagem, nesse caso, sintomática.

Sobre os métodos educativos desse pai, Kafka (2007) diz:

Se eu tivesse te obedecido menos, certamente estarias mais satisfeito comigo. Ao contrário do que pensas, o teu sistema pedagógico atingiu em cheio o seu objetivo; não escapei a nenhum ato de posse; tal como sou, eu sou o resultado da tua educação e da minha obediência... Tu dizias: ‘Nada de resposta!’, querendo desse modo fazer com que emudecessem em mim as forças que te eram desagradáveis; mais o efeito produzido foi demasiado forte e tornei-me inteiramente mudo. (p. 22)

Considerando sua estrutura tipicamente neurótica, a questão da pedagogia paterna gera não só a submissão, mas também a culpa. Para o neurótico, há sempre uma culpa que lhe inscreve como sujeito na falta. É impossível ser plenamente o que o desejo paterno expressa, porque é da ordem do impossível ler plenamente esse desejo. Já de saída Kafka precisa descobrir o que seu pai deseja e precisa enxergar-se no desejo desse pai para poder vir a ser um sujeito legitimado pelo outro. Por isso, acredita que está na obediência irrestrita a resposta para esse enigma. O que descobre, no entanto, é que era preciso obedecer menos para, talvez, responder à demanda do pai e tornar-se ele mesmo um sujeito com seus próprios desejos.

Nessa passagem de Kafka parece evidente que ele reconhece na obediência extremada um fator para sua mudez. Fosse menos obediente,

talvez, tivesse voz para aplacar o desejo paterno e para assumir seu lugar de sujeito nessa relação. Nesse caso, assim como no anterior, era necessário que Kafka pudesse estabelecer certo equilíbrio entre a adoração a esse pai, a quem amava e dedicava suas ações, e a necessidade de insurgir contra sua autoridade paterna, rebelando-se de suas amarras.

Kafka de algum modo faz essa passagem, mesmo que em sua carta ele ainda considere o fato de sua obediência irrestrita ter-lhe gerado consequências desastrosas como a mudez. Mas ela não é irreversível, como no caso de Schreber e seus delírios, uma vez que Kafka é capaz de afastar-se desse pai, na carta que lhe escreve, analisando, nomeando, criticando, reivindicando lugares, posições, sensações, dúvidas, amarguras em relação ao desejo paterno de privar-lhe do desejo e, portanto, da oposição que esse desejo, fosse qual fosse, pudesse acarretar aos próprios desejos do pai.

O curioso na carta de Kafka é que seu pai não nos parece a mesma figura tenebrosa do Dr. Schreber, talvez justamente porque a educação imposta ao filho tenha sido realmente uma mescla entre o seduzir e o punir, considerando a citação de Mannoni, usada no começo deste item. Pelas próprias palavras de Kafka, o pai sabia, de algum modo, expressar seu amor pelo filho, chegando mesmo a dizê-lo: *disseste há algum tempo: “Eu sempre gostei de ti, mesmo que na aparência eu não tenha te tratado como outros pais costumam tratar seus filhos, justamente porque não sei fingir como eles”*.

Mas mostrava também sua culpa e decepção por não ter conseguido moldá-lo de acordo com o que considerava ser o modelo do filho ideal. Com isso, acusava-o de filho ingrato, que teve toda a liberdade do mundo para estudar o que quis, fazer o que quis, ter os amigos que quis sem se importar com os esforços paternos de prover-lhe o sustento e os luxos. Ao mesmo tempo se desculpava por não ter sido o pai mais amoroso para seu filho por sua incapacidade de saber fingir. O que teria para fingir? Que relações esse fingimento tinha com o amor que sentia pelo filho? Por que ser mais amoroso implicava no fingimento? Não há respostas claras para essas questões, mas a carta de Kafka mostra que entre ele e seu pai há a mágoa por não terem sido um para o outro aquilo que cada um desejava dessa relação.

O pai de Kafka nos parece mais próximo dos pais e professores que conhecemos nos dias de hoje, os quais tentam se equilibrar entre fazer o

interdito necessário à passagem do filho/aluno pela castração, introduzindo-o no universo da cultura e da vida em sociedade, e o desejo de tomar posse de tudo o que diz respeito ao filho/aluno para que ele não o supere ou lhe faça frente. Nesse caso, fazer a passagem significa permitir, do lado paterno e do professor, que o filho/aluno ganhe um lugar no mundo sendo reconhecido pelo outro pai e pelo Outro cultura e sociedade; do lado do filho/aluno, significa ter de rebelar-se contra esse pai/professor a quem se tem como modelo e a quem se está subordinado para garantir seu amor incondicional.

A questão que nos fica, no entanto, é que a palavra escrita ali, na carta, é toda de Franz Kafka; uma palavra que não chega até o pai e, portanto, não recebe nenhuma resposta às acusações que Kafka lhe faz; tampouco, há respostas para as acusações que Kafka imagina seu pai lhe fazendo. Tudo se passa, então, no universo imaginário e simbólico do escritor e se transforma em um tipo de literatura que terá outros leitores que não a quem fora endereçada a princípio. A resposta do pai Kafka não a tem e o que lhe resta são suas perguntas, com as quais, de fato, passa à condição de sujeito. Nesse sentido, o que Kafka parece conseguir, ao escrever sua carta, é acertar as contas com seu próprio desejo ao fazer suas perguntas. Afinal, como diz Lacan (1998b), é isso o que lhe constituirá como sujeito: *o que busco na fala é a resposta do outro. O que me constitui como sujeito é a minha pergunta. Para me fazer reconhecer pelo outro, só profiro aquilo que foi com vistas ao que será. Para encontrá-lo, chamo-o por um nome que ele deve assumir ou recusar me responder.* (p. 301)

A condição para que Kafka passe para essa outra coisa é que algo desse amor possa ser conservado. Se antes, quando muito jovem, ele tinha no silêncio uma resposta à demanda paterna, tendo de colar-se ao desejo desse pai a fim de garantir um lugar, para atravessar seu sintoma, Kafka precisa paradoxalmente *rejeitar os ideais* desse pai, porque somente assim pode *encontrar um espaço de criatividade e de vida própria.*

Felizmente para Kafka, esse assujeitamento não consegue, nem pode ser absoluto, porque para cada desejo há sempre um lugar que falta. Nesse sentido, não podendo seu pai ser um todo completo, plenamente preenchido, instaura no filho uma falta que mostra o caminho de seu próprio desejo. Mais ainda: lhe faz supor que para além da ilusão do amor paterno há alguma outra

coisa em nome da qual ele pode se transformar e, ainda assim não perder tudo desse amor. O que falta no outro lhe salva do aprisionamento em nome do amor, porque por mais que Kafka esteja preso ao seu pai imaginário, descrito pelo simbólico de sua carta, dando-lhe uma ilusão de que essa realidade apresentada por ele seja uma unidade de sua verdade, está na linguagem a sua saída da estrutura de alienação a que se prende. Pois, a função dessa linguagem não é *informar, mas evocar*.

Quando escreve ao pai a carta que nunca foi entregue a seu destinatário real e fala dos sofrimentos impostos por suas sanções, Kafka já não é mais o filho paralisado, mesmo que suas mágoas ainda estejam lá. No lugar, coloca-se como alguém que pode dizer explicitamente com as palavras de que dispõe o que acha desse pai simbólico e imaginário, explicitando os efeitos causados em seu corpo, em sua mente, em sua vida. O que não lhe é possível explicitar, por ser da ordem do impossível de seu real, faz outros sintomas, como a própria escrita de sua literatura, o qual, na verdade, é um sintoma de travessia, de criação. E passa, então, de um investimento sintomático e paralisante (do corpo, da voz, da criação) para um investimento transferencial ou de sublimação. E assim passa à condição de sujeito.

Mannoni (1990), no livro *O que falta à verdade para ser dita*, acaba nos permitindo formular uma resposta para esse sintoma da escrita em Kafka:

A necessidade de contato com o outro é acompanhada, entretanto, do temor de só poder mostrar formas enganadoras. É por ter assim dificuldades em definir quem fala em mim que vai levar a confiar à escrita aquilo que não pode ser nomeado no nível dos sentimentos. É preciso sempre ultrapassar o *handicap* de não poder traduzir o que ali está confusamente presente antes de toda palavra: existe assim, de um lado, um lugar vazio e, de outro, uma tomada de consciência daquilo que tento manter no esquecimento. (p. 29)

Talvez fosse essa também a forma 'mágica' encontrada por Kafka para romper o silêncio ao qual se aprisionava na presença de seu pai e de sua pedagogia paradoxalmente sedutora e coercitiva. Tendo de um lado o temor das formas enganadoras, as quais o colocavam na posição de um filho totalmente submisso aos desejos desse pai, e de outro uma incompreensão

total do que poderiam ser esses desejos, Kafka se depara com a escrita. Lugar simbólico onde pode nomear, mesmo que inconscientemente, o inominável dessa relação ilusória e real com seu pai. Parece-nos que Kafka encontra na literatura o lugar onde tratar esses sintomas, fazendo uma passagem do assujeitamento do ser para a constituição de um sujeito que cria no vazio que a falta lhe imprime.

2.1 O imaginário escolar

Se recuperamos esses dois exemplos trazidos por Mannoni, é porque eles parecem suportar a nossa questão com a escola e, mais propriamente, o nosso desconforto dentro da escola, porque nos dão condições de fazer duas leituras diferentes, mas interligadas ao tema de nossa tese: a pedagogia paterna nos dois casos está garantida na coerção e na violência, seja ela velada ou externada nas ações desses pais. E essa violência e coerção não se restringem às questões dos séculos XIX e a primeira metade do século XX, mas nos chegam ao século XXI, mascaradas por uma nova roupagem, o que vai interferir diretamente no processo de escrita dos sujeitos dentro do contexto escolar.

Entendemos que o caso do pai de Schreber, embora adequado e coerente com as demandas educacionais de seu tempo, encontraria nos dias de hoje muitas críticas e muito provavelmente algumas condenações. Por isso, ele não nos parece ser o mais ilustrativo do cenário da educação atual. Mesmo assim, citamo-lo é para reiterar a ideia de que a violência ali posta foi sofrendo transformações de acordo com as demandas das estruturas sociais e culturais de cada época, mas não deixou de existir. Tanto é que, anos mais tarde, Kafka depõe contra um tipo de pedagogia paterna que também se alicerçava na violência, ora mascarada pela sedução ora escancarada pelo discurso paterno, que mandava o filho silenciar. Isso significa que a violência continuava lá, funcionando em nome da boa educação, dos valores morais, religiosos, sociais aos quais as crianças e adolescentes deveriam ser submetidos.

Também no caso de Kafka, o jogo de sedução e punição que Mannoni aponta não era uma exclusividade da pedagogia de seu pai, mas um efeito de

uma educação progressista que se queria liberal, escamoteando por detrás de sua fachada libertária um tipo de opressão tão perversa quanto aquela escancaradamente posta pela educação autoritária do pai de Daniel Schreber. Ao dar a impressão de que o sujeito é quem escolhe o que quer fazer, essa pedagogia manipulava sua escolha, fazendo-o acreditar que o desejo do mestre (pai, professor ou qualquer outra figura de autoridade) era também o seu próprio desejo.

Nesse sentido, principalmente com relação ao caso de Kafka, sem pena de incorrer num erro, podemos dizer que a pedagogia de seu pai atravessa sua história e se hospeda em várias outras histórias de milhares de seres anônimos. Entendemos que ela tem um efeito que, ainda hoje, move a pedagogia contemporânea e, conseqüentemente, move a vida dentro das escolas que recebem ares de uma nova escola. E, se não há mais a palmatória, há outras formas de coagir os indivíduos para extrair deles uma resposta adaptativa à demanda da escola e da sociedade.

Mas, por que essa violência velada que Mannoni aponta no caso de Kafka ainda existe? Qual o sentido de uma pedagogia escolar que tem como força motriz a repressão dos desejos?

De algum modo, as respostas para essas questões estão embrenhadas na própria necessidade civilizatória do ser humano. Freud (1987: XXI:) lembra que a civilização *tem de ser defendida contra o indivíduo, e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa (p. 16)*, porque a repressão e a coerção dos instintos e das tendências antissociais e anti-culturais são a única garantia que se pode ter de que a vida humana possa ser preservada.

Nesse sentido, a educação tal qual a concebemos, em nossos dias, funda essa civilização e determina o modo como o homem deve se portar e viver. Sendo a 'essência' humana instintivamente subversiva e avessa a suportar a própria civilização pela qual clama, a educação se alicerça nas ações de coibir, reprimir, aniquilar qualquer possibilidade de que o próprio homem venha a colocar em risco sua espécie e existência. Sobre isso, Kupfer (2001) diz que existe uma violência que é própria da educação:

trata-se de afirmar que o esforço de humanização de uma cria humana não se faz sem uma ação, exercida pelo adulto sobre a

criança, que não seja da ordem de uma imposição, de uma injunção, de uma “forçagem”. Uma ação, portanto, que merece o qualitativo de violenta. Violenta porque, desde o princípio, submete o corpo da criança a uma ordem, a uma regulação, a um ritmo, a uma interpretação que nada têm de natural, embora tampouco sejam arbitrários. Ou seja, se o adulto faz um corpo infantil entrar em sua própria ordem, está submetendo esse corpo a uma espécie de encaixe que impede que outras possíveis significações venham a manifestar-se. Não há, pode-se dizer, escolha. (p.140)

A questão é que não há como conceber a ordem social, cultural e mesmo de existência humana sem algum tipo de violência que organize o sistema e determine os lugares a que os indivíduos devem responder. Se, por um lado, a relação entre educação e violência estrutura o próprio papel da educação, por outro, faz passagem entre um ser totalmente instintivo, por isso animal, para um ser simbólico, inscrito pela linguagem, marcado pela letra em seu corpo. Desse modo, na mesma medida em que a educação é violência, é também condição de existência do homem no mundo simbólico que o coloca no lugar de homem. E isso significa dizer que as coisas, as sensações, a experiência inominável de existir sem a linguagem, passam a ter nome e ser partilhadas por um código comum a todos os homens.

Ou seja, para existir enquanto homem, o ser precisa ser retirado do seu universo particular, único, sem palavra e inserido no mundo social e simbólico. Nessa inserção se dá o corte necessário, inevitável e estruturante, que estará presente em toda a vida desse homem, em todas as situações de aprendizagem, em todos os confrontos com aquilo que o limita. E será essa limitação o que lhe marcará a falta e lhe fará desejar o retorno para o tempo em que nada era além das sensações de seu corpo, no tempo sem palavra, sem inscrição simbólica, sem lei. E, como isso não será possível, o homem terá de inventar outras formas de inscrição de seu gozo.

Kupfer (2001) ressalta que as imposições impostas pela educação, embora incisivas, no sentido de que cortam o gozo original, não são arbitrárias, porque não são respostas idiossincráticas de um pai rigoroso. Nesse sentido, nem o pai de Schreber, nem o pai de Kafka, como vimos, estão sozinhos ou respondem apenas aos seus próprios desejos de aniquilar o desejo de seus

filhos. Antes, também eles estão castrados pelas leis simbólicas impostas pela ação educativa à qual tiveram de se submeter em seus tempos de criança; e à qual continuam se submetendo em seu tempo de adulto pai. A autora diz:

O agente da imposição está, por sua vez, submetido a uma outra imposição: a Lei, o simbólico, uma ordem que exerce uma ação de restrição a algo que, sem ela, estaria desenfreado, na ordem do gozo, como diria um lacaniano. A imposição de uma ordem, de uma sexualidade, de uma interpretação, de uma linguagem, nada disso é feito por causa de idiosincrasias de um pai caprichoso, mas por causa da necessidade de impor uma restrição ao desejo materno. Assim, nada disso se passa no registro das vontades pessoais. Ou seja, quando estamos falando de violência da educação, não estamos nos referindo a pais violentos que gostam de bater em seus filhos, e sim do caráter necessariamente violento que existe no estabelecimento da Lei. (p. 142)

Nesse sentido, a educação se apresenta mesmo como um corte necessário a um gozo desenfreado que coloca em risco a possibilidade de o ser tornar-se sujeito pela inscrição da palavra que lhe delimita os espaços, as condições de vida, as regras de existência comunitária. Para isso, esse ser tem de estar no campo do Outro, que é discursivo e sustenta justamente a dimensão simbólica do campo social, submetendo-se às suas Leis. O Outro, nesse caso, não é o pequeno outro do pai, mas o grande Outro da cultura, do patrimônio civilizatório do qual o homem dispõe para continuar a existir em sua condição de homem. O pai fala em nome desse grande Outro, porque somente assim pode garantir que seu filho possa estar também do lado dessa cultura. Então, faz o primeiro corte que será sempre reiterado pela educação, dentro da escola, como forma de aprendizagem. A que se considerar, portanto, como essa educação se relaciona com a aprendizagem para cumprir seu papel e permitir que os seres respondam ao mundo simbólico com suas invenções singulares.

Sobre essas questões da aprendizagem e educação, Pain (1996), apresenta-nos quatro funções interdependentes da educação:

a) *Função Mantenedora da educação*: ao reproduzir em cada indivíduo o conjunto de normas que regem a ação possível, a educação garante a continuidade da espécie humana.

b) *Função socializadora da educação*: a educação ensina modalidades de ações regulamentadas pela legalidade do código: o indivíduo, à medida em que se sujeita a tal legalidade, se transforma num sujeito social e se identifica com o grupo que com ele se submete ao mesmo conjunto de normas.

c) *Função repressora da educação*: a educação precisa garantir a sobrevivência do sistema que rege uma sociedade; por isso, funciona como um instrumento de controle e reserva do cognoscível com o objeto de preservar e reproduzir as limitações que o poder destina a cada classe e grupo social.

d) *Função transformadora da educação*: as contradições do sistema produzem mobilizações que permitem o surgimento de formas peculiares de expressão revolucionária. (p. 11-12)

Todas essas funções, segundo ela, geram uma grande discussão sobre o caráter complexo da educação: ao mesmo tempo em que promove uma aprendizagem a partir de uma instância absolutamente alienante, ela é paradoxalmente libertadora. Paín considera, por exemplo, que a alfabetização seja nesse contexto educativo uma forma de opressão *baseada na eficiência e no consumo*, mas *se transforma na via necessária da conscientização e da doutrinação rebelde*. (p. 12)

Desse modo, para que a educação se cumpra em sua complexidade, ela precisa necessariamente dosar essas funções de tal maneira que o indivíduo possa acreditar em sua promessa de que, ao se submeter à sua intervenção, ele terá condições de subverter a repressão para criar a partir dela. Andreozzi (2005) complementa essa ideia ao dizer que o indivíduo

se submete à intervenção educacional na expectativa de que esta o conduza à realização das finalidades sociais, de modo que suas próprias aspirações particulares possam ser concretizadas. Ele aceita a intervenção educacional acreditando nas promessas contidas nas finalidades sociais da educação, esperando realizar-se pessoalmente ao atendê-las e valorizá-las. Portanto, nesse jogo de relações, a sociedade se organiza de alguma forma, bem como o indivíduo, que conquista um lugar social, seja ele qual for. (p. 92)

Não há como negar que a escola, portanto, como carro chefe da Educação, tenha um papel coercitivo e repressor, uma vez que sua função continua sendo a de moldar os indivíduos de acordo com as regras e valores da sociedade a que pertencem a fim de garantir que eles - as regras e os valores - não desapareçam. E que o próprio indivíduo possa existir. Nas palavras da própria Mannoni (1988), *a estrutura de toda e qualquer instituição (familiar, escolar, hospitalar) tem por função a conservação de um bem adquirido (cultural, social etc.), para fins de reprodução da herança recebida.* (p. 75) E essa conservação só é possível com a rotina administrativa da instituição, que aprisiona o sujeito para garantir a regularidade, a obediência às suas regras, a adaptação ao meio; ou seja, só é possível com o estabelecimento de *certas estruturas por meio das quais a instituição se defende contra os efeitos da palavra livre.* (p. 75)

Andreozzi (s/d), no artigo inédito “Ler e escrever como acesso do sujeito à lei simbólica”, permite-nos complementar a citação de Mannoni ao dizer que a educação escolar *está implicada na transmissão da lei simbólica da cultura presente nos conhecimentos socializados e historicamente formalizados (...) na medida em que esses conhecimentos foram construídos a partir dessa lei simbólica. Assim os conhecimentos representam a cultura; são produções simbólicas da cultura (enquanto linguagem).* (p. 2)

Desse modo, é necessário dizer que a educação ou pedagogia escolar tem a função de reproduzir um sistema, uma organização social que está posta pelo Estado, pela família, ao mesmo tempo em que opera, depois da família, o acesso do sujeito ao mundo simbólico, sem o qual o ser é nada. Ou seja, é ela quem opera justamente a passagem entre o universo da família e o universo da sociedade, considerando que as leis simbólicas a que submete o sujeito são aquelas que lhe permitem se socializar, viver em sociedade; e que lhe permitem reconhecer o Outro como sua possibilidade de inscrição nesse mundo simbólico, nomeado na linguagem.

O que parece ocorrer, no entanto, é que, dentre as quatro funções apresentadas por Paín, duas delas pesam mais na balança justamente por sua função de preservação do sistema e da espécie: a função mantenedora e a função repressora. E isso acontece porque a educação deixa de ser um ato de

intervenção social para se transformar em uma pedagogia da adaptação. Mais uma vez, Andreozzi (2005) vai dizer que essa pedagogia é convocada a ocupar

um primeiro plano no sentido de fazer correções adaptacionistas no processo de “desenvolvimento” que não segue o padrão adequado, operando uma espécie de intervenção social, cuja direção está camuflada. A pedagogia moderna, operando a naturalização da educação, corre na contramão desta, e nega o ato educativo como transmissão de cultura. A educação, como ato de intervenção social, fica dissimulada, naturalizando seu tecido sociocultural pela via da pedagogia. A modernidade substituiu a educação pela pedagogia. (p.90)

E aí chegamos ao nó da questão escolar. A pedagogia toma para si apenas um lado da balança, deixando de fora aquilo que vai permitir ao sujeito reagir à submissão, transformando sua realidade, sua cultura, seu mundo. Na balança da pedagogia, o que pesa mais é, geralmente, o prato da coerção e da sedução ilusória, porque a possibilidade da palavra livre é da ordem do desejo e, portanto, passível ao incontrolável. E o incontrolável é definitivamente o que a escola não quer e nem pode permitir que exista ali, onde tudo precisa ser feito para garantir que não se instale o dilema ou o sistema entre em colapso.

Nesse sentido, o papel da pedagogia moderna, já vimos isso com Kafka e Schreber, é fazer com que os indivíduos possam viver adaptados para sua própria segurança, como um filisteu, porque esse é também o desejo de quem nela se hospeda. Sobre isso, Becker (2007) afirma que *a maioria dos homens calcula como viver em segurança dentro das probabilidades de um determinado conjunto de regras sociais. O filisteu, o indivíduo acomodado, confia em que, mantendo-se em um nível baixo de intensidade pessoal, pode evitar ser desequilibrado pela experiência.* (p. 109)

O problema é que, como diz Mannoni (1990), *uma verdade só pode surgir de testemunhos contraditórios* (p. 162). Para que a verdade do sujeito possa surgir, é preciso que exista a contradição. O que significa dizer que, se a escola fecha em si mesma as possibilidades de que múltiplos desejos sejam também acolhidos, ela quebra a promessa feita ao indivíduo. Ao priorizar as funções mantenedora e repressora, a pedagogia molda esse indivíduo às

formas de sua sociedade, negando-lhes as aspirações e desejos individuais. E ele fica subjugado ao enquadramento e à homogeneização, não tendo dentro do espaço escolar condições de se diferenciar. A conquista de seu lugar social fica, então, atrelada à capacidade de se adaptar e reproduzir um padrão pré-determinado.

Para que o sujeito cumpra sua existência de modo criativo e singular, trazendo a sua verdade no bojo de suas criações, é preciso que ele possa ter o que desejar; esteja em um ambiente que equalize as ações educativas, promovendo situações e momentos nos quais o indivíduo se veja diante da necessidade de construir respostas próprias. Ou seja, é preciso que ele esteja no campo do Outro para que se reconheça no desejo desse outro como um sujeito com suas verdades itinerantes. Ele está ali, no campo do Outro, para promover o retorno a seu próprio campo, objetivando e subjetivando sua existência no reconhecimento que esse Outro pode imprimir à sua causa de existir.

Por isso, quando a educação escolar não equaliza suas funções, ela priva o sujeito de transitar pelos dois campos, tornando-o um mero reproduzidor de discursos, regras, normas, leis, porque não encontra lugar para sua falta e para aquilo que essa falta pode transformar em desejo. Nesse sentido, a educação escolar, traduzida pela pedagogia da adaptação, pode minar as possibilidades criativas e inovadoras da própria cultura, da própria civilização.

Para Canêdo (2009), a educação escolarizada enclausura os sujeitos ao promover um tipo de aprendizagem que está fora do jogo social. E, desse modo,

diferentemente do que acontece no mundo da cultura, no espaço escolar, a descrição do mundo é feita distintamente das práticas do mundo social, isto é, do espaço, do tempo e da vida social, pois tem como objetivo travar identificações prematuras com um grupo social. Aprender a ler, a escrever e a armazenar conhecimentos dentro do espaço escolar acontece numa situação que separa o ensino das operações nas quais se está investindo, de modo tal que ele só serve para aprender sem outro fim diferente dele mesmo. (p.439)

Não por acaso, o que Becker diz sobre os filisteus funciona muito bem para essa pedagogia: ao acreditar que a experiência desequilibra o ser, a escola restringe essa experiência ao lugar comum e seguro da mera reprodução, sem permitir aos sujeitos a dialética do pensamento, dos questionamentos, das dúvidas. A escola responde a tudo que possa ser desse sujeito como sentido e verdades absolutos e prende-os ao campo do imaginário, fragmentado e fragmentário.

Kupfer (2001), considerando o quão nocivo esse aprisionamento pode ser ao sujeito e à própria existência humana, faz uma reflexão sobre essa prevalência do imaginário no mundo contemporâneo:

Na falta de redes de sustentação que possam remeter os sujeitos a uma tradição, a um passado, a significações capazes de orientar as ressignificações do futuro, estamos jogados em um mundo fragmentado. Nesse mundo fragmentado, imperam imagens estáticas, desarticuladas e, por isso, carregadas de um sentido colado a cada uma delas. Assim, ganham sentido absoluto, não fazem cadeia, não se articulam com outras na produção de sentidos que lhe são superiores. Um objeto é o que é, e não o que vale dentro de uma série capaz de lhe dar um sentido por sua posição nela. Ficamos assim reduzidos a um mundo de objetos. (p. 143)

Há, portanto, nesse mundo contemporâneo, uma verdade (ou muitas verdades) imaginária que fecha a possibilidade de novos sentidos quando na dialética entre aquilo que a Lei impõe ao sujeito e o que nele não se sujeita a essa Lei. Em outras palavras, ao tomar o objeto como objeto e não como aquilo que ele pode vir a ser dentro da cadeia de significantes que se relacionam entre si e promovem um novo sentido, a educação transforma o próprio sujeito em objeto, que sofre as ações da Lei, mas não reage a elas por não encontrar em sua prática individual um lugar de reconhecimento e valorização. Falta-lhe dentro do contexto escolar uma articulação entre os registros do imaginário, simbólico e real, compreendendo que o simbólico rege as leis, mas também permite que o imaginário e o real do sujeito trabalhem para torná-lo um ser único em sua diferença. Estando o cenário montado apenas com um desses

registros, o lugar da falta permanece tamponado por uma ilusão de que só há um tipo de lugar ao qual o sujeito pode ocupar no campo do Outro. E esse lugar não é o de sujeito.

Freud (1987: XIII) adverte que a educação é uma fábrica de neuroses, porque não suporta aquilo que no sujeito não se deixa coagir. Diz ele:

A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste. E a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses instintos sociais e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como 'sublimação'. Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. (p. 225)

Essa reflexão de Freud, assim nos parece, fecha a discussão que aqui propusemos sobre a coerção e a sedução apontadas por Mannoni, nas histórias de Schreber e Kafka. Ao entender que a educação restringe o espaço de movimento do ser, negando-lhe o que nele é perverso e associal, o autor considera que a educação acaba por impedir o indivíduo de fazer a passagem para uma outra coisa, que só se dá quando ele tem condições para sublimar suas 'piores disposições'. A escola faz isso por ele e, conseqüentemente, priva-o da experiência que o levaria a constituir-se como sujeito. A negação dessas 'disposições' produz sintomas como o da neurose, porque em algum lugar o não associável do sujeito tem de ser suportado.

Para Freud, não se trata, pois, de reprimir os instintos, mas os conduzir, a partir de experiências significativas, por outra direção, permitindo que as crianças possam sublimar sua perversão na construção dos conhecimentos. Ocupando uma função paterna, a escola precisa entrar na vida dos sujeitos

para impor os limites e determinar as regras, autorizando-os a construir objetos de desejo que sejam culturalmente aceitáveis. No entanto, nesse jogo do pode e não pode, ela deve criar espaço para o reconhecimento do vazio que transforma o ser em um ser desejante. Ou seja, em um sujeito.

Nesse sentido, se o conhecimento ao qual se submetem já está pronto e ocupa um lugar de verdade para adaptar o sujeito, impedindo-lhe que subverta a ordem posta, não resta muito o que fazer. Ou o sujeito busca seu prazer em outro lugar, ou perde sua eficiência e capacidade de prazer. Perde, portanto, a potencialidade inventiva de seu desejo. Daí ele se cala ou se repete ao repetir as lições da escola.

Posto isso, chegamos ao começo de tudo. É evidente que poderíamos discorrer sobre as causas de educação como lei simbólica ter sido substituída por uma pedagogia adaptativa e severamente restritiva. No entanto, a discussão que apresentamos já é suficiente para retornar à questão da nossa sensação de desconforto dentro da escola e relacioná-lo à nossa busca pela escrita de autoria nesse contexto.

2.2 As estruturas de alienação do saber ou a escola imaginada

De volta ao começo, precisamos nomear nossa inquietação dentro da escola, admitindo que ela foi gerada em parte por tudo o que dissemos nos dois itens anteriores. Nossa experiência de escola, enquanto estudante-professora-formadora, construiu-se desse imaginário aprisionante, seco de desejo. Posto que a verdade do “ensinar” se faz na veracidade de seu processo, enxergamos as instituições pelas quais passamos como um espaço povoado de professores, salvo raras exceções, ensaiados para repetirem cegamente conhecimentos estáticos de uma língua morta, sem investimento libidinal ‘suficiente’ (e o que seria esse suficiente?) para que a leitura e a escrita fossem vistas e vivenciadas pelos estudantes, na própria escola e fora dela, como instrumento legítimo de criação. A consequência disso é que, nessas instituições, não havia o que criar, porque todas as respostas já estavam prontas como verdades, cujos sentidos mostravam-se totalmente desconectados do real: essas regras determinavam o que e como o estudante

deveria aprender para se adequar ao que generalizava e classificava os contextos sociais, tamponando as exceções e automatizando o fazer.

Em certo sentido, ao entrarmos na escola, fomos tomados por aquilo que Mrech (1999) chama de estrutura de alienação no saber, responsável pela reificação da realidade social ou subjetiva do sujeito. Para essa autora:

são as estruturas de alienação no saber que reificam os lugares do discurso pedagógico: o lugar do professor e o lugar do aluno. Elas podem ser encontradas no âmbito da própria linguagem. Elas se compõem de hábitos, repetições, estereótipos, cláusulas obrigatórias e palavras-chave. Elas estruturam o pensamento do sujeito. Neste sentido, é importante que façamos a distinção entre dois tipos de estruturas básicas: as estruturas sociais de alienação no saber e as estruturas individuais de alienação no saber. (...) As estruturas sociais ou estruturas estruturadas de alienação no saber fornecem o código geral através do qual o sujeito terá guias de ação determinadas. As estruturas estruturantes ou estruturas individuais de alienação no saber se situam no plano da mensagem, isto é, elas se referem ao desempenho dos sujeitos. (p. 15)

Essa dupla alienação, social e individual, como estruturante do nosso modo de pensar a escola e seu papel na formação do sujeito, colocou-nos exatamente na posição que imaginávamos serem as assumidas pelos educadores dessa escola, generalizando e cristalizando nosso pensar e nossa ação. Nesse sentido, mesmo que continuássemos discursivamente entendendo que a escola tem uma função importantíssima na construção de conhecimentos e de valores éticos, ao mesmo tempo em que também tem o papel de fazer os sujeitos se adequarem às leis da vida em sociedade, já esperávamos encontrar nessa escola a nossa verdade de escola: aquela que nega ao sujeito a experiência de construir saber.

Isso significava que, fechada para a escuta daquilo que a escola, representada por suas professoras e coordenador, nos tinha a dizer, já sabíamos quais eram as suas regras e discurso manifesto; quais eram as verdades da escola e de cada um dos sujeitos com os quais nos relacionamos ali. Por isso, antes mesmo que a escola nos impusesse suas leis, nós já as trazíamos na bagagem, autorizando uma ação de pesquisa baseada no nosso

imaginário de escola e não naquilo que essa escola poderia de fato nos dizer. Nesse sentido, considerando a escola na qual nos encontrávamos como um espaço de autoritarismo e de aprisionamento do desejo, colamos nossa possibilidade de escuta desse espaço ao nosso imaginário de escola, aos nossos fantasmas que criam *uma “ambiência”, isto é, um cenário que previamente o sujeito tentará encontrar em todos os lugares. Mais precisamente o fantasma materializa cenários e cria roteiros previamente estruturados, para evitar que o sujeito entre em contato com os outros concretos.* (MRECH, 1999: 16)

Esse dado certamente determinou o modo como conduzimos o trabalho de campo e nos permite justificar por que razão dissemos que, de certo forma, ficamos amarrada ao método escolhido e aprisionada às suas regras, as quais, agora podemos dizer, foram instauradas a partir de nosso próprio imaginário de escola. Tínhamos para nós que não cabia ali questionar a homogeneização ou a linearidade escolar que, fatalmente, evitava o inesperado da escrita. Ou seja, aquilo que da escrita deixava vazar os traços do sujeito. Mas, de antemão, sabíamos que essa homogeneização e linearidade estavam lá e que a escrita proposta por essa escola não poderia levar à constituição de sujeito-autor. Como sabíamos disso? As respostas já tinham ido à escola junto com as perguntas. Simplesmente elas deveriam ser encaixadas naquele contexto.

Um outro dado importante para ratificar a estrutura de alienação do saber à qual estávamos coladas tem a ver com a posição que assumimos dentro desse contexto. Como dissemos antes, não tínhamos a intenção de atuar como professora ou psicopedagoga, mas, de algum modo, o fato de sermos autora dos livros didáticos de língua portuguesa utilizados nessa escola promovia em nós algumas outras cenas. De um lado, fosse como fosse, ocupávamos a posição de um sujeito suposto-saber: sabíamos sobre a língua portuguesa, sobre a escrita e sobre as metodologias a serem aplicadas pelas professoras com seus alunos. Claro está que isso se passava de modo a conduzir nossa ação como a de quem carregava consigo esse lugar privilegiado. Por outro lado, estar nesse lugar privilegiado promovia em nós uma necessidade de alimentar esse imaginário, mesmo que conscientemente tivéssemos escolhido ser pesquisadora naquele contexto. O fato é que saber sobre o livro que professores e alunos utilizavam, sobre os gêneros que

escreviam, sobre os textos que liam, fazia de nós uma autora que não se descolava dessa função para se deixar escutar qualquer outra coisa além de nosso saber. Isso contribuía para reforçar o lugar de alguém que determina as regras e espera que o pequeno outro as siga conforme seu desejo.

O livro didático, mesmo não sendo o nosso foco na prática da pesquisa, porque o pusemos de lado para dar espaço a outras práticas de escrita, ainda fantasmagoricamente povoava tanto o nosso imaginário de autora, quanto o imaginário escolar sobre a autora. Desse modo, ficamos presa às estruturas de alienação do saber de que nos fala Mrech, porque não conseguíamos construir um novo saber a partir de nossa escuta do que a escola e as estudantes que participaram da pesquisa tinham a nos dizer. Na prática, escutávamos tudo e gravávamos cada uma das falas. Mas isso não significava sair do lugar que ocupávamos dentro daquela escola para deixar que esse espaço nos revelasse outra coisa.

Em outras palavras, tínhamos para nós, ao escrevermos os livros didáticos, que eles poderiam contribuir para que os professores olhassem o ensino de língua materna como uma possibilidade de permitir ao sujeito passar pela experiência dessa língua como leitor e escritor de variados textos. Logo, de algum modo, acreditávamos que nossa 'receita' poderia salvar esse sujeito do aprisionamento escolar. Se escrevessem tudo o que estávamos propondo nos livros, se participassem de todos os projetos didáticos; se pudessem falar de sua experiência com a escrita e a leitura, teriam condições de passar para o lado do sujeito e, portanto, tornar-se um autor de seus textos.

O que não contávamos é que, na nossa verdade de autora dos livros didáticos, não havia espaço para que outras verdades pudessem vir à tona. Imaginariamente, nós sabíamos o que aquela escola tinha a fazer para que seus alunos se tornassem sujeitos-autores e, portanto, o que não fizesse parte dessa verdade era interpretado a partir de nossas posições reificadas sobre o que é a escola e qual tem sido sua função na contemporaneidade.

Outro aspecto interessante a pensar é que o fato de sermos autora desses livros não nos igualava a qualquer dos sujeitos dessa escola, colocando-nos em um patamar de superioridade. Isso, certamente, contribuía para que também nós desejássemos preservar nossa posição confortável do sujeito suposto-saber. Sair desse lugar, ao dar escuta para a vida real da

escola, era de certo modo perder uma posição da diferença e, talvez, nos colocar no lugar do igual. E, como o igual, para nós, era o alienado, o aprisionado, o sacrificado em nome do sistema e das leis da educação, não nos permitíamos arriscar nossa ‘cabeça’.

Mais ainda: se compreendemos que a educação, formatada pelo espaço escolar, ocupa a mesma função de pai e, portanto, impõe ao sujeito as regras de conduta e de ação, para responder à demanda desse ‘pai’, é preciso submeter-se ao seu desejo e ganhar em troca o seu amor. Assim como Kafka e Schreber, também nós desejamos o amor desse pai representado pelo Outro escolar. Caso não nos assujeitássemos àquilo que, em nosso imaginário, era o desejo da escola (o de que ocupássemos nosso lugar de autora e de sujeito suposto-saber), correríamos o risco de não sermos mais amada por esse ‘pai’. E não queríamos correr esse risco.

Essa nossa reflexão não responde clara e diretamente às demandas da pesquisa de campo que fizemos, porque ela só nos pôde se revelar no aqui e agora da escrita da tese. Também não podemos garantir, sob pena de retornarmos às posições fixadas que assumimos antes, que essa seja a verdade de nossa pesquisa. No entanto, ocorre-nos que, de algum modo, o que hoje nos permitimos dizer afetou diretamente aquilo que nos permitimos fazer dentro dessa escola com a escrita que propúnhamos às estudantes: repetir o sistema para não correr o risco de perder nossa posição. Nesse sentido, fazíamos exatamente o que tanto condenávamos nos discursos institucionais: tendíamos a *produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. (Kupfer, 2001:136)*. Em tempo, o igual não éramos nós, claro! E a permanência era a daquela visão reificada que tínhamos levado para dentro da escola.

A questão é que a mesmice do igual é sintoma e, portanto, sempre alerta o mais ainda. E a pista para esse mais ainda revelou-se justamente naquilo que enxergávamos como um cenário perfeito onde nada faltava, chamando nossa atenção para uma falta da falta.

Explicuemos: curiosamente, acabamos trabalhando com um grupo de estudantes consideradas ‘boas’ e ‘excelentes’ por suas professoras. Com exceção de Bia, que vinha com a queixa de que não gostava de ler e de escrever, Mariah, Mariana, Paloma, Luiza, Cristiana e Maria Luiza mostravam-

se absolutamente adaptadas e ajustadas ao contexto escolar e não apresentavam dificuldades sérias com relação à escrita. Participavam dos projetos didáticos, escreviam todos os textos solicitados, faziam as lições de casa, discutiam as propostas de redação, gostavam de ler, tinham excelentes notas etc.

Eram, definitivamente, um ‘sonho de consumo’ de qualquer professor de língua portuguesa que precisa ensinar a ler e a escrever a fim de preparar seus alunos para o mercado de trabalho e vestibular. Aparentemente, tudo se encaixava na mais perfeita ordem, contribuindo para ratificarmos nossa impressão de que a instituição escolar é realmente uma potência no quesito alienação. Nesse caso, a nossa; porque, nesse cenário perfeito, quase esquecemos de procurar pelos furos que nos permitiria enxergar para além daquela pseudo perfeição. Quase.

Recorrendo a uma máxima popular que diz: “quando a esmola é demais até o santo desconfia”, era mesmo para desconfiar que, em meio a um cenário tão propício para o trabalho com a escrita e a leitura, todo mundo gostasse de ler e escrever. Explícita e rapidamente uma das estudantes, Bia, vai dizer ‘não’ para esse imaginário da escola perfeita, instaurando algo diferente ao cenário. Ela, ao contrário das demais estudantes, desestruturava esse ajustamento confortável porque se negava veementemente a fazer as tarefas de casa, a ler um livro do começo ao fim, a escrever os textos solicitados. Mais adiante, veremos algumas de suas falas sobre isso, o que nos ajudará a pensar a função de Bia neste trabalho. No entanto, para o momento, cabe dizer que ela destoava do grupo selecionado para a pesquisa, porque o que menos queria fazer era escrever ou falar sobre seu processo de escrita. Bia era nossa falta ali e a nossa passagem para uma outra coisa.

A questão das desistências já anunciada no capítulo anterior transformou-se em outro fator totalmente fora de contexto, indicando que a pseudo perfeição do cenário mascarava outra coisa, tamponando a falta necessária a todo desejo. Ao todo, cinco estudantes desistiram do projeto: Mariah, Maria Luiza, Cristiana, Luiza e Bia. No caso especificamente de Bia sua desistência estava anunciada desde o primeiro dia de encontro com a pesquisadora e sua questão era outra. No caso das demais, no entanto, cabe-nos perguntar: por que elas, sendo tão ajustadas, desistiram do projeto? Qual a

relação dessa desistência com a escrita que nos apresentavam? De que modo sua desistência poderia ser compreendida como um dado relevante sobre o trabalho de escrita dentro dessa escola e o trabalho com a escrita que estávamos propondo no projeto?

Essas questões se impuseram como absolutamente centrais para pensarmos a escrita dentro da escola e a escrita como lugar de subjetivação do sujeito que, constituindo-se como autor, pode revelar-se em seus textos. E serão discutidas com mais detalhamento no item “Considerações sobre as desistências: entre as tarefas e a escrita que não vinga”.

Postas nossas inquietações, acompanhadas da análise que nos foi possível fazer até aqui, podemos finalmente passar a palavra para as estudantes, deixando-as também falarem de suas expectativas e anseios, suas ideias sobre a leitura e a escrita, sem os quais não teríamos conseguido dizer dos nossos e não poderíamos retomar a questão da escrita e da autoria.

CAPÍTULO 5

Textos e contextos: entre o começo e o fim



O senhor está olhando para fora, e é justamente o que menos deveria fazer neste momento. Ninguém o pode aconselhar ou ajudar, - ninguém. Não há senão um caminho. Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever; examine se estende suas raízes pelos recantos mais profundos de sua alma; confesse a si mesmo: morreria se lhe fosse vedado escrever? Isto acima de tudo: pergunte a si mesmo na hora mais tranquila de sua noite: “Sou mesmo forçado a escrever?” Escave dentro de si uma resposta profunda. Se for afirmativa, se puder contestar àquela pergunta severa por um forte “sou”, então construa a sua vida de acordo com esta necessidade.

Rainer Maria Rilke³⁶

³⁶RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta: a canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristovão Rilke*. São Paulo: Globo, 1994. (p.22)

1. Uma palavrinha sobre o que aqui se revela uma escrita

A escrita limita. Essa é a primeira coisa que temos a dizer sobre a escolha do que mostrar do material coletado durante a pesquisa de campo. Não é possível dizer tudo o que ouvimos e lemos; não é possível trazer a coisa por inteiro. Primeiro, porque o que se revela são sempre fragmentos, pedaços de conversas, textos, pensamentos, ideias do que, de fato, compôs os encontros com as sete estudantes que participaram de nosso projeto. Segundo, porque, mesmo que pudéssemos transcrever aqui tudo o que registramos, ainda assim não daria para tratar daquilo que ficou de fora da linguagem: a própria experiência desses encontros, as nuances dos gestos, dos silêncios, da frase inacabada, do ponto final e das reticências para os dizeres que, encabulados e frouxos, escapavam do controle da boca que os proferia.

A escrita exige, por isso, escolhas, as quais de modo consciente e, certamente, com tudo o que de inconsciente vem junto, ajudam a imprimir ao texto uma certa unidade. Se as melhores escolhas, não nos é possível dizer. Porque, ainda agora, na iminência de iniciar a análise, pensamos que se tivéssemos feito outras escolhas ou apresentado outros casos, também teríamos muito o que dizer, analisar, revelar. Daí, ficamos com a sensação da eterna falta. E com o gosto da incompletude; de que viver no limiar da vida é quase como ter dela apenas aquilo que, de fato, fica fora do que se pode por em palavras.

Desse modo, tanto a escolha dos casos analisados, quanto o recorte do material que compõe o relato desses casos, responderam às demandas de um trabalho de pesquisa que levou em consideração a singularidade do tema escrita e autoria dentro do contexto escolar. As estudantes escolhidas para comporem com mais detalhamento este capítulo revelaram em suas falas o lugar da escrita em suas vidas. E trouxeram consigo a relação dessa escrita com a autoria que tanto perseguimos ao longo desta tese. Mesmo quando nos diziam que essa relação lhes era da ordem do impossível.

Posto isso, podemos passar para os casos de Mariana, Paloma, Bia e Cristiana.

2. Mariana: por que lugares seu desejo de escrita sustenta seu fazer

Em nosso primeiro encontro, quando iniciamos a anamnese da escrita, Mariana nos contou que tinha 13 anos, estudava no Liceu Campinas há pouco tempo e era bolsista. Iniciou sua vida escolar aos 6 anos e meio, quando entrou na primeira série praticamente alfabetizada. Ela diz:

Já sabia ler e escrever. Quando eu era pequena, eu era meio preguiçosa, tinha preguiça de ler; só gostava de ler as figuras. Ai que meu pai me forçava, me incentivava muito. Eu comecei lendo gibí. A minha mãe também, desde pequena, ela lia muito; ela me falava do que ela leu, que ela gostou e eu ia na onda dela.

Nota-se nessa fala de Mariana que há, desde cedo, um investimento de seus pais para a questão da leitura. O pai tem a preocupação de que ela aprenda a ler logo, a força e a incentiva, o que mais à frente vai ser justificado por ela pelo fato de seu pai ter pouca escolaridade. O que ele aparentemente sonhava para si projeta em sua filha, criando contextos para que ela entre em contato com os gibis e os livros a fim de se tornar uma leitora. O pai acaba sendo leitor para fazer da filha uma leitora.

A mãe, por sua vez, conta de suas experiências leitoras para a filha, o que promove um efeito bastante interessante: a filha vai 'na onda' da mãe. Ou seja, se deixa ser levada por ela, ao sabor dessa onda, na velocidade e altura que ela tiver. Mariana gosta de ler e revela seu desejo pelos livros, criticando a sua antiga escola (também particular):

Eu gostava muito de ler e a biblioteca estava sempre fechada. A minha mãe escrevia, perguntando quando ia abrir a biblioteca. E a diretora só ia empurrando com a barriga e nunca abria. Ela falava, na matrícula, que não podia nem

mostrar a biblioteca, que estava lotada de livro. Aí cheguei lá e não li nem um livro da escola. Todos os que eu li, eu peguei emprestado com as minhas amigas.

Nessa parte de seu depoimento, Mariana nos lembra a personagem de Clarice Lispector, no conto “Felicidade Clandestina”, que ansiava por ler o livro *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, mas não podia tê-lo. Depois de passar por muitas humilhações e sofrer tantas outras decepções, finalmente consegue o objeto de seu desejo. E com ele, inicia um contato de sedução, marcado por aquilo que vai chamar de felicidade clandestina:

Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar...³⁷

No jogo do esconde e acha, a personagem revela-nos toda a sua relação com a leitura, seu desejo pelas palavras apresentadas dentro daquele livro que, naquele momento, podia ficar com ela pelo tempo que desejasse.

Mariana se assemelha à personagem de Clarice nesse desejo pelo livro. Não foi humilhada ou maltratada por uma colega mais abastada financeiramente e cujo pai possuía uma livraria, como no caso da personagem. Mas revela, quando fala de seu contato com a leitura, a felicidade que sentia ao entrar em contato com os livros emprestados. Mariana tem necessidade do livro, da história, da aventura da leitura. Tanto que, em outro momento de nossa conversa, ela nos surpreende com a quantidade de livros lidos desde que entrara no Liceu, alguns meses antes:

³⁷LISPECTOR, Clarice. “Felicidade Clandestina”. In: *O Primeiro Beijo E Outros Contos*. São Paulo: Ática, 1996.

Eu já li duas coleções inteiras. Ao todo, eu já devo ter lido uns 20 livros, até mais. Eu acho que leio, em média, um livro por semana. Empresto da biblioteca. Antigamente eu lia mais romance policial. Agora, eu tô lendo um pouco de tudo: aventura, romance. Ah, tem um, acho que é o livro de que eu mais gostei, chamava “Escaravelo do diabo”. Foi minha mãe que me indicou. Nossa! Foi um dos livros mais legais. Eu indiquei para todo mundo.

Mais uma vez, é possível perceber a influência da mãe na leitura da filha. Mariana, afetada pelo desejo do outro-mãe, toma para si esse desejo e, de fato, aproveita o espaço escolar para estar em constante contato com os livros. A escola não lhe serve apenas para que se instrumentalize e receba conhecimentos prontos. Mas, fundamentalmente, proporciona-lhe o prazer de usufruir daquilo que ela tem de melhor: os livros e os momentos de leitura que acontecem tanto na própria escola, quanto em sua casa. Como não têm muitos livros (*a minha mãe diz que não compensa comprar livro, porque eu leio muito rápido*), a biblioteca tem um papel importante para sua formação como leitora, porque são os livros que retira desse espaço que a distraem, comovem, divertem, enchem-na de ideias para escrever seus próprios livros de história.

Ela conta que a mãe tem graduação em Administração Hospitalar, especialização e trabalha em um hospital. Em sua família, apenas um ou dois primos também fizeram faculdade. Todos os outros familiares têm no máximo o Ensino Fundamental completo. E os primos de sua idade ou mais velhos gostam somente de televisão. Tem duas avós que também não leem:

A minha avó paterna tem um problema nos olhos. Embora ela use óculos, não ajuda muito. Agora a minha avó materna, acho que é meio beata. Ela lê a liturgia todos os dias. Acho que é só isso. Só o evangelho.

O pai estudou até a quarta série e trabalha como motorista em um supermercado. Mesmo assim, como já visto, ele tem muita consciência da importância da escola na vida de sua filha, incentivando-a a se dedicar às

tarefas escolares. Como não pôde estudar mais, sente que sua filha terá maiores e melhores chances na vida se levar a escola a sério e chegar à faculdade. Quanto à mãe, segundo Mariana, tem uma preocupação de que ela estude em uma universidade pública; para isso, diz que é importante que se dedique a escrever e a ler bastante porque *ela me falou que a redação, na prova da UNICAMP vale a metade. Então, ela sempre me incentivou a escrever, a ler.*

Esse dado é reforçado em outro momento de relato oral, quando Mariana retoma a participação da mãe em sua vida escolar:

“Ela não é aquela mãe que pega o caderno para ver se eu faço tudo. Ela fala que confia em mim; *‘mas deixa eu receber um bilhetinho que você vai ver.’* O meu pai, como ele estudou só até a quarta-série, tem algumas coisas que ele prefere não opinar. Mas a minha mãe é muito rígida. Às vezes, por exemplo, numa prova que vale 10, se eu tirar menos do que 8, ela já começa a dizer: *‘tem que estudar mais; ela já começa a dar umas dicas assim...* Eu normalmente tiro de 8 a 10 em todas as disciplinas, mas eu acho que se eu fosse uma aluna desleixada, ela ia ficar brava, minha mãe ia brigar muito. Porque ela foi uma excelente aluna e ela fala que eu tenho de copiar isso dela. Porque ela fala assim que é uma coisa que eu herdei dela, que seria legal que eu cultivasse. É que na minha família toda, só a minha mãe e mais dois primos que são formados. Então, por isso, por eu ser a *‘bebezinha’* paparicada da família até hoje rola, não uma pressão, mas eles acreditam em mim. Acho que até seria muito triste decepcioná-los.”

Essa referência à severidade de sua mãe quanto aos estudos e às notas é entendida por Mariana como uma forma da mãe garantir que a filha continue estudando, se esforçando, cultivando a herança que herdou dela. É preciso que a filha seja sua *‘cópia’*, porque assim terá condições de almejar outros sonhos, outras possibilidades como, por exemplo, passar no vestibular da UNICAMP. A menina está sendo preparada para isso e tem a responsabilidade

de não decepcionar a família que, nesse caso, não se restringe apenas a seu pai e sua mãe, mas também aos tios, madrinha, primos, avós. Todos parecem ver nela um futuro diferente: o da estudante que, bem sucedida, percorrerá os bancos da universidade pública, tão concorrida, e brilhará na profissão. Ela não será, aos olhos dessa família, mais um igual na pouca escolaridade e na vida de privações sociais e financeiras. Para eles, ela é a diferença.

Mariana, no entanto, mostra-se tranquila quando fala sobre a questão do vestibular, tão precocemente colocada em sua vida. Segundo ela, até a quarta série, estudou escolas públicas (com exceção do 'pré-primário') por conta da situação financeira da família, mas entende que a entrada no Liceu Campinas foi muito boa: a escola é melhor, mais forte; proporciona experiências diferentes com a leitura e a escrita. E isso, certamente, contribuirá para que, no futuro, possa continuar seus estudos em uma universidade pública: *eu gosto de estudar*. Ela gosta particularmente de português e matemática; mas também, no inglês, *sou boa em gramática (no vocabulário sou péssima) e eu gosto de ciências*.

O gosto de Mariana pelos estudos, nesse contexto, parece responder ao desejo da mãe que, certamente desde o início de sua vida (se não antes mesmo de ela ter nascido), indica o lugar onde essa filha deve ser localizada: o da boa filha e boa estudante que, fazendo jus ao seu papel dentro dessa família, vai seguir adiante nos estudos tal qual fez sua própria mãe, ela mesma uma exceção. Como Mariana sabe desse lugar? Ele é reconhecido exatamente no discurso de seus pais.

Podemos dizer, então, que o desejo de Mariana pelo conhecimento, pelas letras, na leitura e na escrita, vem do desejo do outro que, em seu caso, está na mãe, mas está também no pai e em várias outras referências familiares. Mariana conta, por exemplo, que sua tia, irmã de sua mãe, diz que ela teve sorte de ter nascido de quem nasceu, porque se fosse filha dela não saberia ler e escrever tão bem: *“a sua mãe sempre foi mais inteligente e esperta”*, diz a tia.

As primeiras referências na vida de Mariana são dessa mãe que valoriza imensamente os estudos e se vê valorizada, dentro de sua própria família, justamente porque conseguiu ir além da escola, tendo uma formação universitária e trabalhando na área na qual estudou. Ela quer o mesmo para

Mariana e tem seu desejo legitimado na filha por meio da interdição paterna. É o pai que reforça, ao inseri-la no universo da leitura, mesmo sem ter grande escolaridade, o desejo materno e institui em Mariana o desejo pelo desejo da mãe.

Esse fato, certamente, vai instaurar a diferença de Mariana com relação à escrita, quando ela diz que também escreve fora da escola. Aliás, para exemplificar esse dado, Mariana conta que ainda muito novinha já escrevia:

Quando eu estava na 3ª série, eu comecei até a escrever um livro. Acho que eu escrevi três capítulos. Daí eu desisti. Era sobre um romance policial. Acho que era sobre um garoto, a namorada dele morria, uma coisa desse tipo. Aí no terceiro capítulo, quando eu tava apresentando a namorada dele, eu desisti. (...) Acho que eu escrevi no livro de História que eu não tinha terminado de usar. Acho que está em cima do guarda-roupa.

O relato de Mariana nos dá algumas pistas da escola pública onde estudava, porque ela atribui essa aventura de escrever um romance policial aos vários livros que leu na terceira série do Ensino Fundamental. Logo, embora a entrada no Liceu tenha sido um grande investimento na sua formação de estudante, é preciso considerar que a base com a qual Mariana chega à nova escola já está posta também pela escola pública de seu bairro, frequentada durante o Ensino Fundamental I. Fora lá que ela aprendera a lidar formalmente com as letras e a se constituir como um sujeito ao constituir seu objeto de desejo: a leitura e a escrita, já marcadas em seu corpo pelo desejo da mãe.

Ah, é porque eu lia muito, ainda leio, acho que foi também um pouco por causa da empolgação daquele livro. Ah, porque eu lia muito na terceira série a coleção Vagalume e tinha um escritor chamado Marcos Rey. Eu até brincava que, quando eu crescesse, eu ia casar com ele.

Mariana diverte-se ao contar essa sua fantasia de criança, rindo muito. As suas histórias de leitura e escrita são algo que promovem prazer e desejo pela escrita. Fica evidente em sua fala que é na escrita do outro que encontra o desejo da escrita nela, levando às vias de fato esse desejo ao se permitir escrever uma história, mesmo que, naquele momento, não tenha tido vontade ou condições de concluí-la. A empolgação de que fala e que revela no modo como conta essa experiência parece ser um fator muito importante para que ela queira a escrita (do outro e a sua própria).

Ao comparar a escrita feita na escola e a escrita que faz fora dela, Mariana diz que usa, no *texto livre* (fora da escola), os mesmos recursos de escrita que aprendeu nas aulas de português, mas pondera:

acho que não tem aquela pressão, pode sair até melhor; por mais que você use os mesmo métodos ('recursos'), você fica mais livre, você se sente melhor para escrever. ○ texto que você faz em casa vai ser sempre diferente do texto que você faz na escola; porque na escola você é a aluna escrevendo o texto; em casa você é você escrevendo o texto... é como se tivesse uma responsabilidade; é um fator que interfere em tudo principalmente na nota; ah, por mais que não é uma prova, mas é uma redação para você mostrar seus conhecimentos, sempre tem os pontos.

Há nessa fala de Mariana uma informação bastante importante para definirmos como a escrita é vista pela estudante dentro do contexto escolar e a que ela é sempre associada: à pressão, à nota, à falta de liberdade. Esses fatores, segundo ela, parecem interferir diretamente no resultado do texto e determinar a questão do autor. Na escola, ela é a aluna escrevendo e, portanto, está subordinada às regras impostas nesse contexto, por sua professora. E dessa subordinação depende a nota, os pontos que a classificarão em sua condição de uma boa ou má aluna.

A diferenciação que faz entre ser escritor na escola e ser escritor em casa promove uma certa noção da estudante com relação à questão do autor e da autoria, uma vez que na escola seu papel é de aluna e, em casa ou em qualquer outro contexto em que se sinta 'livre' para escrever, ela pode ser a

autora; em outras palavras, uma autora com liberdade para criar utilizando-se dos recursos aprendidos na escola de forma criativa. Ela se sente melhor com isso, porque pode escrever um texto diferente do que escreveria na escola.

Essa informação confirma-se na sequência, quando Mariana fala explicitamente da diferença entre ser autor na escola e ser autor em casa:

...quando você está escrevendo na escola, você é o autor que tão te propondo que você seja, não é aquele autor livre que vai fazer o que der na telha.

Não há crítica à escola no tom de voz de Mariana ao fazer essa observação sobre a questão do autor. Mas, claramente, há uma nítida consciência de que a escrita proposta na escola impõe limites bastante cerceadores da capacidade criativa dos estudantes ao determinar que tipo de autor eles devem ser. Nesse caso, não nos parece que o autor e a autoria sejam entendidos, pela escola, como uma construção indissociável do processo da escrita. Mas um modelo (ou modelos) que deve ser seguido pelos alunos para que eles se enquadrem ao tipo de escrita proposto nesse contexto. O autor que a escola quer já está pronto de saída.

Mariana não se ressentida por isso, uma vez que encontra, fora da escola, espaço para ser o autor que ela deseja ser: *livre que vai escrever o que der na telha*. Quer dizer: um autor que, utilizando-se dos recursos e instrumentos de que dispõe para escrever, se permite ser inventado por sua escrita, assumindo sua posição e assinando seu texto com as marcas de um sujeito que surge junto com a palavra que escreve, exatamente no intervalo de tempo entre o começo e o fim dessa escrita.

Ela explica que aprender a escrever é passar pela experiência de escrita, considerando que o professor pode ensinar até um determinado ponto, mas não pode ensinar tudo. E esse tudo é a própria escrita pela qual o sujeito tem de passar por inteiro para ser um autor:

Quando você está, na escola, aprendendo a escrever, acho meio impossível o professor te ensinar a escrever. Ele pode falar: “olha, você encerra a frase com ponto final”. Mas

não tem como ele dar todas as técnicas; acho isso impossível. Acho que uma forma de você aprender a escrever é buscando conhecimento através dos livros. Por exemplo, a Meg Cabot, que escreveu o livro *Tamanho 42 não é gorda*, ela escreve para meninas; ela tem todo um jeito diferente de falar, ela usa um pouquinho de gírias; ela não se prende à linguagem formal. Agora, eu lendo uns dos livros do *Desventuras em série ...* você já percebe a diferença. É um livro pra criança; só que o autor se preocupa em aumentar o vocabulário das crianças; ele fala uma palavra e explica o que ela significa naquele contexto; então é totalmente diferente. Você aprende a ter uma visão crítica; com todas essas informações você cria a sua própria maneira de escrever. Eu acho isso muito importante.

Há nessa fala de Mariana pelo menos dois outros aspectos importantes a se considerar quando tratamos da questão do autor. Se por um lado, como já vimos, ela entende que nem tudo pode estar nas mãos do professor, porque há um limite para aquilo que ele pode ensinar, por outro, é preciso que o estudante tenha consciência de que uma longa parte do caminho da escrita deve ser trilhado por ele mesmo. As técnicas que o professor tem condições de ensinar não são aquelas que vão fazer dele um sujeito-autor. Para isso, é preciso que o estudante descubra outras tantas 'técnicas' para poder se constituir enquanto autor de seu texto, diferenciando-se no percurso.

A estudante chama isso de técnicas que precisam ser descobertas no fazer da escrita. Nós chamamos de processo de autoria, visto que o estudante, ao se permitir passar pela escrita, tem de se colocar na função-autor mediante a qual pode constituir-se como sujeito ao mesmo tempo em que constitui seu objeto, o texto.

Mariana agrega a essa informação uma outra questão importante para que o estudante possa se posicionar como autor: aprender a escrever está totalmente relacionado à leitura, porque conhecer variadas histórias e diferentes estilos é uma forma de alimentar seu repertório sobre a escrita. O que, em outras palavras, é dizer que no texto do outro, os variados autores que lê, ela reconhece o seu próprio desejo pela escrita, o que a faz retornar para seu lugar de possível autora e responsabilizar-se por ele. Ao ler o seu desejo

no desejo do Outro, ela parece reconhecer que terá mais condições de decidir como quer e pode escrever seus próprios textos: *Você pode passar uma mensagem para o leitor de várias formas; cabe a você escolher a forma que vai te caracterizar.*

Ainda sobre a questão do autor, Mariana avalia a proposta de que montássemos um blog para a publicação dos textos que as sete participantes da pesquisa escreveriam, dizendo que nesse espaço o autor pode mostrar sua outra face:

Eu acho que o blog é importante, porque ele mostra a outra face; por mais que não seja uma atividade escolar, mas é uma atividade proposta; mostra o autor livre, que vai lá escreve o que dá vontade; a pessoa é dois autores num só: o autor guiado e o autor livre; dá para ver as duas coisas numa pessoa só; dá para ver o que é igual e as diferenças. Você vai ter duas funções: uma função de leitor; uma função de escritor.

É interessante notar que Mariana reconhece na proposta do blog uma atividade que se assemelha às propostas de escrita escolares, porque guiada. No entanto, entende que o blog, justamente por não ser uma atividade escolar, permite que o autor que nele escreve seja alguém que exerce ali duas funções: responde à demanda do exercício de escrita guiado por alguém (nesse caso, a pesquisadora), mas tem espaço para ser ele mesmo aquilo que se constitui no momento dessa escrita: um sujeito que é livre para escrever o que der vontade.

Mais uma vez, Mariana apresenta o significante 'liberdade' como um dos critérios que permite ao autor ser ele mesmo; ou seja, ser a marca de um sujeito que, inserido em sua própria escrita, pode fazer desse texto algo que vai além da atividade guiada, limitada pelo outro. Mais ainda. Ele tem uma dupla função ao ser um escritor e um leitor. E, nesse caso, Mariana está se referindo basicamente a duas coisas: o autor do blog será o escritor e leitor de seus próprios textos, tendo de encontrar um certo equilíbrio entre a demanda da atividade guiada e aquilo que deseja para seu texto, na condição de um sujeito-autor. Por outro lado, como o blog terá textos de todas as outras participantes, ela compreende que também será leitora dos textos das colegas. E, nesse

momento, terá condições de ver aquilo que se assemelha, que é igual, nesses textos e o que, acredita, fará a diferença entre todos eles: a autoria.

2.1 Das expectativas de Mariana

Depois dessa apresentação da leitura e da escrita em sua vida, revelada oralmente ao longo da entrevista inicial e de vários outros encontros, podemos analisar o primeiro texto escrito por Mariana para o projeto, contando de suas expectativas com relação à pesquisa e com relação aos encontros.

Desse relato, é importante salientar quatro aspectos: o fato de Mariana sentir-se lisonjeada com o convite, o incentivo dos pais, a decepção quanto ao seu momento de fama e a noção de responsabilidade que apresenta com relação ao projeto de uma pessoa que não conhece. No primeiro caso, o uso da palavra lisonjeada por uma adolescente de treze anos é bastante peculiar, mostrando um repertório vocabular diferenciado em relação ao modo como usualmente os adolescentes costumam se expressar. Certamente, já se revela aí a influência das muitas leituras que Mariana costuma fazer, ampliando sua capacidade de expressão. Mas não é só isso. A escolha vocabular, assim parece, revela outros caminhos de interpretação para o texto escrito por Mariana: a lisonja significa orgulho, satisfação, envaidecimento, prazer.

Expectativa

Eu estava sentada conversando com uma amiga, quando a professora de Português passou. Quando ela me viu foi ao meu encontro e perguntou se eu gostaria de participar da tese de doutorado, da autora do nosso livro didático, sobre redação. Fiquei lisonjeada e aceitei imediatamente. Depois comuniquei aos meus pais, que gostaram e me incentivaram muito.

Passadas algumas semanas, a Cláudia me entregou uma autorização, e assim, finalmente, "caiu a ficha": eu iria colaborar com a formação profissional de uma pessoa que não conhecia, e tudo o que eu dissesse ou fizesse interferiria no seu trabalho. Concluindo: muitíssima responsabilidade. Assim que eu li a autorização fiquei consciente que não teria o meu momento de fama, pois ela não iria expor a minha imagem ou voz. Mas fiquei tranquila, não fiquei desapontada. Ao invés disso, pensei que a minha participação nessa tese seria bastante proveitosa para eu mesma, porque terei um contato mais próximo com uma profissional experiente e, assim, ter noção de como é o "mundo do doutorado", das especializações.

A primeira vista, quando entrei na sala da coordenação, fiquei envergonhada por estar atrasada, mas olha, a culpa não foi minha, a professora me fez entender que era para eu entrar na hora que o sinal de entrada da tarde tocasse, ou seja, as 13h10. As suas explicações sobre como funcionaria o trabalho, só completaram o que eu já imaginava. que eu mais amo no mundo e que mais me apoiam em tudo o que eu faço de bom. Na primeira entrevista com você, me senti bem à vontade para contar coisas pessoais e partilhar o pouco que eu sabia. Gostei muito de lembrar fatos de minha infância e de falar sobre os meus pais: as pessoas

Espero corresponder às suas expectativas, ajudando no seu doutorado e que você me ajude, me proporcionando novas experiências.

Mariana

[Texto enviado por e-mail, no dia 7 de outubro de 2007.]

Ser convidada a participar da pesquisa com a autora do livro didático que usava na escola gera, de fato, um certo *frisson* na vida de uma menina que, tomada pelo desejo da escrita, de repente se vê diante da possibilidade de estar com alguém que escreve aquilo que ela lê.

O entusiasmo que apresenta no relato é o mesmo que permeia toda a sua fala ao dizer o que sentiu quando foi escolhida pela professora. De algum modo, a escolha a fazia se sentir especial, tanto em relação aos textos que escreve quanto em relação ao seu contato com suas amigas de escola. Mariana comenta, em um dos encontros, que suas amigas têm curiosidade sobre o projeto, a autora, as atividades etc., fazendo-lhe muitas perguntas. Essa questão da lisonja e do sentir-se especial também aparece nos relatos das outras estudantes convidadas a participar da pesquisa.

O incentivo dos pais ratifica aquilo que Mariana já havia contato antes: eles também se sentiam orgulhosos de sua filha, considerando que o fato de ela ter sido escolhida e convidada pela professora a destacava, de alguma forma, dos demais estudantes. E, conhecendo o desempenho da filha com relação à leitura e a escrita, esse destaque só poderia ser favorável à sua formação. Talvez vissem nessa oportunidade mais uma frente mediante a qual Mariana poderia ampliar seus conhecimentos.

A mãe dessa estudante acompanhou as atividades propostas durante os encontros, digitando alguns de seus textos (Mariana costumava dizer que não conseguia digitá-los com rapidez) e enviando-os por e-mail para a pesquisadora. É interessante observar que Mariana tem uma relação bastante amorosa e de confiança em seus pais que é bastante peculiar para sua faixa etária, quando os adolescentes, geralmente, se rebelam justamente contra aquilo que os pais desejam ou os incentivam a fazer: *Minha mãe sempre me incentivou, sempre participou da minha vida escolar.*

Particularmente no trecho *as pessoas que eu mais amo no mundo e que mais me apoiam em tudo o que eu faço de bom*, o que nos chama a atenção é o uso do adjetivo “bom” ao final da frase, gerando um sentido um tanto quanto ambíguo: eles a apoiam sempre, em tudo o que ela faz; mas o bom indica que sempre e tudo o que faz de bom. O apoio seria incondicional se ela fizesse algo de ‘ruim’; ou seja, algo que não fosse aprovado por eles, por seus valores? Caberia na vida de Mariana algum passo em falso, que

destoasse daquilo que os pais tinham planejado para ela: ser excelente aluna, ser leitora e escritora a fim de garantir sua entrada em uma universidade pública? Ser responsável e dedicada em seus estudos e com relação à sua família? Como o desejo de seus pais, a quem Mariana diz amar intensamente e de quem se orgulha por serem batalhadores, promove nela um desejo de responder-lhe de modo quase que incondicional às suas expectativas com relação à filha?

De algum modo, é possível inferir que Mariana sabe inconscientemente que seus pais lhe dão apoio em tudo o que ela faz de 'bom'. E é preciso continuar a fazer coisas boas para continuar a ter seu apoio. Participar da pesquisa parece ser, em seu universo familiar, algo que se encaixa em suas expectativas. Esse dado reforça a análise que já fizemos do lugar que Mariana ocupa em sua família como depositário dos desejos maternos e paternos, tendo de operar pela via do 'fazer tudo de bom' para corresponder às demandas da família, não os decepcionando. Há nessa relação familiar um grande investimento afetivo de que, considerando a posição ocupada por Mariana, precisa ser alimentado por tudo aquilo que de bom a adolescente pode fazer e devolver aos pais. Nesse caso, ela retribui o investimento sendo boa aluna, 'copiando' o exemplo da mãe, amando seus pais e se orgulhando deles. Mas ainda assim tendo de descobrir um lugar próprio onde possa estar na falta que vai lhe instaurar a diferença entre ela e a mãe.

Como sua conduta é exemplar, dentro das expectativas de sua família, temos que seja justamente na escrita que a possibilidade da falta se inscreve e permite que Mariana seja um sujeito. Mais à frente, quando estivermos analisando algumas de suas produções, será possível discorrer sobre alguns significantes que, assim nos parece, podem dar pistas desse sujeito que se diferencia dos desejos maternos, constituindo-se no lugar que constrói para si.

Ainda considerando seu relato, a decepção quanto ao 'momento de fama' de que fala Mariana deve-se ao fato de que ela acreditava que seu nome real apareceria na tese. Como a carta-convite enviada aos pais apresentava a cláusula de sigilo das identidades das estudantes, Mariana vê nisso o fim da oportunidade de ter seus textos reconhecidos pelo Outro. Esse fato nos parece muito importante, porque nos dá pista da relação que Mariana tem com a escrita: ela não quer se esconder daquilo que escreve e nem do outro que lerá

seus textos. Ao contrário, parece mesmo desejar que seu nome próprio carimbe o texto com seu traço de sujeito-autor. Ao lamentar a anonimidade forçada pelas circunstâncias do projeto de pesquisa, ela talvez tema que seus textos percam a autoria, uma vez que não receberão seu nome de autor. Para ela, escrever é também imprimir esse nome que nomeia o ato de escrever, permitindo a legitimidade que ao texto se deve conferir.

A relação dessa legitimidade com a experiência da escrita fica posta quando ela revela sua expectativa de que a pesquisa lhe permite vivenciar novas possibilidades com a escrita. A decepção está justamente na impossibilidade de fazer dessas experiências a 'consagração' dos textos que irá escrever. Uma vez que a escrita precisa ser legitimada pelo Outro para fazer parte do patrimônio cultural de uma dada sociedade, não ter sua escrita assinada com seu nome próprio parece ser impedimento dessa legitimação.

Por fim, ainda é preciso tratar da questão da responsabilidade explicitamente anunciada por Mariana: ela tanto se preocupa com o que vai fazer quanto com o modo como vai afetar a vida do outro, a pesquisadora e seu trabalho de pesquisa. Essa noção de responsabilidade que apresenta parece contribuir para a sustentação de seu papel nesse contexto e também para a sua função como autora dos textos que servirão de material para o texto do outro. Ela diz que *a responsabilidade* é o que mais a deixa ansiosa, o que mais a assusta, *porque é o projeto de uma outra pessoa; então, o que você vai fazer pode interferir no projeto daquela outra pessoa.*

Nesse sentido, ao escolher participar do projeto, ela precisa lidar com aquilo que ao outro promete: presenteá-lo com sua fala e sua escrita, mesmo sem ter a garantia de que terá o seu nome marcando seus textos, assumindo para si a responsabilidade de ter o que dizer. Para isso, ela precisa confiar que terá o que dizer, falando e escrevendo, e precisa confiar que o outro encontrará em seu texto aquilo a que veio procurar.

A responsabilidade de Mariana, nesse contexto, é uma aposta de que pode vir a ser um sujeito-autor, porque posto na experiência de lidar com a escrita a partir de um lugar completamente diferente daquilo a que está acostumada. Lugar esse de onde terá de fazer surgir sua voz, sua autoria. Mariana não sabe de nada disso; mas sabe, de alguma forma, de tudo isso. E decide seguir junto com o outro para se ver, mais à frente, pelo Outro.

3. Paloma, a escrita e o processo criativo

Paloma logo no início de nossos encontros faz uma declaração sobre seu processo de criação, dizendo que toda produção de texto tem de estar relacionada à criatividade. Ela não sabe que, na verdade, está falando sobre a autoria que o texto tem de ter, mas fica claro em seu relato que não é possível copiar o que outro autor já fez; é preciso imprimir uma marca, a criatividade, que fará do texto algo interessante e que conquiste o leitor:

Como diz a professora “copiar é pirataria”. A redação vem da nossa cabeça. Se a gente não tiver criatividade, você vai falar...sei lá “era uma vez um patinho que nadou, saiu, foi pro sol e se secou”. Isso não é criatividade, entendeu? Se você quer fazer com que a pessoa se interesse por seu texto, tem que fazer uma coisa que a pessoa olhe e fale: ‘olha, isso é realmente interesse.

Porque eu acho que só assim você vai conquistar... vamos supor... você quer ser um escritor, quer escrever livro para um público infanto-juvenil, você tem que fazer livro com a criatividade dessa época, com o pensamento dessa época, entendeu? Sei lá, eu acho meio difícil uma pessoa da minha idade querer ler um livro do tipo “como ser um grande executivo”, você tem que escrever com a criatividade para essa idade.

Relato - Expectativa nos momentos do projeto*

Aluno(a): Paloma Série: 6ª D

No momento em que a professora me chamou para participar do projeto dos Passos da Escrita, fiquei curiosa, interessada no que isso era realmente.

Ao receber o contrato e ler junto a minha mãe, entendi do que se tratava e fiquei muito feliz, pois saber que estaria participando de algo que vai me ensinar muito no futuro é muito empolgante.

Por parte de minha mãe e meus irmãos, a opinião sobre o projeto foi e é a mesma. No começo, sabia que teria de decidir com muito cuidado qual seria a minha escolha, pois esse não é um projeto qualquer, e sim um que precisa de muita responsabilidade.

Apesar de já estar praticamente decidida, optei por pensar mais um pouco. E é claro, a minha resposta foi sim. Minha mãe também aceitou, pois disse que a decisão seria minha e que poderia ser o melhor para mim. É claro, que a expectativa em relação ao encontro foi muuuuito grande! Até que enfim. Chegou o dia! Minutos antes, o nervosismo: Como será que ela é? Será que ela vai gostar de mim? – Esses foram uns dos meus pensamentos!! Pouco tempo depois: Ufa! O encontro foi ótimo!! Tivemos muitas perguntas, histórias, risadas, conversas e revelações, até marcamos os próximos encontros, além de recebermos a primeira tarefa! Foi muito bom, muito bom mesmo começar esse projeto.

Paloma 25.09.07

Optamos por resgatar essa fala de Paloma, porque há nela alguns dados importantes para caracterizar sua posição de autor frente à escrita: além da questão da escrita ter de vir ‘da nossa cabeça’, o que indica que é preciso ser autor –criador das palavras que se profere no papel, Paloma se preocupa com o leitor de seu texto. Não adianta apenas ter criatividade ou ser autor do texto que se está escrevendo, não copiando do que outros já fizeram; é preciso considerar que um texto se escreve para o outro ou se escreve pautado no desejo do outro: o leitor. De nada adianta escrever aquilo que não interessa ao leitor ler.

Nesse sentido, Paloma parece ter clareza de que o processo de escrita é sempre uma via de mão dupla, determinada pelos desejos que permeiam tanto o gesto do autor quanto aquilo que o leitor, enquanto seu Outro, pode dizer para legitimar o texto.

Ela continua, dizendo que para escrever os textos criativos não basta ter imaginação: *Eu acho que criatividade tem de ir além da imaginação, tem de ser diferente*, o que nos leva a inferir que o ser diferente está relacionado justamente com aquilo que o autor pode imprimir em seu texto para além do que conscientemente pode imaginar. Paloma considera que o diferente é o que vai fazer de seu texto algo único, singular, autoral.

Uma das características de Paloma que se assemelham ao que vimos com Mariana é o fato de que ela gosta e tem o hábito de escrever não só na escola, mas também em casa para se distrair:

Eu escrevo bastante. Eu gosto de escrever, assim, além do que a professora pede, às vezes eu faço coisas diferentes; quando dá na cabeça eu escrevo; olha, eu gosto de fazer histórias que têm bastante conflito. Ah, eu já fiz várias. Assim, porque eu tenho a mania de começar e ficar meio em dúvida, sabe, no final o que eu ponho. É porque assim, normalmente, eu gosto também de desenhar, então, tem coisa em casa de 2 anos atrás...tem tudo completo...tem tudo junto. Ah, eu escrevo coisas do tipo: tem assalto e daí, do nada, aparece um, salva a personagem e acaba. Daí chega a polícia; aí depois de dois dias não sei quem é sequestrado, sabe coisa assim. Normalmente eu gosto mais de história que tem mais aventura. Eu gosto também de comédia, livros que tem histórias mais engraçadas, sabe?

Paloma não sabe dizer se gosta mais de escrever ou desenhar, mas considera que tanto o desenho quando a escrita compõem suas histórias, ajudando naquilo que considera seu diferencial como escritora. Atribui o gosto pelas duas linguagens a uma herança genética: do lado paterno, puxou do avô e do pai (ambos falecidos) o prazer de desenhar:

O meu avô paterno era arquiteto (e ele fazia desenhos de casa, ele era professor. Até tem uma escola com o nome dele e lá no Costa e Silva. E ele fazia texto, ele desenhava. Meu pai também gostava de desenhar, meu irmão foi fazer o curso. Então foi puxando de uma geração pra outra.

Do lado materno, herdou o gosto pelas palavras: sua mãe é formada em Letras e seus tios são advogados. Por isso, ela é um pouco dessa mistura familiar: *Eu acho que vou fazer desenho ou então eu faço um livro com bastante desenho e texto.*

Se ela tem vontade de ser escritora? Paloma não está certa do que tem vontade realmente de fazer. Totalmente à vontade com sua idade e seu prazer pelo desenho e pela escrita, ela, na verdade, quer canalizar sua grande veia criativa:

Olha, eu não sei. Tem aqueles dias em que eu tenho muita criatividade e eu não tenho onde pôr. Mas tem outros dias em que, sabe, eu não sei o que vou fazer, aí meu deus; aí eu tenho que pedir ajuda, eu tenho que procurar na internet...sabe ..são aqueles dias...tem dia que eu tô assim meio de lua...é que eu não sei, eu acho que eu queria fazer alguma coisa mais pra frente, mas diferente. Eu gosto muito de fazer decoração. Acho que eu vou puxar mais para esse lado de evento. Eu tenho uma vocação para cada coisa.

Ela ri de sua cabeça na 'lua'. Nem tanto lá, nem tanto cá, o que ela deseja é ocupar seu tempo com aquilo de que gosta de fazer. Quando diz que precisa procurar ajuda na internet está se referindo à criatividade que às vezes lhe falta para escrever. Ela quer contar uma história, mas nem sempre tem

ideias diferentes para fazer isso. Daí, recorre a quem estiver por perto para poder imaginar alguma coisa que valha a pena ser contada. Segundo ela, as ideias podem surgir de qualquer lugar. Em meio à bagunça de sua casa (há sempre muita gente lá e, conseqüentemente muita conversa) ou de seus colegas, na escola, ela consegue prestar atenção nas pessoas e nas conversas e, do 'nada', ter uma grande ideia para uma nova história:

Eu me dou...a minha criatividade é muito alta. Eu normalmente me dou bem eu não tenho muitos erros em português até porque a minha mãe é formada em Letras, tudo o que ela olha já corrige até no falar. Eu gosto de escrever; ajuda bastante até... Eu gosto de pesquisar e fazer alguma coisa baseado no que eu pesquiso, que nem os passos da escrita mesmo. Eu gosto de fazer.

E que Paloma escreve? Muitas coisas. Além das histórias que inventa, também escreve muitas cartas para suas amigas. Algumas ela entrega pessoalmente, porque ela escreve para as amigas próximas, que estudam com ela em sua escola. Outras, ela envia pelo correio, porque são para pessoas que moram em outras cidades, conhecidas em suas muitas viagens pelo Brasil. Também escreve e-mails. Mas dessas escritas não há muito o que falar: ela escreve sem pensar muito, sem grande trabalho de elaboração. As escritas de que cuida com mais atenção são as que ela escreve para cumprir as tarefas escolares e aquelas que têm a ver com o seu prazer de criar histórias. Sobre esse cuidado, Paloma revela três aspectos importantes para que um estudante possa se sair bem na lida com a escrita:

Eu acho que ela precisa, além de estudar tudo direitinho o que a escola tá pedindo, ela precisa estudar mais em casa, ler, procurar ver o que teve na lição passada, tirar dúvidas; acho que isso vai ajudar bastante; treinar também, fazendo redações; criatividade.

Os três aspectos apontados por Paloma servirão de base para que ela escreva a história em capítulos planejada durante os nossos encontros.

Partindo de uma ideia que teve no meio de nossas conversas sobre a escrita, ela escolhe escrever uma história que tem bastante conflito e aventura. Não quer fazer nada parado, porque deseja que seu texto tenha um ritmo dinâmico, rápido, eletrizante. Nesse sentido, os traços apresentados por Paloma e Mariana parecem se diferenciar bastante, embora tenham apenas um ano de diferença: enquanto Mariana parece estar mais preocupada com romances e personagens que sofrem várias transformações físicas e psicológicas, Paloma ainda está interessada, como é bastante comum em sua idade, nas narrativas de aventura, com mistério, suspense e ação.

3.1 Diálogos possíveis entre Mariana e Paloma

Entre Paloma e Mariana há alguns pontos comuns em relação ao modo como tratam da escrita na escola e fora dela. Ambas, como já dissemos, participaram da pesquisa até o final e fizeram todas as propostas de produção textual solicitadas por nós, mostrando-se motivadas e envolvidas. Consideramos, no entanto, que essa motivação e envolvimento estão relacionados ao desejo de escrita que nelas já estava instaurado e que, diante das novas possibilidades do escrever, foi acionado, revelando sua posição de sujeito-autor.

Cabe, portanto, olhar mais atentamente alguns desses pontos comuns a fim de analisar de que modo eles nos permitem pensar as experiências com a escrita, vividas por essas duas estudantes, como possibilidade do sujeito vir a ser um autor, imprimindo em seus textos sua autoria. Nesse caso, o que nos interessa aqui é tratar do processo de elaboração de uma produção escrita realizada na segunda etapa da pesquisa (1º semestre de 2008) quando as duas estudantes puderam construir seus textos ludicamente, exercendo na brincadeira com a escrita sua função-autor. A escolha dessas produções foi feita por Paloma e Mariana, que optaram pela narrativa de ficção, escrita em capítulos.

Antes de iniciarmos a análise desse processo de escrita de Mariana e Paloma, é importante dizer que, nessa fase, considerando que 5 estudantes haviam encerrado sua participação, Paloma e Mariana tinham encontros individuais com a pesquisadora. Esse dado, a princípio, não nos pareceu

determinativo para que elas se envolvessem mais com os trabalhos de escrita, tendo em vista que as duas estudantes participaram ativamente de todos os encontros feitos com os grupos: elas sempre falavam de sua experiência escolar ou não com a escrita; contavam de suas produções, compartilhando essas informações com as colegas.

No caso de Paloma, acreditamos que essa desenvoltura se dava porque ela e Cristiana, sua colega de grupo, eram amigas há alguns anos e costumavam trabalhar juntas nas tarefas escolares. Dos três agrupamentos, o delas era o mais dinâmico, visto que as duas falavam bastante e se divertiam contando coisas uma da outra. Para elas, conversarem sobre leitura e escrita com a pesquisadora não parecia lhes causar alguma inibição ou constrangimento. Paloma chegou mesmo a afirmar:

Eu acho legal, porque uma pode ajudar a outra com relação a isso também de escrever um texto; não vai ter aquela coisa de competitividade, porque às vezes tem isso, um quer competir com o outro. Ah, é sempre bom trabalhar com amigas.

Essa familiaridade entre as duas estudantes, nesse caso, parece favorecer o processo de escrita de Paloma, uma vez que, ao conversar com a amiga, trocando ideias, ela se sente mais criativa, com mais motivação para escrever suas histórias. Além disso, embora sendo uma preocupação velada, ela trata da questão da competitividade quando diante de uma tarefa solicitada na escola. De certo modo, nessa fala, a competitividade entre colegas de classe que não são amigos é considerada por ela como um fator que poderia atrapalhar a dinâmica dos encontros e, certamente, seu processo de escrita. Estar com Cristiana é, portanto, algo que considera favorável, uma vez que entende o processo como uma construção que pode ser feita pela dupla, enriquecendo-o.

É possível dizer, no entanto, que, embora a presença da amiga fosse considerada por ela como algo positivo, a ausência de Cristiana não parece ter modificado em nada o modo como Paloma continuou a encarar sua participação no projeto e sua própria criatividade para escrever os textos que

Ihe foram solicitados. Como ela diz, sua criatividade é muito 'alta' e, por isso, recebe cada uma das propostas de escrita como uma oportunidade de dar vazão a tudo o que deseja dizer por intermédio de suas personagens.

E o que ela desejava mesmo era inventar, porque isso sustentava seu desejo pela escrita e Ihe dava a possibilidade de aprender mais sobre o que é escrever. Além disso, como ela frisa em seu relato inicial, sua participação está sustentada pelo seu senso de responsabilidade com o outro e com a escrita que se propôs a oferecer a esse outro.

Para Mariana, o fato de estar sozinha para falar de suas questões sobre a escrita fará diferença direta em sua desenvoltura. Esse dado será observado quando estivermos analisando as produções da menina.

3.2 Considerações sobre a proposta das narrativas

Quando retornamos à escola, após um longo recesso por conta das férias de final de ano, já sabíamos que alguma coisa em nossa metodologia de trabalho deveria mudar. Considerando que os encontros do semestre anterior tinham nos causado uma sensação de grande desconforto e estrangulamento, já analisado no capítulo anterior, entendemos essa continuação como uma oportunidade de rever nossa forma de trabalho, evitando que escolarizássemos as novas propostas de escrita que faríamos às estudantes. Desconfiávamos que era justamente essa suposta escolarização uma das responsáveis pelo interesse 'morno, quase sem tempero', que as cinco estudantes que desistiram do projeto tinham apresentado até então.

Excluimos desse grupo Mariana e Paloma pelas razões já apresentadas. E fizemos uma ressalva quanto à participação de Cristiana, a parceira de Paloma. Em seu caso, havia sim uma certa graça de sua parte quando estava com a amiga e era solicitada a falar sobre os seus textos, mas essa forma de se apresentar nos encontros estava mais relacionado ao fator 'amizade com Paloma' do que propriamente ao fator 'estar aqui para falar da minha escrita e escrever muitos textos'. Esse dado será melhor analisado no item 3, quando trataremos especificamente de Cristiana e Bia.

Nossa intenção era fazer dos quatro ou cinco encontros que ainda restavam momentos de contato lúdico e prazeroso com a escrita, considerando que grande parte das novas produções seria elaborada durante o próprio encontro, junto com a pesquisadora. A ideia era desburocratizar as propostas de produção textual, desvinculando-as minimamente do estudo dos gêneros ou das tarefas escolares mais convencionais.

Por isso, propusemos que as estudantes escolhessem o tipo de escrita e tema que gostariam de tratar durante esse novo semestre, considerando seus interesses particulares com relação à escrita. Mariana correspondeu rapidamente a essa proposta, dizendo que havia começado a escrever um livro nas férias e que gostaria de escrever uma narrativa em capítulos. Mais à frente, trataremos tanto desse livro de Mariana quanto da produção que ela decidiu fazer durante os cinco encontros que tivemos nessa segunda parte da pesquisa. No caso de Paloma, sua resposta foi:

Eu não sou uma pessoa boa para desafiar, mas sou uma pessoa boa para ser desafiada. O que vem eu traço. Eu vou tentando fazer. Não sei se tem alguma coisa que eu gostaria que você pedisse... não sei se eu tenho alguma ideia. Eu ainda acho que as escritas pedidas pelas pessoas têm mais objetivo, são mais concretas, porque as escritas próprias, que me motivam, não são tão interessantes assim, sabe?

A situação de ser desafiada é confortável e preferida por Paloma, porque ela entende que a escrita sempre faz sentido se estiver inserida em um contexto já determinado pela própria situação na qual se encontra. Por isso, para ela, todas as propostas feitas durante a pesquisa foram pertinentes e com objetivos (o de fazerem parte de nosso projeto de doutorado). No entanto, as escritas que ela 'inventava por conta própria' não lhe pareciam passíveis de grande interesse, uma vez que não eram elaboradas como resposta a um desafio para sua criatividade. Ao invés de decidir sozinha o que gostaria de escrever, ela preferiu que lhes fossem apresentadas algumas sugestões (narrativa em capítulos, coletânea de crônicas, coletânea de cartas etc.) para que decidisse o que mais tinha a ver com sua vontade de escrever e sua

necessidade de ser desafiada. Assim como Mariana, ela também escolheu escrever uma narrativa em capítulos, a qual planejou passo a passo durante nossos encontros.

Cristiana também não se sentiu à vontade para decidir o que gostaria de escrever, por que tinha dúvidas quanto a essa nova proposta: “como assim?”; “ah, não sei, acho que eu não sei o que eu gostaria de escrever”. As demais estudantes que ainda não haviam se desligado oficialmente do projeto só ficaram sabendo da proposta por e-mail, mas não chegaram a se manifestar. Logo em seguida, encerraram sua participação. Apresentamos para Cristiana, as mesmas sugestões que fizemos a Paloma. Ela escolheu escrever cartas, o que se tornou um dado interessante ao analisarmos essa particularidade: cartas também era o tipo de escrita que sua mãe gostava de fazer e, nem sempre, endereçava ao destinatário. Cristiana faltou a todos os encontros seguintes e acabou não escrevendo a coletânea de cartas.

3.3 As duas histórias de Mariana e os significantes que se repetem

Retomando a questão dos agrupamentos, no caso de Mariana, o contato com as outras participantes não ocorreu da mesma forma como aconteceu com Paloma e Cristiana. Como seu grupo era formado por mais duas estudantes que já eram amigas e colegas de classe, foi necessário que, no início, houvesse um período de adaptação entre as três. Mariah e Maria Luiza respondiam às perguntas feitas pela pesquisadora, mas se mostravam aparentemente constrangidas de falarem sobre suas questões mais pessoais com relação à leitura e à escrita na frente de Mariana. Por isso, embora bastante educadas, elas eram reservadas, reticentes e formais, não interagindo entre si durante os encontros, como se pudessem se proteger de um contato de mais intimidade com a colega ou mesmo com a pesquisadora. Especificamente com relação à Mariah e Maria Luiza essa reserva e reticência também foram notadas nos encontros individuais. Mariah atribuiu esse fato à própria situação da pesquisa, considerando a experiência nova que viveria: *“Fiquei receosa em falar alguma coisa, prestei mais atenção nas palavras da Eliane. Na entrevista tentei ser o mais natural possível, porém fiquei um pouco*

nervosa em responder de forma clara, e em alguns momentos "esbarrei" em algumas frases que iria dizer".

Mariana, por sua vez, por ser o elemento 'estranho' ao grupo, pareceu aceitar o ritmo imposto pelas duas outras estudantes, visto que para pertencer àquele espaço talvez imaginariamente acreditasse ser necessário manter também certa reserva e distância polida. Demarcadas as divisas, os encontros transcorreram sem nenhum tipo de desavença ou discussão calorosa sobre qualquer tema, opiniões etc. Elas pareciam todas, nesse agrupamento, pequenos adultos bem comportados e adaptados à nova situação na qual se encontravam, dispostas a contribuir com a pesquisa, mas sem grande envolvimento ou exposição. Embora trabalhando juntas por algumas semanas, não se constituíram enquanto grupo nem baixaram a guarda. Se havia algum tipo de interesse por parte delas em saber o que cada uma das colegas tinha a dizer sobre sua escrita, isso ficou escondido por detrás dos semblantes sérios.

Se julgamos pertinente apresentar esse dado é porque, quando os encontros passaram a ser individuais, Mariana retomou a espontaneidade e o entusiasmo revelado durante a anamnese, quando falou muito e contou vários detalhes de sua experiência com a leitura e a escrita, sentindo-se mais confortável para falar de sua família e da sua rotina fora da escola.

Diferentemente das colegas Mariah e Maria Luiza, Mariana, por exemplo, não tem muitas opções de lazer. Como mora em uma chácara, retirada do centro de Campinas, e seus pais não possuem muitos recursos financeiros, Mariana fica muito em casa e inventar histórias é para ela sua principal diversão: ela gosta de imaginar personagens, enredos, espaços. Ela sonha junto com suas personagens uma vida diferente da que possui na realidade. Suas viagens, muitas vezes, acontecem justamente com os livros que lê e que escreve.

Sobre isso, num de nossos encontros individuais, Mariana conta que estava escrevendo um livro:

Eu comecei a escrever um livro... no começo eu ia escrever um livro tipo uma biografia, só que modificando algumas coisas. Só que depois eu comecei a escrever e fazer uma lista com as personagens e achei a história meio bobinha,

não estava interessante. Aí depois eu resolvi fazer uma outra história... é uma história de uma mulher adulta que na sua infância era considerada *nerd* e passou por uma série de transformações; conseguiu sucesso profissional; se transformou numa mulher bonita, porque antes ela não era bem vista pelos garotos, né? Aí eu tô pensando... eu já estou no segundo capítulo, mas eu já sei mais ou menos como serão os próximos. Então, eu tô escrevendo sobre essa mulher que era apaixonada pelo popular da escola no passado. Aí ela dá uma festa, chama todos os colegas do ensino médio com quem ela estudou e vê que ainda é apaixonada. Mas ela descobre esse amor que ela ainda sente por ele só que, como o passar do tempo, ela vê que ele não era aquela pessoa que ela imaginava. Aí ela se apaixona pelo outro nerd que gostava dela, mas ela nunca tinha dado atenção pra ele.

De onde surgiu essa ideia?

Ah, acho que é por causa do tédio; como eu não tinha nada pra fazer é preciso inventar alguma coisa. Se bem que, quando eu era pequena ... se bem que até hoje quando eu vou em lojas de roupas, eu tenho mania de pegar aqueles catálogos porque eu gosto de me imaginar com aquelas roupas... mas quando eu era pequena eu tinha uma amiga e a gente brincava de fazer várias novelas, a gente inventava milhares de histórias, só que eu nunca escrevia essas histórias. Daí, essa história surgiu de uma brincadeira. Eu tava em casa e de repente eu comecei a conversar com duas personagens, eu comecei a contracenar e resolvi colocar no papel. E comecei a escrever.

Mariana conta que, bem antes de começar a escrever histórias, ela já as inventava junto dessa amiga e também quando estava sozinha. E essa brincadeira sobreviveu após seu tempo de criança, porque ainda hoje costuma inventar personagens e contracenar como se fosse elas, alternando diferentes

papéis. Ela diz, divertida com a situação, que, às vezes, seu pai a pega fazendo seus 'teatros' e acha que é 'maluca'.

A história inventada por Mariana, nas férias, traz duas importantes informações que podem nos ajudar a compor a proximidade e o necessário deslocamento que ela deve fazer para poder assumir sua função-autor. Inicialmente, ela revela que o texto seria uma biografia (a dela) e que, talvez justamente pela total identificação com seu próprio 'eu', não conseguiu fazer o necessário para contar uma história 'interessante' e que não fosse 'bobinha'. Portanto, na visão de Mariana, para escrever uma história, mesmo que a própria, é preciso afastar-se de sua posição de eu e assumir-se em uma função-autor, considerando que não é possível fazer esse deslocamento sem que a mudança de posição ocorra.

Mariana, mesmo que sem saber, sabe disso, porque recua em seu primeiro projeto de escrita do livro, reformulando seu enredo e mudando sua personagem principal: na segunda tentativa, a personagem é uma mulher já adulta. Mas esse recuo não parece ocorrer apenas porque é necessário que ela se afaste de si mesma para poder se escrever dentro de uma história 'biográfica'. Quando ela diz que estava escrevendo um tipo de biografia, mas com algumas coisas modificadas, ela já está tomando o cuidado de trazer para esse texto um pouco de ficção. No entanto, isso não parece suficiente para protegê-la de sua própria história e daquilo que, dessa história, ela quer se afastar. Tanto que, para resolver a questão, ela cria uma personagem adulta, mas com os pés ainda bem colados nos amores adolescentes.

Essa nova personagem, embora bastante distante de Mariana adolescente, apresenta, porém, algumas características muito parecidas com a primeira personagem deixada de lado: ela era nerd; não era vista pelos meninos como uma adolescente fisicamente atraente; era apaixonada pelo menino mais cobiçado do colégio. Neste caso, qualquer semelhança não é mera coincidência. Ao considerarmos que Mariana estava escrevendo uma (auto) biografia, podemos dizer que se distanciar de sua personagem 'eu' é necessário para que consiga lidar com as questões as quais precisa superar com relação ao modo como enxerga a si mesma.

A nova personagem, no entanto, parece ser uma projeção de Mariana para aquilo que deseja no futuro: a 'nerd' sem 'graça' passa por muitas

transformações, tem sucesso profissional, fica bonita, atrai a atenção dos homens. Tanto que ela, ao reunir a turma do colégio, reencontra o garoto por quem era apaixonada e percebe que seu amor por ele continua existindo. Claro que, com o passar do tempo, ela descobre que ele não é nada do que pensava. Seu imaginário do tempo de adolescente criara uma fantasia, uma idealização. Ao conviver com o homem no qual o adolescente se transformara, ela não encontra nele o que passara a vida toda procurando. A personagem percebe, então, uma máxima sobre o amor: *os apaixonados estão enamorados ou de si mesmos ou de um outro ideal. E nos dois casos hipnotizados. Sujeitos plenos, sim, porque o amor é um sentimento oceânico, mas de seu próprio discurso amoroso. Perfeitamente logrados, em todo caso, não estarão nunca no objeto.* (KRISTEVA, 1988: 13)

Daí a personagem vai procurar alguém da sua 'própria praia', um nerd também, a quem não dava valor antes, mas que, de algum modo, parece preencher melhor sua necessidade humana de estar lograda em seu próprio discurso, na ilusão de estar, na verdade, no objeto de seu desejo.

Nessa história inventada de Mariana, no entanto, podemos reconhecer vários elementos que repetem o discurso do Outro: existe nela uma base que está presente em muitos filmes e livros já existentes em nossa cultura. Vários filmes norte-americanos, por exemplo, costumam contar histórias de mulheres lindas que, quando adolescentes, eram o 'patinho feio' da escola ou mesmo *nerds* por quem os 'garotos populares' não se interessavam. Há também a desforra do *nerd* que, por se dedicar aos estudos, acaba se tornando um adulto bem sucedido profissionalmente, tendo dinheiro e *status* social.

Se nos focarmos apenas nesses elementos, teremos que Mariana produz um texto baseado em clichês, não efetuando o deslocamento necessário daquilo que já existe na cultura para que disso se possa criar algo novo. No entanto, se considerarmos o deslocamento que ela faz entre a primeira história pensada e aquilo que escreve posteriormente, afastando-se da personagem 'eu' e projetando-se em uma outra personagem 'a mulher adulta', é possível dizer que sua condição de autora se legitima nesse afastamento que lhe permite dar um salto entre o seu 'eu' e a nova personagem.

Nesse caso, o que importa em seu processo de escrita é a condição que institui para sua produção: não pode ser o 'eu' de Mariana a personagem da

história, visto que assim não haveria interesse naquilo que ela tinha para contar. Por isso, mesmo que ainda houvesse em sua nova personagem todas as características que teria o 'eu' de Mariana, 'a mulher adulta' é o modo como Mariana parece ressignificar projetivamente sua história. Ainda mais: de certa forma, Mariana usa a escrita para preencher um tempo e o tédio de sua vida. Ela poderia estar fazendo outras coisas, assistindo à televisão, por exemplo; mas escolhe escrever, manifestando nessa escrita um desejo de imprimir uma marca tanto na história que resolve escrever como na própria história que parece querer construir para si mesma.

Montando uma nova história³⁸:

Depois de conversarmos sobre a história contada, Mariana resolve que não quer continuá-la, aproveitando que já havia escrito dois capítulos. Ela quer fazer outra coisa: escolhe escrever uma nova história, com outras personagens e outro enredo.

Durante o planejamento da história, feito em um dos nossos encontros, Mariana disse que ela sempre começa com a personagem principal: sua personagem vai ser uma adolescente com mais ou menos treze anos, que está no 8º ano. Como ela é:

ela é tímida, muito inteligente, ah...agora fica difícil dizer...assim, outro aspecto da personalidade ou físico? Bom, ela não tem uma beleza padrão, mas é bonita.

Para decidir o nome que ela daria à personagem principal, propusemos que ela fizesse uma 'tempestade cerebral', dizendo rapidamente vários nomes que vão sendo anotados. Em seguida, lemos os nomes que foram registrados e ela começa a pensar qual deles combinava mais com essa personagem que ela está construindo. Ela diz: *Luana*.

Trecho da história de Mariana Quem conta um conto, deixa sua marca na história

Os homens estão acostumados a relatar fatos, inventar histórias e recontá-las. Entretanto, na hora de colocá-las no papel fica tudo mais difícil.

E é isso o que vou fazer. Contar para vocês um pouco da minha vida. O maior clímax dessa grande novela que eu chamo de vida.

Meu nome é Luana. Luana Pádua. Adoro o meu sobrenome por conta de uma personagem muito famosa de Machado de Assis: Capitu, ou melhor dizendo, Capitolina Pádua.

Desde a infância, sempre tive muito contato com o "Maravilhoso Mundo dos Livros". Li grandes *best-sellers*; outros, nem tanto. Mas nunca me separei deles, os meus melhores amigos: os livros.

E é graças a eles que estou aqui lhes contando essa história.

³⁸ A história completa encontra-se no anexo 2.

Notamos que o nome Luana carrega certa semelhança com o verdadeiro nome de Mariana, compondo-se com uma parte dele. Esse dado vai indicar que a construção da personagem principal parece ser feita, pelo menos no início de seu projeto de escrita, a partir de algumas características da própria Mariana, as quais se pode observar quando ela continua fazendo a descrição da personagem.

Luana passa a existir, a partir de então, inserida em determinado contexto. Mariana diz que sua personagem começa a história com a mudança de escola e de classe social:

ela estudava em uma escola pública e vai para uma escola particular. E, além disso, ela sofre outra mudança; o pai tem uma ascensão econômica. Então ela não conhece as modinhas, as menininhas ricas e dessa nova classe social.

Na sequência, Mariana diz que o conflito de Luana passa por essas mudanças e também por uma nova situação:

ela está apaixonada. É a primeira vez que ela se apaixona. E é por um garoto totalmente diferente, fora dos padrões.

A partir daí, Mariana precisa pensar a cena: de onde ela partiria para começar a apresentar essa história para o leitor?

(...) E fui para a escola. Só que diferentemente dos outros dias, eu fui de perua escolar, que meu pai havia fretado para me levar ao colégio. Quando entrei no veículo notei que todos os alunos estavam vestidos igualmente à mim: uma camiseta branca com a imagem da Sagrada Família em azul-marinho juntamente às letras S e G, iniciais do nome da escola; calça jeans e tênis – no caso deles O Tênis.

Após pegarmos os últimos passageiros, não demorou muito para que chegássemos ao nosso destino. O colégio, como minha mãe havia descrito, era muito bonito e passava uma sensação de lar, doce lar. Havia pinturas de santos por todos os lados, mas a que mais se destacava era o retrato de Nossa Senhora com o Menino Jesus no colo ao lado de São José, a Sagrada Família. Ao olhar a pintura o meu coração se encheu de uma grande paz e eu tive o nítido pressentimento de que tudo daria certo pois eu estava protegida, de alguma forma, pelas pessoas retratadas nela.

Enquanto me deslocava para o pátio, passei entre vários grupos e já distingui alguns: a tribo dos “largados”, a turma dos populares e por fim a minha família, os nerds.

Estava me dirigindo para a rodinha de intelectuais à minha frente, na esperança de fazer contato, quando me vi despencando no chão, após ter trombado com alguém.

Quando estava tentando me levantar para sair do meio do grupinho que havia se formado ao redor para ver o que tinha acontecido, uma mão grande, branquela e com unhas roídas veio em meu auxílio e seu dono disse:

- Perdoe-me por tê-la derrubado, deixe que eu te ajude a levantar.

Mas, por mais que aqueles cabelos castanhos e encaracolados, os olhos amendoados e também castanhos, a expressão preocupada no rosto um pouco sardento e o corpo magrelo sem músculos não fossem nada *sexy*, eu, literalmente, congelei. E olhem que não fazia frio nem nada. Foi apenas aquela voz, profunda e confiante, com uma pitada de sincero arrependimento, que fez com que meu coração desse cambalhotas, igual aos trapezistas dos circos ao realizar aqueles números superperigosos.

- Você está bem? – perguntou após ter me ajudado a levantar.

Acho que tem de ser que nem aqueles livros em que a pessoa conta de trás para frente, sabe? Que ela conta uma história que ela já vivenciou inteira e aí ela começa a contar desde que a coisa foi se formando.

Mariana define a estratégia: começar de trás para frente. Isso é, começar contando do lugar onde a vida de Luana começa a mudar e a partir do qual ela vivenciará novas experiências. Primeira cena:

Mariana descobrindo que o pai é promovido e ela vai ser transferida para uma escola particular. Como ela era muito inteligente e ele sempre quis pagar uma escola particular para ela, agora ele vai ter essa oportunidade.

Esclarecimentos

Vocês devem estar se perguntando como uma pessoa tímida como eu, podia ser tão sarcástica. Na verdade, eu não pensava nem metade dos comentários que eu faço hoje. Lembram-se? Essa história aconteceu quando eu tinha 13 anos de idade. Só coloco alguns comentáriozinhos para a narração não ficar chata. Atualmente, como eu já disse, tenho 23. Mas olhem, não fiquem aborrecidos comigo. Juro que nunca na minha vidinha que Deus me deu, vivi alguma aventura tão perigosa a ponto de correr risco de vida – não literalmente –, portanto não estou estragando o final da história, está bem? E para não sofrer a tentação de adiantar algum fato interessante da história, encerro aqui esse capítulo.

Definida a cena, Mariana começa a cuidar, então, do como a cena aconteceria: qual a primeira frase?

Como o primeiro tópico é contar de trás para frente, ela pode estar..., ela pode gostar de escrever e decidir que vai relatar, em forma de livro, um fato importante que está acontecendo na vida dela. Na primeira cena, ela começa escrevendo/contando porque decidiu escrever. Aí ela começa a história mesmo...

Então é uma história dentro de uma história: ela Luana vivendo uma história e escrevendo essa história. É quem nem **Dom Casmurro**, **Dom Casmurro** é assim...mas assim, tem parte quem nem **Dom Casmurro** em que ele dá uma pausa da história principal e fala um pouquinho das

experiências de vida dele, fora daquele contexto. Que serve para o leitor conhecer mais o narrador.

Mariana delimita com isso a questão do narrador. Sua história terá um narrador em primeira pessoa que também é a personagem principal. Essa personagem vai viver uma história dentro da história: ela está vivendo uma história dentro da nova escola e está contando tudo isso num livro, como se fosse uma outra história. A primeira cena, como é uma história de trás para frente, mostra que tudo já aconteceu. Luana parou, recapitulou todos os acontecimentos e resolve escrevê-los. Se ela parou é porque ela já está em um novo momento, já mudou o ciclo: já está na nova escola, já tem mais dinheiro, já resolveu de alguma forma aquela paixão. Ela está em um novo momento olhando para tudo isso e vendo como tudo se resolveu.

Uma outra característica da Luana é ser uma escritora, que se define na história de Mariana como uma estratégia da narrativa. Não se pode somente definir quem serão as personagens, o enredo e os conflitos; é preciso também definir como essa história será contada. E, nesse sentido, Mariana parece mesmo exercer sua função autora ao se afastar da sua ideia inicial de história e elaborar as estratégias que poderão tornar essa história interessante, criativa, com estilo que lhe é próprio, mesmo que tenha sido inspirado em um romance lido por ela.

A referência de Machado de Assis, nesse contexto, ratifica a opinião de Mariana sobre a importância da leitura para a escrita. Ela recupera de um autor consagrado, com o qual mantém certa afinidade, uma característica pela qual se interessa: a do narrador-personagem que conta uma história ao mesmo tempo em que pode se contar ele mesmo para seu leitor; e a própria ideia de começar 'de trás para frente', depois que a história já foi vivida e agora pode ser contada, porque tudo já é. Nesse caso, também se utiliza de outra história de Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, que inicia com o defunto-autor contando de sua vida depois de sua morte.

Assim como Brás Cubas, a narradora-personagem Luana faz um corte e fala com o leitor como se fosse uma forma de sair de sua viagem ao passado e voltar um pouco ao normal: 'olha, leitor, eu estou contando alguma coisa que

já me aconteceu; eu já não tenho mais treze anos; eu estou vivendo outra coisa nesse momento. Escuta, leitor, não se esqueça de que isso é uma história’.

Mas Mariana cria um novo contexto para essas repetições de características encontradas no acervo cultural ao qual tem acesso e do qual pode dispor para se fazer um sujeito-autor na lida com a sua criação escrita. Daí por diante, usando esse mapa que fora montado durante os encontros com a pesquisadora, Mariana tem de escrever a sua história. O que ela diz sobre isso:

Nossa! Isso é muito legal! Mas agora vem a parte mais difícil: colocar no papel. Eu gostei, porque eu nunca tinha feito desse jeito. Por exemplo, quando eu escrevo, e penso assim: “ah, vou escrever uma história.” Aí eu penso mais ou menos como vai ser o personagem principal, que foi a primeira coisa que a gente fez, né? Aí eu vou escrevendo, no meio do texto, eu vou dando algumas características menos marcantes, porque as mais marcantes já foram dadas já de início; e eu lá vou criando outras personagens que se relacionam com essa primeira, vou criando situações, vai tudo fluindo, vai acontecendo. Não é muito planejado.

Fazer o mapa virar história é para ela algo muito estimulante, porque parece criar um contexto fértil e muito rico de escrita. A proposta está inserida para além da pesquisa, porque juntas cogitamos a possibilidade de que seu livro possa ser enviado para um concurso literário, possa ser publicado por uma editora etc. Nesse momento, ela é uma escritora que escreve para adolescentes a partir do mapa que construiu e que revela tanto a composição do enredo, das personagens e narrador, quanto a estratégia que será utilizada para fazer de seu livro algo interessante, atrativo e diferente. Mariana está preocupada com a narração, com a própria narrativa em si:

por isso que eu gosto de escrever em primeira pessoa. Porque eu acho que, às vezes, dependendo da pessoa que escreve o texto, narrador em terceira pessoa é muito chato, porque ele não tem opinião; tem narrador que é muito

observador, que não está dentro da personagem; ele se coloca aqui em cima e só olha o que tá acontecendo.

Ao tratar da questão do narrador, Mariana observa as diferenças de efeito que o foco narrativo em 1ª ou 3ª pessoa vai gerar na história que está contando. Para fazer isso, ela precisa ocupar uma posição axiológica, reforçando a distância entre si e a personagem que cria. Nesse sentido, mesmo que muitas de suas próprias questões como autor-pessoa sejam mote para sua história, o que fica priorizada e preservada nessa história fictícia é a distância necessária entre os acontecimentos reais e a recriação desses acontecimentos. Mariana consegue, com isso, exercer uma função de autor podendo transitar entre o que existe em seu mundo real e o que é capaz de criar a partir desse mundo. Seus traços de sua autoria ficam revelados justamente no conjunto dessa criação. O que inscreve Mariana na escrita não é possível dizer; mas o traço que marca essa inscrição de alguma forma pode ser pressuposto para que no modo como ela enxerga seu mundo, sente e diz de seus desejos aos materializá-los nas personagens e histórias que cria.

3.4 A história escrita por Paloma

De acordo com Paloma, a história que pretende contar tem de ter alguns elementos fundamentais a partir dos quais toda a sua criatividade vai se organizar. Já em nossa primeira reunião, ela pensa sobre a proposta de escrita que fizemos, considerando seu caráter desafiador e responde à demanda da atividade, dizendo que a narrativa será estruturada da seguinte forma:

- 1) A duração da história: vai durar mais ou menos uma semana.
- 2) O espaço: a casa do menino, o bairro onde ele mora e a rua de casa
- 3) Acontecimento: o primeiro acontecimento será “o menino cair no buraco”
- 4) Nomes das personagens: faz um lista de nomes e escolhe “Henrique” para a personagem principal;

5) Informações sobre a personagem principal:
Henrique é um menino de mais ou menos 13 anos e está na 7ª série.

Na sequência, ela define sua história a partir de três cenas iniciais, que se transformarão em três capítulos, quais sejam:

Cena 1: Henrique atende o telefone e fala com alguém. Fica todo contente, porque seu amigo lhe contou que um caminhão de sorvete tombou na esquina de sua rua. Combinam de se encontrar lá.

Cena 2: Há uma obra nessa rua para tapar um buraco / tratamento de esgoto. Henrique está correndo, apressado, e cai no bueiro.

Cena 3: Henrique cai em uma galeria de esgoto. Há nesse lugar muita sujeira e bichos (baratas e ratos). Mas Henrique não se importa muito, porque gosta de biologia. Só se chateou, porque ficou sujo. Tenta voltar para a superfície, mas não consegue subir. Anda um pouco pela galeria principal; explora as possibilidades de saída daquele lugar. Chega a uma bifurcação e precisa decidir por onde seguir.

Paloma continua a cena dizendo que essa bifurcação vai definir os passos de Henrique que, curioso, acabará escolhendo o caminho da aventura e do perigo. Ela diz:

1º Capítulo:

O telefone tocou.

-Alô?

-Henrique? É o Victor...

-E aí Victor, beleza?

-Aham! Você viu que um caminhão de sorvete tombou na esquina da Rua 2?

-Não! Tem sorvete de graça?

-Tem sim... Te vejo lá?

-Com certeza, tô indo!

-Tá, tchau!

-Tchau!

Henrique pois o tênis, avisou sua mãe que iria sair e correu em direção a Rua 2. Ele mal podia esperar para se lambuzar de tanto tomar sorvete.

Eram férias de verão e o calor em toda a Inglaterra era imenso. Todos estavam na praia ou no parque, se refrescando e se divertindo com os amigos. Algo bem gelado cairia muito bem, mas quem realmente caiu não foi um sorvete.

Na esquina da Rua 14 com a Rua 3, havia uma obra de esgoto imensa, porém vazia, sem nenhum funcionário. Como era horário de almoço, estava tudo parado e os buracos estavam abertos.

Com muita pressa e correndo bem rápido, Henrique tentou desviar dos buracos, mas não conseguiu, acabou caindo em um dos bueiros.

De um lado, há uma continuação do caminho e Henrique pode seguir por aí sem problema. De outro, há uma porta fechada com uma plaqueta onde está escrito: NÃO ENTRE, seguido do símbolo de perigo (uma caveira e um X). Henrique decide abrir a porta e revela outras características: ele é muito curioso, teimoso, destemido, corajoso, inconsequente e irresponsável.

Paloma monta sua história a partir do desafio que julga ter sido lançado por nós. Ela tem um pensamento rápido e movimentado de forma bastante criativa pela proposta de escrever uma narrativa em capítulos. Atribui essa agilidade ao fato de que está acostumada a fazer histórias, mesmo sendo meio de 'lua', como ela mesma diz. Escrever para ela, nesse contexto da pesquisa, mostra-se como uma atividade muito divertida e estimulante, que parece prover-se a si mesma com um sentido que nada tem a ver com as tarefas de escrita escolares.

2º Capítulo:

Dentro do esgoto, todo sujo e melecado, com água até a cintura, num lugar cheio de baratas, ratos e outros horríveis insetos, ele tentou sair, pediu ajuda, mas não foi socorrido. Tentou de novo, e de novo, e de novo, até que resolveu procurar outra saída.

Após andar muito, ele chegou a uma bifurcação. Do lado direito, o caminho era normal, e ele poderia seguir tranquilamente. Já do outro, havia uma porta de metal, com um aviso enorme dizendo: "PERIGO: NÃO ENTRE / ÁREA DE RISCO", e havia até uma caveirinha sob a mensagem.

Henrique pensou bem, se seria melhor seguir normalmente ou então se arriscar. Teimoso, corajoso e irresponsável, resolveu passar pela porta e matar sua curiosidade. Ele entrou e lentamente observava o que havia ao seu redor.

Após muito observar, ele encontrou um botão escrito "aperte" e, destemido como sempre, resolveu apertar, é lógico.

Algo misteriosamente começou a sugar toda a água daquele corredor em que ele estava e quando tudo estava seco, foi possível enxergar portas com plaquetas.

Henrique entrou pela porta onde em uma plaqueta estava escrito:

"Sala S." e ficou imaginando o que seria esse tipo de código.

Após andar alguns metros, encontrou um lugar muito misterioso, com máquinas e muitas pessoas trabalhando em algo que pareceu ser muito secreto.

Paloma assume-se nessa atividade como uma autora que ocupa uma posição valorativa, axiológica. Há nitidamente um afastamento necessário para que a história planejada possa existir como para além da aluna Paloma. O que ela quer, nesse momento, é criar um contexto para uma história que ultrapassa a sua realidade naquele momento: a de uma aluna que está participando da pesquisa de doutorado de alguém. Sua questão está em dar vazão à criatividade de imaginação fértil que afirma ter e a escrita pode deixar escoar essa necessidade:

Então, eu sou meio de lua: tem dia que tô muito a fim de escrever, só que eu não sei o que ; aí dá uma louca em mim e eu pego um caderno e começo; sabe, eu imagino coisas; ontem mesmo eu estava com uma imaginação fértil, muito fértil. Agora, tem dia, dá até para perceber no diário, que tem algumas linhazinhas só; daí eu fico meio com sono, não quero, não tô muito a fim de escrever.

Para ela todo exercício de escrita é importante porque influencia diretamente no seu fazer como escritora. Por isso, ela aceita a proposta de construir a história de Henrique, percebendo que ele e os acontecimentos de que participa vão criando uma forma e uma dimensão que nada tem a ver com uma mera atividade escolar. Henrique existe de verdade em sua história de mentira e precisa convencer o leitor dessa existência. Para tanto, Paloma pessoa se afasta de modo a deixar que sua função autora atue na produção desse texto.

Na continuação desse planejamento, feita em outro encontro com Paloma, ela fala que a história terá de seis a sete capítulos e diz que já pensou quais seriam as próximas cenas. Antes, porém, retoma a cena 3, acrescentando novos detalhes para dar mais suspense à história e atrair a atenção do leitor:

Cena 3: Henrique para na porta e decide abri-la; quando abre, encontra um botão e do lado dele está escrito: “APERTE”. Henrique o aperta. Nesse momento, todo o esgoto do lugar onde ele está é sugado. Ele fica no seco e entra em outro lugar que só aparece quando tudo fica seco. E...ele acha um experimento, alguma coisa ‘secreta’: uma criação, um experimento que pode afetar o rumo da humanidade (...).

Cena 4: colocar a opinião do narrador sobre o que está acontecendo até aqui.

Cena 5: Ele encontra uma nova personagem: uma mulher com avental de cientista. Ela está assustado, porque alguém descobriu aquele lugar. Chega um homem branco e prende o menino. Diz que ninguém pode saber disso. O menino está numa enrascada. O narrador pergunta: “e agora? O que ele vai fazer?”

Cena 6: O narrador volta à superfície e conta para o leitor o que o amigo de Henrique, chamado Vitor, está fazendo: tomando sorvete do lado do caminhão tombado. Ele se pergunta por que o amigo não chegou ainda.

3º Capítulo:

Quando se aproximou um pouco mais, chegou uma mulher, loira de olhos azuis, de avental, parecendo ser uma cientista, usando um crachá com um nome, Lucy, que aparentemente era seu nome.

Essa mulher pareceu estar muito assustada, pois talvez ela não esperasse que alguém conseguisse encontrar aquele local.

Ela olhou para Henrique e disse:

-O que você faz aqui garoto?

-Foi um acidente, cheguei aqui por acaso. –Disse o garoto. O que não era tão real, pois se ele quisesse, poderia ter ido para o outro lado quando encontrou a bifurcação.

Ela responde:

-Olha, isso é um local extremamente e secreto e de risco, não queremos intrusos ao nosso redor, nem nos atrapalhando, portanto, vá embora e não volte mais. Você tem de ficar quieto e não contar nada pra ninguém senão...

Antes de Lucy terminar a frase, chegou um homem alto, de cabelos grisalhos e uma cara assustadora, que disse:

-O que você pensa que é isso aqui? Não é circo não garoto, é secreto e muito sério! Vamos ter de prendê-lo, não era pra você estar aqui. Não viu a placa escrita não entre? Acho que você não sabe ler!

Antes de poder dizer alguma coisa, Henrique já estava preso em uma gaiola gigante, em um lugar vazio, escuro e silencioso. De longe, só dava para enxergar pessoas passando de um lado para outro, como se estivessem com muita pressa, praticamente correndo.

De repente chegou aquela mulher, a tal de Lucy, com um prato de comida, um copo de água e um potinho de sorvete.

-Aproveite – disse a mulher.

-Obrigado, mas não estou com fome. Não dá para ter fome num lugar como esse, dá?

-Olha, daqui algum tempo você vai ter fome, mas se não comer agora, seu sorvete vai derreter, a água vai esquentar e a comida esfriar. Então não reclame e coma.

-Pode levar de volta, já disse que não quero e, se ficar aqui, só vai juntar baratas - respondeu Henrique.

-Ok. – disse Lucy.

Algumas horas depois, muito cansado, o garoto cai no sono...

O distanciamento que Paloma consegue manter da história que está escrevendo é importante porque lhe permite pensar estrategicamente nos efeitos que quer imprimir ao texto. Ela não só pensa no enredo, mas também na forma composicional, operando a linguagem de tal modo que acaba reforçando nessa experiência de escrita a posição valorativa do autor-criador frente à sua obra.

O que opera em seu fazer da história é algo que parece mesclar uma consciência sobre esse fazer, uma vez que ela claramente expressa aquilo que deseja para sua história, e alguma outra coisa que imprime à narrativa um traço que convoca a assinatura de Paloma. A construção, os arranjos, as escolhas e a experiência do próprio escrever definem a autora do texto ao mesmo tempo em que define o texto com a autoria possibilitada pela própria experiência.

Em seu caso, assim como no de Mariana, uma coisa não existe sem a outra. Não há autoria, portanto, fora do gesto da escrita, fora da experiência; e não há experiência singular com a escrita que não tenha traços dessa autoria, por ser o texto que se apresenta como resultado dessa experiência a própria condição do ser autor.

4. Bia³⁹: a leitura e a escrita como um possível?

Bia chegou ao primeiro encontro despejando seu desagrado pela escola. Não tinha a menor intenção de estar ali, porque não se interessava por nada que dissesse respeito à leitura e à escrita. Das sete estudantes, era a que mais parecia fragilizada com relação à escola, revelando ser um ‘tipo’ de problema

³⁹ A denominação ‘Bia’ foi escolhida pela própria estudante. Já de saída esse dado nos chamou a atenção por não se tratar de um nome inteiro, mas de uma abreviação de nomes como Bianca ou Beatriz, por exemplo. Geralmente, o uso de abreviações de nomes próprios indica intimidade e uma relação de afeto. Não se dirige a uma pessoa que se conhece pouco, tratando-a pela abreviação de seu nome, porque isso poderia ser entendido como um atrevimento ou aproximação forçada de intimidade. Nesse caso, ao escolher ser chamada pela abreviação do nome, permite ao interlocutor estabelecer com ela uma relação mais afetiva e próxima, revelando talvez um desejo de estar ali, naquele espaço da pesquisa, apesar de expressar conscientemente o contrário disso. O nome escolhido e sua delicadeza ao falar que não gosta de ler e escrever parecem indicar outra coisa, como se ela quisesse dizer que está aberta para a experiência proposta pela pesquisa mesmo que a tenha de ‘abandonar’ depois.

por não se enquadrar nas expectativas de seus professores, em geral, e de sua professora de língua portuguesa, em especial.

Quando questionada sobre o porquê tinha ido ao primeiro encontro com a pesquisadora, ela responde:

Ah, eu sei lá... eu não sei, eu não queria vir ...eu não sei... a minha mãe falou pra eu vir, nem a minha mãe leu o papelzinho...ela só assinou, não sei por que, aí ela falou para eu vir...

Na sequência, Bia explica que não sabia que faria parte de uma pesquisa de doutorado. Tudo o que sabia era que teria de escrever textos, informação dada por sua professora:

Ela não falou que ia ter uma pesquisa, ela falou que a gente ia fazer texto só aqui. E aí minha mãe pediu para eu vir e assinou o papelzinho.

O papelzinho de que Bia fala é a carta-convite enviada aos estudantes e seus pais para que conhecessem nosso projeto de doutorado e, se concordassem, permitissem a participação de seus filhos. Esse 'papelzinho' havia sido levado para que a mãe assinasse, mas não tinha sido lido por Bia. Do mesmo modo como não houvera um momento de leitura conjunta entre ela e sua mãe a fim de que a estudante pudesse compreender o que lhe estava sendo proposto e, evidentemente, pudesse fazer a escolha de participar ou não desse trabalho. Aliás, segundo ela, a mãe nem havia lido o tal 'papelzinho', assinando-o após ter sido comunicada de que a professora havia chamado Bia para participar de atividades extras de produção de texto.

Achamos bastante difícil que sua mãe tenha, de fato, assinado a autorização sem ter lido o 'papelzinho', principalmente considerando que ela é uma advogada. No entanto, não podemos desconsiderar que parece haver nessa suposta displicência da mãe uma reclamação de Bia, porque a mãe não dera atenção ao convite, assinando-o rapidamente e dizendo para ela ir ao encontro marcado por sua professora. Tendo lido ou não a carta, o que a fala de Bia revela é que, pelo menos nesse episódio, não há, entre as duas, um

momento de diálogo, de explicações ou de reflexão sobre as implicações de participar da pesquisa. Estaria disposta a assumir as responsabilidades pressupostas pelo projeto? Desejava mesmo passar um tempo extraclasse lendo e escrevendo textos, conversando com uma pessoa desconhecida? Queria ela falar de sua experiência com a leitura e a escrita?

Perguntas desse tipo não lhes foram feitas pela mãe ou, segundo ela, por sua professora. Por outro lado, a própria Bia não mostrou curiosidade em saber mais sobre aquilo que os adultos lhe estavam pedindo para fazer. Afinal, ela sabia ler e poderia ter lido a carta-convite, mesmo que tivesse dificuldade para entender alguns detalhes que lá eram apresentados. Por que Bia não o fez? Por que essa falta de curiosidade para saber o que seria feito com ela nessas atividades extras?

Esse dado parece indicar a forma como Bia se relaciona, de modo geral, com os adultos à sua volta. Ainda bastante dependente e infantilizada pela idade (lembrando que ela tem 12 anos e está no 7º ano), costuma deixar sempre a cargo deles as decisões a serem tomadas. Com isso, Bia responsabiliza-se pouco por suas próprias escolhas: se foi ao encontro com a pesquisadora é porque a mãe e a professora pediram; se não sabe o que está fazendo ali é porque ninguém lhe explicou. Desse modo, também não precisa se comprometer caso não atenda as solicitações que lhe serão feitas, negando-se a ler ou escrever os textos indicados pela pesquisadora.

Diante disso, na primeira parte do encontro com Bia, antes de iniciarmos a anamnese da escrita, tivemos o cuidado de explicar-lhe detalhadamente de que se tratava de um trabalho de pesquisa: o que era uma pesquisa, o que iríamos fazer ali, qual seria o seu papel etc. Ao final, colocamos que ela tinha total liberdade para não querer ou escolher estar ali. Não haveria nenhum problema caso ela resolvesse não participar dos encontros e ela só deveria ficar se realmente desejasse isso. Bia, então, disse que queria ficar, porque precisava descobrir algumas coisas:

Eu fico sim... Eu tô com vontade sim. Esse negócio de escrita pra mim é ruim. Eu nunca fui bem em português, desde a segunda série, eu nunca consegui entender, é muito ruim ... porque eu sempre vou mal nas provas, eu não aguento mais

isso. Eu pensei que fosse um tipo de recuperação... mas não é, né? Tudo bem, eu vou vim sim.

Bia chora nesse momento ao dizer de sua dificuldade com a língua portuguesa, o que vai se tornar recorrente em outros encontros. Geralmente, ao falar de sua relação com a mãe ou com a professora, ela passa por momentos de profunda dificuldade afetiva, mostrando-se perdida em um mundo que não parece lhe pertencer.

Com relação propriamente à questão da escrita, a estudante reconhece que tem dificuldades para escrever desde o início de sua vida escolar. Mas nos dá uma informação muito importante sobre esse início: já entrou na primeira série alfabetizada, o que parece revelar que havia antes da segunda série um desejo com relação à palavra escrita. No entanto, o termômetro que indica esse 'ir mal' em português, depois da segunda série, são as provas: suas notas são baixas e isso é, para ela, algo muito 'ruim', sofrido, doloroso; algo que não aguenta mais viver.

Em sua fala fica evidente que saber ler/escrever textos é saber o português, o qual, por sua vez, é traduzido como saber as regras da língua portuguesa. Ou seja, a gramática da língua. E Bia tem dificuldades para saber essas regras. Como exemplo, ela conta que nunca aprendeu a classificar as palavras de acordo com a posição da sílaba tônica:

Eu nunca consegui saber essa coisa de oxítona, paroxítona e proparoxítona. Eu nunca consegui saber; aí na terceira série foi bom; na quarta também não foi bom; na quinta também não e na sexta também não... faltam sete pontos... até agora tenho onze na média... e eu não consigo sete; meu máximo é seis na maioria das matérias. (...)

Não sabemos o que Bia está chamando de 'bom' na terceira série, porque sua fala continua na sequência quase sem pausa, como se tivesse aproveitando aquele momento para 'desabafar' toda a sua angústia e revolta com essas regras misteriosas do português, que nada lhe dizem de significativo. Fato é que a terceira série escapa dessa sucessão de fracassos e insatisfações vividos por Bia e ratificados pela nota que nunca consegue tirar.

Ela diz que não sabe por que não entende o português e se angustia pelos resultados desastrosos de suas provas. Sem perceber, revela que há sim uma escolha sua de estar ali, com a pesquisadora, mesmo que por motivos que nada tenham a ver com a pesquisa: ela pensa que nossas atividades serão um tipo de recuperação e, como quer 'melhorar' suas notas, resolve ficar. Rapidamente, percebe, em nossa conversa, que não fará uma recuperação dos conteúdos de língua portuguesa e que o propósito da pesquisa é outro. Mesmo assim, mantém sua decisão e diz que ficou confortável durante o encontro. Mas apresenta uma preocupação com as notas que serão dadas para seus textos; acha que haverá um tipo de competição entre as participantes: ela fica preocupada em ser comparada com a colega de grupo, Luiza, se ela vai se sair melhor, se vai ter uma nota melhor etc.

Bia revela, com isso, algumas questões do seu imaginário escolar e, principalmente, da escrita dentro desse imaginário: para ela tudo é uma questão de nota, classificação. Por isso, chora ao dizer que suas notas não são boas e que ela não consegue entender o que a escola e a professora querem dela. Ela diz que a escola é uma tortura e que não gosta de estudar:

Não, eu não gosto de estudar. Estudar é uma tortura. É muito ruim. Acordar de manhã, vir pra escola...aprender...é ruim...

Há nessa declaração de Bia uma consideração importante a ser feita: o fato de que toda sua experiência escolar foi construída dentro de uma única escola, o próprio Liceu Campinas, onde entrou aos 4 anos, na Educação Infantil. Logo, se estudar é para ela uma tortura ou algo muito ruim, há de certo modo uma relação direta entre o que sente e a escola na qual estuda. No percurso entre ser alfabetizada e sua situação atual, muitas coisas ocorreram, gerando nela uma sensação de certo estrangulamento pela homogeneização dos sentidos. Bia não consegue responder as respostas que acha que seus professores querem dela. Por isso, sofre e se ressentido do lugar que ocupa nesse espaço escolar. Ao tratar especificamente da escrita, ela diz que sua experiência *é ruim, pode ver, qualquer coisa que eu escrevo tem um monte de*

dúvida; eu ponho 'n' antes de 'p'; ah, eu esqueço de acento, vírgula, qualquer coisa...

Aparentemente, suas questões estão relacionadas à ortografia e acentuação. Mas isso não deveria ser um problema sério ou motivo de tantas angústias, considerando que o investimento da escola e da professora seja na sua formação como escritora. Quando indagada se suas dúvidas eram com relação ao modo com as palavras são escritas, ela diz que sim, mas acrescenta que há também um problema de entendimento do conteúdo solicitado pela professora; ela não entende o que a professora quer e sente vergonha por isso:

É, geralmente é assim mesmo... ou de entender conteúdo.... eu não gosto de perguntar, porque tenho vergonha... quer dizer...vergonha também, mas é mais medo das pessoas fazerem chacota, sabe, tipo “não sabe, não sabe”...

Bia retorna, então, para a questão dos conteúdos que são trabalhados na escola e que, geralmente, estão relacionados ao estudo gramatical, dos quais ela não gosta e os quais diz não compreender. Para ela, estudar ‘conectivos’, ‘substantivos’, ‘verbos’, ‘adjetivos’ é “*muito chato*”, porque esses conteúdos exigem que ela passe horas de seu dia decorando regras que não parecem ter sentido. Por que tem de estudar essas coisas? E, para piorar sua situação, a repetição dos conteúdos é vista por Bia como algo ‘chato’, cansativo e sem sentido. Ela não entende por que razão deve estudar essas regras e, nem de longe, parece associá-las a qualquer coisa que diga respeito à leitura e à escrita.

É a professora pede tudo repetido. Coisa que a gente viu no começo do ano tipo ‘conectivo’ ela quer cobrar de novo. É muito chato isso... é porque eu tenho que fazer sempre o que a gente já estudou tipo substantivo, pronome, adjetivo ah... que mais...verbo.

Saber ler e escrever nada têm a ver com conhecer as normas da língua e saber usá-las como recursos essenciais para a produção de textos. O estudo

das regras na visão de Bia parece ter um único fim: ser cobrado na prova. O que nem sempre acontece, porque Bia reclama que há conteúdos com os quais perde tempo, porque a professora acaba não os cobrando na avaliação. E perde tempo, porque justamente não vê nenhum sentido em estudá-los. A língua da escola não se parece com a língua de Bia. Ela não se vê nessas regras 'inúteis' que a sua professora quer que ela conheça e decore.

Bia não percebe que o fato de a professora solicitar que ela estude novamente essas questões da gramática não deve, necessariamente, ter relação direta com algum tipo de avaliação ou cobrança. Mas, antes, pode estar associado à necessidade de que compreenda alguns fenômenos linguísticos importantes para a composição de seus textos escritos ou para a compreensão dos textos que lê. Por alguma razão, diferentemente do que acontece com Paloma, por exemplo, que está na mesma série, Bia não consegue estabelecer essa relação entre estudo da língua e a produção de textos. E responsabiliza a escola, a professora, os métodos utilizados, pelo seu 'fracasso'. Como a prova, instrumento avaliativo mais importante dentro de sua escola, é o parâmetro a partir do qual Bia mede seu desempenho e recebe uma classificação, a estudante se angustia e sente raiva, porque não entende quais critérios são utilizados na preparação da prova ou na correção das questões que essa prova propõe.

É preciso dizer que não se trata aqui de julgar o modo como sua professora atua em sala de aula ou os combinados que costuma fazer com seus alunos. Até porque essa é a mesma professora de Luiza, a outra estudante que participou dos encontros com a pesquisadora junto com Bia. Luiza não tem a mesma opinião quanto às aulas de Língua Portuguesa e os estudos dos tópicos gramaticais. Para ela, as aulas são '*normais*': têm leitura, de que gosta muito; e tem também atividades de escrita, das quais também gosta, mas não '*quanto tem que fazer o passo a passo*', porque Luiza não gosta de planejar, preferindo '*escrever de uma vez*'. No entanto, compreende que essa não seja uma prática de escrita que produz os melhores resultados e, por conta disso, aceitou participar da pesquisa:

É que geralmente quando eu estou escrevendo um texto, eu tenho uma ideia inicial; daí eu vou seguindo essa

ideia; eu vou fazendo, daí eu tenho várias outras ideias e eu não sei para onde eu sigo; daí chega ao final o texto cheio de muitas ideias fica muito ruim. Daí eu quis vir aqui para trabalhar o texto pra ficar melhor, pra fazer esse roteiro mesmo.

É certo que as histórias das duas estudantes são diferentes e apresentam particularidades que não nos permitem estabelecer muitas comparações. No entanto, para Luiza, nas aulas, há coisas chatas e coisas legais. E isso não tem de necessariamente ser ‘culpa’ da professora ou da escola. É simplesmente assim. Por isso, diz que aceitou o convite porque ‘*era uma oportunidade de fazer alguma coisa*’ com relação à dificuldade que apresenta na hora de escrever os seus textos.

No caso de Bia, desde a segunda série, ela carrega um ranço com relação à língua portuguesa, o que torna difícil avaliar o quanto de sua fala está impregnada de imagens cristalizadas que podem comprometer a leitura que ela faz de sua situação escolar atual. No entanto, se o ensino de língua é visto por Bia como ‘o saber regras gramaticais que nada tem a ver com ler e escrever texto’, isso certamente se dá por conta de um discurso pedagógico que tem legitimado o estudo da língua como algo completamente desconectado da possibilidade de emergência de sujeitos produtores de sentidos. Ao contrário do que fazem Mariana e Paloma, Bia não reconhece esses recursos aprendidos na escola como instrumentos que lhe possibilitam manejar os textos que precisa escrever.

A estudante parece, então, viver em meio a esse impasse que não lhe dá tréguas: por um lado, o universo escolar determina o que e como ela deve aprender, legitimando alguns conteúdos em detrimento de outros. Mesmo que haja, em sua escola, um trabalho com a produção de textos e a formação de leitores (comprovado pelos relatos das demais participantes desta pesquisa), a questão do ensino de gramática ainda parece algo que promove uma dilaceração entre a linguagem que constitui o sujeito e a língua que o submete aos sentidos estratificados, condenados a uma única forma de leitura já pré-estabelecida pelo professor, pela escola, pelo material didático etc.

E Bia não concorda com isso. Ela não sabe dizer o que deveria ser feito para que sua impressão da língua portuguesa fosse modificada, mas sabe que alguma coisa está errada quando apresenta o número de estudantes que ficaram de recuperação na última prova de português: *“Da outra vez ficaram quase 60 alunos de recuperação na matéria dela: 40 na sala em que eu estava e uns 20 na outra turma. É muito chato...”*

Esse dado revela sua capacidade de refletir sobre o fato (as dificuldades com a matéria e proporcionalmente a quantidade de estudantes em recuperação) e questioná-lo, tentando salvar-se dessa teia que envolve e mata seu desejo por aprender. Se existe um problema, ele não é só dela, visto que há uma quantidade muito grande de alunos em recuperação. Mas de um sistema escolar que reprime sua voz ao ‘obrigar’ esses alunos a se submeterem à repetição estagnada de coisas que não lhes permitem ser sujeitos-autores de sua aprendizagem.

Fica evidente nas passagens aqui citadas que as questões de ortografia e acentuação às quais Bia se refere são um sintoma de algo que está cristalizado nas relações entre ela e a sua imagem de escola: ela não pode perguntar, porque a consequência direta disso é ser motivo de ‘chacota’, como se não saber fosse algo ‘feio’, ‘ruim’, de que ela devesse se envergonhar. É melhor então calar a construir um conhecimento a partir de seu ‘não-saber’ sobre a matéria. Tanto é assim que ela atribui seu medo e angústia não somente à perversidade dos colegas, ao achá-la ‘burra’ (o não saber, em seu imaginário, está diretamente relacionado à pouca inteligência), mas também à falta de paciência e tempo dos professores. Como o tempo de aprender de Bia é diferente do da maioria dos outros estudantes, ela acaba sendo alvo de certa exclusão, sendo tachada ‘daquela que não sabe’. Bia evidentemente se incomoda muito com isso, porque é levada a acreditar que os textos que produz estão sempre errados, defeituosos, aquém daquilo que a escola espera: *e aí eu fico com as dúvidas...normal.*

Certamente, isso pode ser tudo, menos algo a que se considerar ‘normal’. Uma vez que Bia escolhe se calar, resta-nos questionar: quando ela se sente segura para dizer algo ou para escrever? Como Bia pode, nesse contexto, gostar de ler e escrever? Se a autoria é fruto do posicionamento do sujeito que, ao interpretar o seu gosto pela escrita, promove uma construção

única, singular, haveria alguma possibilidade de Bia se constituir como um sujeito-autor? De interpretar as propostas de leitura e escrita feitas pela escola como uma aventura a partir da qual ela poderia vir a ser um sujeito capaz de produzir novos sentidos, diferentes daqueles esperados pela escola, pela professora?

A resposta será 'não' se a relação que a escola e a professora têm com o conhecimento estiver pautada na obediência cega a apenas um tipo de interpretação possível para o valor da escrita e da leitura. No caso de Bia, assim nos parece, o modo como ela se relaciona com a palavra está atrelado ao tipo de punição que sofrerá ao não corresponder aos sentidos sedimentados da escrita, na escola: pontos negativos, notas baixas, chacota dos colegas, impaciência dos professores. Sobre isso, ela apresenta um exemplo de quando sentiu medo e vergonha:

Já, esse ano, porque a gente tinha que ler um livro e depois a professora dava um avaliativo para contar o enredo, coisa assim... Valia um ponto e eu não fiz. Ai tinha que pegar a agenda para escrever pra mãe que eu não fiz...

Bia relaciona a vergonha ao fato de ter de pegar a agenda na frente dos colegas e ser ridicularizada, porque será necessário escrever um bilhete para comunicar à sua mãe que não fez a tarefa. No entanto, quando lhe perguntamos sobre essa atividade de leitura, do que ela se lembrava, ela não faz comentário algum: não sabe dizer sobre a proposta de leitura ou de pesquisa que havia sido solicitada ou por que resolvera não fazer a atividade. Tampouco consegue se lembrar se, na classe, junto com outros colegas, houve um momento de interação a partir do qual pôde se sentir integrada e estimulada a fazer a leitura do livro em questão. A proposta de ler parece ficar perdida em sua memória por conta da punição. Perde-se com isso o livro, a história e o leitor. Também não há, nesse contexto, uma conversa sobre a importância de que ela mesma fizesse a sua pesquisa e levasse os seus exemplos e o seu texto para compartilhá-los com os colegas. O não fazer é entendido como algo errado e que deve ser punido para que Bia se enquadre. Mas ela continua insistindo em não se enquadrar.

E se na escola Bia diz que não se sente estimulada a ler e a escrever, a realidade encontrada em casa tampouco pode ser considerada como estimulante. Bia conta que não costuma ver seus pais lendo com frequência:

Eu já vi meu pai e minha mãe lendo livros, mas poucas vezes. Meu pai já leu o livro do Amyr Klink. Minha mãe lê mais que meu pai. Mas o único em casa que costuma ler mesmo é o meu irmão, que também estuda aqui nessa escola. Já eu... eu nunca, nunca li um livro que mandam comprar, eu nunca li...nenhum.

Esse ambiente pouco convidativo para a leitura contribui para a impressão que Bia tem dos livros e a preguiça que diz sentir quando inicia a leitura de um novo texto. Como fatalmente essa leitura acabará num tipo de avaliação ou punição, ela nem começa a ler ou, se o faz, nunca chega ao final do livro. Se algum livro lhe interessa ou agrada?

Não, é que eu não acho legal mesmo. O único que eu tô conseguindo, cheguei até a penúltima página, que tinha acho que 67... agora tenho que pagar multa senão não consigo pegar ele de novo.

Bia se refere nesse relato a um livro que emprestou da biblioteca. Como ficou com o livro mais tempo do que era permitido e não havia chegado ao final, ela o devolveu, mas não conseguiu ver como a história acabava. Para pegá-lo novamente tem de pagar a tal multa (mais uma punição envolvendo seu processo de leitura) e ela não parece muito feliz com isso, nem disposta ao sacrifício. Ler definitivamente não parece valer a pena mesmo que só falte uma última página para terminar o livro:

É, mas eu não consegui acabar, mas ele era legalzinho... Fora isso eu li *O tesouro de Ilha Bela*, que eu li até a página 107, tinha 190 e tantas páginas. Eu li porque eu gosto de Ilha Bela, porque eu tenho uma casinha lá. Tinha um que era *Decisões que fazem a diferença*; tinha um outro que

era *O diário ao contrário*...é muito esquisito o livro. Você tenta ler de trás para frente para saber o que é, não dá certo; se você lê de frente para trás não dá para entender a história; eu não consegui também...outro livro que eu li *Gênio do Crime* e esse último que chama *Uma vida dentro de mim*.

Esse último livro é justamente o que Bia devolveu sem ter lido o final. Ela diz que é a história de uma adolescente grávida que descobre que seu namorado é portador do vírus da AIDS. Logo depois, seu namorado se suicida. Ela faz o exame e descobre que também tem o vírus. Fica desesperada e completamente perdida, porque seu pai não aceita a gravidez nem o fato de ela estar com o vírus. Então, aconselhada por algumas amigas, a personagem principal começa a freqüentar um grupo de apoio e conhece um rapaz por quem se apaixona e o qual começa a namorar. Depois... não há depois, porque Bia tem de devolver o livro na biblioteca e não consegue ler o final. Quando indagamos como ela consegue, depois de todo seu envolvimento com a história, entregar o livro sem saber como termina, ela ri e diz: *daí eu tinha que devolver o livro...eu não sei como eu consigo não saber o final*. Ela não sabe quem é o autor do livro e nem o nome das personagens. *Eu sei que o livro tem uma capa amarela, uma menina e umas borboletas*. O livro, na verdade, se chama *Um sonho dentro de mim*, do autor Júlio Emílio Braz.

Bia conta que suas outras experiências de leitura têm a ver com textos publicados na internet e que, geralmente, estão relacionados com temas da atualidade. Quando os textos são menores, às vezes, ela consegue ler até o final. Não há um assunto que mais lhe interesse. Ela diz que seu interesse é sempre pela imagem: a imagem é que a atrai e a leva a escolher o texto e fazer sua leitura. Na primeira atividade que fez para nossa pesquisa, ela nos trouxe uma longa reportagem sobre 'aquecimento global e as 7 soluções, composta por textos e fotos. Esse tema era de seu interesse e ela gostaria de escrever algo sobre ele. Mesmo assim, não conseguiu ler a matéria até o fim.

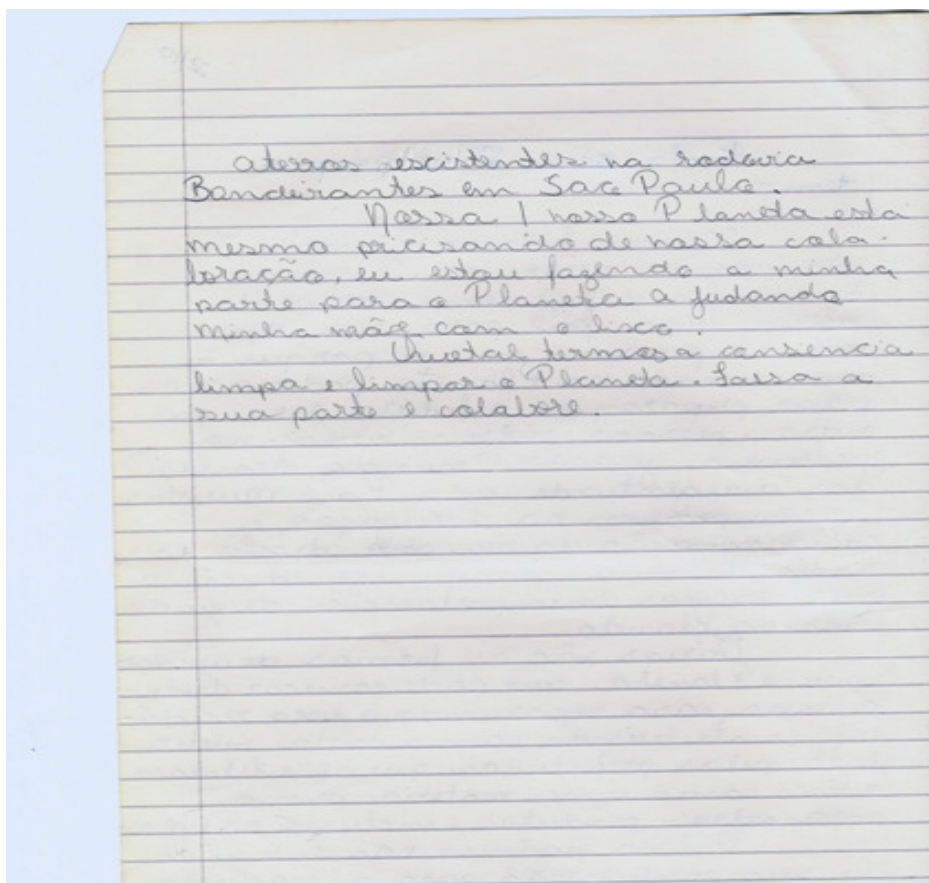
É interessante notar que a única escrita produzida por Bia, durante sua participação na pesquisa, também tratava da preservação do meio ambiente, apresentando soluções para não poluir mais o planeta, tais como reciclar o lixo.

texto com Meu proprio tema.

Secaras! Nosso Planeta esta sendo destruido. A nossa tecnologia de hoje tem o objetivo de fazer a vida pior para nos, mas eles só pensam em si porque se pensassemos no Planeta poderiamos estar preparando a futura para que outras pessoas vissem melhor, na proxima geração. O mundo de hoje dos dirigentes de cada País muitas se empenham na divulgação e conscientização do seu povo, através de rádio, televisão, campanhas educativas nas escolas da importancia de cuidar mais do Planeta.

Várias são as formas de ajudar mais o Planeta, que pode começar dentro de nossa casa reparando o lixo reciclável, contribuindo com a coleta seletiva feita pelas prefeituras que aproveitaram o lixo como uma materia prima para outros produtos e inclusive roupas.

O lixo orgânico não deixa de ter sua contribuição para a produção de gás nos aterros sanitários sendo inserido o lixo a céu aberto como é feito nos.



Nesse texto, é possível ratificar as informações apresentadas nos relatos de Bia quanto aos problemas com a ortografia. Mas eles são ínfimos e não prejudicam o entendimento do texto, revelando que, no imaginário de Bia, as questões de língua por ela apontadas são muito maiores e prejudiciais ao texto do que realmente o são. Tanto que, só a título de checagem, podemos perceber poucos desvios: falta acentuação nas palavras 'proprio', 'poderiamos' e 'importancia', por exemplo. Também aparecem: 'em-si' separados por um hífen; "sendeixar" e 'quetal' escritas como sendo uma palavra só; 'empenhan' com 'n' no final e um 'fassa' com dois 'ss'.

Mesmo diante dessas ocorrências, seu texto é legível; as ideias e as propostas que faz estão bem encadeadas e promovem seu posicionamento sobre o tema: fica claro que ela defende a preservação e entende que a conscientização é o caminho para garantir que a vida no planeta possa sobreviver. Além disso, fica claro que ela escreve se dirigindo ao leitor, a quem deseja convencer de que é preciso preservar o planeta e, para isso, é necessário que todos colaborem, fazendo cada uma a sua parte. Ela própria

acaba por colocar-se como exemplo do que significa fazer a sua parte, dizendo que, em casa, ajuda a sua mãe a separar o lixo para reciclagem.

Sobre a elaboração desse texto, Bia diz que escolheu escrevê-lo, porque “*Aí, vai tudo de uma vez*”. Ou seja, não tem de ficar perdendo muito tempo ou retomando o que já foi feito. É uma tarefa mais rápida. Ela não sabe dizer se essa atividade pode ajudá-la a melhorar sua habilidade com a escrita; acha que escrever dá muito trabalho. Mesmo tendo feito o texto para a pesquisadora, não gosta de escrever; acha que é muito difícil: “*eu gosto de ficar em casa sem fazer nada*”.

Por causa disso, ela acha que costuma abandonar as tarefas de leitura e escrita propostas pela escola. A informação do abandono dos textos no meio do caminho ou, em alguns casos na última página do livro, nos chama atenção, porque a relação de Bia com a leitura e com a escrita tem sempre esse padrão: ela não finaliza o texto; não coloca o ponto final nos textos que escreve, nem chega ao ponto final dos livros que lê. Finalizar a atividade de leitura e escrita é, para ela, algo difícil que parece indicar um movimento inconsciente que nega a responsabilidade de Bia frente à sua posição de sujeito.

Ao lidar com o texto, seja ele escrito por ela ou por outrem, é preciso que ela se inscreva como sujeito de sua leitura na interpretação discursiva que é capaz de fazer. E ela não parece disposta a fazer isso. Mesmo assim, o que surpreende, nesse “texto com meu próprio tema”, é que Bia, a despeito de que sempre desiste antes de chegar ao fim, consegue terminá-lo. Ela finaliza sua ideia e revela seu desejo pelo tema ao sustentá-lo na escrita que diz detestar.

Retomando Barthes (2004b), o que pode reter o leitor por alguns instantes *é a marca do desejo ou do não-desejo – que há no interior de uma leitura, supondo-se que o querer-ler já tenha sido assumido. E, em primeiro lugar, os recalques de leitura. (p.34)*. O que Barthes diz é que todo ato de leitura é determinado por leis (de grupos) das quais é preciso se libertar para poder se constituir enquanto leitor. *Ainda mais: a liberdade de leitura, qualquer que seja o preço a pagar, é também a liberdade de não ler. (p.34)*. Para o autor, não há como separar o desejo de *sua própria negatividade pulsional*.

Nesse sentido, se tomarmos a leitura pela beirada, a leitura fraturada de Bia, deixada no meio do caminho, sem o ponto final, podemos inferir que ela estabelece com o gesto de ler uma relação totalmente pulsional, regada por um

desejo que não se submete à estrutura, à castração do ponto final; que diz 'não' às possibilidades de interpretações convencionadas pela tradição escolar. Mas que paga o preço de não saber o que vem depois ao não se aventurar a fazer as próprias interpretações. Ao não se permitir conhecer o fim dos livros os quais pega para ler por vontade própria ou por indicação dos professores, Bia parece justamente criar entre ela e a alteridade (o autor e o professor) uma barreira que lhe protege de reconhecer a existência das leis que lhe castram o prazer ao dizer quando e de que forma a história acaba. Para não ter de ser castrada por esse Outro, ela fecha o livro antes, aparentemente tomando para si o controle do gesto e do seu percurso peculiar de leitora.

Bia apresenta um outro dado que nos permite olhar com mais atenção para sua relação com a leitura e a escrita: ela não suporta estar sozinha ou fazer algo sozinha. Em um de seus depoimentos, reclama que deixou de nadar, algo de que gostava muito, porque não tem companhia.

Eu não gosto de fazer coisa sozinha. Então, o meu irmão gosta de fazer futebol; aí eu parei de nadar, porque eu não tinha companhia. Eu nadava na piscina grande e ele nadava na pequena e não tinha ninguém conhecido na grande... daí eu parei de nadar. Nada. Não, quer dizer, nadar sem companhia. Eu não gosto de fazer muita coisa sem companhia. Até viajar sem companhia eu não gosto. Meu irmão já não é uma companhia, é uma praga.

Bia simplesmente para tudo o que tem de fazer sozinha, porque não suporta a ausência do outro. Como se constituir leitor e escritor de textos pressupõe necessariamente um longo caminho que deve ser percorrido por um sujeito solitário, que abandona a presença concreta do outro para dar forma à ausência, lugar de sua criação, Bia abre mão de criar. Ela se nega a estar só e diz veementemente que não gosta de escrever.

E, em seu caso, a interpretação disso parece óbvia sem necessariamente ser simplista: escrever pressupõe o passar sozinha pela experiência de lidar com questões da consciência e do inconsciente e assumir responsabilidades sobre as escolhas que o autor deve fazer por sua escrita. Sendo Bia uma menina que parece negar a escrita do mesmo modo que nega

fazer a passagem entre a infância e a adolescência, podemos compreender que sua relação com a palavra seja a de rejeição daquilo que a leitura e a escrita vão lhe permitir ser: um sujeito que precisa romper com o desejo do Outro para poder imprimir em sua vida seus próprios desejos.

Há nessa postura de Bia pelo menos dois aspectos importantes a serem analisados. De um lado, há uma questão familiar que está posta em suas falas: ela tem ciúme de seu irmão mais novo, de nove anos, porque acha que a mãe dá mais atenção para ele do que para ela, não se preocupando com suas dificuldades escolares. Bia rivaliza com esse irmão, reivindicando um lugar que julga ser seu por direito. O irmão veio depois e, se não bastasse, tirou dela a atenção das mulheres de sua família: tanto a mãe quanto sua avó priorizam o irmão em detrimento das necessidades que Bia diz ter: entender as questões da língua, por exemplo.

Nesse caso, ela relaciona diretamente o estudo (ou o não desejo pelo estudo, pelas coisas da escola) ao pouco valor que sua mãe atribui as essas dificuldades. Aparentemente, essa mãe não é capaz de perceber que a dificuldade que Bia aponta com a língua portuguesa tem a ver com o não valor que a mãe imprime à relação entre elas. A língua portuguesa como língua materna é a língua da mãe, a qual, na opinião de Bia 'pouco se importa' com o real entendimento que a filha possa ter do que seja a aprendizagem dessa língua.

A minha mãe estuda comigo, mas ... ela sempre quando eu peço para ela fazer comigo, ela faz com o meu irmão primeiro ...aí, quando ela tá comigo, ela sai, depois volta ...eu fico lá plantada, bem na hora de estudar é assim...

Também em casa, ela se sente injustiçada, acha que é chato o que fazem com ela, tem ciúmes do que acredita ser privilégio de seu irmão. E, curiosamente, parece se relacionar do mesmo modo com as três mulheres com as quais convive: a mãe, a avó e a professora. Todas elas responsáveis por sua mágoa e de seu fracasso escolar. Ela tem dificuldades para fazer as lições de inglês e português e atribui à falta de atenção da mãe, que lhe deixa sozinha justamente quando ela mais precisa dela. Quando estuda com o pai,

que fica até meia noite com ela, ajudando-a com as questões da matemática, ela consegue ir bem. Mas, admite que essa não seja a sua prioridade. O que mais sente dificuldade de estudar são as coisas das duas línguas, a portuguesa e a inglesa, o que não pode ser visto como uma coincidência.

Daí, chegamos ao segundo aspecto importante da história de Bia: sendo a linguagem a determinante da subjetividade, que não está posta desde sempre, mas se constitui na alteridade, é justamente na relação com esse outro-mãe que Bia precisa fazer a passagem para se constituir como um sujeito. No entanto, para que isso aconteça, é preciso que esse ser seja nomeado pela mãe com o nome de seu desejo. Mais ainda: como um ser do desejo pela língua que lhe nomeia. Nesse caso, parece faltar a Bia o que em Mariana e Paloma encontramos como determinante para a relação que estabelecem com a escrita de modo geral e a escrita pretendida na escola: o desejo por descobrirem uma voz que lhes mostre que são capazes de fazer justamente essa passagem. Ao reconhecerem-se no desejo do Outro, elas podem se reconhecer em seu próprio desejo de vir a ser sujeito pela via da linguagem.

Para Bia, por alguma razão a que não podemos ter acesso, a língua não parece lhe ser plena de múltiplos sentidos, porque ela não consegue se enxergar na língua dos outros (mãe, professora) e nem do Outro. E isso faz com que a leitura e a escrita sejam tomadas por ela como seu impossível. Desistir de sua participação da pesquisa, portanto, parece ser a única coisa a fazer, considerando que ela não se vê nos textos que lhes são propostos. A renúncia ao desejo de desejar a palavra escrita talvez seja, em sua história, o traço que marca sua solidão.

5. Cristiana: ler sim, escrever nem tanto

Dizem que a primeira impressão é sempre a que fica, o que no caso de Cristiana pode até ser verdade. Ainda hoje, praticamente dois anos após ter estado com ela pela última vez, tenho em mente uma menina alegre, extrovertida, falante, risonha e... distraída, muito distraída.

Especialmente no caso da distração, temos que essa nos parece ser uma característica um pouco ‘fabricada’; meio um jeito de criar para si uma certa máscara que poderia potencializar suas outras características, tornando-a engraçada e divertida. Ao mesmo tempo em que também poderia esconder, Cristiana gostava de dizer que era muito distraída, que se perdia em seus pensamentos, que viajava durante as aulas. Ela falava disso com orgulho, como se a distração fosse mesmo uma marca que lhe diferenciava dos demais estudantes e mesmo do contexto escolar.

Tendo em vista que a escola exige de seus alunos atenção constante para aquilo que seus professores dizem, anotam na lousa ou leem no livro, Cristiana dá um ‘pouco de trabalho’ aos docentes, uma vez que usa sua distração para ter deles uma atenção mais cuidadosa. Ela, para seus professores, está na categoria ‘boa aluna’ e, portanto, tem potencial. Só precisa ser mais atenta. Cristiana sabia disso e ria, completando: *Eu não consigo me concentrar.*

A falta de concentração aparecerá em vários momentos dos encontros, quando Cristiana atribuirá a isso a dificuldade para produzir textos na escola. Ao contar sobre a proposta de escrita de crônicas feita por sua professora, ela diz que não gostou de seu texto, porque não teve tempo para pensar e se concentrar na atividade:

Eu não gostei da minha, porque eu não tive tempo de fazer a minha; a professora disse que eu tinha meia hora pra fazer o rascunho inteiro; e eu não tinha feito a pesquisa, porque eu não sabia que ia ser naquele dia e não estava preparada; então, eu não gostei do meu texto.

Para estar pronta para escrever seus textos, na opinião dela, seria preciso uma preparação diferente, que levasse em consideração pelos menos três aspectos: concentração, pesquisa, silêncio.

Eu gosto de ficar sozinha para poder me concentrar; fazer pesquisa para ter uma base para poder pensar. Mas eu acho... eu também gosto de criar no meio da bagunça, mas não

um texto. Eu não consigo me concentrar... se fosse uma coisa diferente, tipo dança, teatro, na aula de Arte... quando é texto... eu não gosto no meio da bagunça de fazer texto.

A questão da concentração parece se relacionar diretamente com o silêncio: Cristiana não consegue escrever se não houver silêncio, porque no meio da bagunça tem dificuldades de se concentrar. No entanto, também considera a pesquisa sobre o tema a ser escrito como um dos fatores importantes para ter o que dizer. Especificamente durante a atividade de escrita da crônica, em sala de aula, Cristiana justifica que não gostou de seu texto, porque não tinha feito a pesquisa solicitada pela professora. E, portanto, não tinha o que pensar e o que escrever.

Por que não fizera a pesquisa? Porque não sabia que era para fazer: faltara na aula em que a professora tinha falado da pesquisa. Sua distração e falta de concentração entram nesse episódio como uma justificativa para não ter lembrado de ligar para uma amiga a fim de saber o que tinha de ser feito, anotando em sua agenda a tarefa escolar. Mas, segundo ela, é comum se distrair com a conversa e a bagunça dos colegas e se esquecer de anotar o que precisa fazer mesmo quando está presente na aula. Esse dado será recorrente em todos os encontros feitos com Cristiana que, apoiada em sua amiga Paloma, será lembrada por ela de suas atividades escolares, entregues quase sempre com atraso ou incompletas. Essa mesma amiga lhe serve de comparação para falar sobre o seu processo de escrita e a necessidade que tem de se concentrar para ter ideias criativas:

A Paloma tira as histórias do ar. Agora eu não... eu sento, penso; tem hora que me dá uma ideia, mas tem vez que a Paloma ou qualquer pessoa fala: 'Eu fui num desfile e tinha a'... daí eu falo: 'já pensou se a modelo cai no meio do desfile?' Mas, às vezes, é meio sem nexos o que eu falo. Às vezes não. Na maioria das vezes é sem nexos. Sempre... aí para ter um jeito assim, que eu acho que eu sou mais séria que a Paloma em tudo... a Paloma consegue fazer o texto no meio da bagunça e sai bom. Eu não: eu sento, eu olho, eu penso, eu leio, eu releio, eu releio de novo... se passar uma escola de

samba, eu olho, dou uma espiadinha na escola, eu não consigo, eu perco a atenção razoavelmente fácil, eu me distraio. Mas é sério, tem hora que eu olho para lousa e fico olhando pro verde. Não, mas eu não penso nada, fica em branco aqui... ah, mais nesse sentido eu digo que eu sou mais séria, porque eu paro, eu penso. A Paloma respirou, pum, foi... eu não digo que eu sou lerda, eu penso, eu sou muito centrada; se eu tô fazendo aquilo é aquilo; não é outra coisa, é aquilo. Só que se a Paloma tá fazendo um negócio e passar um caminhão na frente dela, levando a casa dela embora, só ficar a mesinha dela, não faz diferença nenhuma... já eu não, há barulho, tá me irritando.

Cristiana lembra também que sua concentração pode ser afetada, se houver alguma conversa paralela, na hora das provas. Por isso, ela ‘detesta’ conversa ou que a professora explique o que tem de ser feito; comece a falar no meio da prova. Ela diz:

Eu não consigo fazer a minha prova; eu acho assim: a pessoa tem que tirar a dúvida antes; vai chegar na prova e tira dúvidas? Me incomoda muito. Agora trabalho, eu amo fazer em grupo... as ideias, dá pra bagunçar... eu adoro.

Ainda sobre a crônica, ela diz que faltou esse momento de trocar ideias com o grupo, de pensar junto, ter criatividade, reclamando do pouco tempo que teve para fazer tudo: *Eu fiz a crônica sozinha, porque eu faltei, não discuti em grupo... eu só tive 25 minutos para você ver a diferença. Fazer e passar a limpo.*

Mas, concorda com a professora, que geralmente não permite aos alunos fazerem ou terminarem a ‘redação’ em casa a fim de evitar a ‘cola’:

Redação é complicado... a professora não gosta que a gente faça o texto em casa, porque tem gente que leva pra casa e pede para o outro fazer... seu amigo pede uma ajuda ou pede para você emprestar o seu texto para ele ter uma ideia e

ai você acaba, sem querer mesmo, não é de propósito, você acaba falando e a pessoa copia tudo e fala que foi ela que fez. Ai eu fiz o meu e fiz o dela. É a professora pensa que foi essa suposta pessoa. É ela dá um ponto. Mas ai quando ela precisar fazer, por exemplo, na prova, vai chegar um dia em que ela vai precisar fazer prova, e a professora vai ver que era tudo fachada.

A C tem uma arma para isso: o vestibular. Ela fala que não adianta colar aqui, porque você não vai conseguir fazer nada depois, no vestibular. Eu prefiro fazer recuperação do que colar.

Há, nessa passagem, alguns dados que agregam novas características a Cristiana. Mesmo sendo distraída e tendo dificuldade para se concentrar no meio da bagunça da classe, ela entende que a escrita de seus textos deve ser legítima; ou seja, é bom discutir com os colegas, trocar ideias; mas, na hora de escrever, é preciso que cada um faça sua produção, cada um escreva o próprio texto; porque, caso contrário, a pessoa não será merecedora da nota que vai receber da professora. No entanto, a justificativa dada para isso é retirada do repertório do adulto, que se preocupa em fazer com que os estudantes aprendam a escrever por conta do vestibular. Na sexta série, Cristiana se preocupa que, se pegar o texto do outro ou colar na prova, terá problemas no vestibular, porque não saberá fazer a redação pedida. Mas essa parece ser uma preocupação forjada pelo universo da escola.

Ser autor de seu próprio texto, desse modo, tem uma relação direta com fatores externos ao desejo de ser autor. São as demandas sociais, ainda distantes dela, que determinam a importância de ela escrever suas redações e, se for preciso, participar das aulas de recuperação. A dimensão dada para a escrita, nesse contexto, parece ser a de um instrumento necessário para que o estudante vença diferentes etapas de sua escolarização: as provas escolares, quando será desmascarado por seu professor caso não tenha aprendido a escrever o próprio texto, copiando os textos dos colegas; os vestibulares, quando também não conseguirá escrever a redação caso não tenha aprendido a escrever durante o tempo em que esteve na escola. Mesmo ainda estando no

Ensino Fundamental, essa preocupação do vestibular aparecerá também nos depoimentos de algumas outras participantes da pesquisa.

Cristiana, então, oscila entre a aluna que se preocupa em legitimar sua aprendizagem, escrevendo os próprios textos, e a aluna dispersa, distraída que diz ser, atribuindo essa suposta distração à dificuldade que tem em se concentrar. Embora escreva os textos solicitados pela professora, ela o faz em um tempo próprio ou em condições diferentes da dos demais colegas: tem de fazer tudo (planejar, escrever, revisar, reescrever e entregar) ao mesmo tempo. Esse fato, embora seja consequência de seu modo de lidar com as tarefas escolares, gera nela uma certa insatisfação quando analisa o resultado de seus textos: *não ficou bom, não ficou como eu queria.*

Folha de Redação

Na avaliação da redação serão ponderados:

1. Adequação tema-título;
2. Estrutura textual compatível com o tipo de texto solicitado;
3. Padrão culto de língua (ortografia, acentuação, pontuação, concordância nominal/verbal, regência nominal/verbal);
4. Coesão (harmonia, concordância, união íntima das partes de um todo);
5. Coerência (lógica, ligação entre situações, acontecimentos ou idéias);
6. Posicionamento crítico.

Título: Preso eu ?

Era uma tarde ensolarada de verão e todos passeavam, tomando sol, quando eu passei do lado de um senhor e ele me disse:

- Você quer comprar este DVD? é para compra a lute da meu filha.

Eu fiquei com pena daquele senhor e tirei o dinheiro da carteira quando chegou o policial e disse:

- Os senhores estão presos?

Preso eu ? Como é por que é, eu não fiz nada de errado.

- Preso por associação ao traf. -

Mas eu não sei da que você está falando eu não fiz nada.

- Este dvd é pirata!

- Mas esse senhor não me disse!

- É o senhor não sabia este tal.

- Obrigada seu policial.

Eu pensei que ia ficar preso, eu não sabia que era pirata, acho bom eu prestar mais atenção, pois pirataria é crime e não podemos apoiar isso, pois é uma coisa muito grave e devemos denunciar, pois a pirataria só nos traz maléficos como a danifica a

* Pesquisar as palavras assinaladas e corrigi-las.

* Continuação *

nosso DVD (aparelho), a imagem e a voz são críveis e até dá para ouvir as pessoas que estavam no cinema e a pior ajuda os ladrões a ganhar dinheiro, pois boa parte dos vent declarados piratas são Bandidos e aí estão os contribuindo para que eles ganhem dinheiro por isso eu já aprendi a lição: Ver a nota dos produtos antes de comprar e pergunte se é original pois pode ser pirata

~~Não compre~~

Não ajude a

Pirataria

Essa produção sobre o tema “Pirataria” exemplifica aquilo que Cristiana diz de sua escrita e a necessidade que tem de se concentrar, estar ‘sozinha’ para escrever. Segundo ela, esse texto teve de ser escrito em um tempo muito restrito, sem um planejamento anterior ou uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema. O resultado: um texto com sentido frágil, uma vez que as informações nele contidas parecem reproduzir ‘frases feitas’, ‘clichês’ que ela escutara dos colegas, antes de iniciar a escrita de seu texto, e também que ela costuma escutar dos adultos à sua volta. Tanto aqueles com os quais convive, quanto com aqueles que, em propagandas de TV, fazem campanhas contra a pirataria.

Nesse sentido, na pressão de produzir um texto para cumprir a tarefa escolar, Cristiana mistura a história que quer contar (do sujeito que vai comprar um DVD para ajudar o homem de quem teve pena) e o discurso panfletário que quer convencer o leitor de que não se deve comprar mercadorias piratas. A história, que deveria ter maior destaque por se tratar de uma crônica, fica em segundo plano, porque a criatividade que Cristiana diz ter está comprometida pelas condições apresentadas no contexto dessa escrita: não há tempo de pensar essa escrita, há barulho à sua volta, ela não tem muitas coisas para dizer sobre o tema. Tudo porque não foi avisada de que haveria essa atividade.

Assim como Bia, Cristiana também não se responsabiliza sobre o seu papel como estudante e espera que os colegas e professores tomem conta de sua agenda, lembrando-a daquilo que é preciso ser feito. Com isso, quando é pega de 'surpresa', produz textos que ficam aquém do que esperava ou gostaria de escrever. Sua crônica apresenta problemas com pontuação, ortografia, acentuação, encadeamento de ideias, organização das frases. De acordo com ela, se tivesse mais tempo para reformular o texto, muitas dessas questões seriam revisadas.

A relação que Cristiana estabelecerá com as atividades de escrita solicitadas durante a pesquisa será semelhante a que mantém na escola. Ela apresentará muita dificuldade para cumprir os combinados, embora nesse contexto da pesquisa, ela anote em sua agenda as solicitações e as datas de entrega dos textos. Mas, agora, diferentemente do que ocorre na sala de aula, não pode justificar na bagunça dos colegas o seu esquecimento ou distração, uma vez que em nossas reuniões estão presentes apenas Paloma, ela e a pesquisadora. Além disso, os textos devem ser escritos em casa, lugar que ela considera tranquilo e silencioso, propício para se concentrar e escrever. Por que, então, também essas produções escritas não são feitas? Haveria nessa história de Cristiana outros fatores além da questão da concentração?

Cristiana diz que tudo isso tem a ver com sua família. Filha caçula de uma família só de adultos, ela mora em Campinas com os pais e um dos seus irmãos, de 26 anos. O outro irmão, de 25 anos, é casado e mora na cidade de São Paulo, lugar onde estão todos os seus outros familiares: tios, primos. Por isso, vai todos os finais de semana para lá, ficar no meio da 'bagunça', se divertir.

Em casa, mora eu, meu pai, minha mãe e meu irmão mais velho. Só que ele sai de manhã para a faculdade e depois vai para o trabalho. E o meu pai também... então não tem muita gente. A minha mãe só sai de vez em quando durante a semana. Então não tem bagunça. O restante da minha família, meu outro irmão casado, minhas tias, primos, tá todo mundo em São Paulo. A bagunça está em São Paulo e a gente passa todo final de semana lá. Daí não dá para fazer lição. Eu prefiro, então, fazer na segunda-feira, quando eu já tô na minha casa e tem mais silêncio.

Quando a segunda-feira chega, Cristiana se dá conta de que não anotou as tarefas, não sabe o que tem para fazer. Ou, o que ocorre em várias ocasiões, não tem mais tempo de fazer, porque está cansada do final de semana e precisa dormir antes de ir à escola. Esse cansaço de Cristiana se estende para sua mãe, que também não consegue acordar cedo e não costuma, segundo ela, verificar se a filha tem ou não 'lição de casa' para fazer. Mais à frente, Cristiana apresentará exatamente esse dado como justificativa para não ir mais aos encontros do projeto de pesquisa, propondo fazer e enviar-nos por e-mail as atividades solicitadas. No entanto, não consegue cumprir esse novo acordo.

Sobre a família, ela conta que a mãe não fez faculdade, porque começou a trabalhar muito cedo. Depois se casou e teve logo dois filhos, que tomavam todo o seu tempo, impedindo-a de continuar estudando ou trabalhando fora de casa. O pai fez duas faculdades, mas ela não sabe dizer em quais cursos. Só sabe que ele é gerente de uma empresa e que trabalha bastante. Seus irmãos são formados também. O mais velho fez Ciências Sociais e, agora, estuda Física Médica na UNICAMP.

Esse irmão é para ela o seu modelo leitor. Como ele tem muitos livros em casa e gosta de ler, costuma estimulá-la a ler, a falar sobre suas leituras, a mostrar-lhe os textos que escreve. É também ele quem a ajuda com mais frequência nas tarefas escolares.

Meu irmão mais velho está na segunda faculdade, ciências sociais, por isso ele tem bastante livro; e é o que mais me estimula, porque ele mora comigo, então, fica mais fácil. Mas o mais novo também me estimula, me dá livro de aniversário. Ah, minha mãe lê quando ela tem um tempo, de noite, de vez em quando. Meu pai lê bastante: jornal, reportagem na internet e revista. Mas livro é muito raro eu ver.

Ela costuma ver esse irmão mais velho lendo e escrevendo e diz que isso acontece porque ele gosta e porque faz a faculdade de Ciências Sociais, a qual lhe exige muita dedicação. Quase não fala do irmão do meio, embora reconheça que ele também a presenteia com livros, incentivando sua formação leitora. Mas, seu gosto pela palavra, segundo ela, vem de antes, quando ainda era bem pequena e pedia à mãe que a levasse para a escola:

Eu adorava a escola. Como eu tava muito pequena para ir à escola, eu pedia pra minha mãe me colocar na escola, porque no meu prédio tinha crianças com variações de idade e a maioria já era grande e estudava. E eu pedia pra minha mãe: 'mãe, me coloca na escola'. Aí teve um ano, mesmo sendo já no final do ano, a professora falou assim: coloca ela já no Jardim II e tudo bem. Aí eu entrei. Até que minha mãe queria me repetir no Jardim II, mas a professora falou 'não, ela é boa aluna, ela gosta; então vamos deixar ela ir'. Aí eu adorava ir para a escola, voltar e tal. E contar para a minha mãe como foi e depois fazer lição... eu adorava.

Cristiana diz que a mãe queria que ela repetisse o Jardim II, porque era mais nova que os demais colegas de classe. No entanto, como ela conseguia acompanhar o ritmo das aulas e mostrava grande entusiasmo pelas coisas da escola (a leitura e a escrita), chamou a atenção de sua professora e acabou se adiantando no processo de alfabetização. Mesmo não tendo certeza se já sabia ler quando entrou na primeira série, diz que já amava ler. Amor que mantém alimentado a cada nova possibilidade de leitura feita dentro ou fora da escola:

Eu amo ler! Amo, adoro ler... leio todo dia... a professora manda ler um livro e dá um prazo... eu já li dois nesse prazo. Eu gosto de ler tudo. Tem uma coleção de *Diário da princesa*, tem livro de ação que eu gosto de ler. Meu irmão quer que eu já comece a ler Shakespeare; eu ainda não comecei, porque a professora falou para eu esperar um pouco, porque na 7ª série a gente vai ter que trabalhar... essas coisas... tudo... Eu pego bastante livro na biblioteca. Mas eu também tô lendo em casa, porque meu irmão tem muitos livros... tem livro de criança também. Então eu leio; eu leio desde revista até um livro sei lá 170 páginas.

Essa relação de Cristiana com a leitura é interessante, porque parece propiciar-lhe a concentração de que necessita e à qual não consegue ter quando envolvida nas tarefas de escrita. Embora ela considere que sua relação com a leitura e a escrita seja muito boa, ela elege a leitura como sua atividade preferida. Tanto que, mesmo quando estávamos conversando sobre suas produções escritas, muitas vezes, ela começava falando de sua relação com a escrita, mas acabava retomando a questão da leitura, como seu foco principal de atenção:

Eu escrevo também... quando eu acabo de escrever, eu fico escrevendo meu nome no livro, desenho... eu gosto de escrever e ler principalmente. Quando eu não tenho muito tempo durante o dia, eu pego pra ler de noite e até passo do horário; já aconteceu de eu ficar até as 3h lendo. Mas eu gosto de escrever. Mas principalmente de ler. Eu gosto tanto de ler que daí acaba o livro e eu fico triste, porque às vezes não dá para ir á biblioteca renovar... aí eu vou e pego outro livro. Mas lá em casa é assim: eu vi a capa de um livro e falo que eu gostei, meu pai fala: “vou comprar” e ele compra.

Especificamente sobre a escrita, ela conta que, em sua casa, o pai costuma escrever e-mails ou coisas pessoais, como anotações na agenda, tendo com a escrita uma relação mais instrumental: ela lhe serve para registrar

e comunicar coisas geralmente relacionadas aos assuntos de trabalho. Já a mãe, segundo Cristiana, gosta de escrever cartas e gosta principalmente da própria letra:

Eu escreve... ela gosta de escrever. Ela escreve carta, ela gosta da letra dela e fica escrevendo. A minha mãe escreve cartas às vezes para alguém específico, ela varia: às vezes para um sobrinho, às vezes para o meu irmão; às vezes, ela escreve para ela mesma; às vezes ela escreve para mim; às vezes, ela fica só escrevendo nomes, desenha...

Esse dado nos parece interessante por duas razões: primeiro pelo modo como a mãe de Cristiana lida com a escrita da filha; depois, porque a própria Cristiana vai dizer, posteriormente, que sua dificuldade com a escrita é justamente a letra, a qual considera 'feia'. Como a questão da letra parece ser importante para essa mãe, que faz de sua escrita quase um desenho, uma inscrição de sua letra no papel, à qual ela fica longo tempo admirando, observando, reformulando, Cristiana sente-se atraída por essa letra da mãe, comparando-a à sua própria caligrafia:

Eu tenho diário... a minha mãe acha que a minha letra é feia, eu também acho. Mas ela faz eu escrever sempre e ela tem um caderno de caligrafia pra eu melhorar; por isso ela me estimula mais a escrever, ela estimula.

A escrita, nessa relação entre mãe e filha, apresenta um sentido diferente do usual: a mãe não parece estar propriamente interessada naquilo que a filha escreve, mas na forma dessa escrita, na letra que imprime beleza ao papel. Daí ter a preocupação de fazer com que Cristiana exercite-se em cadernos de caligrafia a fim de tornar sua letra, que é feia, mais bonita, melhor.

Esse dado nos remete a dois caminhos diferentes sobre a escrita na vida de Cristiana. Lembrando uma passagem de Barthes (2004c), quando o autor se pergunta por que gosta de escrever, ele cita justamente a questão do

movimento de sua mão marcando a *bela folha de papel*. Há nesse gesto um prazer inigualável para o autor. O prazer de um artista que sente a mão

agir, virar, ligar, mergulhar, levantar-se frequentemente, no ato das correções, rasurar ou estilhaçar a linha, aumentar o espaço até a margem, construindo assim, a partir de traços miúdos e aparentemente funcionais (as letras), um espaço que é simplesmente o espaço da arte: sou artista, não no sentido de figurar o objeto, porém mais fundamentalmente porque na escrita meu corpo goza ao traçar, incisar ritmicamente uma superfície virgem (sendo o virgem o infinitamente possível). (p. 292)

Para Barthes, a escrita se compõe desse enlaçamento entre o refletir sobre o que deve escrever e o próprio gesto nada metafórico de fazer a mão alcançar a 'boa caneta' e a folha de papel, traçando a letra que é expressão de seu prazer e de seu gozo. Sua mão, como parte de seu corpo, promove nele o prazer da escrita, permite sentir a textura do papel, abraça a caneta que arranha a superfície lisa e constrói o traçado que vai dar forma àquilo que quer escrever o autor.

Cristiana diz, por exemplo, que uma das dificuldades que encontra para escrever tem a ver com a sua letra; só depois, aponta suas ideias sem nexos, fruto de uma imaginação que vai longe:

Ah, a minha letra é feia... eu penso de um jeito, mas nem sempre sai daquele jeito, porque eu fico escrevendo como se estivesse pensando, nem sempre sai uma coisa certa, tipo um texto bom... a professora falou mesmo que os meus textos não são tão organizados, não tem pé assim... eles não saem muito bem. Mas na minha cabeça está tudo certo quando eu leio; porque é uma ideia que é a minha imaginação, vai muito longe; a minha imaginação não é aquela de um livro que é uma realidade tão fixa; uma realidade na realidade.

Às vezes é uma coisa tão diferente; então, às vezes até fala de gente e tal; mas às vezes não tem muito nexos, não é muito bom... eu me sinto mais ou menos, né? Porque a professora fala que não está bom, porque não tem pé nem

cabeça, porque é estranho, diferente... mas ou menos, né?
Porque eu me sinto realizada com o que eu escrevi... mas não
foi aquilo que a professora quis que eu escrevesse...

Esse dado nos traz de volta à escola e nos permite avaliar que a escrita solicitada e esperada pela professora não é aquela a que Cristiana tem condições de fazer. A escrita que faz a realiza, está certa, não está fixada na realidade de um livro que tem tudo no lugar. Para ela, tem 'pé e cabeça', mesmo que os pés estejam em cima e a cabeça embaixo, contrariando o modelo escolar que, certamente, tende a considerar a boa escrita aquela que linearmente se apresenta com os elementos, todos distribuídos convencionalmente.

Por isso, o texto de Cristiana causa estranhamento na professora. E o diferente instaura a falta e nega os modelos já conhecidos, as respostas prontas, as avaliações convencionais. O gesto de sua escrita parece permeado desse desconforto, da incerteza, da insegurança que, atravessando a distância entre aquilo que a professora espera e aquilo que Cristiana tem condições ou deseja escrever, tenta inibir sua imaginação, sua capacidade inventiva. Há claramente, nesse relato, uma ruptura entre aquilo que quer a professora, enquanto representante direta da instituição escolar, e o que deseja Cristiana. A escrita solicitada pela escola não se cumpre no texto sem 'nexo' escrito por ela. Resta saber se ele se cumpre enquanto um texto que possa ser legitimado pelo Outro, justamente por uma marca que lhe inscreve na diferença e na autoria.

Na sequência desse relato, ela completa dizendo que seu texto *não foi aquilo que a professora quis que eu escrevesse, entendeu? Então, eu não me sinto muito mal, nem muito bem... assim, normal, um pouquinho triste, mas normal*. Em alguns casos, Cristiana refaz o texto. Em outros, reclama que não recebeu da professora o que considera a devida atenção e avaliação. Nesse caso, recorre ao irmão mais velho e ao pai para que avaliem se aquilo que escreveu tem lógica, se está bom, se pode ser mudado e de que forma.

Ah, depende do texto, porque... uma vez que fiz um texto que a professora mandou fazer sobre um livro que a

gente tinha lido logo no começo do ano, eu fiz um texto com quatro ou cinco folhas, frente e verso, e fiz um trechinho em uma outra folha, e a professora nem passou... não lembrou de corrigir e, então, eu fiquei assim, meio, 'nossa, deu o maior trabalhão para eu fazer e a ela nem foi lá, corrigiu, falou que tava de errado'. Mas pelo menos eu dei pro meu irmão, porque ele é mais velho e já estudou aqui e em todos os colégios por onde eu já passei (apesar que só foram dois), ele já estudou e ele sabe, pelo menos na época dele sabia, o que tava falando; então, ele pode ver isso pra mim. Meu pai também corrige; eles me ajudam. Eu me sinto bem com a ajuda deles, porque meu irmão, eu acho assim, que é mais fácil entender o meu irmão explicando qualquer matéria do que entender a professora. Os dois são fáceis, porque eu me sinto bem na sala; mas eu acho assim eu me sinto mais leve quando eu tô com ele, porque ele fala de um jeito diferente, porque ele está lá em casa, é meu irmão, explicando de um jeito mais livre, sabe? Um jeito diferente, então, fica mais fácil.

Há nessa passagem alguns dados importantes que elucidam a visão de Cristiana sobre a escrita na escola: a professora não consegue enxergar o que ela escreve ou valorizar seu esforço de escrever cinco folhas, priorizando em sua devolutiva aquilo que falta ao texto ou o erro. Ao não ter percebido o último 'trechinho' do texto em uma folha à parte, não conseguiu perceber o 'nexo' dessa escrita, referindo-se a essa falta como erro. Cristiana se ressentida da leitura que a professora faz e vai buscar outros leitores, seu irmão e seu pai, porque tem neles confiança. Certamente eles poderão lhe dizer o que há de errado com o texto.

Nesse momento, temos, então, um outro dado importante: a escrita na escola está posta como uma questão de acertos e erros. Há, portanto, um jeito certo de escrever e um jeito errado. Se o texto de Cristiana é avaliado como 'errado' por sua professora, é preciso descobrir onde, então, está o erro e qual pode ser a solução para o problema. Uma vez que a professora, aos olhos da estudante, falha ao não 'ler e corrigir' adequadamente o seu texto, ela vê em seu irmão, antigo aluno do colégio e portanto sabedor dos caminhos 'certos' da

escrita, um aliado que poderá lhe ajudar com as respostas. Seu irmão sabe explicar o que falta em seu texto, porque já passou por essa escola e sabe o que os professores querem que os alunos escrevam.

A relação que estabelece com a escrita, nesse contexto, parece ser a que se move na expectativa de saber o que o outro (a professora) quer do aluno como autor. O suposto autor no qual se espera transformar, mais uma vez, é fruto do contexto escolar e não de sua experiência com a escrita das 4 ou 5 páginas que escreveu e sobre as quais teria certamente o que falar, caso a professora lhe pedisse. Como a experiência da escrita, na opinião de Cristiana, não é valorizada pela professora, ela precisa de um outro (seu irmão) que, mesmo estando fora da escola, sabe o que dentro dela se passa.

O terceiro aspecto tem a ver com a relação que Cristiana estabelece com o irmão em comparação com a relação que tem com sua professora. Embora ela expresse explicitamente que gosta dessa professora e se sinta bem nas aulas, aponta mais um dado sobre o espaço escolar: o aprisionamento em contraste com a liberdade. A explicação do irmão é mais livre, evidentemente, considerando que ela está em casa, protegida por ele e por toda a família, recebendo uma atenção exclusiva e podendo expor suas dúvidas, anseios sem o risco de ser avaliada como 'errada'. No entanto, agregado a isso, há implicitamente o fato de que aquilo que ela aprende fora da escola é mais fácil, mais tranquilo, mais livre, porque não está atrelado às regras escolares. A experiência de refletir sobre seu próprio texto passa a ter um outro valor, ganha um novo colorido, liberta-se do eixo certo-errado.

Mas, não vemos esse texto, porque Cristiana, na verdade, não o escreve. Fora da escola, ela acaba por se movimentar do mesmo modo que dentro da escola no que diz respeito à sua própria escrita. O fato de 'adorar' ler não interfere na relação que ela tem com a escrita e com a letra que pretende 'bonita'. E, afinal, o que disse Cristiana quanto ao projeto de pesquisa? Ela nos enviou um mini relato, vários dias depois de nosso primeiro encontro por conta de sua 'falta de tempo e distração'.

O que eu achava:

Eu achava que seria relativamente chato e sem graça. Mas eu estava errada, foi demais muito legal e divertido! Adorei a autora e estou adorando participar desse projeto espero que a Paloma e a autora também, espero ter uma surpresa!

OBRIGADA PELA ATENÇÃO!! Desculpe a demora! [Relato enviado no dia 08 de outubro de 2007]

Nesse texto, ela aponta mais dois aspectos interessantes sobre a sua relação com a escrita e a escola: primeiro, ela esperava que a proposta fosse chata e sem graça, o que nos leva a pressupor que, talvez, seja essa a opinião, não explicitamente revelada, que Cristiana tem sobre as atividades de escrita das quais participa no contexto escolar. Segundo, ela esperava do projeto alguma surpresa.

Não sabemos exatamente o que ela quer dizer com 'surpresa'; no entanto, considerando os fatores já analisados, ela parece se relacionar com aquilo que a escola não quer que Cristiana faça ao deixar desvelar aquilo que ela acha que a escola deveria permitir: a escrita sem 'nexo' que é capaz de escrever. Mas, onde essa escrita está que não pode ser revelada em nossos encontros?

Não ficamos sabendo, pois, assim como Bia, Cristiana desiste de escrever as escritas do projeto, as quais, se fossem sustentadas, seriam as suas próprias escritas. Não a do outro, seu colega; não a do desejo de sua professora ou da letra de sua mãe; mas a escrita que fosse resultado e consequência da sustentação de seu próprio desejo pela palavra, pela história, pelo traço de sua existência. As cartas que quis escrever ficaram sem autor e sem remetente, porque Cristiana ainda precisa desprender-se do desejo de escrita do outro para poder desejar sua própria escrita e sua própria letra.

Ela parece evitar a escrita ao evitar as tarefas escolares, justificando na falta de tempo para escrever (porque faltou na aula em que a professora explicou o que era para fazer; porque se distraiu com o barulho etc.) o resultado do texto que não a satisfaz e não corresponde às suas expectativas manifestas: 'A letra ficou feia'; 'as ideias estão sem nexo'; 'o tempo acabou e eu tive de entregar a redação'. A consequência imediata disso é que ela não se diverte ao escrever, nem se aventura, de fato, com a escrita, porque restringe sua experiência às essas atividades escolares. Daí desiste de traçar a letra tal qual seu desejo a deseja e desiste de escrever a história e a carta que, acredita, poderiam ser motivo de comparação com os textos de Paloma, sua amiga que tem 'estilo' e 'voz própria'. No final, Cristiana guarda para si o traço que marca sua verdade na ausência do texto com o qual não se permite presentear.

CAPÍTULO 6

Algumas considerações



A escrita cessa, cedendo lugar ao silêncio, quando a palavra impõe seu limite de representação. Ou seja, quando não há mais palavra para dizer a experiência, a travessia, o ato. Daí, o que fica é a própria construção desta escrita, a qual tem voz e sobrevive para além daquele que a produz. É essa voz que permite ao sujeito viver no texto, pertencendo a um lugar e a um momento da cultura⁴⁰.

⁴⁰ AGUIAR, Eliane A. de. *Do sintoma da escrita à escrita como ato criativo: uma reflexão sobre a dificuldade de pós-graduandos no acontecimento de sua escrita*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2004. (p. 143)

1. Para o que só resta

No início dos anos 90 do século passado, durante o meu curso de licenciatura em Língua Portuguesa, na Faculdade de Educação da USP, ouvi falar pela primeira vez de um livro chamado *A língua absolvida*, de Elias Canetti, um escritor búlgaro que passou um período de sua adolescência na Suíça por conta da Primeira Guerra Mundial. O título era maravilhoso e causava em mim qualquer coisa de profundo, mágico, trágico. Tanto que rapidamente fui buscar um exemplar na biblioteca da faculdade e passei a percorrer suas páginas com uma curiosidade faminta, desejosa das palavras que o livro tinha a me presentear.

Descobri, então, que se tratava de um texto autobiográfico. E seu teor revelava a intensa relação de amor que o autor nutria com a sua língua (materna?). Mas não só. A questão é que não sabia dizer o que havia a mais; só que isso não tinha importância. A língua absolvida de Canetti tinha marcado a minha própria língua e isso me bastava como leitora naquele momento.

Nunca esqueci Canetti. Hoje, ao me deparar com o fim ansiado deste trabalho de escrita, esse autor e seu livro se pedem presentes aqui. E, acredito, para me contar sobre aquele a mais que, há vinte anos, me deixou muda diante da experiência tão singular de leitura. Por isso, em nome de uma 'licença poética' e de uma autoria que teima em deixar dizer, tomo emprestado um trecho desse livro para contar sobre Elias, sua escola e sua escrita. No final, creio que poderei ser eu mesma absolvida por mais esse desvio no percurso. Se não pela pertinência dessa última citação, pelo menos pela beleza da história do menino que um dia viria a ser um Prêmio Nobel de Literatura de 1981.

1.1 A língua absolvida de Canetti, a escrita, a autoria e a escola

(...) A partir deste momento ela não recuou. Providenciou minha mudança para a Alemanha, um país que, como ela dizia, estava marcado pela guerra.

Imaginava que lá eu frequentaria uma escola mais severa, entre homens que haviam estado na guerra e conheciam o lado mais duro da vida.

Eu me opus com todos os meios contra essa mudança, mas ela não me deu ouvidos e me levou da Suíça. Os únicos anos completamente felizes, o paraíso em Zurique, chegaram ao fim. Talvez eu tivesse permanecido feliz, se ela não me tivesse arrancado de lá. Mas também é verdade que vim a experimentar coisas diferentes das que eu conhecia no paraíso. A verdade é que eu, assim como o primeiro homem, só vim ao mundo pela expulsão do Paraíso⁴¹.

‘Ela’ é a mãe do narrador. O trecho narrado: parte de uma conversa dura e decisiva que o jovem Elias teve com sua mãe que, fazendo um interdito e imprimindo nele a castração, resolve retirá-lo da idílica e romântica Zurique do pós-guerra para fazê-lo passar pela experiência de sujeito no mundo. Ela exerce, no momento dessa conversa, uma função paterna, uma vez que na ausência concreta do pai, que está morto, precisa expulsá-lo do paraíso seguro do ventre materno para fazer dele um homem. Por que: a mãe acredita que Elias está preso ao imaginário, considerando apenas como verdade a vida que conhece nos livros que lê. Protegido dentro de uma escola que não lhe faz frente, e tampouco lhe gera desconforto ou falta, condições necessárias para a aprendizagem significativa e singular, o adolescente vive por meio do viver de personagens, bichos, obras de arte e, até mesmo, moradores nativos que, aos olhos astutos dessa mãe, *convertem-se em poses solidificadas de alguma coisa que se desenrola continuamente, por longo tempo, sem cessar.* (p.301)

É certo que a mãe não está falando das coisas, pessoas, personagens ou pinturas, mas dos olhos do menino que, preso a essas imagens, solidificava-as ao acreditar em suas verdades; mais ainda, ao acreditar que, ao contemplá-las continuamente, encontraria nelas a verdade da vida. Ao questionar a mãe, perguntando-lhe se os autores e pintores admirados por ele eram também poses solidificadas, ela lhe diz: *não... mas, para você, eles se converteram em poses. Você se satisfaz em contemplá-los. Com isso, você se poupa de tudo aquilo porque você próprio teria que passar. E este é o perigo da arte. Tolstói*

⁴¹ CANETTI, Elias. *A língua absolvida: história de uma juventude*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. (p. 308-309)

sabia disso. Você ainda não é coisa alguma e imagina que já é tudo aquilo que conhece dos livros ou dos quadros. (p. 301)

O problema todo parece estar exatamente aí: o filho preso nesse emaranhado atraente e prazeroso de seu imaginário, tão confortável que não precisa de mais nada. Não há falta na vida que leva em Zurique. Ele tem tudo: posição social, poder aquisitivo, alimento para o corpo, livros, um campo cheio de flores, muito o que contemplar. E ele é feliz. Mas, como a mãe lhe diz, ele não é coisa alguma; ele é nada. E a condição para ser está exatamente naquilo que ele não tem: a falta. Por isso, ela lhe ‘arranca’ do paraíso para lhe imprimir nesse momento a marca do desejo. Na falta, o desejo se instaura e lhe faz sair daquele estado contemplativo que lhe satisfaz completamente na mesma medida em que o imobiliza.

Entre conhecer o que há nos livros e passar ele mesmo pela experiência do conhecer havia uma distância quase intransponível; mas que se torna uma outra coisa quando essa mãe faz o chamado para que Elias passe a existir como sujeito, chegando mesmo a insultá-lo ao dizer que ele é um parasita, um nada. De nada adiantava ler se o aprendizado dessas leituras que o adolescente fazia fosse um fim em si mesmo, e não um modo de firmar-se entre os outros. Ou, em outras palavras, fazer-se sujeito a partir do desejo do Outro. Para a mãe, as leituras de Elias e as cartas que ele lhe escrevia contando de seu deslumbramento com as cores do mundo perfeito em que vivia só reforçavam sua certeza de que *tudo depende daquilo que realmente se faz, todo o resto não conta.*

Expulso do paraíso, Elias reconhece que o único caminho para vir ao mundo e, portanto, para nascer enquanto sujeito no mundo era mesmo estar fora daquilo que iludidamente lhe enchia de felicidade e completude. O seu sujeito estava em outro lugar, estava fora desse imaginário aprisionante, estava fora do que sua mãe chamava de tagarelice. Entre essa expulsão e o Prêmio Nobel de Literatura, entre o jovem Elias e o autor Elias Canetti certamente estiveram presentes as tais experiências pelas quais passou e que, diferentes do que conhecia no paraíso, marcaram sua pele com suas próprias letras e fizeram dele um sujeito-autor.

A pergunta, no entanto, é: por que começar esse capítulo com uma citação de Canetti e atravessá-la com algumas interpretações? Não é agora o

momento de terminar falando da escrita na escola? Da impossibilidade da autoria nesse contexto escolar?

A resposta são muitas respostas e nenhuma verdade de fato. Primeiro, como disse, começo o capítulo assim porque gosto muito de Canetti e de sua *Língua Absolvida*, inocentada, isenta de culpa. É uma língua que lhe inscreve no mundo a partir de sua própria potência criadora. O escritor e aquilo que ele foi capaz de vir a ser em sua escrita, um sujeito, faz dessa língua o seu lugar no mundo, fora do paraíso que era a língua do Outro a quem contemplava na posição passiva, paciente, estática de quem nada precisa fazer porque nada realmente lhe perturba. O fazer dos outros e o dizer do Outro lhe bastavam porque tamponavam seu desejo e, conseqüentemente, sua falta. E conseqüentemente sua dor.

O árduo e doloroso percurso que o autor faz para ser no mundo resgata-lhe justamente o desejo de subverter a ordem idílica de um tempo feliz por não exigir dele implicação, trabalho e responsabilidade. A falta instaurada com a expulsão do paraíso gera nele o desejo de buscar essa felicidade em outro lugar. E ele vai para a escrita que tanto lhe enchia os olhos quando feita pelo Outro. Daí ser Canetti o nosso ponto de partida neste momento. Ao ser barrado por aquilo que lhe castrava o prazer de nada ser, ele vai justamente buscar na aventura da escrita o prazer de tudo poder ser na falta e no desejo nunca possível de ser satisfeito plenamente. Portanto, Canetti nos retorna à escrita.

Segundo, porque no trecho aqui recortado encontramos a escola e, claro, o aluno Elias que tem nos livros seus maiores aliados. E aí está uma questão: sua mãe reclama justamente porque Elias lê muito e lhe escreve muito sobre o que lê. Isso a preocupa a ponto de tirar seu filho da escola em Zurique e levá-lo para uma escola na Alemanha destruída pela guerra. Um gesto paradoxal e incompreensível se o que tivermos como juízo de valor e verdade dentro da escola for a ideia de que a leitura e a escrita são mesmo o bem mais precioso que essa instituição pode dar a seus alunos.

Ora, se o garoto lia compulsivamente e gerava, a partir disso, pensamentos, cartas, conversas sem fim sobre uma personagem, o funcionamento de um inseto, a pobreza romântica, não seria isso aquilo que de melhor essa escola poderia lhe proporcionar? Que esse adolescente tivesse

curiosidade sobre o que os textos lhe ofereciam sobre as experiências no e do mundo?

Seria se não fosse o imaginário aprisionante. E nesse ponto fazemos mais um laço com o tema tratado nos capítulos anteriores. O fato de Elias ler e escrever muito não lhe garantia que ele estivesse se tornando um sujeito para além de seu eu. Evidentemente que o garoto aprendia coisas e tinha repertório, mas aos olhos da mãe, e a seus próprios olhos olhando para essa cena anos depois, ele se encontrava na escola de Zurique dentro de um circuito paralisante e fixado na imagem do ideal. Mesmo a pobreza para ele era idílica, porque ele não a via, mas a lia pelas lentes de seus poetas, escritores, pintores prediletos. Elias não tocava na pobreza ou em qualquer outra coisa que lhe permitia experimentar a experiência. Ele preferia apenas saber dessas coisas pela experiência de outrem.

Daí o problema da sua escola e dele dentro dela. A teia escolar lhe cegava para as possibilidades de viver no mundo, porque lhe criava um mundo à parte, no qual todas as experiências eram possíveis desde que controladas pelas páginas dos livros, com seus começo, meio e fim. A mãe aponta que Elias não se permite entrar em contato com autores ou situações que lhe desagradem ou dirigir seu olhar para alguém que não pense como ele, fechando-se a qualquer possibilidade de insatisfação, contrariedade ou frustração. O que parecia, para ela, algo letal, porque *um homem satisfeito nada faz, um homem satisfeito é um aposentado antes de ter começado a fazer alguma coisa.* (p. 304)

Além disso, um outro ponto relevante para fazer a mãe tomar a decisão de 'arrancar' Elias de lá é o fato de que escola promovia um contato artificial entre o adolescente e os homens que lá lecionavam. Para a mãe, essas figuras masculinas, longe de exercerem uma função de interdito, de contrariedade, de cortes, tinham de protegê-lo, uma vez que ainda era um menino e precisava de ajuda. E isso o deixava ainda mais emaranhado na rede de relações imaginárias existentes nessa escola. Sua mãe intuía que, para fazer de Elias um homem saudável e responsável, era preciso que ele fosse castrado pela função de pai. E não protegido como se tivesse que viver em uma redoma de vidro para não se machucar. Não há castração sem dor e, portanto, não há existência sem dor. A mãe, de alguma forma, salva seu filho de se envolver de

tal modo na teia do imaginário que não mais conseguisse sair dela, sendo assim um eterno alienado em seu gozo do blá, blá, blá, ou seja, da palavra vazia.

Capturado pelo ‘fantasma da ambiência’, o contexto escolar de Elias gerava um cenário que ele tentaria buscar em todos os lugares por lhe permitir a satisfação plena. Nela ele encontrava proteção contra suas dores e sofrimentos, o que promovia um tipo de satisfação plena e, portanto, burlava a falta. Então, ele enxerga a perfeição em todos os cantos, todas as cenas, todas as personagens, todas as vidas, inclusive a dele, cristalizada que estava na sua forma de dizer o mundo por ser, na verdade, a forma de seu contexto escolar dizer esse mundo. Diante disso, nem a leitura nem a escrita poderiam trazer-lhe de volta à vida real, porque fantasiadas de outra coisa, eram vistas apenas com olhos de encantamento e não com olhos de incômodo, questionamento e solidão. A mãe temia, portanto, que Elias se tornasse um monstro por ser ele um parasita.

A solução que ela encontra para o problema a ser enfrentado - como fazer de Elias um homem com princípios éticos e senso de responsabilidade - é levá-lo para um lugar onde a experiência traumática da guerra está marcada em cada um de seus habitantes. A escola onde estudaria a partir de então teria de mostrar-lhe o outro lado da vida, mais duro e severo. Ele teria de viver exatamente o oposto daquilo que encontrava em Zurique para poder desencantar, ou seja, para poder livrar-se da magia mortal que o aprisionava. O contato com a morte real talvez o fizesse estar e ser na vida real.

Nem tanto o céu, nem tanto a terra. Esse pequeno trecho de Canetti não deve ser entendido como uma apologia às escolas conhecidas por ele. Não se trata disso. Mas do tipo de experiência que ambas poderiam ou não lhe permitir para que pudesse vir a ser um sujeito de si mesmo. Trata, portanto, da experiência, palavra que permeou todo este trabalho e se pede como condição da escrita e, conseqüentemente, condição da autoria. O a mais que li na Língua Absolvida trata justamente do que não era possível ler explicitamente no texto do autor. Estava tudo lá: seu gosto pelas letras; suas primeiras experiências com a leitura; sua curiosidade para compreender o que a língua de seus pais dizia (eles conversavam em outro idioma quando não queriam que os filhos soubessem o teor de seus assuntos). Seu desejo pela escrita.

Tudo estava lá. Mas o que a mim me revela hoje é o que de autoria é possível reconhecer como traço desse autor. O que ele me revela, com sua história, é que a absolvição da sua língua é a passagem desse homem à condição de um ser - humano - que, constituindo-se nela e por ela, realiza por meio da palavra sua condição de sujeito que emerge quando passa ao ato da escrita de si mesmo. A experiência como sujeito do viver é sua condição de autoria.

A história não se cala aí. Nem poderia. Mas precisa encerrar-se aqui, para que eu mesma não fique presa no emaranhado da experiência de Canetti. O que dela já trouxe me permite voltar para a questão da autoria tratada ao longo deste trabalho a fim de dizer umas últimas palavras com as quais posso colocar um ponto final neste momento e nesta escrita. Passo, então, ao próximo ato e pergunto: o que ainda posso dizer sobre a autoria?

1.2 Ainda sobre a autoria

Posso afirmar que a autoria é um fenômeno da escrita. Ela engloba tanto o que é consciente (o eu do estilo) quanto o que é inconsciente (o sujeito da autoria). A junção que forma o laço desses dois lugares é o que se pode construir no simbólico; ou seja, é a própria escrita como materialização do processo, do jogo da linguagem, atravessado pela subjetividade. O que me parece, no entanto, é que os autores que se propõem a estudá-la entendem que ela esteja pressuposta na posição ou função de autor. Neste caso, autor e autoria se confundem considerando que autoria seja, na verdade, essa posição de autor que, assumindo um lugar no discurso, assume uma voz ou a autoria daquilo que profere.

Como vimos ao longo deste trabalho, entretanto, a questão da autoria não se refere apenas à posição de autor, mas também à experiência da própria escrita que, pressupondo trabalho e responsabilidade, faz com que o sujeito se torne autor exatamente dentro desse processo de escritura de si ao escrever o outro. Ou, em outras palavras, na forma como modifica sua relação com o desejo: produzindo algo, a própria escrita, que funcione como causa, como motor do desejo; causa que permite que se deseje sem que haja um objeto pleno.

Nesse caso, autoria pode ser compreendida como o que o sujeito é capaz de fazer para mudar a relação com seu gozo, com a pulsão, criando a partir dele; existindo apesar dele e com ele exatamente onde a palavra se faz discurso e considera o Outro. Ou ainda: a autoria é mesmo a possibilidade de o sujeito não se deixar paralisar frente àquilo que ignora, frente à angústia de não saber, criando uma escritura que responsabiliza o sujeito e sustenta seu desejo⁴² num sintoma criativo e possível de ser lido pelo outro/Outro.

Ser o próprio sintoma, então, não significa ser sempre o mesmo sintoma, mas ser sintoma no gesto da criação da escrita, ser sintoma na própria escrita que se faz palavra de um sujeito que já não está mais lá quando a experiência acaba. E, conseqüentemente, ser sujeito-autor, assim me parece, é estar sujeito e se fazer sujeito num efêmero. Acabada a experiência, volta-se para um outro lugar, transformado, mexido, modificado ou não. Pode ser que, como é bem comum, a cada nova experiência de escrita, a marca do sintoma, o traço do sujeito, esteja lá, novamente, pronta para fazer o sujeito ser barrado pelo imaginário, tendo de fazer furo no real para poder ser gesto no simbólico.

A experiência da escrita é, por isso, autoral naquilo que faz com que ela seja passagem do eu ao lugar de sujeito. Ou ainda: que faz o sujeito travestir o eu de uma nova roupagem, mais alegórica, mais teatral, mais próxima do real. Em nada essa experiência permite que o eu não seja atravessado por seu sujeito, porque é justamente desse jogo de esconde e acha sem achar que o gesto toma forma de palavra. E a palavra toma forma de texto. E o texto toma forma de um produto que pode ser lido pelo outro e Outro, porque é mesmo fruto do entrelaçamento e do enlace daquilo que do outro, no lugar do Outro, o sujeito pode se desvencilhar e produzir um sintoma próprio, particular, singular, único.

Nesse caso, ao investigador da noção de autor, e conseqüentemente da noção de autoria, impõe-se outro direcionamento para definir o que faz alguém que escreve ser verdadeiramente um autor e, portanto, imprimir ao texto escrito autoria. Mais ainda: exige um olhar para a noção de autor que não pode e nem

⁴² É importante dizer aqui que o desejo é diferente do gozo do sujeito. Enquanto o segundo é da ordem do real, da pulsão e quer a satisfação plena, o primeiro pode se realizar por ser exatamente o 'nó' da significação; ou seja, por ser substitutivo. No caso da escrita, para que haja nela autoria, é preciso que o sujeito-autor saia da repetição do gozo (que é só satisfação e não estabelece discurso) e transforme isso numa outra coisa, quer dizer, no desejo que possibilita a criação pela escrita e o diálogo com a cultura.

deve ser externa ao processo de escrita de sua obra; quer dizer, que ultrapassa as questões filosóficas e as questões impostas pela Crítica que se detém na análise da própria obra, para ser tratada lá onde parece acontecer o tal mistério da criação.

Discorrer sobre a questão do que seja um autor e do que designa sua escritura é, pois, permitir-se pensar a questão da escrita e daquilo de que ela é feita, dentro de um processo que pressupõe trabalho de alguém (um autor) a partir de uma dada linguagem (a verbal), em um dado contexto que gera discurso (o lugar mesmo onde autor e escrita se inserem).

A questão do autor, portanto, parece-me de outra ordem; para além de saber se o autor está fora ou dentro do texto ou se, estando fora, ele transcende o texto por ser seu criador ausente, é preciso olhar para o autor exatamente no acontecimento de sua obra (seja ela um único livro, uma tese, um conjunto de textos etc.). Entender o que é um autor, retomando a questão de Foucault, é antes vê-lo em funcionamento no ato de sua escrita, no enfrentamento da matéria com a qual cria e transforma seu universo interno e subjetivo em algo externo e social. É fazer uma tentativa de responder: como alguém se 'transforma' em autor?

Desse modo, é possível dizer que ser ou fazer-se autor é, necessariamente, assumir sobre a escrita responsabilidade gerada pelo trabalho de escrever. É ver-se não como uma entidade ou um conceito distante do texto que se escreve ou com o qual se constrói uma escritura, mas como uma função composta a partir de dois princípios: há nesse processo de enfrentamento a pessoa concreta, de 'carne e osso', que propõe a si mesma escrever um texto e há o sujeito do discurso e do inconsciente que determina, por razões desconhecidas da pessoa, as relações entre os significantes que geram a obra. É da pessoa/indivíduo a vontade ou a 'obrigação' de produzir escrita para responder a uma demanda qualquer. E é dela, aparentemente, o controle do processo e a determinação daquilo que será escrito a partir de uma dada forma e uma dada estrutura, ambas exigidas pelo contexto por onde essa escrita circulará. Cabe ao sujeito, no entanto, a lida dos desejos implicados na criação da obra e, portanto, na labuta da escrita, uma vez que ele, o sujeito, está além do que a pessoa pode controlar. Entre a vontade ou a necessidade que se faz premente durante a escrita, há algo que não se revela

ou se explica com as palavras de que dispõe a pessoa; mas que se anuncia e se enuncia justamente nas sutilezas do fazer.

Em outras palavras, grosso modo, posso dizer que entre a escolha de uma palavra ou outra para compor uma ideia, a pessoa que escreve não dimensiona, por ignorar o todo implicado no processo, os arranjos que determinarão o estatuto da obra como obra. A consciência do processo aqui não pressupõe o saber sobre aquilo que a escrita poderá revelar. É bem de outro lugar que o mistério da criação, e portanto daquilo que fará da pessoa um autor, agirá sobre a palavra que compõe seu texto.

Mas como esse processo tão imbricado e complexo pode ser considerado dentro do contexto escolar, uma vez que dele nada se sabe ou pouco se pode traduzir em palavras? Como trazer à razão confortável das explicações lógicas algo que permanece sempre fora da linguagem, mas que está sempre pressuposto nela? Em que lugar, dentro da escola, seria possível considerar o fora da linguagem parte da aventura da escrita como processo e como resultado por si mesma?

Com essas questões, passo ao último momento deste texto, na tentativa de responder de que modo a autoria pode estar na escola como a construção de um lugar do sujeito a partir do lugar do Outro.

1.3 De volta à escola e à leitura da escrita

O trabalho realizado com as sete estudantes do Liceu Campinas, justamente porque causou muitas vezes incômodo e desconforto, permitiu-me uma leitura diferente da que imaginava propor ao final desta tese. De início, queria concluí-la dizendo que a escrita deveria ser uma disciplina por ela mesma, com estatuto próprio. Hoje, revendo essa ideia, penso que não saberia dizer de que estatuto estava falando: de que matéria deveria ser composta essa nova disciplina? De que forma ela deveria ser tratada pela escola? Como ela seria ministrada? Sob que critérios ela seria avaliada?

Nenhuma dessas questões, assim me parece, foram respondidas aqui, porque, se um dia foram mesmo pensadas por mim, se perderam durante a própria pesquisa. Minhas questões tomaram outros rumos, exigiram outras

coisas, desejaram outra escrita. Não uma escrita amarrada mais uma vez por uma disciplina com estatuto próprio, como a própria disciplina de Língua Portuguesa ou todas as outras consagradas no currículo escolar. Se defendi aqui que a escrita autoral é uma experiência singular que, embora pautada por todos os conhecimentos que o autor tem de sua língua, subverte as regras para se deixar vir a ser o sujeito dessa experiência, como querer engessá-la pelo que de burocrático e modelar tem sempre uma disciplina?

Essas duas coisas definitivamente parecem-me incompatíveis, porque levam a lugares muito diferentes e paradoxais. Sim, a escrita é mesmo um instrumento que está a serviço do homem, possibilitando-lhe registrar suas descobertas, estudos, reflexões, documentando seus atos. Por isso, há um tanto dessa escrita que precisa ser vista na escola a partir dos diversos modelos que a sociedade letrada na qual vivemos apresenta. Nesse sentido, acredito que ela, a escrita, não precise sair das aulas de LP para fazer-se instrumento em outro lugar, em outra disciplina, visto que o resultado a que chegaríamos não seria muito diferente do que temos hoje. Como instrumento, ela é sempre passível de ser avaliada, classificada, nomeada dentro da própria comunidade escolar. Daí o trabalho com os gêneros do discurso e o empenho da escola e professores de garantirem o acesso dos estudantes a variados modelos de texto e escrita. E, como é da tradição escolar, avaliá-los em sua capacidade de reproduzir esses modelos.

Se a escrita, nesse contexto, ganhasse o estatuto de disciplina poderia vir a ser ela mesma mais uma forma de burocratizar o ensino e aprendizagem dessa matéria, promovendo no contexto escolar mais um circuito do imaginário, cristalizado pelas regras impostas, pelo caráter centralizador que toda disciplina carrega em sua essência. O que continuaria não permitindo que a escrita cumprisse seu papel criativo e autoral, sendo ela própria um caminho que o homem constrói na medida em que percorre os meandros de seus mistérios.

No entanto, é preciso dizer que o trabalho com a escrita, na aulas de LP, não permite que os estudantes conheçam o outro lado da moeda. Por mais que a escrita proposta na escola seja interessante, por mais que as propostas de escrita feitas no livro didático sejam motivadoras, ainda assim, ela é sempre algo vinculado ao cumprimento de uma tarefa; é muito burocrática. E

isso não tem nada a ver com o fato de o estudante gostar ou não de fazer a tarefa. Pode ser que ele goste mais ou goste menos. Mas tem a ver com o fato de ele sempre está cumprindo uma tarefa que será avaliada e classificada com notas, pontuações etc.

Esse fato pode ser ilustrado com uma fala de Mariah, ao comparar a escrita feita na escola com a escrita feita em casa, considerando sua condição de aluna:

Eu acho que a escrita feita na escola, às vezes, impede sim a criatividade, porque você tem de deixar explícito os passos para mostrar mesmo para a professora para dizer que aprendeu cada passo; então, quando você vai escrever, você deixa mais camuflados esses passos de alguma forma; acaba deixando mais com a sua autoria, mais com seu estilo próprio; eu acho...tem uma pressão também de ter de entregar, tem nota, tem uma cobrança.

Em casa é você mesma escrevendo e na escola você é o aluno, você tem que seguir regras; você acaba perdendo um pouco do seu estilo; não transforma totalmente, mas eu acho que um pouco para você mostrar os passos que você aprendeu. (Mariah)

Maria Luiza reforça essa ideia ao dizer:

Na escola você tem que seguir o roteiro, o projeto; fora da escola, vai colocando o que vai na cabeça; a gente se sente mais livre. Eu prefiro escrever quando é livre; você pode se soltar mais; na escola, você tem que seguir aquele passo a passo; em casa é mais livre. (Maria Luiza)

Então, dentro da escola, de que forma a escrita poderia existir na plenitude de seu paradoxo? Ou seja, convivendo com sua dupla função: instrumento e registro de toda construção humana e um antídoto contra a metafísica ocidental (Derrida, 2004) na medida em que, como criação humana, revela-se na possibilidade de crítica a tudo que vem do homem? Em que lugar ela poderia, mesmo funcionando como um instrumento a serviço do registro da construção humana, não se deixar adestrar pela mão do homem, o qual, por sua vez, percorreria com letras e palavras páginas e páginas sem saber, ao

certo, para onde está sendo conduzido? Em que lugar, a despeito de projetos detalhadamente concebidos, anotados, desenhados, pintados, moldados, a escrita poderia explodir qualquer possibilidade de ser cópia fiel daquilo que se projeta antes dela?

Penso que a escrita, na escola, precisa ser valorizada por essa sua dupla função, permitindo-lhe que seja objeto de reflexão: *ao invés de se perguntar apenas pelo conteúdo dos pensamentos, seria preciso também analisar a maneira como os textos são feitos.* (DERRIDA, 2004: 66) Mas ela ainda não o é, o que faz cair por terra o seu potencial de criação e subjetivação humana. O que a pesquisa de campo pôde revelar, a partir do andamento dos encontros e das análises das produções (orais e escritas) das estudantes, é que suas representações da escrita estão sempre relacionadas a um fazer predominantemente escolar; ou seja, que a escrita tem justamente a função de instrumento a serviço do ensino de diversos conteúdos, mostrando-se ineficaz no que diz respeito à constituição de sujeitos-autores, uma vez que coloca os estudantes exatamente no lugar ocupado pelos “alunos” citados pelo rei Tamus, no primeiro capítulo desta tese.

Ao invés de construírem saberes, eles são levados a repetir infinitamente a imagem dos saberes construídos por outros (e aqui estão incluídos aqueles relacionados à construção da própria escrita: o que é, como se faz, a que serve etc.). A consequência disso é que o espaço escolar acaba por formar sujeitos presos ao imaginário e boicota a autoria. Na medida em que não oferece condições para que os estudantes possam escrever sem o ranço da avaliação, contribui para transformá-los em sujeitos iguais.

Daí, eles desistem de escrever. Não de escrever a escrita que a escola lhes solicita, porque todas as estudantes desta pesquisa escrevem e são capazes de reproduzir os modelos de escrita da escola. Escrevem em nome do futuro que lhes espera com o vestibular ou na profissão que vão seguir. Ou simplesmente escrevem porque precisam de ‘tirar’ a nota que será registrada no boletim escolar. No entanto, não vêm a escrita como uma possibilidade de aventura e de subjetivação, porque não conhecem essa experiência e não são convidadas a viverem essa experiência. Tanto é assim que Mariana e Paloma, por terem uma história com a escrita bastante especial, consideram-se autoras diferentes quando escrevem para a escola e quando escrevem para uma outra

coisa: para se divertirem, para se entenderem, para darem vazão à sua criatividade, para serem donas de seus saberes. Elas explicitam essas diferenças em seus discursos, mas não tomam isso como algo que lhes impede de exercerem sua função de autoras, porque conhecem a experiência da escrita expandida do lugar da escola.

Isso não parece acontecer com as demais estudantes. Mariah, Maria Luiza e Luiza são excelentes alunas e escrevem todos os textos solicitados pela escola, mas não encontram nessas experiências burocráticas e tarefas um lugar por onde podem deixar vazar o desejo de temperar a escrita como um alimento saboroso que lhes nutre a razão de existir. Elas desconhecem, segundo apontam em seus relatos, qualquer lugar diferente da escrita. E seguem como cumpridoras de tarefas que compreendem como importantes para sua formação de estudantes, mas não as reconhecem como possibilidade de passagem para uma outra coisa. A coisa pela qual Canetti, no seu tempo, se viu obrigado a pegar nas mãos, a burilar entre os dedos, a sorver em lentos goles.

De certo modo, minha reação aos textos de Maria Luiza, Mariah, Bia e Cristiana, à própria pesquisa dentro da escola, aos silêncios e desistências, paralisou meu gesto e escondeu de mim o meu desejo pela escrita. E se mostrou como o resultado de uma leitura que traduz «letra a letra» um sentido inventado para responder às minhas demandas. Como queria encontrar nessa pesquisa uma singularidade ideal, uma autoria que julgava ser possível acontecer na materialidade dos textos, coloquei-me na tênue linha que separa o “fisgar” do “perder” o peixe, na boca que se fecha para a isca. Por isso, a princípio, vi-me fisgada por aquilo que não parecia estar dando certo. Perguntava-me: mas será que a escrita não tem algum sentido ou importância para essas adolescentes, que não se inscrevem naquilo que escrevem? O que será que a escola tem lhes ensinado para que escrevam esses textos colados a um imaginário que calcifica a letra?

Tantas perguntas e a necessidade de mudar de lugar; subverter a ordem do trabalho pretendido inicialmente; sacudir a posição sedimentada nas verdades prontas. Afinal, de quem era o desejo seco nessa leitura rasa? Das estudantes, da escola ou meu, que estava colada ao pré-conceito de que a escola pouco ou nada consegue ensinar a seus alunos, fechando qualquer

possibilidade de criação? Não estaria na singularidade do gesto, mais do que na escrita dos textos dessas estudantes, a possibilidade de fisgar o amor, o laço, a responsabilidade do ato daquele que oferece sua produção e daquele que a recebe, sustentando o que desse ato possa gerar consequência? Não seria justamente o gesto de seus textos o lugar de onde eu deveria ler o que elas me confiavam de si?

Seja o que for, o meu encontro com as sete estudantes deu-se no jogo entre o gesto e a palavra, que cala e que diz. Nas nuances da linguagem, nas percepções de sentido, nos silêncios incômodos do inédito. A minha participação como leitora, como sujeito que atua no texto escrito e inscrito na relação, interferindo no resultado daquilo que se diz ou se quer dizer, pode gerar em mim o que alegra ou que desconserta, mas que é fruto da apropriação que aparentemente me foi possível fazer daquilo que recebi delas.

Mas não é só isso. Diante do texto, o fruto, a laranja saborosa ou a videira que se dá como oferta de amor pode ser mais: pode ser o olhar para o ilimitado da palavra e sua produção de sentido, colocando-me como o leitor em contato direto com o inominável que me responde às demandas sobre a existência do ser. E pode, ainda, gerar o encontro pelo estranhamento dos afetos provocados, retirando as bases seguras e confortáveis de leitor que tem a resposta da singularidade ideal do texto, calcada nas palavras que minha imaginação imagina como bonitas, para colocar no lugar o novo: um novo sentir, um novo dizer, um novo silêncio, uma nova experiência enquanto ser que engole com asco e prazer o sabor inominável da vida em palavras.

Penso que a resposta para o que deveria ser essa experiência de escrita singular pode ser encontrada em Mariana e Paloma. Sem entrar na questão do desejo que antecede essa escrita que são capazes de fazer, é preciso considerar que elas explicitamente nos apresentam exemplos concretos do que a escrita representa em suas vidas. Ao serem convidadas para escreverem uma escrita 'diferente', podendo contar histórias, discuti-las com a pesquisadora, planejá-las junto com o outro, contar de suas ideias e serem alimentadas por todas as outras ideias que foram surgindo ao longo de nossos encontros, elas sentiram-se seduzidas pela possibilidade do escrever. E escreveram pelo desejo dessa possibilidade e não para provarem que sabiam escrever ou para terem garantidas as suas notas no boletim escolar. Depois,

sozinhas consigo mesmas, elas podiam dar vazão ao imensurável da escrita, experimentando sua parcela de autoria e a marca de seu traço no próprio gesto da escrita.

É disso que a escola precisa se abastecer: de um combustível potente que promova o encontro de estudantes com uma escrita totalmente diferente daquela que experimentam nas aulas de LP. Não porque essa outra escrita não seja composta da mesma matéria, a partir das mesmas bases estruturais (não há como escapar dos modelos de gêneros); mas porque pensada e refletida do lugar de alguém que se coloca na posição de autor e analisa o seu fazer como um traço de subjetivação. Nesse sentido, o que proponho como diferença na lida com a escrita é a criação de um espaço que apresente a escrita por ela mesma; ou seja, pela própria experiência de escrita. Um espaço que, como um convite sedutor e cheio de promessas benfazejas, permita que todos os estudantes sintam prazer em estar ali, contando de si, escrevendo de si, nos seus projetos de escritas pessoais. E não somente nos projetos de escrita escolares.

Assim como o fazem com suas experiências de tocar um instrumento, de cantar uma canção, de dançarem suas danças, a escrita lhes deve ser apresentada nesse espaço como um lugar de encontro e perdas. Como um lugar de arte, onde os estudantes possam vir a encontrar o seu desejo e sua autoria na medida em que vão se permitindo experimentar a escrita, com tudo o que disso lhes revela também o desconforto de não encontrar a palavra certa para traduzir seja lá o que for; e possam vir a perder-se de seu eu fragmentado, ajustado, classificado, para descobrirem nessa perda uma outra face. Ou muitas outras faces. Onde possam encontrar na falta de nexo de sua escrita o fio que lhes conduza ao seu desejo de existir como sujeito.

Como fazer esse espaço existir dentro da escola? Desvinculando esse momento de escrita de qualquer amarra que possa levá-la novamente ao círculo vicioso dos moldes, das avaliações, das correções. Nesse sentido, acredito que é preciso acontecer na escola um encontro com a escrita que tenha como objetivo a formação de comunidades escritoras organizadas a partir do desejo comum de fazer arte com o gesto de escrever. O que pode começar com um simples convite para a leitura de bons textos (levados pelos próprios estudantes e seus professores - de língua, de matemática, de

geografia etc.) e para a criação de uma cena aos novos autores: “escrevam, escrevam, experimentem, tracem a primeira linha, observem o que se forma entre a ponta da caneta e a folha do papel. Com ou sem medo, mas com curiosidade. Escrevam juntos; escrevam sozinho; escrevam-se; escrevam entre uma leitura e outra, uma ideia brotando, um sentimento expressado”. Talvez se criado um cenário assim, logo no começo da pesquisa, pudesse ter recebido outras respostas de Mariah, Maria Luiza, Luiza, Bia e Cristiana.

De qualquer modo, até onde posso e consigo ir neste testemunho de leitura da escrita, é possível dizer que não há como criar texto sem marcá-los pelos vazios que são, em última instância, como os vazios da vida: faltas, habitação de desejo. Mais que isso, são a possibilidade dos desejos aflorarem a fim de continuar produzindo sentido àquilo que, diante do olhar desatento e do gozo fácil, permanece calado, quieto, em silêncio. Assim como o paraíso perdido só existe na inscrição do corpo, na marca da existência humana, também a leitura do escrito (no gesto dessas estudantes) instala-se no efêmero do momento, deixando no corpo a sensação do que já se foi. E é justamente essa sensação, esse estado de apreensão do que não pode ser nomeado, que marca cada texto lido com as digitais do leitor, transformando a escritura, ampliando as possibilidades da palavra, invadindo e cavoucando⁴³ a terra arada antes pelo autor, produzindo sintomas na travessia que é, no final das contas, a da própria vida.

⁴³ Termo retirado do texto de Michel Certeau, *A invenção do cotidiano*.

Referências

- AGUIAR, Luiz Antonio. "Cadmo e o dragão Ares". *Que haja a escrita*. Coleção Mitos e Contos. São Paulo: Quinteto Editorial, 2005. (c)
- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Dom Casmurro*. São Paulo: Ática, 1991.
- ALLOUCH, Jean. *A clínica do escrito*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70, Coleção Signos, 1998.
- _____. *O grau zero da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (a)
- _____. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (b)
- _____. *Inéditos, Volume 1 – Teoria*. São Paulo: Martins Fontes, 2004(c)
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BECKER, Ernest. *A negação da morte: uma abordagem psicológica sobre a finitude humana*. Rio de Janeiro, São Paulo: 2007.
- BEZERRA, Paulo. "Polifonia". In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. "Estilo". In: *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAZ, Júlio Emílio. *Um sonho dentro de mim*. São Paulo: Moderna, 2003.

CALLIGARIS, Contardo. *Cartas a um jovem terapeuta: reflexões para psicoterapeutas aspirantes e curiosos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

CANETTI, Elias. *A língua absolvida: história de uma juventude*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHEMAMA, Roland. (org.) *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1995.

COELHO, Eduardo Prado. "Prefácio: Aplicar Barthes". In: BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70, Coleção Signos, 1998.

COSTA, Rita de Cássia M. e S. *O desejo da escrita em Ítalo Calvino: para uma teoria da Leitura*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2003.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2005. (a)

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005. (b)

FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998, p. 253.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Vega- Passagens, 2002.

FREUD, Sigmund (1905). "Os chistes e sua relação com o inconsciente". *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. VIII . Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____.(1913-1914) "O interesse da psicanálise para as ciências não-psicológicas: parte 2". *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XXIII . Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____.(1927) "O futuro de uma ilusão". *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XXI . Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____.(1937-1939) “Moisés e o monoteísmo: três ensaios”. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XXIII . Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GILLES, Deleuze. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. Acaso e repetição em psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

HAGÉGE, Claude. *O homem dialogal: contribuição lingüística para as ciências humanas*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1990.

JAKOBSON, Roman. “Prefácio”. In: BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

KAFKA, Franz. *Carta ao pai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 2003.

_____. *Histórias de Amor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

LACAN, Jacques. O seminário: Livro 2 – *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (a)

_____. *O seminário: Livro 20 – Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (b)

_____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.(b)

_____. *O seminário, livro 23: o sinthoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LISPECTOR, Clarice. “Nota”. In: *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

_____. “Felicidade Clandestina”. In: *O Primeiro beijo e outros contos*. São Paulo: Ática, 1996.

MACHADO, Ana Maria. *Esta força estranha: trajetória de uma autora*. São Paulo: Atual, 1996.

MACHADO, Ana Maria Netto. *Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1988.

_____. O que falta à verdade para ser dita. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MIRANDA, José Bragança de & CASCAIS, Antonio Fernando. "A lição de Foucault". In: FOUCAULT, Michel. *O que um autor? Veja- Passagens*, 2002.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca. Como um capítulo referente à propriedade literária*. São Paulo: Ática, 1998.

MOISÉS, Massaud. *Literatura: mundo e forma*. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1982.

MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e Educação: Novos Operadores de Leitura*. São Paulo, Pioneira, 1999.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PAÍN, Sara. *Subjetividade e Objetividade: relação entre desejo e inconsciente*. São Paulo: CEVEC – Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, 1996.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. "Prefácio". In: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PLATÃO. *Fedro*. Coleção A Obra Prima de Cada Autor. São Paulo: Martin Claret, 2007.

PORGE, Eric. *Os nomes do pai em Jacques Lacan: pontuações e problemáticas*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

REGO, Claudia de Moraes. *Traço, letra, escrita: Freud, Derrida, Lacan*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta: a canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristovão Rilke*. São Paulo: Globo, 1994.

- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- SCHNEIDER, Michel. *Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- SCHREBER, Daniel. *Memórias de um doente dos nervos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SOLER, Colette. *A psicanálise na civilização*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.
- TANNERY, Paul. "A vida, a obra e doutrina". In: PLATÃO. *Fedro*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- TODOROV, Tzvetan. "Prefácio à edição francesa". In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- WEISS, Maria Lúcia L. *Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- VALLEJO, Américo & MAGALHÃES, Ligia C. *Lacan: operadores da leitura*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- VILLARI, Rafael Andrés. "Roland Barthes: a escrita, a pesquisa e o inconsciente". In: AGUIAR, Fernando; GUIMARÃES, Beatriz (orgs.). *Interfaces em psicanálise e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- YAGUELLO, Marina. "Introdução". In: BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

Artigos de revistas / internet

- ANDREOZZI, Maria Luiza. "Educação e Subjetividade". In: *Revista Educação e Subjetividade*. São Paulo, 2º semestre, 2005. Ano 1, nº 1.
- _____. "Leitura e escrita como acesso do sujeito à lei simbólica". Texto inédito. In: *Educação e Subjetividade*. <http://www.educacaoesubjetividade.com.br/> (acesso em 13 de dezembro de 2009).
- CANÊDO, Letícia Bicalho. "Escola versus cultura?". In: *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP. V. 35, nº 3, Set./Dez. 2009.

CHNAIDERMAN, Miriam Chnaiderman “Uma psicanalista que faz cinema”. In: *Revista Percurso*. www2.uol.com.br/percurso/main/pcs40/40Entrevist.htm

DERRIDA, Jacques. “As mortes de Roland Barthes”. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 7, n. 20, pp. 264 a 336. Agosto de 2008. (Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury) ISSN 1676- 8965 (retirado do site: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/DerridaDoc.pdf>)

ORLANDI, Eni P. “Silêncios: presença e ausência”. *ComCiência* nº 101. Campinas, 2008.

SILVIERA, Ronie Alexsandro T.da. “*Memória e escrita no Fedro de Platão*”. Cadernos de Atas da ANPOF, no 1, 2001.

Dissertações e teses

AGUIAR, Eliane A. de. *Do sintoma da escrita à escrita como ato criativo: uma reflexão sobre a dificuldade de pós-graduandos no acontecimento de sua escrita*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. *A escrita na contramão da vida: o olhar do psicopedagogo diante da dificuldade de escrita do adulto*. Monografia. COGEAE- Pontifícia Universidade Católica- SP, 2000.

Bibliografia geral

ADAM, J.-M. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.

AGUIAR, F. & GUIMARÃES, B. (orgs.) *Interfaces em psicanálise e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

ANDRADE, Márcia Siqueira de. *A escrita inconsciente e a leitura do invisível: uma contribuição às bases teóricas da psicopedagogia*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2002.

- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARRIVÉ, M. *Linguística e Psicanálise: Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e os Outros*. São Paulo: EDUSP, 1994.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- BACHA, Marcia Neder. *Psicanálise e educação: laços refeitos*. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- _____. *A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BARONE, Leda M. C. *De ler o desejo ao desejo de ler: uma leitura do olhar do psicopedagogo*. Rio de Janeiro, Vozes, 1993.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria Netto.(org.) *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- BRAIT, Beth. 'Mikhail Bakhtin: o discurso na vida e o discurso na arte'. In: DIETZSCH, Mary Julia Martins (org.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- CALIL, Eduardo (org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007.
- CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CARREIRA, Alessandra Fernandes. "Autoria e fantasia: cons(c)ertando a realidade insatisfatória". In: TFOUNI, Leda Verdiani. (org.) *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

CATACH, Nina (org.). *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática, 1996. (Coleção Múltiplas escritas)

CATANI, Afrânio & MARTINEZ, Paulo (orgs). *Sete ensaios sobre o Collège de France*. São Paulo: Cortez, 2001.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

COLUCCI, Vera Lúcia. “Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese.” In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria Netto.(org.) *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Ana. *Corpo e escrita: relações entre memória e transmissão da experiência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____ & RINALDI, Doris. (org.) *Escrita e psicanálise*. Rio de Janeiro: Cia de Freud: UERJ, Instituto de Psicologia, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. “Narcisismo em tempo sombrio”. In: *Percursos na história da psicanálise* (coordenador Joel Birman). Rio de Janeiro: Livraria Taurus, s/d.

COUTO, Maria Joana B. D. *Psicanálise e educação: a sedução e a tarefa de educar*. São Paulo: Avercamp, 2003.

DERRIDA, J. & ROUDINESCO. *De que amanhã...Diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DIONÍSIO, Ana P.; MACHADO, ANNA R.; BEZERRA, Maria A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. “Autor e Autoria”. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FAZENDA, Ivani .“Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação”. In: *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

- FERREIRO, Emilia. *Cultura Escrita e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FIAD, Raquel Salek. "Ensino e autoria". In: TFOUNI, Leda Verdiani. (org.) *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FORBES, Jorge. *Da palavra ao gesto do analista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FREUD, Sigmund (1896-9). "Extratos dos documentos dirigidos a Fliess". In: *Publicações pré-psicanalistas e esboços inéditos. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- _____(1893-5). "Casos Clínicos". *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud* , v. II, Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- _____(1900). "A interpretação de sonhos" . (Primeira Parte). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. IV . Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- _____(1901). "A interpretação de sonhos" . (Segunda Parte). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. V . Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- _____(1906-1908). "Escritores criativos e devaneios". In: '*Gradiva*' de Jensen e outros trabalhos. *Obras psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- _____(1911). "Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia". *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. XII . Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- _____(1912). "Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise". *Obras psicológicas Completas de Sigmund Freud*, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____(1914). “Recordar, repetir e elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II)”. In: *O caso de Schreber, Artigos sobre técnica e Outros trabalhos. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____(1917). “O sentido dos sintomas”. In: *Conferências introdutórias sobre psicanálise (Parte III)*. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____(1917). “Os caminhos da formação dos sintomas”. In: *Conferências introdutórias sobre psicanálise (Parte III)*. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____(1920). “Além do princípio do prazer”. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GALLOP, Jane. *Lendo Lacan*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

GALVES, C. ; ORLANDI, E. ; OTONI, P. (org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

GAY, Peter. *Uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GARCIA, Ivanir Barp. “A arte de inventar com pedaços do Real.” In: AGUIAR, F. & GUIMARÃES, B. (orgs.) *Interfaces em psicanálise e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins fontes, 1997.

GUIMARÃES, Beatriz. “Escrita e repetição: do que não cessa de não se escrever”. In: AGUIAR, F. & GUIMARÃES, B. (orgs.) *Interfaces em psicanálise e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

HAVELOCK, E. A. *A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais*. São Paulo: UNESP e Paz e Terra, 1996.

ISER, Wolfgang. “ A interação do texto com o leitor”. In: LIMA, Luiz C. (org.) *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans. “A estética da recepção: colocações gerais” & “O prazer estético e as experiências fundamentais da Poesis, Aitsthesis e Katharsis”. In: LIMA, Luiz C. (org.)

A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JEAN-LUC, Nancy & LACOUE-LABARTHE, Philippe. *O título da letra.* São Paulo: Escuta, 1991.

KANAAN, Dany Al-Behy. *Escuta e subjetivação: a escritura de pertencimento de Clarice Lispector.* São Paulo: Casa do Psicólogo; EDUC, 2002.

KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatris; BRITO, Karim S. (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino.* Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.* Campinas: Pontes, 2004.

LACAN, J. O Seminário: Livro 1 – *Os Escritos Técnicos de Freud.* Rio de Janeiro, Zahar, 1993.

_____. O seminário: Livro 4 – *A relação de objeto.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. *O Seminário: Livro 8- A Transferência.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.(a)

_____. *O Seminário: Livro 11- Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.(a)

_____. O Seminário: Livro 17 – *O avesso da psicanálise.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.(b)

_____. *Outros Escritos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.B. *Vocabulário de psicanálise.* São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Nina. *Psicanálise e Análise do discurso: o acontecimento na estrutura.* Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, Lino de. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Irene A. 'Texto & gêneros: fronteiras. In: DIETZSCH, Mary Julia Martins (org.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

MAINGUENEAU, D. *Genèses du discours*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1984.

MANNONI, Maud. *A primeira entrevista em psicanálise*. Rio de Janeiro: Campus, 1981.

_____. *A teoria como ficção: Freud, Groddeck, Winnicott, Lacan*. Rio de Janeiro: Campus, 1982.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: A. Dionísio, A. Machado e M. Bezerra, orgs. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARIANI, Bethania (org.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.

MENZAN, Renato. *Escrever a clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROUTH, DÉsirÉE. (orgs). *Gêneros Textuais*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

NASIO, Juan-David. *Nos limites da transferência*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

NOGUEIRA, J. C. 'O inconsciente como linguagem: um discurso fundante. In: *O inconsciente e a linguagem na compreensão do homem*. São Paulo: Cortez, 1978.

NONINI, Adair. *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular, 2002.

ORLANDI, Eni P. *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. *Cidade dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PAÍN, Sara. *Diagnósticos e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PÉREZ, Carlos D. *Do gozo criador*. Campinas, SP: Escuta, 1987.

PLATÃO. *Diálogos I: Mênon-Banquete-Fedro*. Coleção Universidade de Bolso. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

_____. *Apologia a Sócrates*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

_____. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2009.

PORTO, Olívia. *Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico*. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2007

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2004.

QUINET, Antonio (org.) *Jacques Lacan: a psicanálise e suas conexões*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

RASSIAL, Jean-Jacques. *A passagem adolescente: da família ao laço social*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1997.

_____. *O adolescente e o psicanalista*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

RINALDI, Doris. "A invenção do real: sobre escrita e psicanálise". In: AGUIAR, F. & GUIMARÃES, B. (orgs.) *Interfaces em psicanálise e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. "Aula de Roland Barthes e os conceitos de leitura e escritura". In: CATANI, Afrânio & MARTINEZ, Paulo (orgs.) *Sete ensaios sobre o Collège de France*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROUDINESCO, Elizabeth. *Jacques Lacan: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1994.

_____. *Por que a psicanálise?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

RUBINSTEIN, Edith Regina (org.). *Psicopedagogia: fundamentos para a construção de um estilo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007

SEVERINO, Antonio Joaquim. “Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional”. In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria Netto.(org.) *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros Catalisadores: letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOUZA, A. S. L. *Pensando a Inibição Intelectual*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1985.

SZYMANSKY, Heloisa. (org.) *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação)

TARDELLI, M. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Aprender a Ensinar com Textos – 9)

TEIXEIRA, Marlene. “O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito”. In: FARACO, C.; TEZZA, C.; CASTRO, G.(orgs.) *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. (org.) *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

VALENCY, Gisele. “A crítica textual”. In: *Métodos críticos para análise literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003. (Série Pesquisa em Educação)

Artigos de revistas / internet

ANDREOZZI, Maria Luiza. “A inteligência ancorada no movimento do desejo”. In: *Revista Doxa – revista paulista de psicologia e educação*. Ano I- V.1, nº 3, Set/ Dez, 1995.

_____. “A metáfora paterna e a construção do conhecimento como desejo do outro”. Revista *Estilos da Clínica do Instituto de Psicologia da USP*. São Paulo, 1996, volume 1.

_____. “Tempo adolescente como oscilação pendular na constituição do sujeito.” *Psyché*. Universidade São Marcos. São Paulo: 2001. Julho-dezembro, volume V, nº 008.

BALDINI, Lauro José Siqueira . “A autoria é algo que se ensina?” Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. Texto apresentado no 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), julho de 2007.

FURLANETTO, Maria Marta. “Função-autor e interpretação: uma polêmica revisitada”. Seminário Internacional Foucault: perspectivas, realizado em Florianópolis em setembro de 2004.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. “As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a psicanálise frente à psicologização do cotidiano escolar.” In: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te20.PDF>.

LAZZARINI, Eliana Rigotto & VIANA, Terezinha de Camargo. “Do que se lê ao que se escreve: leitura e escrita em psicanálise”. *Pulsional. Revista de Psicanálise*. Ano XVII, nº 180, dezembro/2004. (p. 46-53)

MILLER, Jacques-Alain. “O Escrito na Palavra”. *Opção LACANIANA* Nº16. São Paulo, Edições Eólia, agosto de 1996.

ROJO, R. H. R. “Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo”. II Congresso Nacional da ABRALIN, Florianópolis, 1999.

_____. “Elaborando uma progressão didática de gêneros – aspectos linguísticos enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros ‘relatar’”. In: *Intercâmbio 8*. PUC-SP, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard. “Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas”. Université de Genève. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo (LAEL/PUC-SP). s/d

_____ & DOLZ, Joaquim. “Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. Revista Brasileira de Educação, nº 11, maio/agosto, 1999.

_____. “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona”. Faculdade de Psicologia e Ciências da Universidade de Genebra/Suíça. *Enjeux*, n. 37/38, 1996. [Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo (LAEL/PUC-SP)]

SISTO, Celso. “Leitura e oralidade”. *Caderno de Leitura / PROLER*. – vol. 1 – Rio de Janeiro. 1994

SOUSA, Edson Luís A. de. “O inconsciente e as condições de uma autoria.”. *Psicologia USP*. v.10 n.1 São Paulo 1999.

Dissertações e teses

ALMEIDA, Benedita de. *A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadora: práticas de autoria*. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 2007.

CARREIRA, Alessandra Fernandes. *Subjetividade e autoria: o sujeito como vassilo do “eu”?* Ribeirão Preto, 2000. Tese de doutorado- Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP.

FORTUNATO, Márcia. *Autoria sob a materialidade do discurso*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2003.

MRECH, Leny Magalhães. *O espelho partido e a questão da deficiência mental em seu vínculo com as estruturas de alienação no saber*. São Paulo, IPUSP, 1989, p. 495. (tese de doutorado)

_____. *Mercado de saber, o real da educação e dos educadores e a escola como possibilidade*. Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

RADAELLI, Juliana. *O sujeito e a ficção da escrita: uma articulação entre psicanálise, literatura e educação*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP, 2007.

RIOLFI, Claudia. *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna*. Tese de doutorado. Campinas, SP, 1999.

SARTORE, Ana Rita. *Escrita e angústia: investigação, sob perspectiva psicanalítica, do impedimento de escritura como fenômeno da ordem do sujeito do inconsciente*. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 2007.

SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito: um modelo de textualização*. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2000.

VAZ, Márcia Celestini. *Modos de ler e dizer do sujeito: paráfrase, gestos de interpretação e autoria nas licenciaturas em Letras e Pedagogia*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: FEUSP, 2008.

VIEIRA, Eliane A. Pasquotte. *A constituição de marcas de estilo e autoria para os projetos escrito de aprendizes*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas- Instituto de Estudo da linguagem. Campinas, SP, 2005.

Anexos



Anexo 1

1) Carta-convite para participação no projeto

Caros pais ou responsável:

Esta carta tem o objetivo de formalizar um convite feito a seu filho (a) para participar da minha pesquisa de doutorado *A constituição do sujeito-autor na apropriação do gênero: a escrita possibilitada pelo estudo de alguns gêneros textuais*, iniciada em fevereiro de 2006, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof^a Dr^a Alice Vieira. Além disso, é claro, tem também o objetivo de solicitar sua autorização para que ele (a) dela participe.

Como autora da coleção de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, da RSE, defendo que as práticas de leitura e escrita devem estar a serviço de formar sujeitos leitores e escritores ambientados com os variados contextos sociais a que pertencem ou pelos quais circulam. Ou seja, que o desenvolvimento dessas práticas estejam diretamente ligadas à vida, dentro e fora da escola. Justamente por isso, uma das opções metodológicas para a escrita dos quatro livros da coleção foi o trabalho com variados gêneros discursivos (cartas, notícias, resenhas, contos etc) a partir dos quais os estudantes devem aprender a transitar.

Minha inquietação com as questões do ensino da escrita na escola ultrapassam, no entanto, a elaboração desse material didático. Evidentemente, pautada em muitas pesquisas, estudos, práticas e documentos do MEC, sei da eficiência do trabalho com os gêneros no desenvolvimento de leitores e escritores. Mediados por modelos, os estudantes adquirem repertórios discursivos e lingüísticos para redigir bons textos, em diferentes contextos. Mas isso não garante, necessariamente, que se tornem sujeitos-autores; quer dizer, que ultrapassem a mera repetição do modelo ou das idéias já concebidas nos textos que lêem, conseguindo produzir escritas singulares.

Por isso, o enfoque principal de minha pesquisa de doutorado é verificar como (e quais as condições para) propiciar o desenvolvimento do sujeito-autor no experienciar dos gêneros discursivos. Nesse sentido, essa pesquisa revelar-se-á como fonte de reflexão e consulta sobre a importância desses gêneros na construção singular que cada sujeito faz na troca com o Outro da cultura. Ao aprender e apreender os gêneros, o estudante aventura-se na escrita, inscrevendo-se (ou não) como sujeito-autor; ou seja, como sujeito da letra, da voz que instaura e revela o singular de cada escrita. É, assim acredito, nessa inscrição que se dá a mudança de lugar, o distanciamento do ato, a singularidade do texto. Desse modo, os gêneros são o instrumento pelo qual o sujeito da escrita pode emergir, revelando seu sintoma criativo.

Diante dessa realidade, optei por trabalhar com **dois grupos** de alunos, indicados pelos professores de Língua Portuguesa que, evidentemente, queiram participar da pesquisa. A distribuição desses grupos será: um grupo da 6ª série/ 7º ano, compondo um total de 5 alunos, e 1 grupo da 7ª série/ 8º ano, compondo um total de 5 alunos. Como a consulta para saber se desejariam participar já foi feita por seus professores (eu ainda não tive contato com os estudantes convidados), cabe agora convidar vocês, pais ou responsáveis, para se interessarem na proposta junto ao Liceu Santista e à autora do projeto a fim de se sentirem mais à vontade em autorizar a participação de seus (suas) filhos (as).

Desde já, esclareço que a coleta dos dados será feita durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2007, na própria escola, em horários alternados aos das aulas. No total, serão necessários 5 encontros de duas horas cada, sendo 4 coletivos e 1 individual. As datas serão distribuídas ao longo do trimestre de acordo com a disponibilidade dos grupos de estudantes. Caso haja necessidade de mais algum encontro, além dos já programados, solicitaremos uma nova data com antecedência a fim de que cada aluno e cada pai / responsável possam se organizar.

Os instrumentos de contato com os estudantes serão: uma anamnese da escrita, seguida das produções textuais elaboradas por eles ao longo de duas sequências didáticas escolhidas pelos professores de língua e presentes nos livros da RSE. Somados a isso, teremos o material dos quatro encontros presenciais coletivos, momentos em que observaremos o que cada estudante fala sobre seu contato com o ato de escrever: as facilidades e dificuldades encontradas, as situações prazerosas e desprazerosas geradas nesse processo e os caminhos seguidos (ou imaginados) para solucionar os problemas. Esses encontros serão gravados (imagem e som) a fim de facilitar o processo de análise dos dados coletados.

É preciso firmar, no entanto, o compromisso de que as imagens gravadas dos estudantes não serão utilizadas publicamente, assim como não revelaremos seus nomes verdadeiros, preservando sua identidade.

Agradeço por sua atenção e coloco-me à disposição para eventuais dúvidas.

Eliane Aparecida de Aguiar⁴⁴

Mestre em Educação – FEUSP
Doutoranda em Educação - FEUSP

⁴⁴ E-mail para contato: elianeagui@uol.com.br

2) Termo de Consentimento

Eu.....,RG.....,c
concordo com a participação de meu filho (a),
.....,no
estudo realizado pela doutoranda Eliane Aparecida de Aguiar, vinculada à Faculdade
de Educação da USP: *A constituição do sujeito-autor na apropriação do gênero: a
escrita possibilitada pelo estudo de alguns gêneros textuais.*

Tenho ciência de que serão utilizados, no desenvolvimento dessa
pesquisa, os seguintes instrumentos: gravação de imagem/voz e as produções,
parcial ou integral, dos textos escritos por meu filho (a), durante atividades
realizadas no contexto escolar, junto à professora responsável pela disciplina
de Língua Portuguesa.

Assino o termo de consentimento, após ter me inteirado da proposta do trabalho,
dos passos a serem desenvolvidos e ter minhas dúvidas esclarecidas, recebendo a
garantia de que a integridade de meu filho (a) será resguardada pela pesquisadora, a
qual se compromete em identificá-lo por nome fictício e a não fazer uso público das
imagens gravadas.

Campinas,dede 2007.

Assinatura dos pais ou responsável (autenticada em cartório)

Anexo 2

Textos de Mariana

A história completa de Mariana

Lembranças de uma garota, lembranças de um amor

Índice

1. Quem conta um conto, deixa sua marca na história
2. Uma comemoração com gostinho de abacaxi e hortelã
3. Filho de peixe, nem sempre peixinho é
4. Esclarecimentos
5. Primeiras mudanças
6. Uma novidade não tão boa assim
7. As primeiras incertezas
8. Apaixonada
9. Novas surpresas
10. Final feliz

1. Quem conta um conto, deixa sua marca na história

Desde a Pré-história, o homem tem o costume de contar histórias. Essas histórias eram passadas de pais para filhos, de avós para netos e até mesmo de vizinhos para vizinhos. A partir dessas narrações, surgiu um ditado popular muito conhecido: “Quem conta um conto, aumenta um ponto”, o que é indiscutível. O fato começa assim:

“A Mariazinha comprou um vestido novo.”

Passados alguns dias, a vizinha da Mariazinha comenta com a Mulher-da-casa-ao-lado:

“Você viu o vestido novo da Mariazinha? Deve ter custado uma nota preta!”

A Mulher-da-casa-ao-lado comenta com a Moradora-da-última-rua:

“Menina, você não sabe o que o povo anda dizendo: a Mariazinha ganhou um vestido novo, supercaro do namorado dela. E, dizem que ele é casado!”

Um mês depois o bairro inteiro está com a fofoca na ponta da língua:

“A Mariazinha ganhou um vestido novo, supercaro do amante dela. Andam comentando por aí que o moço é muito rico, dono de uma multinacional. Ele é casado com uma estrela de cinema americano e estava passando uma temporada aqui no Brasil, quando conheceu Mariazinha: foi amor à primeira-vista. E, depois de viverem um romance *mui caliente*, ele despediu-se dela dando-lhe um belíssimo vestido.”

Parece exagero, não é? Bem, não se você tiver uma vizinha que passa o dia inteiro sentada na calçada, olhando o movimento da rua, falando sobre aquele ator que se separou daquela modelo superfamosa, que estava no “São Paulo Fashion Week”, e que era melhor amiga da namorada do vilão da novela do primeiro ator.

Ridículo! Mas existem pessoas assim. Porém, voltemos ao assunto.

Os homens estão acostumados a relatar fatos, inventar histórias e recontá-las. Entretanto, na hora de colocá-las no papel fica tudo mais difícil.

E é isso o que vou fazer. Contar para vocês um pouco da minha vida. O maior clímax dessa grande novela que eu chamo de vida.

Meu nome é Luana. Luana Pádua. Adoro o meu sobrenome por conta de uma personagem muito famosa de Machado de Assis: Capitu, ou melhor dizendo, Capitolina Pádua.

Desde a infância, sempre tive muito contato com o “Maravilhoso Mundo dos Livros”. Li grandes *best-sellers*; outros, nem tanto. Mas nunca me separei deles, os meus melhores amigos: os livros.

E é graças a eles que estou aqui lhes contando essa história.

2. Uma comemoração com gostinho de abacaxi e hortelã

Era sexta-feira. Estava voltando da escola. Uniforme antigo de oito anos de uso, mochila às costas e um par de tênis nos pés. Era assim desde os dez anos de idade, quando comecei a ir e voltar da escola sozinha, às vezes acompanhada por algumas colegas. Meninos? Nunca.

Falando francamente, nunca havia me apaixonado por ninguém. Claro, tirando aqueles atores adolescentes que passam nessas séries juvenis e que são, decididamente, uns gatos! Mas acho que eles não contam.

O meu maior problema com o sexo oposto sempre foi a timidez. Bem, porque, eu não sou uma baranga nata. Nem um exemplo de Juliana Paes adolescente. Talvez eu esteja mais para “A Feia mais Bela”. Ai!!!! Coitada de mim!

Concluindo: sou uma garota de treze aninhos de idade, com 1,60m de altura, cabelos ondulados e castanhos, olhos expressivos e azuis, seios não muito grandes, porém não tão pequenos para ser comparada com uma tábua de passar roupa, boa atleta e, ótima estudante. (Bem, era. Hoje eu tenho 23 anos, mas com um corpinho de 15!).

Até que sentir uma paixõzinha por mim não era caso de hospício, concordam? É, mas os garotos da minha escola não concordavam com a gente, caros amigos leitores. Uma pena, não é? Para mim, só se for. Garanto que eles não sentem nenhuma pontinha de remorso por deixarem passar por suas vidas uma deusa maravilhosa como eu!

Então cheguei em casa. A minha trajetória de todo dia não era assim tão longe. O suficiente para eu ter uma nação inteira de bolhas nos pés para estourar. Brincadeirainha!

Abri o portão, fui até a área de serviço e lá estava ela: minha mãe. Lavando as roupas do meu pai e as minhas. As suas? Ficavam em último lugar. O mais importante era lavar os uniformes de trabalho e de escola.

- Oi, mãe!

- Oi, filha! Como foi na escola hoje?

- Ah, o de sempre. O Renato recebeu mais uma advertência

por “cantar” a professora Cíntia, a Amanda ficou falando sobre as festas que iria no final de semana e a professora Maria devolveu a minha dissertação sobre a mortalidade infantil, que eu tirei dez, e ainda me deu um ponto extra!

- Parabéns, filha! E para comemorar mais uma entrada em

cena da minha escritora preferida, eu fiz um almoço todo especial: macarrão ao molho branco do jeitinho que você gosta!

- Obrigada, mãe!

Fui correndo para o meu quarto trocar de roupa e passei pelo

banheiro para lavar as mãos. Vocês devem estar pensando que eu sou maluca por comer uma bomba calórica como macarrão ao molho branco num almoço de sexta- feira. Mas com uma mãe prendada igual a minha e – graças à Deus! – uma tendência a ser magrinha, eu podia me dar ao luxo de fazer certas estripulias. Aliás, se causasse algum estrago físico em mim mesma, ninguém iria perceber mesmo, já que todos os adolescentes – meninos e meninas – da rua e da escola, fingem que eu sou transparente.

Então, comi a minha bomba calórica preferida acompanhada por um copo generoso de Coca-Cola e ajudei minha mãe a arrumar a cozinha. Passadas algumas horas, fui para o quarto fazer meus deveres escolares, assisti à um filme que estava passando na televisão e depois, fui no quintal brincar com Capitu, minha vira-lata. Já passava das seis horas quando meu pai chegou. Ele vinha com sua pasta surrada na mão e um sorriso contagiante na boca. Queria ter uma conversa muito séria com minha mãe e eu. Vendo o belo sorriso em seu rosto, minha mãe não conseguia controlar a curiosidade.

- Conte logo, homem! O que aconteceu?

- Calma Isabel! Deixe a Luana vir aqui na sala para eu contar uma vez só!

- Oi, pai! Cheguei! Pode falar!

- Ai! Mulheres da minha vida, eu tenho uma notícia maravilhosa para lhes dar! – disse ele com os olhos brilhando de alegria.

- Joaquim! Eu sei que a notícia é boa. Dá para perceber pela

sua cara! Ande, vai, desembuche logo! – ralhou minha mãe. Ela tinha essa mania. Toda vez que o meu pai tinha algo importante para falar – seja bom ou ruim – tinha a mania de enrolar; ela logo ficava irritada. Já ela, era direta até demais. Enquanto meu pai preparava o “terreno” para dar uma notícia, dona Isabel lançava a bomba em plena área urbana, mesmo.

Meu pai disse:

- Vocês não sabem o que aconteceu hoje! Fui promovido! –

ficamos abobalhadas. Ele repetiu: - É isso mesmo que vocês estão ouvindo: fui promovido! PRO-MO-VI-DO!!!

- Ah!!! – minha mãe gritou. – Parabéns, querido! – e pulou no pescoço dele.

Eu não fiquei fora dessa euforia toda e dando um abraço coletivo no meu pai – com minha mãe – o elogiei:

- É isso aí, pai! Eu sabia que o senhor iria conseguir, já que é

um excelente profissional! Viu só? Foi só concluir uma faculdade, batalhar bastante e olha!, já está vencendo as dificuldades!

- É, Lu! Mas se não fosse aqueles cursos que a firma ofereceu

para os funcionários e que eu fiz, talvez eu não estaria comemorando agora!

- Eu sei, paizinho! O senhor é o máximo!

- Mas querido, explique melhor o que aconteceu – pediu minha mãe.

- Bom. Vocês lembram do Euclides, o chefe do meu setor?

Então, depois de tantos anos atuando no mercado de trabalho como um profissional de grande respeito, ele foi chamado por outra fábrica e irá ganhar um salário maravilhoso!

- Que bom para ele! Ele sempre foi um homem tão correto e simpático. Ele te ajudou tanto quando você começou a trabalhar lá na firma.

- É verdade. Voltando ao assunto: o meu setor ficou sem um coordenador. Assim, o dono da fábrica perguntou se eu gostaria de ficar no lugar dele, já que todas as vezes que ele tirava férias eu assumia temporariamente o seu cargo.

- E deixa-me adivinhar o que o senhor disse... – brinqueei.

- Sim! Sim! – respondeu ele todo agitado.

- Parabéns novamente, querido! Você merece! Você merece!

E, - minha mãe continuou: - para brindar esse momento inesquecível, vou preparar um suco bem refrescante de abacaxi com hortelã.

E foi para a cozinha.

Perguntei para o meu pai:

- Pai, sem querer parecer uma interesseira, me diga uma coisa: o salário é bom?

- Sim, Lu! É cinco vezes mais do que eu ganhava!

- Uau!

- E, olha, esse salário vai provocar uma mudança muito legal na sua vida! Embora eu ainda não tenha discutido o assunto com a sua mãe, acho que poderei realizar um grande sonho da minha vida: matriculá-la em uma escola da rede particular!

- Nossa, pai!

- É, filha! Até que enfim vou poder te oferecer uma boa escola!

- Prontinho! – era minha mãe vindo da cozinha. – Vamos brindar?

Com o suco delicioso servido em nossos melhores copos pela minha mãe, comemoramos aquela data festiva que ficou marcada para sempre em nossas vidas.

- Viva o Joaquim! – gritou minha mãe.

- Viva! – continuei.

Depois de toda a comemoração fomos dormir, isto é, se o meu pai conseguiu pregar o olho, porque apesar do meu sono de pedra, tive a impressão de ter ouvido o barulho de pés andando pelo corredor a noite inteira.

3. Filho de peixe, nem sempre peixinho é

Estávamos em mais uma sessão de “Tortura no Supermercado” – um filme que só passa uma vez por mês, mais propriamente dizendo quando meu pai recebe seu salário; mas hoje era uma exceção, pois não era ainda o dia do pagamento do meu pai –, quando minha mãe começou a conversar comigo:

- Ai, Lu! Eu tô tão feliz! Parece que o meu coração vai explodir de alegria!

- Calma, mãezinha. Agora que as coisas estão melhorando, a senhora quer ter um “treco” e não aproveitar?

- Vira essa boca para lá, menina! – disse ela, benzendo-se com um sinal-da-cruz.

- Eu estava brincando!

- Ninguém brinca com uma coisa dessas! – e mudando o rosto para uma expressão mais carinhosa, disse: - E aí, Lu, como anda esse seu coraçãozinho?

Pensando que ela estava se referindo à minha vida amorosa, olhei-a com piedade. Caso eu tenha esquecido de comentar, minha mãe era, o que se dizia no popular, uma “coroa sarada”. Com 35 anos nas costas, ela era uma verdadeira beldade e tenho praticamente certeza que se ela não tivesse se casado com meu pai, com certeza teria sido uma modelo famosa, com seu 0,90 m de pernas. O único ponto da história que eu não consigo entender é o que uma mulher como minha mãe viu no meu pai, que na mocidade era um rapaz sem nenhuma beleza – a não ser a interior – e nenhum tostão no bolso; além de largar a vida de madame rica que algum velho milionário poderia lhe proporcionar para se tornar uma dona de casa comum. É como ela mesma diz: “Tem coisas que só o amor pode explicar”. Mas deixe-me defender o meu *father*, que apesar de não ser nenhum Leonardo Di Caprio – tanto fisicamente quanto economicamente –, ele era um gatinho médio e, o seu salário nos permitia umas regalias de vez em quando. Tudo bem, *muito* de vez em quando.

Minha mãe tinha a triste ilusão de que um dia eu teria tantos namorados quanto ela teve na adolescência, porém, como vocês já sabem, venho decepcionando-na constantemente. Então, olhei-a com aquela cara de “quer mesmo saber?” e desconversei:

- ahn... que tal mudarmos de assunto?

- Lu você tem que enfrentar seus problemas de frente.

- Mas mãe, é que não dá para enfrentá-los de frente, já que eles nem olham para mim.

- Lu, do que você está falando?

- Dos garotos do bairro e da escola. – respondi como se ela tivesse surtado.

- Lu, eu perguntei sobre a nova escola e não sobre namoricos – falou ela, como se eu fosse uma débil mental.

- Ah... Que nova escola?
- A particular, filha, lembra?
- Ah... Eu acho que vou gostar bastante, mãe.
- Mesmo tendo que abandonar suas amigas? –minha mãe fez cara de pasma.

“Como se eu tivesse alguma”, pensei.

- Acho que elas não vão sentir muito a minha falta.

- Não? – minha mãe trocou a cara de pasma para a de abismada. – Como não vão sentir a sua falta? O que você fez para elas?

“Ótimo. As pessoas me ignoram e a culpa é minha. Nem adianta vir para o meu lado que não fui eu que traí Tiradentes, o.k.?”.

Desse momento até a volta para casa, minha mãe ficou me contando da sua popularidade na época do colégio – como se eu não soubesse que ela era a “dona do pedaço” –, os amigos que nunca a abandonavam, as atividades extra-curriculares que fazia e lhe proporcionava mais amizades e, adivinhem!, OS NAMORADOS!!!

Fala sério! Como é que ela pode fazer isso comigo?!

- Lu, na sua época, eu nunca ia a um baile ou a uma festa sozinha.

“Será que é porque a senhora era a Gisele Bünchen mirim?”, pensei.

- Papai ficava até bravo com tantos pretendentes.

Se eu tivesse pelo menos um – quero dizer, pretendente.

-Talvez você seja mais recatada.

É, não é bem isso. Mas parabéns, mãe! Estamos progredindo!

E a conversa foi encerrada.

4. Esclarecimentos

Vocês devem estar se perguntando como uma pessoa tímida como eu, podia ser tão sarcástica. Na verdade, eu não pensava nem metade dos comentários que eu faço hoje. Lembram-se? Essa história aconteceu quando eu tinha 13 anos de idade. Só coloco alguns comentárioinhos para a narração não ficar chata. Atualmente, como eu já disse, tenho 23. Mas olhem, não fiquem aborrecidos comigo. Juro que nunca na minha vidinha que Deus me deu, vivi alguma aventura tão perigosa a ponto de correr risco de vida – não literalmente –, portanto não estou estragando o final da história, está bem? E para não sofrer a tentação de adiantar algum fato interessante da história, encerro aqui esse capítulo.

5. Primeiras mudanças

Eu tinha acabado de acordar quando percebi que não havia ninguém em casa. Então me levantei, escovei os dentes e fui para a cozinha na esperança de achar algum café-da-manhã já posto na mesa. Minha mãe é mesmo o máximo! Um belíssimo desjejum me esperava e, a seu lado, um bilhete. Assim que o abri vi a caligrafia de minha mãe e li:

Lu,

Eu e o seu pai saímos cedo, mas acho que quando você acordar, já estaremos chegando. Temos novidades!

Com amor, mamãe.

“Uau! Uma novidade! O que será?”. Mas nem tive muito tempo para pensar o que poderia ser, pois minha mãe havia feito panquecas recheadas com chocolate e com um manjar dos deuses como esse ninguém pensa em outra coisa a não ser comer, não é mesmo? E foi isso que eu fiz. Comi uma, duas, três, quatro... na hora que estava chegando no quinto *round*, ouvi um barulho de porta sendo destrancada e fui correndo para a sala. Eram meus pais. Estavam lotados de sacolas.

- Oi, Lu, tudo bem? – perguntou o meu pai todo sorridente.

- Oi, pai! Eu tô bem, sim. – Depois virei para a minha mãe. – Oi, mãe! O que tem nessas sacolas?

- Um monte de coisas, Lu! – respondeu meu pai.

- Isso eu percebi. As sacolas estão tão cheias que vocês estão tendo até dificuldades para carregá-las.

- Ai, Lu, eu e o seu pai compramos um monte de presentes para você, quer dizer, para o seu uso na nova escola!

- Que nova escola? – indaguei, tirando uma caneta toda enfeitada com plumas rosas da sacola. – Mãe o que é isso?

- É uma caneta.

- Bom, eu percebi que é uma caneta. Mas para quê? Quer dizer, eu já comprei meu material escolar esse ano e, mesmo que eu vá estudar em uma escola particular – o que vocês nem explicaram direito –, eu acho que não vou precisar de tantas coisas assim.

- Lu, eu e a sua mãe só queremos que você não passe

vergonha na frente das meninas ricas que vão estudar com você – meu pai disse todo sério.

- Desculpem-me – respondi encabulada. – Não quis parecer mal-agradecida.

- Tudo bem, filha. Mas olhe logo tudo o que nós compramos. –

minha mãe sugeriu animada.

Então eu abri as sacolas e delas saíram uma bolsa toda cor-de-rosa, um estojo de pelúcia cor-de-rosa com um chaveiro de pelúcia da mesma cor, cadernos variados, canetas enfeitadas com plumas, chaveirinhos, luzinhas... um kit completo para a peruagem total!

- Mãe, você não acha que exagerou um pouquinho?

- Claro que não, Lu! Você que é muito simples, não tem nem um pouco de *glamour*, estilo. – respondeu minha mãe.

- Ah... tudo bem – falei, vendo que minha argumentação não iria adiantar muita coisa. – E quando é que eu começo na outra escola?

- Semana que vem – meu pai falou.

O quê? E só agora eles me avisam?! Que abuso!

Vendo a minha expressão assustada, meu pai tentou me acalmar:

- Não se preocupe, filha. Tudo vai dar certo. Eu sei que vai.

- Eu espero que você esteja certo, pai.

Fui para o meu quarto. Precisava preparar a minha mente para o

que aconteceria comigo. Uma escola particular? Conhecia um monte. Quer dizer, só por nome. Na verdade, nunca havia entrado em uma. Agora: freqüentar um colégio particular? Nunca havia passado pela minha cabeça. Não tinha nem noção de como era um ambiente desses. Comecei a imaginar. Talvez fosse um lugar muito limpo, sem papéis higiênicos molhados – e sabe lá se usados – lançados no teto do banheiro feminino, cascas de banana no chão na hora do intervalo e professores que dormem durante as aulas. É deve ser mesmo um paraíso!

Mas... e as patricinhas? Ouvi falar que nesse tipo de escola havia um monte delas. Será que elas vão gostar de mim? Será que vão me achar brega? Será que vão me maltratar como fazem com todos os nerds? Porque na minha escola as pessoas tinham a mania de me taxar de nerd, mas nenhum deles tinham preconceito comigo, para dizer a verdade eles só lembravam da minha existência no dia das entregas das provas, quando os professores faziam aqueles discursos horrorosos de que todos os alunos da minha sala deviam seguir o meu exemplo, sendo estudiosos, comportados... e blá-blá-blá blá-blá-blá, o que me deixava mais vermelha do que um pimentão.

E as matérias? Será que eu estava muito atrasada em relação a eles? Nas outras disciplinas eu sei que posso me garantir, mas em Inglês? Será que no meu primeiro dia de aula a professora vai pedir para os alunos fazerem uma redação de uma página inteira sobre o governo americano? Tudo bem, que na parte escrita eu sou boa em Inglês, mas meu vocabulário não é muito extenso para produzir um texto. E o pior, e se ela pedir para eu me apresentar à classe em Inglês? A minha pronúncia é quase igual a de um macaco, eu não sei falar nem “*Thank you very much!*” direito!

Ai, meu Deus! SOCORRO!!!!!!!!!!!!

6. Uma novidade não tão boa assim

O final-de-semana passou voando. A semana, também. Parecia que os dias viravam horas, as horas se transformavam em minutos e os minutos duravam segundos. É! A hora do suplício chegava!

O nome da nova escola era Sagrada Família, um colégio católico, considerado o melhor da cidade. Ironicamente comecei bem. Era um colégio onde só os filhos dos “grandes” estudavam. Meu pai recebeu um aumento tão significativo, que consegui me transferir para lá. Eu ainda não tinha visitado o colégio, mas minha mãe, que já tinha visto o lugar, falou que era uma belíssima construção antiga, branca, com pilares, mosaicos, imagens religiosas imponentes e uma grande capela amarelinha, que se destacava por sua simplicidade e delicadeza. Ela disse também que junto da minha matrícula havia uma porcentagem que era para pagar algumas modalidades extracurriculares como balé, futebol, vôlei, basquete... e ela havia me inscrito nas aulas de teatro. Imagine, só! Eu, Luana Pádua, que sou a pessoa mais tímida da face da Terra, fazendo aulas de teatro! Isso não é sublime?

Nem um pouco.

- Mãe, eu não quero fazer teatro! – decretei.

- A senhorita não tem que querer nada – ela retrucou.

- Mas mãe eu detesto me expor, eu não gosto de participar de apresentações de gênero nenhum!

- É por isso mesmo que eu te inscrevi para teatro! Quem sabe assim você perde um pouco dessa timidez?

Ah! Valeu, mãe! Acho que mudar de escola no meio do ano é

pouco para você! É claro, precisava de um complemento. Teatro! Eu, que sempre fugia da professora do primário toda vez que nós, quer dizer, os outros alunos montavam peças ou musicais. Teatro? Faça-me rir! Há! Há! Há!

- Mãe, me perdoe, mas definitivamente eu não posso, ou

melhor, eu não vou fazer teatro! É absurdamente ridículo! Eu não gosto nem de fazer seminário na escola porque morro de vergonha. Mas tudo bem. Eu sou obrigada a fazer. Agora, teatro? Nem pensar!

- Luana, eu já disse, está decidido, você vai fazer teatro. Ponto final.

E me deixou sozinha na sala.

Olhem para mim, caros leitores. Ops! Esqueci que vocês não podem me ver, mas pelo menos me imaginem.

Gente, eu não tenho cara de atriz. Nem pernas, nem braços...

Fala sério! Ela não pode fazer isso comigo!

Motivos para minha mãe não me pôr no grupo de teatro:

- 1) eu sou muito tímida;
- 2) estou mudando de escola no meio do ano;
- 3) saindo de um colégio público para um da rede privada;
- 4) não tenho o perfil de uma atriz e
- 5) NÃO QUERO!!

!!
!!

7. As primeiras incertezas

É. Tudo que é bom dura pouco; igualzinho a uma barra de chocolate ou ao primeiro beijo (como se eu soubesse o que era um).

A semana que antecedia o meu início na nova escola teve fim, e na primeira segunda-feira de agosto eu já estava acordada, bem cedinho, para a minha primeira aula na Sagrada Família.

Fui acordada pelo meu pai que me deu um feliz “Bom dia, Lu! Que você tenha um bom começo na nova escola e que faça muitos amigos!”. Francamente, não dá uma pena dos meus pais? Tão ingênuos, coitados!

Minha mãe me aguardava na cozinha com um pacote bem embrulhado que eu julgava ser o meu lanche.

- Bom dia, Lu! Eu já preparei o seu lanche que você irá comer

na hora do intervalo. Adivinha só? Enroladinhos de presunto e queijo. Estou até mandando alguns extras, para o caso de você fazer alguma amizade e dividir o seu lanche, pois é como a minha mãe dizia: “A gente conquista as pessoas pelo estômago”.

- Obrigada, mãe.

- Ah, Lu. Mas o melhor vem agora. – E tirando o guardanapo

que estava sobre uma fôrma em cima da mesa, disse: - Eu fiz para você tomar café nesse dia tão especial aquele bolo que você mais gosta.

- Não vai me dizer que é bolo de cenoura com cobertura de chocolate – vibrei.

- É sim.

- Êba! Muito obrigada, mãe.

- De nada, filhinha.

E comi com muita vontade o bolo que minha mãe havia feito para mim. Não precisa se preocupar, eu não comi o bolo inteiro – claro, porque minha mãe não deixou, ela disse que daria dor de barriga –, somente a metade.

E fui para a escola. Só que diferentemente dos outros dias, eu fui de perua escolar, que meu pai havia fretado para me levar ao colégio. Quando entrei no veículo notei que todos os alunos estavam vestidos igualmente à mim: uma camiseta branca com a imagem da Sagrada Família em azul-marinho juntamente às letras S e G, iniciais do nome da escola; calça jeans e tênis – no caso deles O Tênis.

Após pegarmos os últimos passageiros, não demorou muito para que chegássemos ao nosso destino. O colégio, como minha mãe havia descrito, era muito bonito e passava uma sensação de lar, doce lar. Havia pinturas de santos por todos os lados, mas a que mais se destacava era o retrato de Nossa Senhora com o Menino Jesus no colo ao lado de São José, a Sagrada Família. Ao olhar a pintura o meu coração se encheu de uma grande paz e eu tive o nítido pressentimento de que tudo daria certo pois eu estava protegida, de alguma forma, pelas pessoas retratadas nela.

Enquanto me deslocava para o pátio, passei entre vários grupos e já distingui alguns: a tribo dos “largados”, a turma dos populares e por fim a minha família, os nerds.

Estava me dirigindo para a rodinha de intelectuais à minha frente, na esperança de fazer contato, quando me vi despencando no chão, após ter trombado com alguém.

Quando estava tentando me levantar para sair do meio do grupinho que havia se formado ao redor para ver o que tinha acontecido, uma mão grande, branquela e com unhas roídas veio em meu auxílio e seu dono disse:

- Perdoe-me por tê-la derrubado, deixe que eu te ajude a levantar.

Mas, por mais que aqueles cabelos castanhos e encaracolados, os olhos amendoados e também castanhos, a expressão preocupada no rosto um pouco sardento e o corpo magrelo sem músculos não fossem nada *sexy*, eu, literalmente, congelei. E olhem que não fazia frio nem nada. Foi apenas aquela voz, profunda e confiante, com uma pitada de sincero arrependimento, que fez com que meu coração desse cambalhotas, igual aos trapezistas dos circos ao realizar aqueles números superperigosos.

- Você está bem? – perguntou após ter me ajudado a levantar.

O grupo de curiosos já havia se desfeito.

- Estou sim, obrigada. – Minha voz tremia enquanto eu torcia para ele não reparar.

- Tem certeza de que não precisa de um atendimento médico?

Porque, se precisar, eu posso te levar à enfermaria e a enfermeira pode te encaminhar para uma clínica.

- Ah, não. Estou bem. Obrigada – eu disse e quando ele fez cara de descrença, completei: - Pode acreditar, se eu estivesse mal te pediria urgentemente para me levar à enfermaria.

- Tem certeza?

- Absoluta.

Então, está bem. Tchau.

-Tchau.

E foi só.

Ah, mas o “tchau” dele veio acompanhado de um sorriso muito branco, em que eu pude notar os seus dentes perfeitos. OK, OK, ele não era um príncipe encantado nem aqui nem na China, mas que ele era muito fofo, isso era inegável.

Então o sinal tocou e eu entrei. Como não era o primeiro dia de aula do ano, os professores não fizeram todas aquelas apresentações de como seria o nosso ano letivo. Eles disseram seus nomes e perguntaram o meu e de que escola eu tinha vindo. Depois, pediram para os meus colegas de classe se apresentarem. Eu respondi todas as perguntas ao meu respeito cinco vezes, uma em cada aula. Na hora do intervalo, o meu lanche não fez tanto sucesso quanto minha mãe esperava, pois passei os meus vinte e cinco minutos de descanso com Sabrina – uma típica menina isolada que não parava de falar mal das patricinhas e ficava se queixando o tempo todo de que Rafael, um popular da nossa sala, estava saindo com a Débora, a garota mais bonita das 8^{as} séries, e não ligava para ela – que era vegetariana desde os cinco anos.

Depois que tivemos a nossa quinta aula, fomos dispensados. Na hora da saída dei uma olhadela à minha volta para ver se encontrava o menino da entrada, porém, para minha decepção, não o vi.

Assim que cheguei em casa minha mãe começou seu interrogatório e eu, calmamente, respondi todas as suas perguntas. Depois de almoçar (tinha bife à milanesa com batata-frita) ajudei minha mãe a arrumar a cozinha e fui para o meu quarto.

Quando deitei em minha cama a primeira imagem que veio à minha cabeça foi o menino que trombou em mim, o seu sorriso, a sua mão forte (não sei como, já que ele não tinha músculo algum) e o jeito todo preocupado que falou comigo para saber se eu estava bem. Um menino? Se importando comigo? Ah, essa era nova! Tudo bem que ele não era um exemplar do Guilherme Berenguer da coleção 8^a série, mas já era um bom começo.

Meu Deus será que eu estou apaixonada?

Não pode ser.

Quer dizer, ele é tão... sei lá!

Mas hoje de manhã, quando ele falou comigo, quando me tocou, senti cada célula do meu corpo estremecer. Era como se até aquele momento eu não soubesse que sou um ser vivo, o que é muito estranho, levando-se em conta que eu sempre fui ótima aluna em Ciências e sei muito bem diferenciar um ser vivo de um ser que não tem vida.

O problema é que... bom, eu nunca estive apaixonada antes, portanto não sei quais são os sintomas de uma paixão crônica aguda.

E sempre pensei que quando me apaixonasse, seria por um cara lindo, maravilhoso e não um sem sal como ele.

Tá eu não sou materialista; eu não me importo com o frasco, e sim com o produto. Mas vamos concordar que uma embalagem bonitinha faz toda a diferença!

E ele não é feio, só não tem uma beleza padrão.

Eu não tenho uma beleza padrão.

O problema é que eu não posso contar nada para a minha mãe. Ela ficaria toda assim “minha filhinha está apaixonada! Que bonitinho! Que fofinho! Até que em fim ela está mostrando que puxou a mãe!”, e eu não estou muito a fim de aturar isso, não.

Socorro! Socorro! Adolescente confusa pede ajuda!

8. Apaixonada

No dia seguinte eu fui à escola normalmente.

As minhas aulas de Teatro começariam à tarde. Por isso meu pai havia me dado um dinheiro para almoçar na escola. Detalhe: eu não tinha noção de onde eu poderia almoçar, quer dizer, eu não queria comer o lanche da cantina que segundo Sabrina (que levava alface para a escola) era feito em um lugar totalmente inadequado e os produtos utilizados não eram de confiança. Sei lá. Eu não costumo acreditar em pessoas que levam um kit salada para a escola – a Sabrina trazia em uma bolsa um vidrinho contendo vinagre; outro, azeite e mais um com sal e outros condimentos e temperava sua saladinha matinal em pleno pátio, ao ar livre, para quem quisesse ver. Digamos que uma pessoa assim não tem muita moral para falar dos outros; mas como era a minha saúde que estava em jogo, eu preferia dar um voto de confiança para ela.

Eu estava muito ocupada pensando o que eu iria fazer com o dinheiro que meu pai havia me dado quando uma voz que eu conhecia falou:

- Oi.

- Oi – respondi toda tensa.

- Por que você ainda não foi embora?

- Ah, é que hoje eu tenho aulas de Teatro.

- Você faz Teatro? – perguntou ele como se fosse a coisa mais incrível do mundo.

- Hum... sim – falei meio encabulada.
Qual não foi minha surpresa quando ele disse:
- Eu também!
- Nossa, que legal – eu falei, tentando não mostrar toda a minha alegria.
- Como esse mundo é pequeno! Eu nunca poderia pensar que você pudesse fazer parte do Teatro.
- Por quê?
- Ah, é que normalmente os alunos novos não gostam de coisas como o Teatro porque sentem vergonha de se expor na frente dos outros alunos.
- E como você sabe que eu sou aluna nova?
- Porque eu estudo nessa escola desde a primeira série e nunca eu tinha visto...
“... uma pessoa tão especial quanto você. Quer namorar comigo?”, foi o que eu pensei que ele iria dizer.
- ... você na escola. – Foi o que ele disse.
Perante à essa decepção eu só pude ficar quieta. Então ele falou:
- Ei, eu ainda não sei o seu nome.
- Nem eu o seu.
- Prazer em conhecê-la senhorita. Eu me chamo Matheus – disse ele fazendo mesura.
- O prazer é todo meu, senhor Matheus. Me chamo Luana, mas também atendo por Lu – eu disse retribuindo a cortesia.
- Luana lembra Lua. Foi nisso que seus pais se inspiraram quando te deram esse nome?
- Não sei. Acho que não.
Ele ficou me olhando. Engraçado que quando eu converso com ele toda a minha timidez vai embora.
- Você se importa em almoçar comigo, hoje?
- Hum, é claro que não. Quer dizer, eu ia ter que comer sozinha mesmo, e o pior, eu nem sei *onde* comer.
- Então está certo. Deixe eu só avisar a turma que eu não vou almoçar com eles, hoje.
- Você vai deixar de almoçar com seus amigos para comer comigo?
- É.
E foi até a turma dele avisar que iria almoçar comigo. *Comigo*. Só nós dois. Isso não é tudo? Bom, nós fomos almoçar em um restaurante muito limpinho e bonito. A comida estava muito gostosa e logo eu percebi que Matheus era bom de garfo. Falamos sobre tudo, desde como era a minha vida na outra escola até sobre os planos de Matheus para o futuro. O sonho dele era ser um grande médico, curar muitas doenças e salvar a vida de muitas pessoas. Falei um pouco sobre mim, sobre o meu sonho de escrever um grande *best-seller*, de ser uma escritora muito respeitada e, principalmente, de fazer a diferença no mundo, ao que ele perguntou:
- Como assim?
- Não sei. Só sei que quero deixar a minha marca nesse mundo, tornar-me inesquecível.
- Para mim, você já é inesquecível.
E, bem, eu fiquei mais vermelha do que... ah, esquece!
Depois saímos do restaurante e fomos para a aula de Teatro.
Percebi claramente que todos os nerds que eu tinha visto no dia anterior faziam parte do grupo de Teatro e parecia que Matheus era o líder deles.
Pode até parecer exagero, mas quando cheguei ao auditório São José – onde aconteceria todos os nossos ensaios –, me senti como uma primeira-dama, com Matheus me apresentando a todo mundo e todos me cumprimentando, me aceitando no grupo. Isso foi demais.
Quando acabou a aula de Teatro, eu e o Matheus fomos para o pátio esperar a mãe dele que viria buscá-lo e a minha perua, que chegaria a qualquer momento. A perua chegou primeiro e ele me levou até a porta, abriu-a, me deu um beijinho na bochecha e falou um “até amanhã!” todo fofo.
Assim que abri a porta de casa, gritei para a minha mãe:
- Mãe, estou apaixonada!
Deu para ouvir lá do quarto os gritinhos de “Viva!” dela.

10. Novas surpresas
Conforme o tempo passava, eu ficava cada vez mais próxima do Matheus. Porém, ao mesmo tempo que isso acontecia, Beatriz, uma paty da minha sala, ia criando uma rinha comigo. As pessoas diziam que ela não aceitava o fato de eu ter sido escolhida como vice-representante de sala, após a nossa representante ter mudado de escola e a vice ter assumido o seu lugar.
Quando eu passava no corredor com o Matheus – que já estava quase se declarando para mim! – ela começava a fazer piadinhas sem graça como “Olhem o caszinho de nerds, que ridículos!” ou “Esses nerds de santinhos não têm nada!” e outras coisas mais nada a ver ainda. E o Matheus só respondia:
- Vai tirar a cutícula, Beatriz.
E todo mundo ria.
Porém, um dia, quando eu estava entregando o meu convite de aniversário para a Sabrina – os meus pais estavam preparando uma festa de catorze anos para mim –, a Beatriz chegou toda malandra e tirou o convite das minhas mãos dizendo:
Olha! A pobrinha está promovendo uma festa! Vai ser onde?

Na laje?

- Me devolva esse convite agora, Beatriz!

- Já estou até vendo a sua mãe servindo todos aqueles seus parentes pobres com aqueles salgadinhos fritos em gordura velha. Mas pobre adora festa, porque come de graça, não é, Lu?

- Eu disse para me devolver!

- E qual vai ser o seu presente? Seu pai vai aproveitar a liquidação do camelô para te dar um Nike falsificado, hein?

- Ao contrário de você, Beatriz, eu não uso marcas nem sigo moda, eu tenho personalidade própria, sabe?

- É, percebe-se que você é cafona mesmo. Não sabe o que é bom, não sabe usar grife. E ainda fica andando para cima e para baixo com aquele outro nerd ridículo!

- Não fale assim do Matheus! – aí eu fiquei estressada. Quem ela pensa que é para falar do meu futuro namorado?

- Ficou estressadinha, foi, ô pobrinha?

- Fique quieta! – e dessa vez quem gritou foi a Sabrina.

- Não se meta, sua comedora de alface!

E quando a Beatriz preparava-se para dar um baita soco no rosto da Sabrina, uma mão forte deteve-a e, diferentemente do que eu pensava era uma mão bronzeada que não pertencia ao Matheus e sim, adivinhem só, ao Rafael!

- Não se atreva a encostar um só dedo na Sabrina e devolva o convite – disse ele soltando a mão de Beatriz.

Ela obedeceu-o, fez um muxoxo e entregou o convite para a Sabrina que estava toda abobalhada.

Eu saí de fininho e fui para o intervalo. E tenho toda a certeza do mundo que vi a Sabrina e o Rafael perto da cantina. E mais. Ela estava comendo um lanche. Um *X-bacon*.

11. Final feliz

No dia do meu aniversário de catorze anos estavam presentes todas as pessoas que eu mais gostava no mundo: meus pais, parentes, a Sabrina com o Rafael, o pessoal do Teatro, algumas pessoas da minha sala de aula e o Matheus.

Era uma festa à fantasia e eu estava vestida de princesa e o Matheus de príncipe. A festa estava perfeita. O buffet estava sendo bem servido de mesa em mesa, a iluminação era maravilhosa e o melhor de tudo: o menino dos meus sonhos era o meu príncipe! (Não sei se foi impressão minha, mas as mangas um tanto bufantes da camisa do Matheus deixou ele meio musculoso). Na hora em que o bolo iria ser cortado, eu, meus pais e o Matheus nos aproximamos da mesa para cantar o “Parabéns para você!”. Meu pai fez aquele discurso habitual de como eu sou uma filha maravilhosa e patati-patátá e minha mãe também. Só que, o melhor foi quando o Matheus pediu a palavra e pronunciou:

- Seu Joaquim e dona Isabel. Eu gostaria de aproveitar este momento em que todos nós estamos aqui para expressar o meu amor pela filha de vocês e pedir a mão dela em namoro.

Todos os convidados começaram a assobiar, enquanto minha mãe dizia:

- É claro que sim!

E meu pai só balançava a cabeça afirmativamente. Então o Matheus voltou-se para mim e disse:

- Quer namorar comigo?

E tirou uma caixinha da manga bufante com uma aliança prateada dentro.

- Sim!

Ele colocou a aliança no meu dedo e me beijou, e na minha cabeça começaram a soltar fogos de artifícios de todas as cores. E, no momento em que seus lábios tocaram os meus, a minha perna subiu como no filme “O Diário da Princesa”, quando a Mia beija o Michel. Só que no meu caso foi muito melhor. Foi real!

12. E viveram... da melhor forma possível para sempre

Bem, eu terminei a 8ª série na Sagrada Família. E concluí o Ensino Médio lá também.

O meu namoro durou esse período de tempo e após o Ensino Médio eu e o Matheus nos separamos porque ele foi cursar Medicina no Japão e eu fiquei aqui no Brasil, cursando Letras.

A Sabrina e o Rafael se casaram e possuem uma plantação de verduras orgânicas e uma boiada com umas quinhentas cabeças de gado. A Beatriz casou-se com um deputado federal que foi indiciado esses tempos. Eu concluí a faculdade há dois anos, já publiquei cinco livros que viraram *best-sellers*, ganhei o prêmio de Escritora Revelação e Melhor Autora de Livros Juvenis, estou fazendo mestrado, tenho 23 anos e quero fazer a diferença no mundo.

Espero que essa história tenha servido de alguma forma para você, pois é muito difícil falar da vida da gente. Mas eu gostaria muito de partilhar um pouquinho da minha vida com vocês, já que ao me ver é compartilhando que se começa a deixar a sua marca na história, a se tornar inesquecível.

Mesmo que para alguém do outro lado do mundo eu já seja inesquecível.

Anexo 3

História da Paloma⁴⁵

1º Capítulo:

O telefone tocou.

-Alô?

-Henrique? É o Victor...

-E aí Victor, beleza?

-Aham! Você viu que um caminhão de sorvete tombou na esquina da Rua 2?

-Não! Tem sorvete de graça?

-Tem sim... Te vejo lá?

-Com certeza, tô indo!

-Tá, tchau!

-Tchau!

Henrique pois o tênis, avisou sua mãe que iria sair e correu em direção a Rua 2. Ele mal podia esperar para se lambuzar de tanto tomar sorvete.

Eram férias de verão e o calor em toda a Inglaterra era imenso. Todos estavam na praia ou no parque, se refrescando e se divertindo com os amigos. Algo bem gelado cairia muito bem, mas quem realmente caiu não foi um sorvete.

Na esquina da Rua 14 com a Rua 3, havia uma obra de esgoto imensa, porém vazia, sem nenhum funcionário. Como era horário de almoço, estava tudo parado e os buracos estavam abertos.

Com muita pressa e correndo bem rápido, Henrique tentou desviar dos buracos, mas não conseguiu, acabou caindo em um dos buracos.

2º Capítulo:

Dentro do esgoto, todo sujo e melecado, com água até a cintura, num lugar cheio de baratas, ratos e outros horríveis insetos, ele tentou sair, pediu ajuda, mas não foi socorrido. Tentou de novo, e de novo, e de novo, até que resolveu procurar outra saída.

Após andar muito, ele chegou a uma bifurcação. Do lado direito, o caminho era normal, e ele poderia seguir tranquilamente. Já do outro, havia uma porta de metal, com um aviso enorme dizendo: "PERIGO: NÃO ENTRE / ÁREA DE RISCO", e havia até uma caveirinha sob a mensagem.

Henrique pensou bem, se seria melhor seguir normalmente ou então se arriscar. Teimoso, corajoso e irresponsável, resolveu passar pela porta e matar sua curiosidade. Ele entrou e lentamente observava o que havia ao seu redor.

Após muito observar, ele encontrou um botão escrito "aperte" e, destemido como sempre, resolveu apertar, é lógico.

Algo misteriosamente começou a sugar toda a água daquele corredor em que ele estava e quando tudo estava seco, foi possível enxergar portas com plaquetas.

Henrique entrou pela porta onde em uma plaqueta estava escrito:

"Sala S." e ficou imaginando o que seria esse tipo de código.

Após andar alguns metros, encontrou um lugar muito misterioso, com máquinas e muitas pessoas trabalhando em algo que pareceu ser muito secreto.

3º Capítulo:

Quando se aproximou um pouco mais, chegou uma mulher, loira de olhos azuis, de avental, parecendo ser uma cientista, usando um crachá com um nome, Lucy, que aparentemente era seu nome.

Essa mulher pareceu estar muito assustada, pois talvez ela não esperasse que alguém conseguisse encontrar aquele local.

Ela olhou para Henrique e disse:

-O que você faz aqui garoto?

-Foi um acidente, cheguei aqui por acaso. -Disse o garoto. O que não era tão real, pois se ele quisesse, poderia ter ido para o outro lado quando encontrou a bifurcação.

Ela responde:

-Olha, isso é um local extremamente e secreto e de risco, não queremos intrusos ao nosso redor, nem nos atrapalhando, portanto, vá embora e não volte mais. Você tem de ficar quieto e não contar nada pra ninguém senão...

Antes de Lucy terminar a frase, chegou um homem alto, de cabelos grisalhos e uma cara assustadora, que disse:

-O que você pensa que é isso aqui? Não é circo não garoto, é secreto e muito sério! Vamos ter de prendê-lo, não era pra você estar aqui. Não viu a placa escrita não entre? Acho que você não sabe ler!

⁴⁵ Não foram localizados nos arquivos digitalizados os capítulos finais desta história.

Antes de poder dizer alguma coisa, Henrique já estava preso em uma gaiola gigante, em um lugar vazio, escuro e silencioso. De longe, só dava para enxergar pessoas passando de um lado para outro, como se estivessem com muita pressa, praticamente correndo.

De repente chegou aquela mulher, a tal de Lucy, com um prato de comida, um copo de água e um potinho de sorvete.

-Aproveite – disse a mulher.

-Obrigado, mas não estou com fome. Não dá para ter fome num lugar como esse, dá?

-Olha, daqui algum tempo você vai ter fome, mas se não comer agora, seu sorvete vai derreter, a água vai esquentar e a comida esfriar. Então não reclame e coma.

-Pode levar de volta, já disse que não quero e, se ficar aqui, só vai juntar baratas - respondeu Henrique.

-Ok. – disse Lucy.

Algumas horas depois, muito cansado, o garoto cai no sono...

4º Capítulo:

Enquanto isso, na rua do caminhão de sorvete, Victor esperava por Henrique um pouco preocupado, pensando no que poderia ter acontecido durante mais de meia hora que o amigo estava atrasado.

-Onde será que aquele moleque se meteu hein?

-Não sei, às vezes ele parou em uma sorveteria e resolveu tomar sorvete, está muito calor... – responde Ricardo, um amigo dos dois garotos.

-Cara, como você é burro! Agente chamou ele para tomar sorvete de graça, esqueceu? Dãa. – responde Victor.

-Ah é, me esqueci desse detalhe.

-Vou ligar para ele, quem sabe a mãe dele não deixou ele vir?

-Tá bom. Vou pegar mais um sorvete.

O telefone chama o celular de Henrique, mas ninguém atende. A mensagem diz que está fora de área. Victor tenta então ligar para a casa de seu amigo e a mãe dele atende.

-Alô?

-Tia Carmen?

-Oi, é o Victor?

-Aham! Você viu o Henrique por aí?

-Não, ele já saiu faz algum tempo, mas... Ele não está com você?

-Não, que estranho. Combinei de encontrar com ele há meia hora atrás e ele ainda não chegou.

-Mas onde vocês estão?

-Na esquina em que caiu o caminhão de sorvete, sabe?

-Ouvi no Jornal... Agora fiquei preocupada, vou tentar falar com Henrique para ver se está tudo bem.

-Já tentei, o celular está fora de área.

-Meu Deus, estou indo para aí já!

-Tá, tchau!

-Tchau querido.