



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍCIA MARIA FREIRE BELTRÃO

**A ESCRITA DO OUTRO:
ANÚNCIOS DE UMA ALEGRIA POSSÍVEL**

Salvador
2006

LÍCIA MARIA FREIRE BELTRÃO

**A ESCRITA DO OUTRO:
ANÚNCIOS DE UMA ALEGRIA POSSÍVEL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia,
como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mary de Andrade Arapiraca

Salvador
2006

SiBi/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Beltrão, Lícia Maria Freire.

A escrita do outro : anúncios de uma alegria possível / Lícia Maria Freire Beltrão. - 2006.

260 f. : il. + 1 CD-ROM

Orientadora: Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia.

Faculdade de Educação, 2006.

1. Escrita – Estudo e ensino. 2. Linguagem. 3. Leitura. I. Arapiraca, Mary de Andrade. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 469.8 - 23. ed.

LÍCIA MARIA FREIRE BELTRÃO

**A ESCRITA DO OUTRO:
ANÚNCIOS DE UMA ALEGRIA POSSÍVEL**

Banca Examinadora

Ívia Iracema Duarte Alves

Doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo, (1995)

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Kátia Maria Santos Mota

Doutorado em Estudos Luso Brasileiros pela Brown University, Estados Unidos(1999)

Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Maria Inez Carvalho

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2001)

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Mary de Andrade Arapiraca - Orientadora

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil(1996)

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Teresinha Fróes Burnham

Doutorado em Filosofia pela University of Southampton, Inglaterra(1983)

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Iara Rosa Farias - Suplente

Doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo, Brasil (2002)

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Universidade Federal da Bahia
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA DEFESA PÚBLICA DE TESE
tese ou dissertação e o nome do mestrando (a) ou
doutorando(a) Lígia Maria Freire Beltrão
NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E
DOUTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Aos vinete e cinco dias do mês de janeiro de ano dois mil e seis ,
às quatorze horas, reuniram-se no Auditorio I

desta Faculdade de Educação, a Comissão Examinadora, composta pelos professores
 Lúcia Inacema Alves, Kátia Santos Mota, Maria
 Inez Carvalho, Teresinha Fróis Burnham, Ana Farias
e por mim, Mary de Fátima de Azevedo

orientador(a), para julgar o trabalho intitulado A ESCRITA DO OUTRO:
 ANÚNCIOS DE UMA ALEGRIA POSSÍVEL

de autoria Lígia Maria Freire Beltrão

Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho,
chegando a conclusão que este

Nada mais havendo ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu
lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e
encerrada por mim.

Salvador, 25 de janeiro de 2006

Lúcia Alves
 Teresinha Burnham
 Inez Carvalho

Mary de Fátima de Azevedo
 Lígia Beltrão

À Maria Lícia e Zelito, pais singulares, responsáveis pelas cenas de aquisição das primeiras escritas, as ressonâncias do gesto e da educação amorosa proporcionada.

À Fernanda, filha querida, a potência e a alegria das palavras escritas e sua imprevisível consequência.

A Fernando, as palavras de liberdade que neste estudo couberam.

COMO DIZ O OUTRO...

Que outro? E desde quando se chama Outro? Estranho nome este, que não se identifica, não responsabiliza, não consta de nenhum registro civil: Outro, nascido em tal data, em tal lugar, do sexo masculino. Porque nunca se diz: Como diz a outra? A outra não diz nada. Limita-se a ouvir [...]

Depois, não é só um Outro. São muitos, são vagos, são indefinidos: os Outros. Que é que os outros vão dizer? Mas os outros nunca dizem nada [...] DRUMMOND

Meu caro Drummond,

No caso destas escritas, outros e outras até que foram definidos e tiveram muito a me dizer. Por isso, ao outro

Fernanda e Fernando, que me disseram palavras do bem;

Edith, Niltinho, Flávia, Nilton Neto, André, Daniel, Aníbal, Gicelli, Mateus , Thiago e Lucas, que me disseram palavras animadoras;

Glória, que me disse palavras acolhedoras;

Prof. Felipe Serpa, que compreendeu minha santa ignorância e partilhou comigo sua diabólica sabedoria;

e ao outro que é você, sobrinho, sobrinha, prima, primo, tia, tio, amiga, amigo, colega, professor, professora, coordenadora, bibliotecária, diretor(a), escritor(a), livreiro, *designer*, aluno e aluna, com quem convivi e convivo, aqui, ali, acolá, alhures, nos pensamentos e saudades; em cafeterias; gabinetes, salas de aula, biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; no Instituto de Letras, na Pró-Reitoria Acadêmica, Comunitária e Cepex da Universidade Católica do Salvador, no Colégio São Paulo, no CEAP e no COFIC; no Colégio n. Sra. da Guia, No Colégio Santíssimo Sacramento, Santa Bernadete, Sophia Costa Pinto; Costa e Silva, Escola Parque, Colégio Marista que, **generosamente**, me abençoou, abraçou, acatou, aceitou, acompanhou, aconselhou, advertiu, aguardou, alegrou, apontou, aprontou, aprovou, aproximou, avisou, chamou, compreendeu, comunicou, convidou, corrigiu, defendeu, desafiou, descobriu, desculpou, desvelou, dispensou, disse, distraiu, diverti, emprestou, encorajou, ensinou, entendeu, entregou, envolveu, enxergou, esclareceu, escolheu, escreveu, explicou, garantiu, impressionou, informou, instruiu, interpretou, lembrou, mandou, mostrou, obsequiou, observou, ofereceu, orientou, ouviu, permitiu, preparou, presenteou, promoveu, propôs, protegeu, questionou, ratificou, recomendou, recebeu, respeitou, retificou, revelou, segurou, serviu, sorriu, substituiu, sugeriu, suportou, surpreendeu, telefonou,

minha **gratidão**

“essa palavra-tudo.”

Mas sobre todas as invenções estupendas, que eminência de mente foi aquela de quem imaginou encontrar modo de comunicar seus próprios pensamentos mais recônditos a qualquer outra pessoa, mesmo que distante por enorme intervalo de lugar e de tempo? Falar com aqueles que estão na Índia, falar com aqueles que ainda não nasceram e só nascerão dentro de mil ou dez mil anos? E com que facilidade? Com as várias junções de vinte pequenos caracteres num pedaço de papel. Seja este o segredo de todas as admiráveis invenções humanas.

Galileu Galilei

RESUMO

Comentários recorrentes sobre inabilidades de estudantes da Educação Básica para operar com os sistemas de conhecimentos específicos da produção textual escrita, acentuados por constatações peculiares contrárias ao estudante, sujeito da linguagem, no tratamento pedagógico dispensado ao texto *Trabalho Pesado*, motivaram a pesquisa com que intencionei responder sobre a possibilidade de falar da escrita escolar, com outra semântica, que valorizasse ações empreendidas pelos estudantes, modo geral, com a colaboração de professores que, cientes do seu papel, os conduzissem ao êxito. Tomando, principalmente, a concepção interacionista da linguagem, questões da dialogia propostas por Bakhtin e a importância atribuída ao outro, na constituição do sujeito, escolhi a escrita, vista como escrita do outro, diversamente considerada e a literária, sobretudo, como espaço de hospitalidade e ali, encenando, simultaneamente, a posição dual, de hóspede e anfitrião e, assumindo uma atitude investigativa orientada pela leitura, como atribuição de sentidos, estudei escritas flagradas e retiradas de meu acervo de textos, procurando remergulhá-las, conforme particularidades identificadas, nas escritas, para revitalizá-las, para renová-las do ponto de vista conceitual e devolvê-las à escola, rejuvenescidas, ricas de sentidos. Os resultados mostraram a importância da escrita do outro na alteração do repertório conceitual que sustenta pedagogias de escrita diversificadas, questões da escrita de natureza pedagógica nela escritas, pacientemente esperando por leitores(as) que lhes emprestem sentidos, pela via da conotação, para a comunidade escolar, ocupando o seu sensível, falar da escrita do outro, com uma semântica revitalizada, rejuvenescida, e anunciar alegrias possíveis no seu tratamento pedagógico.

Palavras-chave: Escrita. Produção de textos. Linguagem. Leitura.

ABSTRACT

Reincident comments on inability of students of Basic Education to operate with the systems of specific knowledge of the written textual production, indeed by peculiar conclusions contrary to the student, citizen of language, in the pedagogical treatment at the text “Trabalho Pesado”, they had motivated the research in which I intended to answer the possibility of speaking of the school writing, with another semantics, which value actions undertaken by students, in general, with contribution of teachers who, aware of their role, could lead them to success. Taking, mainly, the interactionist conception of language, questions of the dialogy proposed by Bakhtin and the importance conferred to the other, in the constitution of the citizen, I chose the writing, seen as written of the other, diversely considered and the literature, above all as hospitality space and there, producing, simultaneously, the dual position of guest and host and, assuming the attitude of investigation guided by the reading, as attribution of meanings, I studied writings caught and removed from my quantity of texts, trying to replace them, as identified particularities, in the writings in order to revitalize them in the conceptual point of view and give them back to school, now rejuvenated and full of meanings. The results had shown the importance of the writing of the other in alteration of the conceptual list which supports pedagogies of diversified writings, questions of the writing of pedagogical nature writing within, expecting patiently for readers, who can lend them meanings, for the way of the connotation, to the school community, occupying its sensible one, to speak of writing of the other, with a revitalized semantics, rejuvenated and announcing possible happiness in its pedagogical treatment.

Keywords: Handwriting. Production of text. Language. Reading.

SUMÁRIO

1	PREFAÇO	10
1.1	PRIMEIRAS ESCRITAS.....	10
1.2	TEXTURAS SOBRE A PESQUISA: MOTIVAÇÃO, ITINERÁRIOS E TEXTUALIZAÇÃO.....	16
1.3	UMA LEITURA DA ESCRITA: MEMÓRIAS, APRENDIZAGENS E IMPLICAÇÕES.....	60
2	ENSAIOS	104
2.1	ENSAIO 1. PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: TRABALHO PESADO?.....	104
2.2	ENSAIO 2. LIÇÕES DE ESCRITA: CENAS E USOS, DAS 12 ÀS 10.....	130
2.3	ENSAIO 3. NO MEIO DO CAMINHO, ESCRITAS.....	154
2.4	ENSAIO 4. DE COMO COLOCAR UM CHAPÉU DE GUIZOS NA ESCRITA.....	181
3	POSFAÇO	215
3.1	ÚLTIMAS ESCRITAS: ENTRE A REUNIÃO DO TALVEZ E A DISPERSÃO DO SEM DÚVIDA, DIZERES SOBRE OS SABERES PRODUZIDOS.....	215
3.2	CARTAS A UMA ORIENTADORA CÚMPLICE.....	225
	REFERÊNCIAS	243

1 PREFAÇÃO

1.1 PRIMEIRAS ESCRITAS

Janeiro de 2005.

A história da humanidade aí está. O seu interesse pela linguagem, muito antigo, expresso pela erudição e pelo mito, pelo sensível e pelo racional, permanece. Onde? Por aqui, por ali; alhures... Entre estridências e silêncios, entre contínuos e descontínuos, entre a estabilidade e a instabilidade, entre frustrações e realizações, entre revoluções e contra-revoluções, entre avanços e retrocessos, entre expectativas e decepções, entre o atual e o anacrônico, entre o simétrico e o assimétrico, entre guerras e paz, entre ilusões e projetos, entre a inclusão e a exclusão, entre esperanças e desesperanças, entre gargalhadas e lágrimas. E a palavra, a despeito disso e daquilo, sobrevive. Nas linhas, sob as linhas, nas entrelinhas, sobrescritas, subscritas, nas margens, esmagadas, apertadas, livres, soberanas, para escrever, reescrever, acompanhar, descrever, contrariar, perpetuar, deslocar, dimensionar, redimensionar, questionar, continuar, subtrair, inverter, inventar, narrar essa história. Também muitas outras.

Os desafios que vão preenchendo a contemporaneidade, gerando tensões, sei, e você o sabe, tanto podem topar com tecnologias eletrônicas, com tecnologias intelectuais, com redes e virtualidades como podem topar com singelos gestos. Sendo isso ou aquilo, ou sendo isso e aquilo não se pode ignorar que a contemporaneidade, marcada pela montagem, pela colagem, pela bricolagem, pela mixagem, pelo show, pela espetacularização, pelo simulacro, pela desconstrução, pela desterritorialização, pelo descentramento, pela carnavalização, pela mídia, pela imagem, pela fotografia, pela cinematografia, pelo ciborgue, pelo pastiche, continua dependendo da palavra, da língua, do texto, do discurso, do relato e da narrativa, como me diz Ianni (2000). Não da palavra, da língua, do texto, do discurso, do relato, da narrativa, tratados abstratamente; não da palavra, da língua, do texto e do discurso, do relato previstos, predeterminados, prescritos, normatizados, dogmatizados, artificializados, assim creio. Mas da palavra, da língua, do texto, do discurso, do relato, da narrativa que, dialeticamente, estimulem estridências e produzam silêncios, que façam e desfaçam contínuos, que movam e promovam descontínuos, que desestabilizam a estabilidade e pronunciem a instabilidade, que abortem frustrações e prolonguem realizações, que propaguem revoluções e demovam contra-revoluções, que sublinhem avanços e suspendam retrocessos, que anunciem expectativas e adiem decepções,

que registrem o atual e debatam o anacrônico, que analisem o simétrico e considerem o assimétrico, que denunciem guerras e anunciem paz, que interpretem ilusões e singularizem projetos, que ratifiquem a inclusão e retifiquem a exclusão, que mobilizem esperanças e estanquem desesperanças, que propiciem gargalhadas e atenuem lágrimas, enfim que continuem a dar testemunhos da progressiva e irreversível condição inteligente e criativa do homem. Do homem que, descobrindo a mão, cobriu o mundo de invenções: da roda ao foguete, da pena ao teclado, da rede a rede, do papel à tela, do desenho à letra, da letra à escrita. Invento que representa mais um suporte transposto¹, no caso, o suporte gráfico, eleito pelo mundo ocidental, mais que o desenho, a oralidade ou o gesto como linguagem que cimenta a cidadania, a sensibilidade, o imaginário, Lajolo (1998) e valorizado por Auroux (1998) que o tem, de modo incontestado, como o mais importante dos suportes, não somente porque utiliza a bidimensionalidade do espaço plano, mas ainda porque é o primeiro suporte que permitiu à fala humana subsistir sem a presença de som emissor. Assim, esse invento que se apresenta, conforme Kutukdjiam (2003), como uma captação do tempo no espaço da matéria, que traduz visualmente os sons de uma língua, que estoca e transporta informações, associado a outros inventos não sucessivos, nem no tempo nem no espaço, ampliou a condição de o homem ser, a um só tempo, produtor, suporte e condutor interativo de linguagens, de o homem ser, a um só tempo, produtor, suporte e condutor interativo da linguagem verbal escrita e tê-la como fundamental e cúmplice na superação de limites que ainda se lhe impõem: o tempo e o espaço, apesar de avanços das tecnologias ditas intelectuais, já que tanto ela se dissincroniza como se deslocaliza. Com esse invento, o homem, enfim, criou para si, para a humanidade, o que reconheço como uma memória adicional, uma memória que lhe é exterior. E a escrita como memória adicional, muito embora se organize e se formalize de acordo com o que se lhes tornou peculiar: a fixidez, a conservação, a exemplo, ela não se opõe à liberdade, ela não se opõe ao uso. Ao contrário, ela se dispõe.

Os motivos para se considerar a escrita, na contemporaneidade, em quaisquer perspectivas, não de se fundir, você há de concordar, com a soma dos milênios, dos séculos do processo de seu aparecimento como invenção humana e com os sensíveis gestos empreendidos por aqueles, entre os quais me incluo e decerto você, que querem repelir, repetir, inovar, renovar sentidos; que lhe querem emprestar mais sentidos.

Entre os motivos que sempre serão múltiplos e distintos, escolhi, intencionalmente, considerar a escrita, mais uma vez na produção de uma pesquisa, tratando-a amplamente do ponto de vista pedagógico, não exclusivamente como objeto presente nas práticas de ensino de Língua

¹ Expressão usada por Auroux (1998, p. 63) para significar qualquer substituição do suporte áudio-oral em proveito de um outro, enquanto permanece a identidade da linguagem.

Portuguesa, disciplina obrigatória nos currículos das escolas da Educação Básica do nosso país, por motivos relacionados a estudos por mim iniciados formalmente na década de 80², marco e continuidade de atitude investigativa assumida em torno desse objeto, desde sempre. Os estudos e a atitude investigativa, empreendidos, apontam demandas que ainda carecem de atenção, diálogos, de leituras, de pesquisas, com vistas à produção de mais sentidos que ampliem a discussão teórico-prática sobre sua invariável presença na escola, que pode ser pensada e representada diacrônica e historicamente pela escola da antiga Grécia, não a que proporcionou a chamada educação homérica dos nobres guerreiros, mas a que, nos fins do século V a. C., com o advento da educação clássica, enfatizou a formação intelectual, tornando-a mais livresca, mostrando, na origem daquele sistema escolar, um vínculo solidário entre a instituição e o livro, entre a escola e a cultura escrita. (MARROU, 1973)

Da possibilidade de produção de mais sentidos que poderiam ampliar a discussão teórico-prática sobre a sua invariável presença na escola, uma, em especial, gerada pelo texto “Trabalho pesado”, produzido por S. no ano 2000³, em uma situação escolar, me levou à pesquisa sobre a qual estas Primeiras Escritas tratam: a semântica com que o professor se referiu ao estudante, ser da linguagem, a semântica com que se referiu à escrita produzida por S. como também à natureza da semântica com que expressou concepções nas quais ancora orientações de aprendizagens e de ensinamentos. Nesse sentido, se a semântica com que o professor se referiu ao estudante me permitiu constatar equívocos e preconceitos em relação ao que pensa sobre o seu desempenho linguístico, a semântica com a qual expressa concepções sobre a escrita, analisada na perspectiva dos argumentos que se vão fortalecendo na contemporaneidade em torno da linguagem, sujeito, texto e discurso, me fez considerar sobre um evidente anacronismo, visto que, grosso modo, ela se restringe ao que corresponde às duas tecnologias da gramatização mais comuns da modernidade: a gramática normativa e os aspectos ortográficos da língua portuguesa, esses, prescritos em 1971.⁴ Ambas com ambição de responder às múltiplas dimensões da produção escrita de texto, como se fossem necessárias e suficientes; ambas com tendência a oprimir e excluir o estudante nas situações de uso da língua, por que compreendida, nessa perspectiva, como um sistema imutável de signos.

² Considere-se o relatório da pesquisa *O ensino da redação na escola de 1º grau: uma análise diagnóstica*, produzida, sob a orientação da Prof^a Ana Maria de Carvalho Luz, no Programa de Pós-graduação da FAGED/UFBA e concluída em 1986, com a qual obtive o grau de Mestre.

³ Considere-se, na leitura da informação e na condição extensiva que a mesma oportuniza, o texto “Trabalho Pesado”, localizado nas p. 33-34 desta produção. A referência ao autor do texto se fará sempre pela letra S., forma de abreviar o seu nome.

⁴ Considere-se o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009 bem como o fato de a revisão ortográfica da tese ter sido feita em 2013, razão por que a ortografia se encontrar atualizada, exclusive quando se trata de obras publicadas antes do Acordo entrar em vigor no Brasil.

Quanto aos procedimentos pedagógicos que tratam a escrita como objeto da aprendizagem e do ensino, alguns me levaram a crer na desconsideração do fato de que a escrita, como invenção, fez surgir um dispositivo de comunicação no qual as mensagens muito frequentemente estão separadas no tempo e no espaço de sua fonte de emissão e, por isso, sua recepção é quase que sempre realizada fora do contexto de sua produção, o que impõe ao homem, no caso da escola, ao estudante, engendrar sistemas enunciativos autossuficientes, independentes do contexto, que favoreçam as mensagens produzidas e que respondem a critérios de universalidade, conforme Lévy (1996, p. 38).

A despeito da importância do que exponho nessas considerações, assim creio, a possibilidade específica está vinculada ainda à delicada relação estabelecida entre os professores e a escrita, entre os estudantes e a escrita, entre os estudantes e seus professores, mediada pela escrita, a ponto de o fluxo verbal da escrita ensinada, tender mais a atingir o estudante e menos a protegê-lo nas iniciativas de produção textual escrita. Esse conjunto de constatações, enfim, me colocou na expectativa de remergulhar a palavra escrita em sua fonte – a escrita – e devolvê-la, talvez, rejuvenescida, rica de sentidos e parentescos perdidos, esquecidos, apagados, desconsiderados, Perrone-Moisés (1996), para que nós – você, eu, professoras e professores – possamos falar dela, na perspectiva escolar, com outra semântica. E que a outra semântica, gerada, extraída, produzida, criada, com o diálogo promovido entre as escritas tiradas de meu arquivo e flagradas em linhas retas, curvas, sinuosas, paralelas, pelos caminhos pelos quais andei, e as escritas de muitos outros produtores de textos, teóricos ou não, seja favorável, nesse específico caso, ao estudante e ao professor, sujeitos da linguagem, lhes assegure, considerados seus diferentes papéis e lugares nos processos de aprendizagem e de ensino, o direito de produzir escritas sérias, mas não graves, risonhas, brincantes, saltitantes, errantes, engasgadas, ruidosas, hesitantes, comprometidas, conscientes, responsáveis. Processos de aprendizagem e ensino que incluam a compreensão de que a produção textual escrita, ainda que seja um ato individual de expressão, demanda níveis diferenciados de cooperação de um outro e, no caso do contexto escolar, de um outro que é o (a) professor (a), principalmente, e que sua cooperação cúmplice concorra para o êxito do estudante, para que se torne vencedor diante dos desafios da escrita que, na contemporaneidade, se ampliam com as expectativas, com as mutações e rupturas produzidas no mundo digital, mas que ainda a tem como “linguagem que cimenta a cidadania dos ocidentais”. Aprendizagem e ensino que incluam ainda um valor fundamental da escrita, atribuído por Rancière (1995, p. 7) e que, a despeito da história de longa duração da cultura escrita, permanece, motivando-me a tomá-lo como referência para dimensionar a discussão:

[...] antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e dar sentido a essa ocupação. Não é porque a escrita é o instrumento do poder ou a via real do saber, em primeiro lugar, que ela é coisa política. Ela é coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, a alegorizar essa constituição. [...]

Com essas considerações, espero ter, simultaneamente, traçado uma compreensível síntese e iniciado com uma estratégia adequada à sua compreensão, leitor(a), a apresentação da pesquisa, já textualizada, *A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível*, desenvolvida sob orientação da Profa Dr^a Mary de Andrade Arapiraca, no Programa de Pós-Graduação Mestrado/Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor e que pode se inscrever no âmbito da pesquisa qualitativa, posto que visei melhor compreender o comportamento e experiência humanos, em relação à escrita mais especificamente, na dimensão pedagógica.

Entre fios tensos, densos, mas também queridos leves e atraentes, a fim de que o fluxo verbal atinja positivamente tantos quantos se interessarem pela temática e pela natureza da pesquisa, exponho o problema que a desencadeou, destaco as intenções do estudo, delinco os itinerários construídos e percorridos para produzir dados e diálogos, realço argumentos de teóricos que dão suporte ao estudo, sob a égide dos vinculados à linguagem e à educação, com os desdobramentos pertinentes; estudo e discuto os dados produzidos, a partir das situações relacionadas à escrita, sob o enfoque escolhido. Com fios queridos bem visíveis, remato aqueles usados e, buscando o equilíbrio entre os mais frouxos, os mais apertados e os mais espichados, apresento a conclusão, na expectativa de que produza ressonâncias.

Tudo isso que pode ser lido, de preferência, na perspectiva dialógica, se apresenta, agora, de modo mais explícito, a pretexto de contribuir para definição da sua estratégia de leitura, considerando-se os três marcadores desta produção: Prefácio, Ensaio e Posfácio.

Além destas “primeiras escritas”, compõem o Prefácio mais duas, com funções distintas: uma história a pesquisa – da motivação às implicações –, explica a produção do método e dos procedimentos da pesquisa –, apresenta as áreas de estudo que se cruzam no estudo, nos seus diferentes aspectos, a “comunidade argumentativa” escolhida previamente e os modos de textualização escolhidos. A outra expõe a leitura que faço do meu envolvimento com a escrita, do ponto de vista pessoal e profissional.

Nos Ensaio que são quatro, exponho e estudo a escrita, em diferentes contextos, preservando o diálogo com a Escola.

No Ensaio 1, com Trabalho Pesado, texto mobilizador da pesquisa, privilegio a discussão em torno da escrita escolar, em relação à aprendizagem, ao ensino, à avaliação e à leitura que a mesma requer do professor, na perspectiva colaborativa, visando ao êxito do estudante.

No Ensaio 2, leio a escrita de uma estudante, produzida fora do ambiente escolar, considerando usos sociais, pessoais, gêneros, tipos e suportes – do papel à tela, comunico as constatações feitas à Escola, agência social da cultura escrita, responsável pela comunidade de escrita que acolhe, e encaminho propostas para reflexão e debate.

No Ensaio 3, focalizo a escrita que se expande, pelas ruas da cidade de Salvador, e concentro o estudo em três textos selecionados, durante a festa de Carnaval, valorizando a circunstância, as situações de uso e as estratégias de construção dos textos no diálogo com a Escola.

No Ensaio 4, recupero a dinâmica de estudos propostos pelas Professoras Dr^{as} Mary de Andrade Arapiraca e Teresinha Fróes Burnham, na perspectiva de se tomar o riso na escola como componente de um currículo concebido como uma possível festa de loucos, encenando experiências, com a escrita, que enfatizam a produção textual como prática colaborativa e incentivam ações criativas.

As escritas de caráter conclusivo compõem o Posfaço. Com a primeira, retomo a produção textualizada, como um todo, apresento, com base nas discussões propostas, as opiniões formuladas e as expectativas criadas pelo estudo. Com a segunda, sugiro que se reflita sobre escritas de caráter acadêmico no curso da história, repito a estratégia escolhida pela Professora Dr^a Mary de Andrade Arapiraca na conclusão de sua tese, *Prólogo de uma paidéia lobatiana fundada no fazer especulativo*: a chave do tamanho, entendida como precursora na proposição de um projeto de educação baseado na amizade, configurada na troca de experiências através da escrita epistolar, e agradeço a orientação competente recebida.

Intensificando o valor dos estudos sobre a escrita, reescrevo as palavras de Galileu Galilei, citadas por Bianchetti (1996, p. 13), como epígrafe,

[...] Mas sobre todas as invenções estupendas, que eminência de mente foi aquela de quem imaginou encontrar modo de comunicar seus próprios pensamentos mais recônditos a qualquer outra pessoa, mesmo que distante por enorme intervalo de lugar e de tempo? Falar com aqueles que estão na Índia, falar com aqueles que ainda não nasceram e só nascerão dentro de mil ou dez mil anos? E com que facilidade? Com as várias junções de vinte

pequenos caracteres num pedaço de papel. Seja este o segredo de todas as admiráveis invenções humanas. [...]

e trago, para que se agreguem a contribuições plausíveis sobre a escrita, considerada na dimensão escolar, anúncios sobre a importância da escrita do outro em todas as dimensões, na produção de estudos relativos a esse objeto; anúncios do quanto é possível se tratar a escrita com uma semântica compatível com o que ela o é; de que a sua condição plural sugere atitude investigativa permanente; de que o texto produzido por estudantes, mais do que correção, requer estudo, análise e compreensão daquilo dito de modo diferente do esperado; de que o estudo da escrita do estudante requer atribuições de sentidos, gerados com a leitura colaborativa do professor; de que a escrita, do ponto de vista diacrônico, mantém marcas da diversidade e da condição criativa do homem, potencializando a sua proliferação e, ainda que o mundo contemporâneo assista ao desenvolvimento de tecnologias outras, continua prescindindo da escrita, se organizando com a escrita e pela escrita. Ratificando talvez, as palavras de Foucault (1992, p. 55), quando diz: “O que Deus depositou no mundo são palavras escritas [...] e a verdadeira Palavra, é num livro que a devemos encontrar.”

Boa leitura e muitas escritas nas margens, sobre as linhas, sob as linhas. Espalhadas, fragmentadas, interrompidas, alternadas, rascunhadas. Recriadas, bem marcadas, bem riscadas, desenhadas, decalcadas, invisíveis.

1.2 TEXTURAS SOBRE A PESQUISA: MOTIVAÇÃO, ITINERÁRIOS E TEXTUALIZAÇÃO

Encontro-me, neste instante, aqui e lá, “no país do outro”, espaço de hospitalidade, onde estão fixados o gesto, a consciência, a voz, a dúvida, a verdade, a responsabilidade, a lucidez, a sabedoria, a indagação, a sensatez, o tom, a simplicidade, a inteligência, a sensibilidade, a indignação, o corpo, as letras de quem me soprou, sussurrou, disponibilizou ideias escritas sobre a escrita, sobre a escrita do outro que procurei considerar na perspectiva pedagógica. Puxo os tantos e diferentes fios que ativaram meu pensamento, intensificaram a minha sensibilidade e modificaram a tonalidade de minha experiência com a escrita, no tempo em que, em posição dual, fui anfitriã e hóspede de muitas escritas. Esse que é um ato essencialmente privado, invisível aos seus olhos, leitor(a), se apresenta agora em uma outra dimensão. Nessa, os fios escolhidos, transpostos e expostos para este espaço, talvez seu mais novo habitat, ora preservados como se os quisesse intactos, ora embaraçados, ora

entrelaçados, ora interrompidos compõem para você as texturas com as quais trato da pesquisa, da motivação aos itinerários, explicando ainda como escrevi e, sem intenção de prescrever, explicando um dos modos como você pode ler o que pesquisei.

Caso esteja me perguntando qual estratégia de leitura deve mobilizar para entrar e se entranhar nesses fios, respondo, parafraseando Barthes (1981, p. 13): a estratégia que o(a) torne leitor(a)-parceiro(a) deste sujeito e, como tal, possa segui-lo, compreendendo que este sujeito que sou eu, porque aqui escreve, se apresenta separado, dividido, diferente, conforme fala, transcreve ou enuncia, representando, instalando um descontínuo articulado, no qual o corpo, embora presente, não mais coincide com uma só pessoa, com a que escreve e, muito menos, com cada uma que foi aqui escrita, a começar por Foucault.

Na sua narrativa sobre A Prosa do Mundo, Foucault (1992, p. 54-55) nos fala sobre o privilégio absoluto da escrita, seu domínio em todo o Renascimento, e a trata como um dos grandes acontecimentos da cultura ocidental.

[...] A imprensa, a chegada à Europa dos manuscritos orientais, o aparecimento de uma literatura que não era mais feita pela voz ou pela representação nem comandada por elas, a primazia dada à interpretação dos textos religiosos sobre a tradição e o magistério da Igreja – tudo isso testemunha, sem que se possa apartar os efeitos e as causas, o lugar fundamental assumido, no Ocidente, pela Escrita. Doravante, a linguagem tem por natureza primeira ser escrita. Os sons da voz formam apenas sua tradução transitória e precária. O que Deus depositou no mundo são palavras escritas; quando Adão impôs os primeiros nomes aos animais, não fez mais que ler essas marcas visíveis e silenciosas; a Lei foi confiada a Tábuas, não à memória dos homens; e a verdadeira Palavra, é num livro que a devemos encontrar. [...]

Essa constatação, atrelada à questão e razões levantadas por Saussure (1970, p. 35-36)⁵, na expectativa de poder explicar o prestígio da escrita, promoveria um importante debate sobre o assunto, sobretudo pela concepção que defende, ao contrastar o escrever e o falar:

[...] Mas como se explica tal prestígio da escrita?

1^o Primeiramente, a imagem gráfica das palavras nos impressiona como um objeto permanente e sólido, mais adequado do que o som para constituir a unidade da língua através dos tempos. Pouco importa que êsse liame seja superficial e crie uma unidade puramente factícia: é muito mais fácil de aprender que o liame natural, o único verdadeiro, o do som.

⁵ Considere-se, na citação feita, a ortografia/acentuação gráfica da obra consultada, datada de 1970.

2º Na maioria dos indivíduos, as impressões visuais são mais nítidas e mais duradouras que as impressões acústicas; dessarte, eles se apegam, de preferência às primeiras. A imagem gráfica acaba por impor-se à custa do som.

3º A língua literária aumenta ainda mais a importância imerecida da escrita. Possui seus dicionários, suas gramáticas; é conforme o livro e pelo livro que se ensina na escola; a língua aparece regulamentada por um código; ora, tal código é ele próprio uma regra escrita, submetida a um uso rigoroso: a ortografia, e eis o que confere à escrita uma importância primordial. Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural.

4º Por fim, quando existe desacordo entre a língua e a ortografia, o debate é sempre difícil de resolver por alguém que não seja o lingüista; mas como este não tem voz em capítulo, a forma escrita tem, quase fatalmente, superioridade; a escrita se arroga, nesse ponto, a uma importância a que não tem direito. [...] [sic]

Esses dois pensamentos em confronto com a ideia de que, no século XXI, a sociedade, progressivamente, se grafematiza, sacudindo os sentidos que estão no mundo, poderia sugerir o tempo do apogeu da escrita, face ao índice de investimento em pesquisas em torno desse objeto e do seu correlato, a leitura, considerando-se os diferentes nas suas diferenças, poderia sugerir o tempo das igualdades de condições indiscriminadas de usos, desusos e abusos deliberados, automonitorados, conscientes, democráticos, em todos os cenários geográficos, posto que, talvez, não mais houvesse analfabetismo, talvez não mais se questionasse a competência dos alfabetizados em relação às práticas de escrita como letramento, nem comunidades ágrafas e, por isso tudo, poder-se-ia enfatizar o escrever não somente como exercício de uma competência, mas principalmente como uma maneira de o homem ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação. (RANCIÈRE, 1995, p. 7) Pensar o mundo grafematizado, ainda na perspectiva de Rancière (1995) e das políticas da escrita propostas por ele, permitiria se discutir que, desde Platão pelo menos, a escrita significa um certo desvio na divisão do pensamento e na destinação da palavra, considerando-se que o desvio é solidário de uma desordem na repartição das ocupações e das maneiras de ser da comunidade e, talvez, ratificar a ideia de que se pode chamar tal desordem de literaridade.

Considerar o mundo grafematizado, na perspectiva dos comentários de Tuiáivii, homem samoano que, viajando pela Europa, leu o comportamento dos Papalagui, homens brancos, tornaria possível uma tensa discussão sobre a implicação da escrita na educação formal de europeus, sobre situações de sujeição e por que não sobre a sua influência na educação formal de outros ocidentais?

[...] é particularmente ruim, é nefasto que todos os pensamentos, bons e maus, sejam logo inscritos em umas esteiras finas, brancas. Então, diz o Papalagui que “estão impressos”, quer dizer, o que aqueles doentes pensam é escrito por uma máquina, muitíssimo estranha, esquisita, que tem mil mãos e que encerra a vontade poderosa de muitos grandes chefes. E não é uma vez só, nem duas, mas muitas vezes infundáveis, que ela escreve os mesmos pensamentos. Depois, comprimem-se muitas esteiras de pensamentos em pacotinhos, chamados “livros”, que são enviados para todas as partes do país. Todos que absorvem estes pensamentos, num instante contaminam-se. Eles engolem estas esteiras como se fossem bananas doces. Levam estes livros para casa, amontoam-nos, enchem com eles baús inteiros, e todos, moços e velhos, roem-nos feitos ratos que roem a cana-de-açúcar. É por isso que existem tão poucos Papalaguis capazes ainda de pensar com sensatez, de ter ideias naturais, como são as de qualquer samoano ajuizado.

Da mesma forma metem-se na cabeça das crianças tantos pensamentos quanto se pode, obrigando-as, todos os dias, a roer certa quantidade de esteiras com pensamentos [...]. A maior parte [...] sobrecarrega-se com tantos pensamentos que já espaço não resta para que a luz penetre. É o que se chama formar o espírito. O que sobra de tamanha confusão é o que chamam instrução. [...]

Instrução quer dizer: encher a cabeça de saber até as bordas. Quem tem instrução sabe a altura da palmeira, o peso do coqueiro, o nome de todos os seus grandes chefes, e quando é que guerrearam. Sabe de que tamanho é a lua, as estrelas e todos os países do mundo. [...] (TUIÁVII, 1983, p. 91-92)

Pensar o mundo grafematizado na perspectiva pedagógica seria compatível com a análise de escritas que nos fazem conhecer a disposição de sujeitos que compõem os grupos humanos considerados, do ponto de vista etário, na terceira idade, disponíveis à vida intelectualmente ativa, norteadas, a exemplo, pela concepção de Pichon-Rivière, sobre o “aprender a aprender”, como é o caso mostrado por Lyra (2002, p. 4), neste fragmento que transcrevo de um dos seus estudos monográficos:

[...] Quando pensei no idoso foi pretendendo dar o meu testemunho (Lygia, 73 anos) que, dentro das limitações que o envelhecimento imprime ao sujeito, muitas são as possibilidades de libertação pessoal e social. [...] É preciso que o idoso creia, dentro dos seus limites, de sua cultura, de suas experiências no poder “Aprender a Aprender” sempre mais, para seguir feliz na pluralidade dos caminhos ainda a percorrer. Nada é irreversível ao idoso, quando ele se permite uma vida saudável [...]

Seria compatível, de igual modo, com o aproveitamento da confissão de professoras e de professores sobre a sua relação afeto-cognitiva com a escrita, como esta que segue, para realização de estudos vinculados à ressonância ou não de experiências pessoais e profissionais nas práticas educativas cotidianas.

[...] Com o passar do tempo, mudamos as nossas escritas. Quando criança, costumava ter cadernos de poesias; já adolescente, troquei-os pelos diários e cadernos de confidências ou de letras de músicas; ao tornar-me professora, passei a anotar tudo que ensinava coisas novas aplicadas à vida pessoal ou profissional. Os meus hábitos de escrita vão, assim, se transformando a partir do meu momento de vida, pois fazem parte da minha maneira de me relacionar comigo mesma e com os outros, da minha necessidade de registrar o mundo no papel nas mais diferentes formas: navego na Internet trocando longas conversas com amigos e amigas distantes; quando viajo escrevo relatos de cada passeio, de cada descoberta (exatamente como fazia no meu tempo de bandeirante), todos os compromissos e lembretes vão para a minha agenda que me acompanha a todos os lugares, escrevo textos e mais textos de aulas, comunicações, relatórios pesquisas etc. Enfim, minha vida está moldada em cima da escrita. [...] (MOTA, 2002, p. 23)

Ou também, considerar escritas como espaços de enunciação que nos revelam, conforme se pode ler adiante, a história pessoal de professoras e professores se confundindo com histórias dos seus ritos de iniciação profissional, neste momento em que a formação do professor, vinculada à sua história de vida e a suas reflexões sobre a prática pedagógica cotidiana, assume indiscutível importância e se apresenta como tema-objeto de inúmeras pesquisas.⁶

Ler, tecer, coser, prazer

Mala vermelha, talagarça, linhas: vermelha, verde, torçal, matizada, agulha, tesoura. Bem que tentei, ponto de cruz, ponto cheio, matiz, ponto atrás. [...] “Meu Deus, não consigo decifrar o ponto-de-cruz. É de trás para frente ou de frente para trás?” [...] Os pontos não encheram, o matiz não coloriu, o monograma não saiu da letra “A”, o ponto-de-areia não chegou a cem, não encheu o miolo da margarida amarela, tão bela! Mas, minha cabeça se encheu de sonhos. Continuei os bordados com M. Delly, J. G. de Araújo Jorge, Jorge de Lima, Mário Quintana, Fernando Pessoa. Marejei os olhos com Lucíola, Diva e Helena. Defendi Capitu e Luíza. Tomei partido de Juliana, entendi a beleza de sua maldade. [...] Hastiei tantas vezes o “auriverde pendão da minha terra, que a brisa do Brasil beija e balança” que me tornei nacionalista, petista, budista, artista letrista, ficcionista, realista, simbolista, condoreira, tropicalista, concretista, surrealista [...] “Perdi-me dentro de mim porque eu era labirinto”. E hoje, hoje, quando me sinto é com saudades de mim.” E me tornei professora de LITERATURA. (GIL MOREIRA, 1997, p. 5)

Pensar o mundo grafematizado na perspectiva pedagógica comportaria ainda discutir questões que emergem das escritas infantis, o grau de desenvolvimento dos sistemas linguísticos e enciclopédicos adquiridos, quando a experiência com o escrever escolar é muito

⁶ Considere-se *O conhecimento de si*: narrativas do itinerário escolar e formação de professores, pesquisa produzida pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, orientada pela Profa Dra. Ornélia Marques, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado/Doutorado da Universidade Federal da Bahia, concluída em 2004.

pouca⁷ e as estratégias com que certos estudantes arquitetam textos de sua autoria são tão inusitadas quanto esta:

Um planeta chamado Pingo de Gente

Certo dia eu estava brincando na ruazinha e caí em um buraquinho tão fundinho e fui parar em um lugar bem pequenininho chamado Pingo de Gente. Lá eu conheci a Carolzinha, a Paulinha, a Aninha, a Milinha, a Amandinha, a Danielinha, a Dianinha, a Marininha, a Lalinha, o Robertinho, o Tiaguinho, o Victinho, o Felipinho, o Santiaguinho, o Mauricinho, o Rafinha e muitas outras pessoazinhas.

Nesse lugar só se podia: brincar um pouquinho, se esconder bem escondidinho, cavar bem cavadinho, arrumar bem arrumadinho, guardar bem guardadinho, se vestir me vestidinho e assim por diante. [...] (ROGÉRIO apud BELTRÃO, 2002, p. 15)

E quanto esta que canta o amor em versos:

INCESSANTE

PRESENTE

CALADO

...CONFUNDE A CABEÇA.

ESTÁ DENTRO DO CORAÇÃO:

O AMOR

(OLIVEIRA, 2001, p. 180)

Ou, pelo raciocínio inverso, questões sobre o quê e como estudantes podem aprender práticas de produção textual com professoras e professores que detêm experiências de escritas tais que arquitetam textos com estratégias tão diferentemente criativas quanto esta, que privilegia a ficção com o intuito de abordar a não-ficção.

Mary – O que você está fazendo no acampamento da Juventude, em Porto Alegre, durante o Fórum Social Mundial? O meu amigo Nelson Pretto contou-me, em tom magoado, que o viu por lá, mas que você o desconheceu.

Lobato – Eu recebi o e-mail de Pretto com essa reclamação. É um desvairado aquele seu diretor. Queria que eu lhe desse os endereços eletrônicos dos autênticos, ou melhor, dos genuínos “confeiteiros sem fronteiras” para que os rapazes participassem conosco de salas de bate papo. Francamente! Poucas oportunidades tenho para abandonar o universo virtual e esse sujeito insiste em me transformar num internauta, me digitalizar.

No terceiro dia do Fórum fui ao acampamento da juventude a convite da meninada. Por incrível que pareça, ainda possuo um certo ibope nesse meio. [...] Escutei diálogos interessantes sobre grandes questões que atravessam a

⁷ A expressão “muito pouca”, relacionada à experiência da estudante que tem o seu texto transcrito equivale a três anos. A sua produção me foi apresentada no ano de 2001, quando cursava a 3ª Série do Ensino Fundamental e tinha, à época, 9 anos de idade.

humanidade planetária e brasileira: guerra e paz, opressão e liberdade, miséria e progresso, doenças e saúde, fraude e ética. [...] (ARAPIRACA, 2002, p. 45-51)

E esta que amplia informações:

[...] – Um canal entre tantos na tevê...

– Enfim, possibilidades de escolha multiplicadas ao infinito.

– E daí?

– Mas, como observa Renato Ortiz  através da segmentação pode-se criar universalidades. Segmentos mundializados partilham as mesmas características.

– Então o mundo seria um mercado diferenciado, porém constituído por camadas afins?

– Exato. E o ponto nevrálgico é o de se valorizar os símbolos importantes para cada segmento do mercado. Parece que já foi organizado um sistema classificatório de valores e estilos de vida.

– Como seria?

– Já existe uma primeira versão na qual se incluem cinco estilos de vida: sócio-conscientes, os integrados [...]. (CARVALHO; SARDELICH, 2000, p. 71)



(Aqui vai uma indicação bibliográfica. Para aprofundar nossa discussão, o livro de Renato Ortiz,

Mundialização e cultura, de 1994, editado pela Brasiliense é uma ótima dica. Ortiz trata do processo de globalização/mundialização pela vertente da cultura. Conseguir, o que não é comum em tal tipo de literatura, lançar os mais diversos olhares pelo tema sem contudo ser neutro.)

Acompanhar a grafematização do mundo no século XXI poderia significar acompanhar, simultaneamente, o tempo da superação de questões conceituais que emprestam à escrita alguns predicados que ensejam desafetos, que a introduzem em círculos semânticos viciosos e viciados e produzem, tal como diz Perrone-Moisés (1996), uma infelicidade semântica e, por isso, somente reconceituá-la. Poderia significar também acompanhar a superação dos constrangimentos, perplexidades, preconceitos e censura ainda tão comuns quando se inscrevem sob o corpo das letras o sexo, a morte, a perversão, enfim temáticas silenciosas e silenciadas, porque seriam tratadas como próprias do mundo, da vida.

Delinear a grafematização do mundo, com os textos que emergem, historicamente, das diferentes instâncias discursivas: academia, comércio, saúde, jornalismo, religião, publicidade, entre outras, seria compatível com a construção de uma linha sinuosa de textos, desde aqueles que se escreveram no interior das cavernas, considerando os que passaram pela tábua, pergaminho, papel e se inseriram no ambiente virtual da internet, e estimar tanto a diversidade: piada, publicidade, outdoor, tira, bula, romance, cantiga de ninar, horóscopo, carta comercial, carta pessoal, reportagem jornalística, bilhete, artigo científico entre outros, Marcuschi (2002), como a quantidade: 17.800 capas, 28.900 crônicas, 157. 000 quadrinhos,

575. 000 publicidades, 5. 970 charges.⁸ E ler com Borges (2001, p. 522): “[...] Suspeito que a espécie humana – a única – está por extinguir-se e que a Biblioteca perdurará: iluminada, solitária, infinita, perfeitamente imóvel, armada de volumes preciosos, inútil, incorruptível, secreta” [...].

Delinear a grafematização do mundo, nesse mesmo plano, incluiria a oportunidade de divulgação de pesquisas que se implicam com a publicização de escritas guardadas, no anonimato, ou dispersas em espaços geográficos diferentes à espera daquelas e daqueles que iluminem a sua obra, como é o caso de Alves (1998, p. 94) que nos deu o privilégio de conhecer o itinerário intelectual de Amélia Rodrigues, escritora baiana (1861-1926) a quem foi atribuída a condição de polígrafa, pelo que escreveu: ficção (contos, narrativas, romances), peças de teatro, biografias, artigos, crônicas, discursos como também a de ter exercido vida intelectual completa que somente poderia ser conseguida por pessoas do século de XIX, quando não havia ainda a divisão do conhecimento em especializações.

Viver, em pleno século XXI, numa sociedade que, progressivamente, se vem grafematizando poderia sugerir discussões sobre a cultura escrita e o poder no mundo antigo, considerando-se as maneiras pelas quais os textos foram produzidos, divulgados e lidos, já que, conforme Bowman e Woolf (1998) nossa compreensão sobre esse mundo depende, de maneira surpreendente, dos textos escritos sejam eles documentais ou literários e da admissão de que a escrita foi usada em contextos diferenciados para estabelecer o poder na sociedade e explorar as relações entre o poder e a cultura escrita.

Viver no século XXI, numa sociedade grafematizada, em que textos manuscritos concorrem e convivem com textos eletrônicos, poderia motivar responder sobre os desafios da escrita, tomando como princípio uma das ideias de Chartier (2002, p. 28):

[...] Insistir na importância que manteve o manuscrito após a invenção de Gutenberg é uma forma de lembrar que as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos, e que a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso [...].

Viver no século XXI, sob o impacto da expansão do computador, como outro instrumento de escrita e sob a tensão gerada em torno de processos que potencializam, no mundo digital, a exclusão de jovens, poderia oportunizar a discussão sobre o que Bajard (2002) comenta, considerando que a invenção da escrita alfabética, da imprensa no século

⁸ Considere-se consulta feita ao google (<http://www.google.com.br>), em maio de 2004.

XVI e, mais tarde, da pena de metal no século XIX, transformaram a relação dos homens com a escrita. “Hoje, vivemos uma outra mudança tão profunda quanto aquelas”. O computador, conforme diz, modifica não somente a prática cotidiana de elaboração do texto, mas também os modos de edição e de difusão. Do ponto de vista do investimento de capital, Bajard ressalta que o preço do novo material necessário à escrita aumentou consideravelmente. Há pouco, o lápis garantia a todos as mesmas possibilidades. Atualmente o custo do processamento de texto distribui o poder conferido pela escrita mediante outros critérios. A compra de um computador conectado com uma impressora não está ao alcance de todos, e esse instrumento passa a ser fator de discriminação, conclui.

Poderia ainda oportunizar discutir sobre o que pensa Lévy (1998, p. 16-17):

[...] A escrita, desde suas origens, foi sempre desenvolvida sobre um suporte estático. Por essa razão, tanto as ideografias, quanto os alfabetos são providos de símbolos fixos, que se sucedem o mais das vezes linearmente, ou pelo menos de modo linearizável. A televisão e o cinema, por sua vez, trazem ao mesmo tempo movimento e imagem; são linguagens nem tanto lineares e estáticas, mas intrinsecamente bidimensionais e animadas. Mas não são interativas e, sobretudo, não permitem a passagem à abstração nem o trabalho de conceitos.

Ora, a tela do computador é um meio de comunicação capaz de suportar ao mesmo tempo a imagem animada, a interação e, como veremos, abstração. Pela primeira vez na história, a informática contemporânea autoriza a concepção de uma escrita dinâmica, cujos símbolos serão portadores de memória e capacidade de reação autônomas. Os caracteres dessa escrita não significarão apenas por sua forma ou disposição, mas também por seus movimentos e metamorfoses. [...]

Viver no século XXI, em uma sociedade que se grafematiza, mas que também constrói e acolhe um mundo imagético, poderia sugerir temor ao apocalipse da escrita e, por isso, repetir com Foucambert (1994, p. 113)

[...] A escrita não desaparecerá; não será, como o sânscrito ou o latim, assunto de alguns eruditos ou estetas. Continuará sendo um meio sempre mais eficaz e disponível para conhecer, compreender, emocionar, sonhar, aprofundar, comparar. Não um meio imperialista, que isola o leitor do mundo, mas, ao contrário, uma via flexível de acesso e abertura [...]

Ou, talvez, reafirmar sua concepção, considerando as constatações feitas por Orlandi (2004a, p. 125-126) em *Textualização do corpo*: a escrita de si, quando nos diz que “[...] o corpo se textualiza. Inscrição no corpo como anúncio (denúncia) de que o confronto do simbólico

com o político está colocando problemas (reivindicação)” [...] nos convencendo a crer na afirmação de uma outra forma de relação das novas tecnologias da linguagem com o realce dado ao corpo, que tanto se inclui nos diferentes modos de significar como na ampliação do processo discursivo duradouro.

Viver no século XXI, numa sociedade ainda grafematizada, poderia impor palavras de Galileu Galilei, aplaudi-las, estabilizando-as.

[...] Mas sobre todas as invenções estupendas, que eminência de mente foi aquela de quem imaginou encontrar modo de comunicar seus próprios pensamentos mais recônditos a qualquer outra pessoa, mesmo que distante por enorme intervalo de lugar e de tempo? Falar com aqueles que estão na Índia, falar com aqueles que ainda não nasceram e só nascerão dentro de mil ou dez mil anos? E com que facilidade? Com as várias junções de vinte pequenos caracteres num pedaço de papel. Seja este o segredo de todas as admiráveis invenções humanas. [...] (GALILEU GALILEI apud BIANCHETTI, 1996, p. 13)

Viver no século XXI, numa sociedade predominantemente grafematizada, me faz compreender tudo isso, me faz considerar tudo isso, mas me fez recusar dimensionar exclusivamente as peculiaridades constatadas, representadas pelos excertos transcritos e, querendo me proteger desse risco, o da essencialização, aproveitar um mundo textual abundante, a incomensurabilidade de que trata Serpa (2004), quando aborda a conotação plural do conhecimento e a existência de pensamentos que são incomensuráveis entre si, para perguntar se não é possível escrever, reescrever, anotar, rascunhar, esboçar, copiar, criar, contrapor, sublinhar, vitalizar, animar, nas margens que vão sendo deixadas nas escritas espalhadas, esparramadas, guardadas, desprezadas, desconsideradas, esquecidas, discriminadas e, às vezes, festejadas, palavras sobre a escrita, como atividade humana, que tragam contribuições de algum tipo na perspectiva da discussão e produção de mais outras concepções em torno da escrita da língua portuguesa e de pedagogias relativas a ela que se compatibilizem com o estudante, ser da linguagem, com sua condição linguística inteligente, criativa e sensível e com o seu legítimo e indiscriminado direito de inclusão no mundo textual escrito, pelas trilhas da diversidade, da responsabilidade e do reconhecimento de que a escrita como invenção e como primeira revolução tecnolinguística na história da humanidade, tal como a ela se refere Auroux (1998, p. 64), é uma tecnologia intelectual, é uma tecnologia humana. Isso significa, tomando as palavras de Perrone-Moisés (1996), ao comentar as experiências lexicais feitas por Barthes em *Aula*, perguntar se não é possível remergulhar a palavra escrita em sua fonte, para devolvê-la, talvez, rejuvenescida, rica de sentidos e parentescos perdidos, esquecidos, apagados, enfim considerada pelo fluxo de uma outra semântica. Isso significa, ainda me prevalecendo das

ideias de Perrone-Moisés, perguntar se não é possível escrever palavras que desmontem os discursos prescritivos, endurecidos, áridos, às vezes, perversos sobre a escrita do ponto de vista pedagógico, palavras que, generosamente, “limpem o terreno para que caminhos possam se abrir”. Para que se possam abrir caminhos na perspectiva de outras atualizações de colegas, professoras e professores dos diversos níveis de ensino, que, muitas vezes, por diferentes razões, não dispõem de um parâmetro teórico que lhes possa oferecer mais subsídios na significação de conteúdos da área da escrita e, por isso, mantêm os mesmos referendados na década de 50 e que se foram tornando anacrônicos, como registrei em Beltrão (1986). Ou que dispõem de parâmetros teóricos que até lhes oferecem mais subsídios na significação de conteúdos da área da escrita, mas, em detrimento dos rituais que burocratizam a pedagogia, são silenciados, no momento em que os desafios da escrita se ampliam com as mutações e rupturas geradas no mundo digital.

A intenção de levantar tais questões que suscitaram o estudo da escrita e sobre a escrita na pesquisa *A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível* emerge das histórias relativas a esse objeto que tanto testemunho quanto me envolvo, quer do lugar de quem escreve, de quem ensina e de quem pesquisa e que me vêm mostrando concepções nas quais ainda ressoam pedagogias quase sempre estruturadas, exclusivamente, sob a égide das duas tecnologias da tradição dos estudos da linguagem, a gramática normativa e o dicionário, como se a consciência dos usuários da língua fosse um sistema normativo, um sistema de regras e que, por isso, se pode reduzir a pedagogia da escrita a uma pedagogia da submissão e da prescrição a serviço de aprendizagens e de ensinamentos motivados pelo binômio *pode versus não pode*; certo *versus* errado, repetindo princípios da racionalidade técnica, concorrendo para desatenção a singularidades de certas escritas que se vão delineando, rompendo com instituídos, propondo diferentes leituras, demandando outros construtos teóricos, outros argumentos, outras formas de comentário e de explicação, outras perguntas, outras interferências, constituindo outros problemas, pedindo outras soluções. Sobre essa constatação, Suassuna (1995, p. 41-42), analisando fatores que contribuem para a configuração de um quadro de crise no ensino da língua, já discutido, com ênfase, no decorrer da década de 80, escreve sobre a questão da redação:

[...] Tomando-se em especial o caso do ensino de redação, veremos que ele também é determinado por essa pedagogia centrada na modalidade lingüística supostamente homogênea das gramáticas. Afora tentativas mais ousadas do ponto de vista pedagógico – tais como correção de redação através de código preestabelecido, discussão prévia de temas, autocorreções –, a prática de redação limitou-se à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto), em que o aluno deveria pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior. [...]

As histórias me vêm mostrando, além disso, pedagogias que não preenchem necessidades comunicativas, alheias aos usos sociais da escrita, como ainda artificiais quanto à constituição das condições de produção textual; pedagogias que silenciam textos e usam estratégias para assim mantê-los, pedagogias que se opõem à criação de estratégias criativas e aprovam aquelas que convergem para as representações de estereótipos, formas já cristalizadas de escrever, e que excluem a recursividade linguística, como princípio orientador de aprendizagens.

Nesse sentido e ao mesmo tempo ampliando-o, constato que, enquanto Kramer (2000), nas suas experiências mais gerais de pesquisa sobre o objeto em questão, diz perceber a criança paralisada e amedrontada diante do papel branco, efeito bloqueador da escola, quer, quando, em nome de corrigir a palavra, aprisiona a ideia, paralisa a escrita e a torna repetitiva, quer quando controla, determina e define o quê, como, quando, onde e por que crianças devem escrever, Calkins (1989), em experiência específica, buscando responder sobre o que é essencial para o ensino da escrita, faz confissões sobre o processo ao qual se submeteu e que aqui apresento como paráfrase:

No início dos seus estudos, a escrita não lhe era apresentada como objeto de ensino. Em vez disso, lhe exigiam atividades de escrita que, depois, eram corrigidas. Seus professores relacionavam as características da ficção científica, fantasia, contos de fada, poesias e prosa e mostravam exemplos de cada um desses gêneros. No segundo grau, referência da época, o que a ela ensinavam dizia respeito às características da escrita narrativa, descritiva, persuasiva e expositiva. Se havia algo que se pudesse chamar de ensino, o foco estava sobre a categorização dos produtos escritos. A ênfase do que era considerado ensino estava sobre o produto final, não no processo que a ele conduzia. Confessa ainda que jamais algum professor a observou, enquanto escrevia, jamais algum professor escutou suas ideias sobre como escrever bem ou conversou sobre suas estratégias de composição escrita. Os professores “jamais souberam como passava minhas noites antes que uma composição fosse produzida” (CALKINS, 1989, p. 27) diz num tom que me parece mais um lamento, e prossegue:

[...] Lembro bem dessas noites. Eu fechava solenemente a porta de meu quarto, aproximava minha cadeira da escrivaninha... e sentava. Olhando para a página em branco, sentia-me vazia e à beira do desespero. Limpava o quarto, comia e apontava meus lápis até que se transformavam em tocos. Finalmente, retornava à escrivaninha, somente para ficar olhando ainda por muito tempo para a folha branca. Geralmente eu só punha qualquer coisa no papel muito tempo depois que meus irmãos e irmãs já haviam ido para a cama e a casa havia mergulhado em silêncio. Meus escritos sempre pareceram patéticos. Olhando-os, eu tinha o mesmo sentimento de desamparo que tenho agora quando desenho: meus

desenhos parecem doentios. Mas uma coisa é produzir rascunhos relaxados; outra, bem diferente, é produzir idéias e palavras estúpidas. Eu me via a encher páginas e mais páginas com clichês e frases feitas, angustiadamente. [...] Estava muito longe do texto ideal que eu tinha em mente e estava ainda mais longe dos modelos que meus professores haviam mostrado, mas eu não sabia como preencher aquela lacuna entre o imperfeito e o ideal. [...] (CALKINS, 1989, p. 27)

Tudo isso acrescido ao diagnóstico feito sobre a redação escolar nas classes de 1^a à 8^a série do ensino de 1^o grau, que relato e discuto em Beltrão (1986), já citando, a exemplo, as preocupações de Rocco (1981), as de Pécora (1983), e ampliado pelos registros que venho acumulando sobre a produção textual escrita, nas diversas atividades profissionais realizadas⁹ me ajudou a construir a hipótese de que, na escola, agência social da cultura escrita, Meserani (1995), a linguagem escrita, do ponto de vista pedagógico, parece continuar sendo mais frequentemente ensinada contra o estudante e não a seu favor, já que a flecha do ensino que garantiria a proliferação da linguagem, fluência, desinibição, diálogos parece estar sendo desviada desse fluxo verbal, atingindo o estudante, machucando-o, desqualificando-o, desautorizando o seu dizer, de modo arbitrário e inconsequente, e caracterizando os eventos de escrita, mais pelo que é proibido escrever e menos pelo que pode e deve ser terminantemente permitido produzir, hipótese que me faz lembrar (lamentavelmente) palavras de Chartier (1999, p. 23):

[...] A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem. Antes mesmo que fosse reconhecido o direito do autor sobre sua obra, a primeira afirmação de sua identidade esteve ligada à censura e à interdição dos textos tidos como subversivos pelas autoridades religiosas ou políticas. Esta “apropriação penal” dos discursos, segundo a expressão de Michel Foucault, justificou por muito tempo a destruição dos livros e a condenação de seus autores, editores ou leitores. As perseguições são como o reverso das proteções, privilégios, recompensas ou pensões concedidas pelos poderes eclesiásticos e pelos príncipes. O espetáculo público do castigo inverte a cena da dedicatória. A fogueira em que são lançados os maus livros constitui a figura invertida da biblioteca encarregada de proteger e preservar o patrimônio textual. Dos autos-de fé da Inquisição às obras queimadas pelos nazis, a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressivos que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensavam erradicar para sempre suas idéias. [...]

⁹ Cito, das experiências, os cursos da disciplina Técnica de Redação, ministrados no Colégio Marista (Salvador), na década de 80; a coordenação e implementação de projetos de escrita, nas Escolas Classe III e IV, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, na década de 80; os estudos sobre a pedagogia da escrita no curso de Especialização Gramática e Texto, promovido pela UNIFACS da década de 90 até a atual e nos cursos de Especialização – Alfabetização e Alfabetização numa perspectiva multirreferencial, ambos promovidos pela UCSAL-CEPEX, na década de 90; a realização do curso Palavra Escrita, sob forma de oficina, no Projeto de Formação de Professores, município Irecê e a realização de estudos sobre a escrita escolar, no Projeto Salvador, ambos os cursos vinculados ao projeto de formação de professores FACED/UFBA, década atual.

Trabalho pesado, texto arquitetado por S. no ano de 2000, em situação escolar¹⁰, movido por uma das manifestações de Clarice Lispector sobre a escrita, reprovado com atribuição da nota quatro, pelo fato de se ter distanciado da concepção de redação (produção e avaliação), adotada no exame de seleção – vestibular da Universidade Federal da Bahia¹¹ –, é, ao mesmo tempo, representação e síntese dessas considerações.

Ao copiá-lo, acompanhado da ficha contendo os critérios com os quais foi avaliado, exponho a escrita motivadora e organizadora da pesquisa, reafirmo a intenção, o porquê fazê-la, confesso o desejo que tive de tencionar discussões, tradutoras da minha infidelidade aos que tratam a escrita como organização linear, rígida e obediente de palavras endurecidas, cuja durabilidade, permanência, imobilidade, invariabilidade, fixidez e repouso, assegurados por sinais gráficos monocromáticos impressos, produzem interdição de vozes. Ao copiá-lo, antecipo a minha cumplicidade com aqueles que me mostraram a escrita como espaço de interlocução, no qual o homem fala, com aqueles que compreendem o escrever como uma atividade humana e a linguagem escrita como uma forma, jamais como fôrma, de se poder colocar, mesmo que numa ordem física linear, dispersas ideias, paradoxais comentários, polêmicos pensamentos, distantes temporalidades, emaranhados fios, puxados de tais e tais ideologias, opostas concepções, distantes espaços geográficos e, principalmente, como uma forma a mais de se dar liberdade à voz. Ao copiá-lo, quero revelar meu comprometimento com uma pesquisa que admitiu a noção de escrita democrática, que admitiu o registro da bobagem, da espontaneidade, da formalidade, da densidade, da leveza, da versão, da aversão, do vivido. Exponho, ao copiá-lo, o objeto-tema da pesquisa – a escrita do outro, tomando a escrita do outro, na perspectiva bakhtiniana como palavra do outro, de qualquer outra pessoa, escrita em minha língua materna ou em qualquer outra língua, ou seja, qualquer outra palavra que não seja a minha, conforme se pode ler neste excerto, com adaptações que fiz:

[...] todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com a exceção de minhas próprias palavras são palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas [...], para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). [...]. Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros, e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. [...] (BAKHTIN, 1997, p. 378, 383)

¹⁰ A abreviatura visa, como já antecipei, preservar o estudante, autor do texto. Considerada a intenção da pesquisa, dispensei informações a mais sobre a situação escolar e contexto.

¹¹ Sobre a concepção, me restrinjo a repetir a justificativa apresentada oralmente pelo professor regente da disciplina Redação ao estudante, autor do texto, em lugar de discuti-la.

Embora reconheça a possibilidade de dimensionar a noção de outro, de sua escrita, de modo mais amplo como essa consideração requer, de dimensionar a noção de outro, conforme reflexões de Barthes (1981), quando mostra que todos nós nos constituímos de vários outros, o outro que me fala, que eu ouço e que me arrasta, ou ainda incluir a noção de Outro (grande outro) de Lacan,¹² intencionei não derrapar, (será que conseguirei?) não me desviar dos fluxos verbais da noção de outro, cuja interlocução se centrasse nas questões de natureza pedagógica. Focalizei, portanto, o outro, o estudante, e do estudante a sua escrita, numa relação dialógica tanto com aqueles outros que escreveram e falaram sobre sua escrita como com aqueles que, segundo a minha leitura e escolha intencional, têm o que lhe dizer sobre a sua escrita na perspectiva definida, sem critério rigoroso quanto ao modo como falam e ao lugar de onde falam.

Sabendo que é a palavra, o objeto material que permitiria a minha interação com a escrita do outro, não poderia desprezar assinalações.

As de Cunha (2004, p. 233)

[...] Com a palavra criaram-se e destruíram-se mundo, selaram-se destinos, elaboraram-se ideologias, proferiram-se maldições e blasfêmias, expressaram-se ódios, mas também com ela – só com ela –, em tantos e tão desvairados povos, falou-se de amor, consolaram-se aflições e elevaram-se preces ao seu Deus. Ela tem sido, através do tempo, a mensageira do bem e do mal, da alegria e da dor. [...]

As de Bakhtin (1999b, p. 36)

[...] A palavra é fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. [...] A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. [...]

¹² Muito embora reconheça a indiscutível contribuição que a Psicanálise tem a dar à educação e às questões da escrita, especialmente, me ative à leitura de estudos nela inspirados como é o caso de *A pedagogia do desejo de ler*, tese produzida e defendida pela Prof^a Dr^a Dinéia Maria Sobral Muniz, 2002 e *O avesso da pedagogia: retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise* da Dr^a Jacy Célia Soares, 1999, p. 180 do qual preferi transcrever a noção de Outro (grande outro) de Lacan a produzir uma escrita sobre essa noção que soasse sem alma, por que sem estudos profundos. Eis a noção: “Trata-se da noção de Outro (grande outro) de Lacan, quando ele se indaga a respeito do que é a fala. Falar seria, para ele, antes de mais nada falar a outros [...]. Só que, quando falamos a um outro é a Outro (com maiúscula) que realmente nos dirigimos, ou seja, um “Outro absoluto” [...] ele é reconhecido, mas ele não é conhecido. Esse Outro é, na verdade um lugar, fonte de toda linguagem, a partir do qual torna-se possível para o sujeito manifestar o seu desejo. É no Outro que o sujeito encontra um lugar para desejar. Ocupado, inicialmente, pelo Outro primordial, que é a mãe, é na sua ausência que outros objetos poderão vir a encarná-lo.”

No caso de Bakhtin (2002), além das assinalações, me afetou o que acrescenta: mesmo sendo a palavra um dos principais objetos do discurso humano, não foi objeto suficientemente tomado em consideração, nem apreciado em sua significação radical, como não foi entendida a especificidade desse objeto do discurso que comanda a transmissão e reprodução da própria palavra de outrem: pode-se falar da palavra do outro somente com a ajuda da própria palavra do outro, trazendo a ela nossas próprias intenções e esclarecendo-a à nossa maneira, pelo contexto.

Assim, ao copiar o texto de S., primeira representação da escrita do outro, em estudo, propondo, enfim, o seu necessário envolvimento, leitor (a) com a ideia materializada em escrita, para que se efetivem compreensões, para que se produzam sentidos e, principalmente, para que conheça e crie intimidade com a escrita do outro, na perspectiva escolar, intenção primeira da pesquisa, não o faço sem reconhecer que me submeto a muitos desafios. Entre os muitos, o de maior dimensão: tratar com sensibilidade a escrita de um texto que não nasceu vocacionada para se inscrever em pesquisas, portanto na pesquisa que engendrei. Ao contrário, nasceu da e na rotina escolar para nela habitar. A circunstância alterou seu destino. Pensando sobre isso, arrisco dizer que as circunstâncias apontam e aprontam o destino da escrita de textos, como ainda arrisco dizer, parafraseando o poeta: A escrita dos textos e suas circunstâncias. Concorda?

Eis, pois, o texto, precedido do excerto apresentado pelo professor de S. como o pretexto da produção textual. Com os grifos, quero ressaltar o excerto escolhido pelo professor.

“Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas como aços espelhados.” (CLARICE LISPECTOR¹³, 1998, p. 19)

Trabalho pesado

“Comecei! Pam!! Primeira porrada. Acho que quase um quarto de sua estrutura agora são pedregulhos feios e descartados. Preparo-me para o segundo golpe, não posso desperdiçá-lo, a energia de meu corpo tem um limite e também o tempo é curto. É preciso ser profundo, conciso e objetivo, fazer o máximo com o mínimo. Lá vai...Ótimo, consegui tirar toda sua crosta superficial. Ufa! Mereço um descanso.

Por onde tentar agora? Como retirar mais uma camada dessa dura rocha? Paro e penso; há realmente algo valioso no seu interior, devo continuar? É melhor, as duas picaretadas foram boas, além do mais o dia vai embora daqui a pouco e eu vou com ele. Pof!!! Acho que agora torci a mão e a batida foi fraca, preciso de autoconfiança, acreditar na pedra preciosa que há lá dentro. Pam!!! Já consigo ver um ponto brilhante, parece opala. Com excitação dou o quarto golpe, a pedra é

¹³ Na indicação dos nomes de escritores e escritoras da literatura, optei por não aderir, com rigor, às recomendações da ABNT. A fim de manter o que é tradição na menção aos mesmos, é possível se encontrar a indicação, como é o caso de Clarice, por seu nome e sobrenome, caso de Graciliano Ramos também, de Fernando Sabino, exclusivamente pelo sobrenome SABINO.

grande, tomara que não seja só mais um cristalzinho sem valor. Acho que a parte mais interior da pedra é menos rígida que a crosta. Como foi difícil o começo... Minhas mãos suam tanto quanto as axilas. É necessário muito cuidado para não danificar a jóia e perder todo esse trabalho. Esfrego as palmas uma na outra para secá-las e encorajar-me. Vou dar o último golpe.

Aí está: é uma pedra grande e brilhante, parece ser cara. “É, estou feliz, mas sei, por experiências anteriores, que essa pedra é valiosa para mim pelo meu trabalho, pelo que custou, mas só saberei seu grau de pureza quando ela for levada ao avaliador.” (S. agosto, 2000)

Ficha de Avaliação

I - Abordagem: boa; regular; insuficiente

II - Estrutura: texto sem coesão; parágrafo sem unidade; parágrafo sem desenvolvimento; período incompleto; período completo; período confuso; período longo

III - Expressão: falhas na grafia de palavras; no emprego de letras, no emprego de acentos.

Falhas de: pontuação, concordância, regência, colocação pronominal.

Emprego inadequado de: pronomes, flexões verbais, conjunções, inadequações de vocábulos, omissão de palavras, repetição de palavras, falta de concisão.

IV - Aspectos gráfico – visuais: desenho incorreto das letras; ilegibilidade; falta de alinhamento das margens; dos parágrafos; rasuras; borrões.

V - Outros Aspectos: mudança de ponto de vista; oralidade; coloquialismo; projeção do eu; insuficiência de linhas; erros de grafia

E então? Escrever, trabalho pesado?

Agora, mudo de intenção. Ao reter, no mesmo espaço físico, a escrita de Clarice e a de S., não o faço mais na perspectiva de abonar considerações, e, sim, de lhes emprestar outro sentido, pela via da leitura polissêmica. Leitura que, segundo Orlandi (1987b), não nos é dada pronta, acabada, mas nos é dada a construir, a produzir. Vinculada, portanto, à nossa história de leitura, à relação dialógica que estabelecemos entre o texto e tantos textos já lidos, passíveis, por isso, à construção de sítios de significância, delimitados os domínios queridos.

Por essa via, manter os dois textos, no mesmo espaço, significa reter duas diferentes vozes, duas diferentes temporalidades, dois diferentes sangues, duas diferentes vidas e dois similares desejos: dizer, escrevendo, o que é escrever. E, ao dizer escrevendo o que é escrever, um, pela linha da síntese, outro, pela linha da análise, um, pela constatação da exigência, outro, pelas ações empreendidas, um, pela potência do efeito, outro, pela dependência dos sentidos, um pela experiência com “as agonias e as aleluias de ser”, outro, pelas agonias e aleluias do aprender, ambos expõem faces da escrita por que me interesse e,

por conseguinte, as tomei como referência na constituição da pesquisa: a presença da voz, a imprevisibilidade, as estratégias de produção, as relações intertextuais, as figurações linguísticas – a metaforização, a metalinguagem –, o fingimento, o fluxo do verbo, as forças tensivas que estão no seu curso, as condições de produção, o movimento das palavras, a cumplicidade de algumas, a falta de outras, a convergência temática, a divergência da forma. Tudo o que se contrapõe a questões da escrita, quando somente vinculadas à normatização gramatical e ortográfica e que fortalece o argumento de que o escrever abarca diferentes olhares, múltiplas leituras, diversos saberes, gestos de sensibilidade e de acolhimento, disponibilidade de tempo e frequente atenção.

Ao fazer essa escrita falar, compreendi e tomei as tais faces não como meras constatações pontuais, mas dimensões características, marcas dessa natureza de manifestação linguística. Procurei, por isso e para melhor compreendê-la, não exclusivamente escritos sobre a escrita, mas outros construtos teóricos que a esse objeto se aliam: linguagem e questões pedagógicas da produção escrita de texto, no que a aprendizagem e o ensino se incluem. Ao fazer essa escrita falar, não me descuidei de que a pesquisa em questão se insere no âmbito das Ciências Humanas e, como tal, deve-se considerar peculiaridades. São por isso, pertinentes as palavras de Pessanha (1993, p. 16):

[...] as ciências fundamentadas nas opiniões (ciências humanas-sociais) precisam do assentimento dos outros e só se constituem dentro dessa trama. Elas não podem ser monológicas, mas dialógicas e plurilógicas. Realizam-se dentro de um dialogismo para que os outros se pronunciem, emitam suas opiniões. A partir dessas opiniões, constrói-se a trama epistêmica, científica, dotada de suficiente consistência para merecer o nome de ciência: uma ciência de tipo dialógico e dialético, não monológico, mas argumentativa, persuasiva, capaz de interferir nas pessoas, em suas mentes, inteligências, desejos, vontades. Capaz de transformá-las [...]

Nesse sentido, os estudos propostos pela Linguística, modo geral, foram considerados, por razões que me apropriei de Benveniste (1989, p. 29) para dizê-las:

[...] A lingüística é a tentativa de compreender este objeto evanescente: a linguagem, para estudá-la como se estudam objetos concretos. Trata-se de transformar as palavras que voam – o que Homero chamava as “palavras aladas” – em uma matéria concreta, que se estuda, que se diseca, onde se delimitam unidades, onde se isolam níveis. É pelo menos uma tendência desta disciplina, de uma lingüística que procura primeiro se constituir como ciência; quer dizer, que procura primeiro constituir seu objeto, definir a maneira pela qual ela o examina e procura em seguida forjar os métodos

próprios para delimitar, para analisar esta matéria. [...] Tudo o que diz respeito à linguagem é objeto da lingüística. [...] A lingüística se ocupa do fenômeno que constitui a linguagem e, naturalmente, sem negligenciar a parte da linguagem que se transforma em escrita. [...]

Para não me arriscar na concordância das descrições e princípios de “verdade” abrangentes e totalizantes sobre a educação da linguagem verbal e pela linguagem verbal, considereei a discussão sobre metanarrativa, sob o enfoque de Lyotard (1986), recortando as discussões sobre a virada lingüística, momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social e a natureza da linguagem que, redefinida, deixou de ser vista como veículo neutro e transparente de representação da realidade, mas como parte integrante e central da sua própria constituição. Deixou de ser vista como fixa, estável e centrada na presença de um significado que lhe seria externo e ao qual lhe corresponderia de forma unívoca e inequívoca e passou a ser encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocadamente amarrada, conforme Silva (1994).

Iniciei pelas questões amplas da linguagem, por razões que merecem ser repetidas, ainda que óbvias:

[...] Não há nenhum lugar sem linguagem: não podemos opor a linguagem, a verbal, a verbosa a um espaço puro, digno, que seria o espaço do real e da verdade, um espaço fora da linguagem. Tudo é linguagem, ou mais precisamente a linguagem está em todo o lado. Atravessa todo o real; não há real sem linguagem. Qualquer atitude que consista em se resguardar da linguagem, atrás duma não-linguagem ou duma linguagem pretensamente neutra ou insignificante, é uma atitude de má fé. [...] (BARTHES, 1981, p. 159)

Com o intuito de não me precipitar e de fazer discussões pouco proíficas, deixei, pelas margens, duas das concepções que lhe foram atribuídas no curso da história com devida importância e que muito afetaram as práticas da escrita escolar: a linguagem como representação, como reflexo do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação. Ambas as concepções tomam a língua como um modelo linear de comunicação e apagam a relação do usuário com as condições de uso. Considerei, sim, a linguagem como forma de interação, concepção que orientou toda discussão formulada. Nesse sentido, o pensamento de Bakhtin (1999b), filiado a questões do campo da teoria literária e da filosofia da linguagem, tão bem

acolhido por pesquisadores nacionais, Geraldi (1984), Freitas (1994), Meserani (1995), Brandão (1995), Britto (1997), Garcez (1998), Orlandi (1999), Abaurre e outros autores (1997), Dahlet (1997), Koch (1997), Cardoso (1999), Citelli (2000), Kramer (2000), Amorim (2001), Ruiz (2001), Fiorin (2001), entre outros, foi exemplar. Sua obra, como diz Amorim (2001), em alguns momentos, fornece indicações a propósito das consequências de sua teoria para a problemática das Ciências Humanas, como ainda:

[...] Bakhtin não é apenas um autor que não cansamos de repetir, mas também é um fundador de discursividade. [...] sua obra é condição de possibilidades para que determinados pensamentos se produzam. Ao invés de ser pensamentos que repetem o que diz essa obra, ao contrário, trazem diferenças em relação a ela. [...] (AMORIM, 2001, p. 15)

Precursor dos estudos da interação verbal, do diálogo, da relação dialógica entre interlocutores, defendeu a interação verbal como fundamental realidade da linguagem que se apresenta discursivamente e a importância do outro nesse processo, pelo papel que desempenha na constituição do significado, produzido na articulação do linguístico com o social.

[...] A psicologia do corpo social não se situa em nenhum lugar “interior” [...]; ela é, pelo contrário, inteiramente exteriorizada: na palavra, no gesto, no ato. Nada há nela de inexprimível, de interiorizado, tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal. As relações de produção e a estrutura sócio-política que dela diretamente derivam determina todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. [...] (BAKHTIN, 1999b, p. 42)

Em Bakhtin (1997), encontrei ressonância, quanto à escolha do texto *Trabalho Pesado* como base empírica da pesquisa e referência concreta para problematizar questões da escrita, posto que, na sua concepção, quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto.

[...] O texto é o dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas [...]. Conglomerado de conhecimentos e de métodos heterogêneos chamados filologia, lingüística, ciência da literatura, do conhecimento, etc. Partindo-se de um texto, perambulam-se nas mais variadas direções, recolhendo-se fragmentos heterogêneos na natureza da vida social, no

psiquismo, na história, que serão unidos numa relação ora de casualidade, ora de sentido, confundindo-se a constatação e os valores. [...] (BAKHTIN, 1997, p. 341)

Quando a pesquisa se inscreve nas Ciências Humanas, como é o caso da pesquisa que ora textualizo, a importância do texto se acentua, pois, como diz, nas Ciências Humanas o que nos deve interessar é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto.

Nele, encontrei apoio às discussões críticas requeridas pelo estudo da escrita, tratada numa dimensão dialógica, pelo que postula sobre a palavra nessa dimensão, pressupondo sempre o outro, conforme referência já feita, pelo argumento sobre como o objetivismo abstrato favorece arbitrariamente a unicidade do signo a fim de poder “prender as palavras em um dicionário” e mais porque: toma a língua como fato social e como signo, ou seja, um objeto físico particular que, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade; adjetiva a língua, considerando que é da sua natureza ser viva, móvel, plurivalente, ainda que a classe dominante tenha interesse em torná-la monovalente, e estabelece sua relação com a atividade humana, como se pode ler neste recorte:

[...] Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam variados como as próprias esferas da atividade humana [...] A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gênero do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. [...] (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Quando é a língua em forma de escrita que se configura como atividade humana, é assim que Bakhtin pensa:

[...] A língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação se encontram num estado de contínua mudança. [...] Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das

reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros- literários, científicos, ideológicos, familiares, a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal. [...] (BAKHTIN, 1997, p. 285-286)

No que diz respeito mais uma vez à palavra, compreendida por mim como matéria prima dos construtos escritos, são ainda as considerações de Bakhtin (1999b) que a preenchem de outros sentidos, pois mostram a palavra penetrando literalmente em todas as relações entre indivíduos: nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, entre outras. Mostram também que

[...] As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daqueles que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abrem caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. [...] (BAKHTIN, 1999b, p. 41)

Vendo, pois, língua, linguagem, língua escrita e palavra nessa e naquela perspectiva e, principalmente, a escrita do outro, como produção inteligente, viva, dinâmica, criativa, inesperada, descontínua, heterogênea, multifacetada, contraditória, multimediada, instável, ideológica, porque agrega um conjunto de ideias, de valores, de procedimentos, de normas, ou, numa perspectiva poética, como verbo que está por nascer,¹⁴ ou ainda numa perspectiva metafórica: “um eu de papel” Barthes (1984, p. 59), considerei a impossibilidade de mobilizar a pesquisa, senão aproveitando as iniciativas já apresentadas, como típicas de uma maneira peculiar de pesquisar sugeridas pelo próprio objeto que é, em síntese, um objeto já falado, a ser falado e falante por quem o produz, o homem, como tecnologia intelectual, como atividade sua. Senão buscando mais iniciativas que não me trouxessem o risco de descaracterizar a escrita do outro, desprovendo-lhe de sua condição enunciativa, depurando e enquadrando os sentidos por questionários, escalas de medidas, como discute Amorim (2001).

¹⁴ Aproveito essa concepção poética de Manoel Barros (2002) expressa em *O livro das ignoranças: uma Didática da invenção*.

Na produção dos percursos metodológicos que se acrescentariam àquelas iniciativas e me conduziram às escritas, ou, no sentido contrário, fariam as escritas chegarem a mim, além da intencional orientação de Amorim (2001), quando debate sobre o pesquisador e seu outro, com base nos postulados de Bakhtin, vinculados às Ciências Humanas, me ative aos comentários feitos por Barthes (1984) sobre o perigo de uma fixação ao método, vez que, como diz, qualquer método somente será meritório, enquanto exigência e responsabilidade do pesquisador, se fizer aumentar sua lucidez, se colaborar para desmascarar as implicações de um procedimento relativo ao objeto de investigação. Ative-me, ainda, às proposições provocadoras do Prof. Felipe Serpa e Feyerabend (1989) que me sugeriam ir “contra o método”. Nesse sentido, Feyerabend chega a dizer que a tarefa do cientista não é mais a de buscar a verdade ou a de louvar ao Deus, ou a de sistematizar observações, ou a de aperfeiçoar as previsões, mas a de romper o círculo vicioso, inventando um sistema conceptual novo que ponha em causa os resultados de observação mais cuidadosamente obtidos, ou com eles entre em conflito, que frustrate os mais plausíveis teóricos (não tenho tamanha pretensão) e que introduza percepções que não integrem o existente mundo perceptível.

Assim, os ponderáveis comentários de Barthes às proposições provocadoras de Feyerabend e Serpa talvez estejam disseminados na pesquisa por diferentes, mas entranhadas razões que enumero: as questões conceituais da escrita como atividade humana, acolhidas e produzidas em que imprevisibilidade, heterogeneidade, inconstância e instabilidade se impõem, a vontade pessoal de desmontar alguns dos rituais das pesquisas, quando condicionadas a princípios meramente positivistas – cultivo à neutralidade, mecanismos de controle, impessoalidade na relação com o conhecimento, ainda que guarde alguns receios sobre os efeitos de sentido, sobre os ecos que se desprenderão da pesquisa, questionando rigor e índices de subjetividade presentes, já que as operações cognitivas, linguísticas e discursivas, que se apresentam como produto, foram realizadas colaborativamente. Para atenuar os receios, esclareço, mais uma vez que, com a pesquisa, não busquei, intencionalmente, uma “verdade” no sentido absoluto, não procurei aperfeiçoar as previsões. Objetivei romper com o círculo vicioso na relação objeto, teoria, resultados. Isso são fatos. Não poderia, visto a opção feita, estabelecer, aprioristicamente, modos e maneiras de validar as discussões, os confrontos, as irregularidades, os achados, as compreensões e incompreensões, a exemplo. Somente a dinâmica da pesquisa e que, como tal, é processo, responderia por isso.

Na expectativa, portanto, de produzir os percursos metodológicos que atravessassem as concepções que pudessem dar à pesquisa entonações de inflexibilidade e de “verdade”

autoritária e me distanciasses desses limites, tomei a compreensão de Mallarmé em torno do método, acolhida e citada por Barthes (1996, p. 43): “todo método é uma ficção”.

Para objetivar a produção, uma paráfrase do discurso barthesiano relacionada a essa concepção de método, apoiada nas provocações de Feyerabend e na voz de Serpa, se tornou fundamental: Se com a pesquisa, não pretendia sancionar, se com a pesquisa não pretendia produzir deciframentos e apresentar resultados quantitativos, se com a pesquisa pretendia produzir tensões pedagógicas entre os sentidos sobre a escrita instituídos historicamente na escola e outros instituintes que se podem produzir, enfim se com a pesquisa pretendia construir um outro argumento, se pretendia responder se seria possível escrever, com uma outra semântica, sobre pedagogias da escrita, sobre a escrita do outro, favorável a uma outra natureza de concepção que o qualificasse como o que o é: sujeito da linguagem, que eu investisse na maneira de pesquisar coerente com as intenções da pesquisa, com a sua natureza, pesquisa qualitativa, e, principalmente, com o seu objeto, posto que é o sujeito que o constrói. E assim fiz.

Prosseguindo, reconsiderarei, com ênfase, aquele que foi, na história da invenção da escrita, o gesto que, concomitante a ela, se inaugurava e proporcionava ao homem, num movimento inverso, desde a linguagem exterior até a interior do texto exposto, destecer os fios da sua composição para lhe emprestar significados e sentidos: a leitura do escrito. Convencida de que “a escrita reclama a leitura” Ricouer (1986, p. 142), esse gesto se tornou indissociável da pesquisa, embora concorde com Eco (1986), quando diz que é improvável um leitor sozinho dominar todos os aspetos que o ato de ler requer.

Sobre o gesto, li em Manguel (1997, p. 207):

[...] escrever não é o único invento que nasceu no instante daquela primeira incisão: uma outra criação aconteceu no mesmo momento. Uma vez que o objetivo do ato de escrever era que o texto fosse resgatado – isto é, lido –, a incisão criou simultaneamente o leitor. [...] O escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e mensagens precisavam de um mago que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhes desse voz. Escrever exigia um leitor. [...]

Sobre a influência do gesto, li em Proust (2001, p. 35-36):

[...] Na medida em que a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não poderíamos penetrar, seu papel na nossa vida é salutar. Torna-se perigosa, ao contrário,

quando, em lugar de nos despertar para a vida pessoal do espírito, a leitura tende a substituir-se a ela, quando a verdade não aparece mais como um ideal que não podemos realizar senão pelo progresso íntimo de nosso pensamento e pelo esforço do nosso coração, mas como uma coisa material, depositada entre as folhas dos livros como um mel todo preparado pelos outros e que não temos senão de fazer o pequeno esforço para pegar nas prateleiras das bibliotecas e, em seguida, degustar passivamente num repouso perfeito do corpo e do espírito. [...]

Como leitora, assumi intencionalmente os gestos. Com eles, as possibilidades de influência e a atitude investigativa permanente, procedimentos que estiveram do rito de iniciação da pesquisa ao da sua conclusão, apoiados em questões da historicidade, já que nossa vida intelectual se encontra intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e de cada segmento social e em concepções sobre o ler, concordando com a alusão feita por Orlandi (1993) à polissemia, quando a noção de leitura está em discussão. Das inúmeras concepções sobre o ato de ler impressas numa considerável literatura, copieei aquelas que contribuiriam para estabelecer o contraste entre o ler numa perspectiva determinada e numa perspectiva indeterminada e me dariam mais segurança nos debates:

Ler [...] não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal, [...] não é um fenômeno idiossincrático, anárquico. Mas também não é um processo monolítico, unitário, no qual apenas um significado está correto. Ao contrário, trata-se de um processo generativo que reflete a tentativa disciplinada do leitor de construir um ou mais sentidos dentro das regras da linguagem. [...] (WITTROCK apud MANGUEL, 1997, p. 54)

[...] ler não é um gesto parasita, complemento reactivo de uma escrita engalanada com todos os prestígios da criação e da anterioridade [...]. com efeito, ler é um trabalho de linguagem. [...] é encontrar sentidos, e encontrar sentidos é nomeá-los; [...] esses sentidos nomeados recebem novos nomes: os novos chamam os nomes, [...] nomeio, denomino, volto a nomear. [...] (BARTHES, 1999, p. 16)

[...] Ler é explorar a escrita de uma maneira não-linear. [...] Ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos. [...]” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5-7)

Ler é reescrever [...] é descobrir [...] é se deslocar [...] é ir ao encontro de... [...] é intervalo do escrever. [...] (FREIRE; SILVA, 1999, p. 19-29)

Ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. [...] Ler é compreender que o sentido pode ser outro. [...] (ORLANDI, 1993, p. 11-12)

[...] Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria

vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. [...] (LAJOLO, 1986, p. 59)

[...] Ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez (que é outra vez a mesma e cada vez outra vez) como sempre se disse e nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição. [...] Ler não é instrumento ou acesso à homogeneidade do saber, mas o movimento da pluralidade do aprender. [...] (LARROSA, 1999, p. 141-143)

[...] ler um texto é reencontrar os gestos têxteis que lhe deram seu nome. [...] consiste em hierarquizar, selecionar, esquematizar, construir uma rede semântica e integrar idéias adquiridas a uma memória. [...]. (LÉVY, 1996, p. 36-49)

[...] Ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais, além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais. [...]. (SILVA, 1998, p. 33)

[...] é uma atividade cognitiva que requer um sujeito envolvido na obtenção dos significados e na busca da compreensão, ou na interpretação do conteúdo, se aceitarmos que a compreensão é relativa e que é possível mais de um significado interpretativo. [...]. (PÉREZ; GARCÍA, 2001, p. 19)

Certa, então, de que ler pode ser tudo isso e muito mais, de que ler convoca ação, sensibilidade, desconfiança, astúcia, transgressão como também de que, conforme Eco (1986), todo texto é uma máquina preguiçosa que não executa todo o trabalho que deveria executar, é construído de maneira a pedir ao leitor que execute uma parte do próprio trabalho, ou dizendo de outro modo, “todo texto quer que alguém o ajude a funcionar” (ECO, 1986, p. 37), seguiu na expectativa de prestar ajuda ao funcionamento dos textos, nos quais as concepções estão incluídas, procurando me situar entre os dois movimentos exigidos por eles, como potencialidade significativa: o de expansão, motivado pela proliferação de sentidos, conseqüente de sua condição lacunar e o de filtragem, motivado pelo controle da proliferação, pela seleção de interpretação pertinente, conforme Maingueneau (1996). Antes, porém, revi conceitos relevantes em toda a dinâmica da pesquisa movimentada pela leitura: o conceito de significado e de sentido, considerando Bakhtin (1997) e Luria (1986).

A significação, diz Bakhtin, é lógica e concerne ao repetível. O sentido, por ser da ordem do acontecimento, se regenera a cada ocorrência. O significado, diz Luria, é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Esse sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um núcleo permanente, um determinado conjunto de enlaces. O sentido,

diferentemente, é o significado individual que a palavra assume, relacionado com o momento e a situação de dados, separado do sistema objetivo de enlaces.

Revistos os conceitos, a atenção se voltou para Orlandi (1993), quando, comentando sobre os sentidos, mostra que sua produção referente a um texto passa pela relação dele com outros textos, com a exterioridade, face à determinação histórica que, afetando o sujeito, concorre para alguns sentidos serem lidos e outros não. Consciente disso, segui perguntando: Onde estariam as escritas com as quais queria estabelecer relações dialógicas para provocar efeitos de sentido, para construir outros argumentos sobre e para a pedagogia da escrita? Se a perspectiva da pesquisa estava vinculada à escola, seria esse o lugar por onde começar? Decidi que não, necessariamente. Precisava ser afetada por outros pontos de vista, por outros fios que tecem as escritas que estão por aí. Queria, conforme afirmei, valorizar princípios que advinham da virada, do giro-linguístico e que passaram a considerar a linguagem como um movimento em constante fluxo, queria aproveitar o mundo textual abundante, os espaços enunciativos, as trilhas da diversidade. Queria usufruir, de modo mais produtivo, daquilo que é peculiar à escrita: estar aqui, ali, acolá, alhures. Sobre pedras, paus, ouro, porcelana, sob prata, em placas, livros, folhas de papel, vidros, espelhos, alumínio, tecidos, telas. Queria ficar à vontade para encontrar a escrita nos lugares onde se acomoda, desde tempos imemoriais, já que estas substâncias, provenientes dos três reinos da natureza, jamais lhe negaram acolhimento: pedra, argila, mármore, bronze, chumbo, folhas de palmeiras, de oliveiras, madeira, pedra, pergaminho. (MARTINS, 1998) Queria, enfim, me surpreender com escritas, ser surpreendida por escritas e surpreender escritas, ou, em outras palavras, flagrar escritas estampadas, flagrar estampas escritas, atitude assumida como um dos procedimentos metodológicos da pesquisa que se somava à leitura, como ato produtivo, gesto e atitude investigativa permanentes, sem estabelecer, a priori, os lugares, os espaços, as situações, os mercados linguísticos nos quais elas circulassem, nos quais fossem oferecidas e se oferecessem, mas considerando, no momento dos encontros, dos flagrantes, palavras de Bourdieu (1996, p. 129):

[...] Não existe ciência do discurso considerado em si mesmo e por si mesmo; as propriedades formais das obras desvelam seu sentido somente quando referidas às condições sociais de sua produção – ou seja, às posições ocupadas por seus autores no campo de produção –, e por outro lado, ao mercado para o qual foram produzidas (que não é outra coisa senão o próprio campo de produção) e, eventualmente, aos mercados sucessivos de recepção de tais obras. [...]

Criei, para tanto, uma condição de viver a escrita, de viver na escrita e da escrita, equivalente a um estado que me fez exclamar: “Vivo a escrita, na escrita e da escrita. Estou encharcada de escritas. E com espírito de disponibilidade!” De escritas que compõem um repertório teórico. De escritas que compõem um repertório literário. De escritas que compõem os textos de estudantes iniciantes ou experientes, de escritas que cobrem o mundo, guardada, é claro, a proporção da hipérbole.

A intimidade com esse espaço de hospitalidade, entretanto, demandou tensões. Estar na expectativa de escritas para produzir os flagrantes, significava estar na expectativa de algo muito familiar. Estar na expectativa da escrita do outro significava considerar o verbo que estava por nascer e a condição daquilo que é diferente de mim, uma noção de alteridade. Sobre essa questão, Amorim (2001), partindo de uma perspectiva enunciativa e polifônica, proposta por Bakhtin, e da linguagem como espaço de hospitalidade, comenta sobre os prejuízos da imersão do pesquisador num determinado cotidiano justamente em razão da familiaridade. “A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar”. Sua proposta, por isso, é tornar, de início, o objeto de pesquisa estranho para que se possa retraduzi-lo no final. Em síntese, um percurso que se considere do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente.

Continuando, pela mesma linha de pensamento, ela justifica e mostra concepções que acolhi:

[...] atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência. A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. Num primeiro momento, poderíamos dizer que o pesquisador é aquele que é recebido e acolhido pelo outro. [...] Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la. [...] (AMORIM, 2001, p. 26)

“No país do outro”, então, na posição dual de anfitriã e hóspede, procurei construir a escuta sensível da alteridade, no que diz respeito aos argumentos teóricos que ampliariam as discussões da pesquisa, sem preocupação, *a priori*, com o tempo do exílio admitido, deliberado, mas com preocupação imediata com as estratégias que proporcionariam minha entrada na ordem de certos discursos, preparada que fui pelas palavras de Foucault (1996, p. 37)

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala. [...]

Na escuta atenta de Bronckart (1999), encontrei subsídios que me permitiram, outra vez, melhor compreender e justificar a impossibilidade de compor, para sustentar a pesquisa, um quadro teórico estável, selecionado previamente e vinculado a questões epistemológicas específicas. Ao decidir pelo estudo da escrita do outro, do estudante, promovendo uma relação dialógica com outros, com outras escritas que lhe pudessem oferecer contribuições importantes do ponto de vista pedagógico, estava optando por uma tecnologia intelectual, um objeto do homem que se expressa, pela via do interacionismo social, termo que designa uma posição epistemológica mais geral, na qual podem estar incluídas diferentes correntes da filosofia, da sociologia, da socioantropologia, da psicologia, da linguagem, como pode estar sendo constatado no curso deste texto. Essa compreensão me impulsionou também a aceitar, sem me sentir leviana, já que tenho mais compromisso com a “garimpagem” de concepções favoráveis a discussões em torno das questões pedagógicas da escrita, que teóricos anfitriões me aproximassem de teóricos a quem davam hospitalidade, sem necessariamente ir a seu país de origem, a seu habitat original. Ou, dizendo de outro modo, aceitei a leitura de segunda mão, mediada por um outro leitor.

Sobre as questões mais específicas da linguagem, na perspectiva da escrita, acrescento ao que já está posto, sistematizado e ou disperso, o que considera Bakhtin (1999b) sobre a interação verbal, no que diz respeito à “categoria da expressão”, categoria geral, de nível superior, que engloba a enunciação. Nesse sentido, ele me fez compreender que a expressão, lida por mim como expressão verbal, há sempre de comportar duas facetas: o conteúdo e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo). Toda teoria da expressão, portanto, inevitavelmente, deve levar em conta as duas facetas, pois “todo ato expressivo move-se entre elas.” Toda teoria da expressão, por que engloba a enunciação, deve desconsiderar, portanto, a ideia de que a verdadeira substância da língua é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, pela enunciação monológica isolada e pelo ato psicofisiológico de sua produção e ressaltar, com ênfase, que é a interação verbal que constitui a realidade fundamental da língua. Ou, como diz textualmente: “A língua vive e

evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (BAKHTIN, 1999b, p. 24)

Os procedimentos metodológicos, decorrentes dessa concepção e que também apoiam as discussões sobre a escrita, valorizaram, então, as formas e tipos de interação verbal sempre vinculados às condições concretas em que se realizam.

Sobre as questões pedagógicas, no que aprendizagem e ensino se incluem, levei em conta, por experiências de estudos, em outras ocasiões de hospedagem, a concepção de aprendizagem significativa, defendida por Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980), que implica na aquisição de novos significados ou conceitos e pressupõe uma disposição para aprendizagem de uma tarefa que pode ser relacionada de modo não-arbitrário e substancial àquilo que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto relevante de sua estrutura de conhecimento, um subsunçor que tanto pode ser um símbolo, um conceito ou proposição já significativa. Foram as formulações de Vigotsky, encontradas nas produções de (1984) e (1987), entretanto, as que mais se ajustaram às discussões propostas face à ênfase dada ao papel do outro na construção do conhecimento. Sua defesa, vinculada à teoria histórico-cultural, é a de que a constituição do indivíduo se dá, sem se desprezar os processos de maturação orgânica, pelas trocas estabelecidas com os seus semelhantes, nas interações sociais, por intermédio da linguagem. Associam-se a essas formulações os argumentos que provêm do interacionismo sociodiscursivo, Bronckart (1999), baseado na obra de Vigotsky, cuja tese central é a de que a ação constitui o resultado da apropriação pelo organismo humano das propriedades da atividade social mediada pela linguagem; a língua é tomada como fenômeno interativo e dinâmico, como um produto coletivo e histórico e a aprendizagem, centrada na mediação, é vista como efeito da interação homem-ambiente, homem-homem.

Sobre as questões da produção textual como prática pedagógica, considerei Brandão (2001) que, apoiada na contribuição da Análise de Discurso de linha francesa, leia-se Michel Pêcheux e Dominique Maingueneau, acolhe a ideia da reflexão sobre a linguagem nos entremeios, aceitando o desconforto de a reflexão não se ajeitar nas evidências, no lugar já-feito e, sem desconsiderar os princípios bakhtinianos, dimensiona a relação entre produção de leitura e produção de texto escrita, como trabalho de interlocução, levando em conta o seu aspecto dialógico na qual o sujeito, como ser da linguagem, é um sujeito social, histórico e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro, que constrói sua identidade na relação dinâmica com a alteridade e para quem o texto é o espaço de interação.

A contribuição da Análise do Discurso, logo percebi, não se restringiria a essa questão. Não que objetivasse procedimentos de analistas de discurso na interação com os textos que iriam compor a pesquisa, mas de compreensão de outras dimensões da produção textual como prática pedagógica, tais como, noção de texto, contexto, discurso, condições de produção, já que essa prática não seria tratada, com base nas referências e no apoio pedagógico mais comuns: dicionário e gramática normativa, pelos motivos já mencionados. Nessa perspectiva, a minha atenção transitou entre Brandão (1995) e Orlandi (1999). Com elas compreendi que a Análise de Discurso, campo de questões sobre a linguagem, problematiza maneiras de ler, contribui com o sujeito na colocação de questões sobre o que produz e o que ouve nas diferentes manifestações da linguagem, mostrando-lhe não existir neutralidade nem mesmo no mais cotidiano dos signos e permite ao sujeito ter uma relação menos ingênua com a linguagem, de um lugar que é do sujeito assujeitado, atravessado por ideologias, mas que pode não ser do sujeito alienado. Consoante com o nome, a Análise de Discurso se interessa pela língua, não trata da língua; se interessa pela gramática, não trata da gramática. Trata do discurso que, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem. Com o seu estudo, observa-se o homem falando. (ORLANDI 1999, p. 15) Dessa concepção de discurso deriva a de texto que deu suporte aos estudos:

[...] Consideramos o texto como uma unidade de análise. [...] uma unidade feita de som, letras, sinais diacríticos, margens, notas, imagens, seqüências, com uma extensão dada, com (imaginariamente) um começo, meio e fim, tendo um autor que se representa em sua origem, com sua unidade, lhe proporcionando coerência, não-contradição, conferindo-lhe progressão e finalidade. O texto se apresenta como um todo em sua unidade (imaginária). O trabalho simbólico do sujeito colocar em palavras “o que tem na cabeça” converte o discurso em texto. [...] (ORLANDI, 2001, p. 112)

reafirmada em Orlandi (2004b, p. 54):

[...] um texto do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que, se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não

é uma unidade fechada – embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os

sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer). [...]

Não desprezei, todavia, outros pensamentos sobre o texto, principalmente pensamento generosamente oferecido por quem, de modo experiente, o expressa:

[...] O texto, na totalidade, é comparável a um céu, ao mesmo tempo, raso e profundo, liso, sem margens nem marcações, tal como o augúrio aí recortando com a ponta da vara um rectângulo fictício para interrogar, segundo alguns princípios, o vôo das aves. O comentador traça ao longo do texto zonas de leitura, para aí observar a migração dos sentidos, o afloramento dos códigos, a passagem das citações. [...] (BARTHES, 1981, p. 71)

No mais, reafirmando aquela justificativa mencionada sobre a composição do quadro teórico, ancorada nas ideias de Bronckart (1999) e reconhecendo com Lévinas, quando citado por Amorim (2001), que a linguagem é a própria hospitalidade, pois é nela que as trocas e os acolhimentos se dão, tencionei a ocupação de outras escritas teóricas, espaços de hospitalidade, conforme as demandas fossem se precipitando no desenvolvimento da pesquisa. Não estranhe, portanto, os próximos e inesperados encontros. Caso seja com teóricas e teóricos que defendem ideias que já lhe são simpáticas, que bom! Caso seja bem o contrário, desculpe, mas é que aquelas ideias, não tenho dúvidas, foram necessárias em um dado momento. Elas estarão, por isso, espalhadas, no meio, nos entremeios, nas pausas, nas pontas, nos textos que a este se seguem, ratificando a importância dos postulados de Bakhtin quanto às relações dialógicas que se fazem com e pela linguagem. Isso se revela não somente como os considere, suportes de um percurso metodológico que, por opção, foi construído no movimento da palavra, como ainda como suportes da produção deste e dos demais textos que, por opção também, os quis intencionalmente arquitetados pela via da intertextualidade, um exercício dialógico e dialético, Bakhtin (1997), noção mais adiante ampliada, com as contribuições de Kristeva (1974), Jenny (1979), Orlandi (1987b) e Maingueneau (2001).

Passo agora a considerar questões sobre as escritas do estudo e sobre as escolhas feitas. Os postulados bakhtinianos, além das contribuições já referidas, foram necessários e também orientadores, na constituição de um *corpus* gerativo de dados, referência imprescindível na construção de outros argumentos sobre a escrita e para a escrita do ponto de vista pedagógico.

Com esse propósito, recuei no tempo. Relembrei meu envolvimento com a escrita, o meu encanto pelas letras, desde sempre. Reli, com olhos da memória, as palavras amorosas das minhas professoras sobre a minha escrita: Lembrei das escritas que são: cópias, ditados, apontamentos e composições. As composições à vista de gravuras, as minhas preferidas, ainda foram comuns nos primeiros anos de docência, na década de 70, quando comecei a fazer reflexões mais conscientes e, talvez mais consistentes sobre a minha relação com a escrita, como estudante, como professora, como pesquisadora.

Hoje, no diálogo com os estudiosos da linguagem, posso afirmar, pelo menos sem timidez, que o meu envolvimento estreito e amoroso com a escrita são consequentes da escrita do outro sobre a minha escrita, talvez numa tentativa de querer estar à altura das palavras que escreveram, que me disseram.

Escrever sobre a minha escrita, fazendo a trama dialógica necessária, antes de fazer a escrita do outro falar (entenda-se a escrita do outro, como as demais escritas intencionalmente selecionadas para o estudo), tornou-se decisão imperativa e que aqui justifico, como uma questão prévia, como um escrever metacognitivo e metalinguístico necessários para, como diz Foucault (1996), me situar nos princípios de “verdade” sobre essa que se tornou atividade tão comum e indispensável à minha condição de ser e, certamente, de tantos outros, ouvindo a minha voz e a voz dos que, em diferentes sincronias e por diferentes motivações, estudaram a escrita, ou trataram de tema similar. Estar no verdadeiro para falar do verdadeiro. Exercitar dizer por escrito o que ouço e leio a respeito da escrita, relacionando tudo isso às minhas descobertas e experiências. Eis, pois, como situei a escolha. Assim é que as minhas dúvidas, as minhas inseguranças, as minhas aprendizagens, as minhas escolhas, pelo sim e pelo não, e as minhas, quem sabe, ousadias foram incluídas, intencionalmente, na pesquisa, considerando meus exercícios de memória, meus escritos pessoais: cadernos de aulas, projetos de ensino, relatório de pesquisa, Beltrão (1986) e textos avulsos do meu arquivo, que não se deve confundir com o “campo de documentos pertencentes e disponíveis sobre uma questão” Pêcheux (1994), também não como reflexo passivo de uma realidade institucional, um simples documento no qual se encontram referências, Guilhaumou e Maldidier (1994), mas compreendido como um acervo constituído por textos, não importa o suporte, não importa o gênero, e que, conforme minha leitura, mereciam ser guardados, não deveriam ser esquecidos, porque, a qualquer momento, por uma circunstância específica, poderiam ser relidos, considerando a historicidade, a produção de sentidos que eles permitiriam.

Os meus exercícios de memória foram produzidos e podem ser lidos mais sob o enfoque da memória discursiva, não da memória psicológica, exclusivamente, Brandão (1995), posto que

procurei movimentar enunciados sobre o escrever, sobre a escrita, inscritos na história em diálogo com os enunciados da minha história pessoal, de estudante, professora e pesquisadora, consideradas as condições de produção, as formulações já enunciadas, mesmo correndo o risco de que os efeitos de memória transitem entre a ordem de uma memória plena, cuja estratégia típica é a repetição e a de uma memória lacunar, cuja estratégia típica é o apagamento, decorrente de deslocamentos, de esquecimentos. Com relação à memória plena, cuja estratégia típica é a repetição, Orlandi (2003) colabora com a compreensão de que é possível se distinguir três formas de repetição: a repetição empírica (mnemônica), a formal (técnica) e a histórica (historicidade em funcionamento, deslocamento). E ratifica: “não há dizer que, para fazer sentido [...] não se inscreva na memória. Não há, pois, dizer que não se faça a partir da repetição. No entanto, na repetição histórica, há deslocamento, deriva transferência, efeito metafórico[...]

Vivendo no meu acervo de escritas, um país híbrido, já que povoado pelas minhas escritas e pela escrita de outros, sob aquela condição proposta por Amorim (2001), como anfitriã e hóspede, ia-me sentindo, dia após dia, afetada pelas palavras. Em alguns casos, como se fossem palavras-elásticas, palavras se espichavam ao máximo e se colavam ao meu ouvido cochichando, provocando-me. Em outros casos, eram as letras das palavras que se animavam, como se estivessem usando um chapéu de guizos e, com rumores e estridências, me diziam sobre a necessidade de abalar um certo estado de dormência em que vivem as escritas no mundo educacional. Como abalar a escrita em tempo sincrônico, usando escritas de temporalidade diferente, marcadamente diacrônica? A leitura de Bakhtin (1997), nesse sentido, funcionou como vetor. Ao discorrer sobre a epistemologia das Ciências Humanas, em especial, sobre a sua atitude ante o estruturalismo, ele diz:

[...] Sou contra o fechamento dentro do texto [...] No estruturalismo, existe apenas um único sujeito: o próprio pesquisador. As coisas se transformam em conceitos (com um grau variável de abstração); o sujeito não pode tornar-se um conceito (ele mesmo fala e responde). O sentido é personalista; sempre comporta uma pergunta – dirige-se a alguém e presume uma resposta, sempre implica que existem dois (o mínimo dialógico). Este personalismo não é um fato de psicologia, mas um fato de sentido.

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. [...] (BAKHTIN, 1997, p. 413-414)

Valendo-me dessa ideia, no seu conjunto, mas, particularmente, daquelas sobre a condição dialógica mínima e sobre a instabilidade dos sentidos, recolhi do meu arquivo (leia-se acervo de textos) quatro produções textuais de estudantes que me tiveram como professora de redação na década de 80, nas 5ª e 6ª séries do ensino do 1º grau, no Colégio Marista de Salvador e com os quais me reencontrei, entre a década de 90 e a década atual, através de situações de escrita.

Com o conjunto de textos, tencionei discussões sobre as questões pedagógicas e suas implicações, quando vinculadas ou não vinculadas ao assunto da grande temporalidade, conforme Bakhtin (1997). Para isso retomei as concepções de leitura e as de releitura, conforme Barthes (1999), as particularidades daquelas escritas e as remeti aos autores, sugerindo-lhes um uso coerente com o gênero discursivo e com a sua função social, diferente da função escolar que, mesmo atenuada, não deixou de corresponder à função avaliativa.

A vontade de hospitalidade no mundo textual mais amplo me fez escolher a escrita literária, como já expus, como espaço em que também me sentisse hóspede e anfitriã. A razão primeira é a sua histórica presença na escola. No caso da escola brasileira, desde a escola jesuítica o texto literário se faz presente nas práticas pedagógicas. Herança da escola grega antiga. A outra, é a sua peculiaridade. Sobre essa razão, apoio a escolha em Barthes (1996, p. 18):

[...] A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (*Robinson* passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...]

como também em Morin (apud COELHO, 2000, p. 9):

[...] A Literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia, ecologia... Tudo depende de uma seleção inteligente das obras. [...]

A escrita literária, quando cotejada com outras naturezas de escritura, evidencia a sua condição de multivocidade, de plurissignificação, de polifonia, de polissemia. Ao apresentar tipos de discurso, tomando como parâmetro a noção de interação e de polissemia, Orlandi

(1987b), resguardando o princípio da multiplicidade como característica da linguagem, situa a escrita literária como discurso mais tendente a se caracterizar como discurso lúdico, como aquele em que a polissemia está aberta e, como tal, o referente está presente, os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente, não regulando sua relação com os sentidos. Dito de uma outra forma, parafraseando Piglia (1999), a escrita literária é o laboratório do possível; um lugar onde se pode experimentar, onde se pode alocar, descolar, simular, dissimular, fingir. Fazer a mistura do velho com o novo, do urbano com o rural, do inimaginável com o imaginável. A literatura é a forma privada de utopia. Ou como quer Barthes (1981, p. 53): “Entrevemos a possibilidade de analisar a escrita literária como um diálogo de escritas no interior de uma escrita”. Ou como quer Pound (1993, p. 33): “Literatura é novidade que PERMANECE novidade.”

Ali, como hóspede e anfitriã, me ative a ler, na perspectiva da descoberta, os fingimentos, as estratégias de produção, isto é, o conjunto de ações mais apropriadas, mais eficientes para se alcançar um determinado objetivo. O como fazer para significar, atenta, porém, ao que Pearce (1996, p. 179) comenta: um ato apropriado para um jogo não é com frequência, apropriado para outro. A estratégia vencedora num contexto pode ser, em outro, uma receita destinada ao fracasso. A ampliação do meu sistema de conhecimento enciclopédico, linguístico e interacional (KOCH, 2002), não tenho dúvida, foi predominantemente afetado pelas escritas literárias indiscriminadamente.

A estratégia, querida inaugural, esteve atrelada ao meu primeiro livro de contos infantis, datado de 1955. *A macacada* é o título; Viriato Corrêa, o organizador da coletânea. Dele recortei, principalmente, as formas estratégicas de introdução e de desfecho das narrativas para desencadear reflexões sobre essas duas exigências, quando da produção textual: como entrar e como sair do texto, ou dizendo do modo mais comum: como introduzir e como concluir uma narrativa, em razão de ter flagrado, numa situação escolar, a escrita de um texto, por uma estudante da 1ª série do Ensino Fundamental que demandou discussão sobre esse aspecto da produção textual. Nesse sentido, a obra de Lobato também foi considerada.

De folha em folha, de capa a capa, entre leituras completas e interrompidas, conheci, inesperadamente, o Sr. Rabuja, uma invenção da escritora austríaca, Mônica Feth (1996). A sua atividade principal era catar pensamentos. Isso, Sr. Rabuja era um catador de pensamentos. De pensamentos bonitos e feios, de pensamentos alegres e tristes, de pensamentos inteligentes e bobos, de pensamentos barulhentos e silenciosos, de pensamentos curtos e compridos. Enfim, de pensamentos, pois, para ele, pensamentos são sempre

importantes. Alguns são tão inquietos, outros tão desajeitados. Cada pensamento tem seu comportamento próprio. Pensamentos são imprevisíveis! E por que ele catava pensamentos? Ora, porque se não os catasse eles poderiam passar todo o tempo do mundo se repetindo e, provavelmente, um dia deixariam de existir.

Admirei o ofício do Sr. Rabuja. Comportava-me como ele. No meu caso, catava papéis; papéis que se mostrassem portadores de textos. Não que tivesse a impressão de que se não catasse os textos, eles não se renovariam, antes pelo contrário, somente os catando conheceria mais intimamente as suas diferenças as suas ambições, as suas intenções, as suas astúcias, os seus segredos, a sua vocação, a sua renovação.

O meu acervo pessoal, por isso, cresceu. Cresceu, também, quando diferentes pessoas, desde as mais próximas, como aquelas que somente me conheciam profissionalmente me reconheceram como “catadora de papéis” e passaram a catar papéis para mim e, gentilmente, me ofereciam, com dedicatórias escritas ou faladas: “Ao encontrar esse texto, lembrei de você”. Para movimentá-lo de um outro modo, retomei a ideia de surpreender escritas, de ser surpreendida por escritas, de me deixar surpreender pelas escritas, enfim de flagrar escritas. Criei, para tanto, o flagrante, uma estratégia diferente que talvez se explique pelas considerações de Foucault (1992). Interessado, principalmente, no momento de transição da Renascença para o século XVII em que o paradigma da similaridade se dissolve no paradigma da ciência moderna, Foucault trata sobre o espaço das analogias, como um espaço de irradiação, assegurada pelo jogo das simpatias, uma das quatro formas da semelhança. Nela, segundo seu pensamento, nenhum caminho é de antemão determinado, nenhuma distância é suposta, nenhum encadeamento prescrito. O mundo do similar, entretanto, somente pode ser um mundo marcado. Não há semelhança sem assinalação.

Estive, portanto, sob estado de tensão, durante um tempo intencionalmente estabelecido, de 2001 a 2004, primeiro semestre, para surpreender as escritas, ser surpreendida e me deixar surpreender por elas, enfim, para flagrar escritas, considerando as assinalações de qualquer natureza e a similaridade com questões pedagógicas, tomando-as intencionalmente como referência, ênfase, para emprestar à escrita mais sentidos.

Considereei espaços físicos diversos, espaços fechados, espaços abertos e a cidade, principalmente, afetada, primeiro pelo olhar estrangeiro-poético de Reyes (1997, p. 12-13).

[...] A vida numa cidade moderna é cheia de paradoxos. Por um lado, a cidade é o âmbito da diversidade. Nela se misturam e se confrontam todo tipo de classes sociais, religiões, ideologias e formas de vida. É ponto de

confluência de idéias, pensamentos e visões da vida, campo fértil onde tudo pode acontecer, desde o mais sórdido até o mais sublime. [...]

Depois, pelo olhar sociológico de Ianni (2000, p. 126-127), de quem copiei as ideias que seguem...

[...] É principalmente na grande cidade que nascem as idéias de descontinuidade, fragmentação e pequeno relato, assim como de alienação, desencantamento do mundo e morte de Deus. Da mesma forma, e na mesma grande cidade, nascem as idéias de historicidade, totalidade e grande relato, assim como de progresso, evolução, desenvolvimento e emancipação. Na grande cidade convivem o contemporâneo e o não-contemporâneo, o desenraizamento e a desterritorialização, a multidão e a solidão, o *zoon politikon* e o *lumpen*, o gênio e a loucura, o santo e o iconoclasta, o comunista e o anarquista, o fascista e o nazista. É na grande cidade que a fábrica da sociedade produz todas as suas possibilidades, tanto modernidades como pós-modernidades. [...]

Mais adiante, pelos efeitos dos estudos que fiz em Orlandi (2001, p. 186) sobre o *Espaço urbano como espaço discursivo*, no qual considera, ao pensar a cidade no domínio da linguagem, o que transcrevo como abonação:

[...] Do ponto de vista discursivo, a cidade é um espaço simbólico particular [...] sua materialidade [...] produz sua própria forma de significar. Em outras palavras, a cidade se caracteriza enquanto espaço em que se materializam gestos de interpretação específicos, aqueles que constituem o urbano. No espaço da cidade, o simbólico e o político se articulam de forma particular [...]

Finalmente, afetada pelo que li em *Enciclopédia discursiva da cidade*¹⁵ como em Orlandi (2003, 2004a) sobre os *Sentidos públicos no espaço urbano* e sobre a produção de uma tecnologia de análise da cidade, sustentada na metodologia da análise de discurso, uma iniciativa coletiva dos pesquisadores que atuam no Laboratório de Estudos Urbanos – Nudecri – Unicamp, senti a opção fortalecida e a garantia de estabelecer diálogos fecundos.

Nesses espaços, registrei cada flagrante, contextualizando-o: sujeitos implicados, local, circunstância, data, texto e, conforme as assinalações, indicativas das similaridades, conforme compreensão já aludida, construí temáticas alusivas às questões pedagógicas.

No conjunto dos procedimentos criados, todos tão novos e desafiadores para mim, uma questão se fez, o tempo todo de todo o tempo, presente, atravessando os critérios formulados para balizar as decisões: como tratar enunciação e enunciado como práticas discursivas

¹⁵ Para leitura consultar <<http://www.labeurb.unicamp.br/endici>>

adequadas a um estudo de caráter científico, já que do ponto de vista de alguns teóricos, o assunto requer discussões mais polêmicas do que pacíficas?

Ouvindo Benveniste (1989, p. 82), compreendi que ele nos fala da enunciação como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, considerado o próprio ato, as situações em que ela se realiza e os instrumentos de sua realização e da acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo como o que, em geral, caracteriza a enunciação. Ao distinguir a enunciação falada da enunciação escrita, assinala que essa se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. Já Brandão (1995, p. 89) nos fala da enunciação como produto da interação de indivíduos socialmente organizados que se dá num aqui e agora, jamais se repetindo, e acrescenta que ela se marca pela singularidade. É tomando a questão da singularidade, não em Brandão, mas em Anscombe e Ducrot, quando dizem que a enunciação é por essência histórica, da ordem do acontecimento e, como tal, não se reproduz nunca duas vezes idêntica a si mesma, que Fiorin (2001, p. 31) faz a ressalva: “Ora, se a enunciação for considerada como ato singular, daí decorre logicamente sua impossibilidade de constituir um objeto científico e buscando apoio em Todorov, continua: “Conforme Todorov, ela será o próprio arquétipo de incognoscível.”

Consideradas as ponderações, mas não de todo convencida, procurei outra motivação para apostar na sua relevância na dinâmica da pesquisa e não deslocá-la de princípios que assegurassem os argumentos científicos: a questão da singularidade. Voltei, por isso, a escritas na expectativa de levantar peculiaridades com as quais pudesse ou não reiterar essa questão; valorizar ou não a singularidade. Em Langacker (1980, p. 29), li referências à criatividade da linguagem humana, sua liberdade de não ser controlada na base de atividades linguísticas prévias do falante. “Praticamente cada frase que ocorre é nova e nunca ocorreu antes”, assegura. Em Vigotsky (1984), encontrei referência ao desenvolvimento da linguagem escrita de crianças como irregular, de maneira que não se pode descrevê-lo como uma sucessão de eventos. É ainda Vigotsky quem considera a ocorrência de transformações imprevistas, a passagem inesperada de uma estratégia para outra, sem que sejam totalmente visíveis para os adultos. O desenvolvimento da linguagem escrita é constituído tanto de evoluções como de involuções, conclui.

Essas constatações, não tenho dúvidas, fortaleceram a opção feita pela questão da singularidade. Se os usos linguísticos são tão criativos, a vantagem de estudá-los na perspectiva da singularidade é superior ao da totalidade. Se o desenvolvimento da linguagem escrita é marcado pela imprevisibilidade, a justificativa cabe, lhe é também pertinente. Foram,

no entanto, o posicionamento e as discussões sobre o estatuto teórico dos dados singulares retomadas por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), na pesquisa *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da língua escrita*¹⁶, conforme proposição do historiador Ginzburg, os responsáveis pela minha definitiva decisão. No ensaio *Sinais – raízes de um paradigma indiciário* Ginzburg (1986) chama a atenção para o fato de que um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular, já havia emergido silenciosamente no âmbito das chamadas ciências humanas no final do século XIX, sem que, no entanto, se registrasse a preocupação com a definição de um paradigma de investigação epistemologicamente coerente com esses pressupostos. O autor discute exatamente esse paradigma que chama de indiciário e preocupa-se, dentre outras coisas, com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade. No caso das pesquisadoras, a adoção do pensamento se justifica por ser mais produtivo segui-lo do que um paradigma inspirado nos modelos galileanos que governam a investigação no domínio das chamadas ciências exatas, centrados na quantificação e na repetibilidade de resultados obtidos com base em situações experimentais, para a investigação dos fatores concernentes à relação sujeito/linguagem, justificativa que também se adequava à pesquisa em questão, considerado ainda outro aspecto: a possibilidade de, ratificando a heterogeneidade da escrita, estimular a aceitação das idiossincrasias reveladas pelos sujeitos da escrita. Enfim, tal como refleti, parafraseando Barthes, os compromissos com essa pesquisa jamais seriam da ordem das generalizações, muito menos de produção de “verdades” totalizantes sobre a escrita, até por que seria improvável apresentá-las, ao menos que a concepção sobre escrita que governava a pesquisa se alterasse plenamente. Assim é que, tanto na seleção dos textos retirados do meu acervo pessoal, quanto na seleção dos textos flagrados, enunciação e enunciados foram considerados referências significativas para marcarem a singularidade do evento, a singularidade da situação flagrada, a singularidade da escrita tratada do ponto de vista pedagógico, a singularidade daquela escrita do outro que se mostra, que se explicita, que se apresenta, com possibilidades, entretanto, de os estudos se centrarem mais no enunciado e menos no ato verbal em si, (a enunciação), já que aquele se caracteriza como a marca verbal do acontecimento que é a enunciação, definição universalmente aceita, segundo Maingueneau (2001, p. 56).

¹⁶ Pesquisa vinculada ao Projeto Integrado/CNPq. Instituto de Estudos da Linguagem/ Unicamp, 1995.

Na expectativa de passar da situação de produção de dados à situação de escrita da pesquisa, estive atenta, além da construção intertextual intencionada, ao modo como trataria o processo de textualização. Ouvindo Kilani, citado por Amorim (2001,p.92-93), considerei:

[...] A textualização é esse conjunto de processos pelos quais o discurso (o enunciado específico em situação de interlocução: palavras, ritos, comportamentos...) torna-se texto (proposições autônomas e separadas: corpus, anotações de campo, textos intermediários), a experiência é transformada em relato, os exemplos em casos significativos, constituem-se campos de sinédoque (tomar parte pelo todo, construir o fato social total). A textualização pode também ser definida como a operação pela qual se dá a dissociação entre o autor e o interlocutor, a separação entre o processo de pesquisa e os textos que dela resultam. Em suma, trata-se desta tomada de distância e deste deslocamento [...]: o deslocamento do enunciadador, a modificação da relação com os enunciados, o domínio do conhecimento à distância. [...]

Para produzir a textualidade desta produção, acolhi as sugestões apresentadas pelo comitê de avaliação no exame que qualificou a pesquisa¹⁷ e optei por organizar as reflexões, discussões, sistematizações, conforme os temas que se constituem, em uma natureza de texto em prosa, o ensaio. Talvez como todo gênero textual, é também o ensaio uma produção híbrida, um texto “polifacetado”. A sua definição, por isso, não se faz de modo linear, requer um grau mais sofisticado de conceituação.

Apoiado nas ideias de Lima e de Montaigne, ao publicar a primeira parte dos Ensaio, em 1580, Moisés (1990) nos mostra a possibilidade de tratá-lo como uma forma que oscila entre o tom de pessoalismo, cuja significação nos permite ler “ensaio de” e o tom de impessoalismo, cuja significação nos permite ler “ensaios sobre”. A essa ideia se agregam categorias funcionais que os aloca em duas ramificações: o ensaio informal e o ensaio formal. Embora não seja possível se estabelecer separação rígida entre essas duas ramificações, Moisés menciona as diferenças se referindo ao ensaio informal como o que está vinculado ao tom de pessoalismo, por isso se encontra marcado pelas flutuações emocionais e ondulações do pensamento meio errático, e ao ensaio formal como o que se identifica pela seriedade dos propósitos e pela lógica da composição.

Ao caracterizá-lo como “tentativa, experimento, ousado percurso no desconhecido ou reavaliação inconformista das ideias feitas”, Moisés nos fala do ensaio como produção breve ao

¹⁷ Compuseram o Comitê de Avaliação do Projeto de Pesquisa no exame de qualificação a Profa. Dra. Ivira Iracema Alves, O Prof. Felipe Perret Serpa e a Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca também orientadora da pesquisa, em novembro de 2002.

modo de sondagens rápidas, *insghits*, iluminações fugazes, oposta a demoradas análises ou a pacientes investigações. E nos fala mais. Antidogmática, é produção liberal por excelência, recusa as soluções apriorísticas ou comandadas por doutrinas infalíveis, universais e rígidas; não se compadece com as postulações definitivas e perenes; o seu campo de ação é o livre pensamento, sujeito a contínuo reexame, a novos “ensaios”, não em busca de uma verdade capaz de tornar-se dogma, ou artigo de fé científica ou filosófica, mas de funcionar como etapa de uma procura que constitui a sua própria natureza e a de todo saber que se pretenda não-estratificado. Aventura do espírito, espírito crítico, o ensaio é também um exercício de humildade, resultante da consciência aguda de que todo saber é pouco e está continuamente a substituir-se por outro, igualmente precário e frustrante. Voz que não se cala, nem aceita passivamente, o “eu” que ecoa no ensaio semelha ter a justa medida de suas potencialidades no próprio ato de exprimir-se.

Obediente ao fluxo do pensamento livre, mas comprometida com a escrita do outro que, em alguns casos se confunde até com a escrita livresca, que ora sim, ora não, vem ocupando, já nestes escritos iniciais, bons espaços, procurei apoio em Eneida Souza (1999) como também uma propriedade gramatical e estilística que levassem os ensaios escritos aos olhos, mas ainda aos ouvidos dos reais leitores, como deve ser o seu caso, e dos virtuais interlocutores de modo a provocar relações dialógicas. Nesse sentido, os ensaios tanto podem ser lidos como um todo, pelos elos que os prendem por fora e por dentro, como de *per se*, pois há sentidos que em cada um se encerram, ainda que guardem a ideia de incompletude.

Em geral, os escritos, representando a minha voz, estão apresentados na primeira pessoa gramatical o que justifico com Maingueneau (2001) ,quando diz que o indivíduo que fala e se manifesta como “eu” no enunciado é também aquele que se responsabiliza por esse enunciado.

Prosseguindo, Maingueneau me fez ver que a essa noção de responsabilidade associam-se dois tipos de operação: situar-se como fonte de referência enunciativa, ancorando o enunciado na situação de enunciação e posicionar-se como responsável pelo ato de fala realizado. Reconheço-me, no processo de produção da pesquisa e de sua textualização, operando dos dois modos.

Foram também esses dois tipos de operação vinculados à noção de responsabilidade que me orientaram quanto ao procedimento de validação das leituras e dos sentidos produzidos, considerados os dados da pesquisa. A consciência do quanto é improvável que um leitor sozinho possa dominar todos os aspetos que o ato de ler requer, conforme referência já feita, Eco (1986) corroborou para que compreendesse o grau de colaboração que estaria emprestando à pedagogia sobre a escrita do outro, sem que, no entanto, deixasse de reconhecer, do mesmo modo, o grau de

incompletude das discussões empreendidas. Aliás, ao tomar a noção de texto na perspectiva da Análise de Discurso, já inscrevia nesta produção o seu caráter lacunar.

Ainda sobre a questão da responsabilidade sobre o ato de fala aludido e que, nesse caso, me permito substituir a expressão por ato de leitura realizado, volto a lembrar que, entre as concepções do ato de ler escolhidas, me ative à concepção proposta por Wittrock, citado em Manguel (1997) que trata o ato de ler como um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal, [...]; não como fenômeno idiossincrático, anárquico. Mas também não como um processo monolítico, unitário, no qual apenas um significado está correto. Ao contrário, trata-o como um processo gerativo que reflete a tentativa disciplinada do leitor de construir um ou mais sentidos dentro das regras da linguagem [...]. Foi nesse sentido que me permiti ler. É nesse sentido, enfim, que a validação deve ser considerada.

O compromisso com o outro me levou a uma opção já referida, mas que ora repito: tecer a produção pela via da intertextualidade, estabelecendo relações pacíficas e ou polêmicas com os textos, uma prática dialógica e dialética, Bakhtin (1997). Intertextualidade explícita, em alguns casos, em outros, implícita, como na primeira parte das escritas que devo o título Prefaço ao poeta Damário Dacruz (2003), extraído do livro *Segredo das pipas* e que foi recriado como Posfaço, terceira parte das escritas.

A arquitetura dos jogos semânticos e os antitéticos expressos em Primeiras escritas devo ao tanto que me deixo afetar pelo estilo do sociólogo Octávio Ianni (2000), um estilo inscrito em Enigmas da modernidade – mundo. Quanto ao título deste texto, já recriado, devo à Ana Maria Machado (2001) que, escrevendo para tantos e diferentes gostos, nos oferece *Texturas: sobre leituras e escritos*. Já o título dado à pesquisa, já transformado, foi colhido, primeiramente, de um depoimento do escritor uruguaio, Eduardo Galeano (1999, p. 89), incluído na *Coletânea de depoimentos célebres*, organizada por José Domingos de Brito: “A gente escreve a partir de uma necessidade de comunicação e de comunhão com os demais, para denunciar o que dói e compartilhar o que dá alegria.” [...]

Essa estratégia, que espero seja reconhecida sem necessariamente lhe fazer alusão sempre, deve ser compreendida não somente como uma respeitosa reverência a todos (as) e tantos(as) que ocupam o seu sensível com escritas tão engenhosas, tanto do ponto de vista da partilha do sistema de conhecimento enciclopédico, linguístico e interacional, mas também como um desejo de assegurar que essa é uma vigorosa forma de arquitetar textos, que essa é uma vigorosa forma de lembrar a responsabilidade que todos nós devemos assumir em relação à palavra do outro, em relação à vida das palavras usadas pelo outro, da sua passagem de um locutor a outro, de um

contexto a outro, de uma coletividade social a outra, de uma geração a outra e de confirmar a concepção bakhtiniana sobre a gênese do texto...

[...] O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é um Adão bíblico perante objetos virgens ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear. A idéia simplificada que se faz da comunicação, e que é usada como fundamento lógico-psicológico da oração, leva a evocar a idéia desse Adão mítico. [...] (BAKHTIN, 1997, p. 319)

Finalmente, enfatizo que procurei tanto no ato da produção da pesquisa, quanto no da sua textualização, ocupar um lugar que me permitisse tomar como referência o pensamento bakhtiniano, comentado por Amorim (2001): o meu olhar sobre o outro não coincidiu nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Como pesquisadora, tentei captar algo do modo como o outro se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que eu vejo do que ele vê. Esse lugar exterior permitiu que eu visse do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver, ou talvez, nunca tenha podido ver, porque a situação demandava mediação, interferência de um outro, uma leitura díspare, enfim, demandava um outro com experiência diferente.

Procurei assumir essa atitude como “o excedente de visão” nas palavras de Bakhtin (1999b, p. 124), na expectativa de dar à escrita do outro um outro sentido, uma outra configuração, no diálogo com outras tantas escritas, na perspectiva pedagógica, sabendo que “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” Como tal se constrói entre duas pessoas socialmente organizadas. Entendida como discurso, a linguagem movimenta-se entre a singularidade individual e a universalidade. A sua unidade de análise é o texto. Repetindo: Enquanto objeto teórico, o texto não é um objeto acabado. Enquanto objeto empírico (superfície linguística), o texto pode ser um objeto acabado, um produto, com começo, meio e fim. A análise de discurso, no entanto, lhe devolve sua incompletude. Reinstala, no domínio dos limites do texto, como objeto empírico, as suas condições de produção, colaborando com a compreensão da natureza histórica da significação, colaborando com a compreensão do que me impulsionou a fazer a pesquisa: a necessidade de sentido, de um outro sentido para a escrita do ponto de vista pedagógico. No parecer de Orlandi (1995, p. 160), se um sentido é necessário, ele é possível; se impossível, é porque não é

necessário historicamente”. No caso da pesquisa, você lerá: O sentido objetado foi possível? Impossível?

Face às condições de produção que ora se impõe – divulgar a pesquisa textualizada – prossigo. Prosseguindo, obedeco ao sumário que orienta a disposição dos textos, acrescentando à dinâmica da escrita, mais uma estratégia: escrever e gravar, paralelamente, todo o texto extensivo da pesquisa que subsidia e abona as discussões propostas em *Cd-rom*. Assim, a leitura que até então estava suficientemente feita no papel, deve ser realizada, leitor(a), também na **tela**, orientada, quase que, invariavelmente, pela expressão escrita no texto impresso: ver; ler na **tela**, ou isto pode ser lido na **tela**.¹⁸

No papel e na tela, as escritas sobre a escrita do outro se dispõem a leituras. Vamos a elas?

1.3 UMA LEITURA DA ESCRITA: MEMÓRIAS, APRENDIZAGENS E IMPLICAÇÕES

[...] não consigo imaginar um pesquisador desprovido de afeto em relação ao seu objeto de estudo [...] (MACEDO, 2000, p. 157)

– Nem eu!

E ainda hoje ela convive feliz com aquele que se tornou o seu objeto permanente de pesquisa: a escrita.

Essa história iniciada meio ao contrário, ao modo de Ana Maria Machado (1987), se justifica. Apresentar, escrevendo, uma leitura sobre a minha escrita, sobre a escrita, do meu ponto de vista, sobre minha relação curiosa com a escrita e que se foi constituindo, paulatinamente, numa relação afeto-cognitiva, tornou-se questão prévia na textualização da pesquisa. Com esta intenção: escrever na perspectiva metacognitiva e metalinguística, ou seja, na perspectiva de usar, conforme Kato (1986), menos intuitivamente e mais conscientemente saberes sobre a escrita que foram (e continuam sendo) construídos por mim, nas diferentes relações que tenho com esse objeto, que me permitissem abordar o verdadeiro no verdadeiro e corresponder à minha vontade de “verdades” sobre a escrita, na perspectiva pedagógico para produzir os diálogos com a escrita do outro. Nesse sentido, como as minhas memórias e aprendizagens estão predominantemente ligadas à instituição escolar, vi que tanto poderia levantar as “verdades” fabricadas sobre o escrever, dadas pelo mundo educacional como prontas, como produzir verdades, fazendo confrontos e contrapontos, já que, como escreve

¹⁸ Como você leitor (a), já identificou, esta produção está acompanhada de um Cd-rom, no qual estão gravados os textos extensivos da pesquisa. A partir de agora, pode colocar o Cd-rom no drive de seu computador e, todas as vezes que houver indicação de leitura na tela, acione o botão e boa leitura.

¹⁹ Fala do professor Roberto Sidnei Macedo, feita em aula da disciplina Metodologia da Pesquisa, PPGE, FACED/UFBA, 2001.

Foucault (1996), “a vontade de verdade” se apoia, como os outros sistemas de exclusão, sobre um suporte institucional e é, ao mesmo tempo, reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas, a pedagogia, a exemplo, como ainda é reconduzida pelo modo como o saber é valorizado em uma sociedade.

Justificativa feita, retorno à leitura que faço, por escrito, cujo tom narrativo inicial já o(a) convidou a entrar na história. Nesse retorno, proponho o deslocamento das concepções de texto, de leitura, escritos em *Texturas* [...] para que você, leitor(a), movimente as próximas ideias, acrescentando as palavras que parafraseio de Michel Déon.²⁰ Um texto não é mais que um grão de trigo. É ao leitor que compete fazê-lo germinar. Se não germina, é questão de falta de ar, de sol, de liberdade. É questão de solidão.

Enfim, vamos à história.

Entre no mundo da escrita e para o mundo da escrita, pelas trilhas da educação formal, aos cinco anos de idade, de onde não saí até hoje, o que me garante fazer parte de uma civilização que continua grafematizada, como diz Auroux (1998).

A cumplicidade segura e responsável de meus pais, garantindo a minha estada na escola, talvez se devesse à intimidade com que lidavam com a escrita de almanaques, de jornais, de revistas, de livros; muito mais tarde, com a escrita em outros suportes tecnologicamente avançados, e à ansiedade de me vir usufruir, o mais precocemente possível, da história da humanidade naquele espaço de poder instituído, construindo a minha história na companhia das letrinhas, expressão mais adequada à concepção que construía sobre aquele mundo alfabético.

Com lápis, caneta e teclado tenho impresso letras em papéis. E em cada papel!

As primeiras cenas de aquisição da língua escrita equivaleram a um processo, talvez abstrato, de A a Z, destituído dos sentidos do que é dispor dos artefatos linguísticos historicamente produzidos. Não me foi possível a compreensão consciente das múltiplas e por que não mágicas funções da escrita, desde a de me permitir, pela função de transferência, conhecer um ato comunicativo gerado em outro local geográfico, em outro momento do tempo, o tempo todo que quisesse, motivado pela ausência do interlocutor no momento da enunciação, até a de poder experimentar esse efeito, sem desprezar a possibilidade de, com o armazenamento de informações, tê-las disponíveis à espera das iniciativas heurísticas, que

²⁰ A citação original, copiada do artigo de Michel Deon *O livro, o leitor, a leitura*, Boletim Cultural. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. VI Série, n° 60, março/1996, p. 34, diz: “Uma história não é mais que um grão de trigo. É ao ouvinte, ao leitor que compete fazê-lo germinar. Se não germina, é questão de falta de ar, de sol, de liberdade, de solidão.”

irromperiam, certamente, sustentadas pelos porquês, marcador preferencial da criança, desestabilizador dos já-ditos e cruéis, face à impaciência adulta. Lamento não ter tido a companhia de Glorinha e de Gabriel, quando criança.²¹

O convívio com a literatura, mais de uma história por dia, me fez entrar no mundo do possível, por diferentes portas. A leitura do primeiro livro, *A macacada*, uma reunião de contos feita por Viriato Corrêa (1955), me permitiu percorrer diferentes linhas. A da história *A estrelinha* (p. 69) que começava assim... “[...] Foi uma alegria quando começou a correr na Terra a notícia da grande festa que a Lua ia dar no seu palácio de prata. [...]”

A da história *O sapo* (p. 82) que se desenrolava deste modo...

[...] Foi por essa ocasião que chegou a notícia salvadora da Arca de Noé. O Padre eterno, para evitar que as espécies animais se extinguissem, havia ordenado a um sujeito, chamado Noé, que construísse um grande navio e nele hospedasse um casal de cada bicho. [...]

E a da história *O maribondo*, p. 86) que tinha este fim:

[...] Moralidade. – A moralidade desta história é a mais simples deste mundo. Quem, toda a vida, passa praticando o mal, toda a vida o praticará. Os Marimbondos tiveram sempre o hábito de ferrar e ferroam mesmo sem querer até as Libélulas queridas. Fugam dos maus, meus meninos, mesmo quando eles afirmam que não fazem mal algum. [...]

Outra porta me fazia apreciar as asneiras, repentes e o piscar de olhos distraído de Emília; as indagações dos meninos; “as férias de lagarto,” em pleno mês de abril; a atenção curiosa para com as coisas do mundo “[...] a terra do pomar é a mesma para todas as frutas. Apesar disso, uma faz laranjas de umbigo, outras, fazem laranjas, tangerinas, limas e limões [...]” (LOBATO, 1970, p. 293) e as descobertas que faziam no país da Gramática, aproximando-me, com mais propriedade das palavras... Das palavras atreladas, adjetivos; dos amarrilhos da língua, as preposições; das palavras de queixo duro, rígidas, inflexíveis, as conjunções; da sabedoria do verbo ser, sendo o guia. Por outras portas, não deixavam de

²¹ Glorinha é a protagonista da história “A curiosidade premiada”, contada por Fernanda Lopes de Almeida e Gabriel, filho de Paula Toller, integrante da banda Kid Abelhas, a inspirou a escrever Oito anos, canção interpretada por Adriana Partimpim. Ambos revelam a curiosidade infantil, através da linguagem verbal.

passar Pinduca, Os Sobrinhos do Capitão, Reco-Reco e Bolão, Aninha, Luluzinha, Bolinha e o Recruta Zero, personagens de histórias inesquecíveis. As sessões de leitura dessas histórias, invariavelmente dirigidas por meu pai, eram outras trilhas da minha educação.

Educava-me com a escrita da literatura e pela escrita da literatura, digo hoje, sem noção, naquela época, de que aquela educação estaria contribuindo para que, mais tarde, ensinasse literatura. Como aquele personagem-menino de Carlos Drummond de Andrade (1979, p. 602), que pode ser revisto na **tela 01**, parecia que ia constituindo, aos poucos, a minha *Biblioteca Verde*. É certo que os livros não chegaram pelo trem-de-ferro, em fino caixote de alumínio e pinho, mas chegaram bem acondicionados em caixas, sem defeitos. Eram muitos! Os da coleção *Caminhos de ouro*, os da coleção *O mundo da criança* e os de Lobato. Esses, sempre envoltos em papéis e com dedicatórias escritas, festejavam os aniversários. Os cinco volumes do *Dicionário contemporâneo* de Caldas Aulete (1958) chegaram em seguida e os mais de quinze da *Enciclopédia Barsa*, mais tarde. Enquanto essas linhas escritas, se lidas com bom senso, deviam estar proporcionando a educação da minha sensibilidade, ampliando o meu mundo informacional, lidas do ponto de vista conceitual, de conformidade com Iser (1979), deviam estar efetivando uma relação intimamente interconectada do autor-leitor-texto, uma relação concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia e que, hoje, das existências concretas, podem ser apreciadas as ressonâncias. O que é bem concreto, a meu ver.

Paralelamente a essas experiências, as cenas de aquisição da língua escrita, vividas na escola, colocavam-me na ordem de um discurso amoroso que afetivamente e efetivamente se ia inscrevendo nas minhas histórias, nas histórias da minha escrita, com letras que me animavam: “Dever organizado!” “Muito bem”, “Bonitinho” e se resumiam todas no V de visto dado pela professora, de vermelho rubro. Por que minha escrita era elogiada? Que diferença significativa havia entre essas maneiras das minhas professoras se expressarem sobre a minha escrita? Com o passar dos anos, essas letras cederam lugar a outras e, em especial, a estas “Alce voo!”, gravadas pela Prof^a Dr^a Ívia Alves, nas minhas escritas sobre a literatura brasileira, a exemplo daquelas com as quais eu timidamente comentava a vida seca de Fabiano, Sinhá Vitória e seus Meninos e outras com que examinava os textos dramáticos de Jorge de Andrade.

Com todas as letras, fiz a travessia do curso primário ao ginásio, com direito, evidentemente, ao exame de admissão. Não imaginava, porém, que palavras tão confortáveis e acolhedoras podiam manter, sob a sua pele, cifras e códigos. Descobri, mais adiante com Drummond, quando em um dos versos de *A Flor e a Náusea* me dizia: “Sob a pele das

palavras há cifras e códigos”. Talvez meus professores quisessem preservar minha ingenuidade linguística. Política adequada? Talvez.

A minha curiosidade infantil prosseguia interrogando. Aquela vontade de saber, desconfio, é que me fez tanto leitora cativa das escritas de Lobato, quanto ouvinte atenta das histórias que frequentemente eram contadas por uma legião de narradoras imbatíveis da minha família, com especial menção à Betty Coelho Silva.²² Depois, leitora atenta de escritas que constituíam o cânone literário, abonado pela escola, prestigiado pela família. Mais escritas de escritores do que de escritoras, sempre. Já professora, procurava atualizar minhas leituras, conhecendo o que as crianças exigiam: Fernanda Lopes de Almeida, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Luís Augusto Gouveia, Bartolomeu Campos de Queirós, Mabel Velloso, Bárbara Vasconcellos de Carvalho, Maria Antonia Ramos Coutinho, entre outras e outros. Nas histórias, além das “crianças” com quem convivia com intimidade, Narizinho, Pedrinho, Emília, Visconde conheci também: Glorinha, Marcelo, Lucas, Gabriela “crianças” com as quais, mesmo adulta, me identifico, pela atitude curiosa, pela atitude investigativa, pela inquietação intelectual que as livrou de se afogarem nas suas indagações, como certamente lhes diria Freire (1985).

As inquietações, trazidas pelas escritas, exigiam de mim procedimentos que teoricamente são reconhecidos como análises linguísticas, envolvendo atividades epilinguísticas e metalinguísticas, questões conceituais que, no processo da minha formação profissional, passei a compreender e a dizer, com as palavras de Auroux (1998), baseadas em Culioli. As primeiras, quando me atinha a reflexões, por exemplo, sobre as diferentes formas de dizer, sobre aspetos semânticos, morfológicos, funcionais da linguagem. As seguintes, quando me atinha a análises sobre as diferentes formas de dizer, produzindo linguagens sobre a linguagem.

Com outra curiosidade, insisti interrogando: qual a conotação pedagógica daquelas palavras? Que não-dito se lia nos ditos? Que ideias encapsulavam aquelas palavras, aquelas expressões? E o V de visto? Que fora visto? O meu visto se igualava àqueles vistos? E o que não era visto? Como fazer para se tornar visto? E o vermelho rubro? Por que não esmaecia para combinar com o rosa das rosas, cor das meninas?

Não me diz a memória cognitiva o que entendiam aqueles olhos de retinas tão vivas. Da memória afetiva ressoa, ainda hoje, com ênfase: confortável ter aquelas palavras como

²² Considerando a concepção apresentada por Graça Paulino (2004), Betty Coelho Silva foi a professora responsável pelo meu letramento literário, pelos estudos propostos na disciplina Literatura Infantil, em 1969, no Centro Educacional Sophia Costa Pinto.

guardiãs das minhas escritas. Bordar a letra e escrever com correção ortográfica me garantiam, sem abrir mão do asseio, da limpeza do papel, mais e mais palavras amorosas.

Lendo Galvão (1979), fiquei conhecendo sobre a subconsciência e afetividade na linguagem. Mais sobre uso, menos sobre os efeitos. Ainda assim, avancei na compreensão em torno das palavras de afeto. Segundo Galvão, se é verdade que o homem dispõe de uma linguagem intelectual, que lhe expressam os pensamentos, os raciocínios e a reflexão, nem por isso essa linguagem se apresenta sempre rigorosamente intelectual. Tal linguagem é privativa da ciência e da técnica, pois o técnico ou cientista, quando manejam a língua, têm por finalidade comunicar, demonstrar, explicar, classificar, justificar, propor, requisitar, descrever, reproduzir, convencer, expor. Tais atos podem até prescindir da evidência de qualquer lastro emotivo, de sensibilidade. Fora, porém, dessas situações concretas e, por conveniências, restritivas, difícil é, ao se falar e mesmo ao se escrever, obedecer-se, exclusivamente, à inteligência e à razão, até porque uma e outra se manifestam numa ambiência afetiva, volitiva ou subconsciente.

Bem no meado da década de 80, afinal, conheci as escritas de Vigotsky, silenciadas, até então, por razões explicadas pela história. Ao estudá-las, encontrei menção à afetividade e sua relação com a cognição. Saber que o homem não é somente um ser pensante, mas também um ser que sente, se emociona, deseja, se sensibiliza, não era novidade. Saber que tudo isso devia ser tomado como relevante na sua educação, sim, era a novidade. Novidade maior foi me considerar autorizada a usar a concepção, do ponto de vista da educação, e melhorar a tonalidade dos argumentos que formulava sobre o assunto.

Com o trecho que transcrevo de Rego (1995), apresento uma amostra do pensamento de Vigotsky (1988, p. 6-7) que alargou minha compreensão e melhorou a tonalidade de meus argumentos:

[...] Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações, dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva, e exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. Justamente por isso, a antiga abordagem impede qualquer estudo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição.

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade. [...]

A decisão pelo curso Normal foi normal para quem, na escola primária, brincava, invariavelmente, de escola, sendo a professora. Professora que desejava tudo na ponta do lápis e experimentava sua primeira Olivette, aquela de que ninguém, com certeza, esquece. Como não esquece dos Cadernos de Recordação, dos Cadernos de Confidência, dos Cadernos de Música, dos Cadernos de Pensamentos e dos Diários. Todos uma produção marginal na escola. Neles habitavam palavras que colegas e eu queríamos mortas, silenciosas, contidas, sem qualquer alarido para que não fossem punidas. Já sabíamos, entretanto, as de estridências bem-vindas, as que agradariam a qualquer mestre, leitor destas escritas nossas:

Querido diário,

Hoje, setembro de 1962, a professora escreveu, mais uma vez, no meu caderno de composição à vista de gravuras: “Muito bem. Continue assim”.

A reflexão sobre outros materiais também escolares foi consequência da leitura das escritas de Barthes (1981) sobre sua relação quase maníaca com os instrumentos gráficos: lápis, caneta, máquina. Nunca tinha pensado sobre os instrumentos gráficos e sua repercussão na escrita, na escrita escolar. Creio que, como ele, sempre tive uma relação quase maníaca com os meus instrumentos gráficos. E você?

Valorizei o assunto mais do que um outro não menos interessante: os tipos de quadros sempre presentes nas salas de aula – o quadro-negro, o quadro-verde, e o quadro-branco. A valorização foi tal que resolvi escrever sobre os instrumentos de escrita que já usava desde a escola primária. Com Barthes, aprendi a dizer que, desde muito cedo, lidei com dois instrumentos gráficos, lápis/caneta e máquina, favoráveis à minha escrita caligráfica e à minha escrita tipográfica e os mantenho ainda hoje. Os instrumentos de escrita caligráfica mais comumente no processo de produção que circula no âmbito privado e o da escrita tipográfica no âmbito público. O instrumento de escrita tipográfica, desde o início da década

de 90, se atualiza com o uso do computador, implicando diferenças, é lógico! Pensando bem, os instrumentos não se tornaram rivais. Jamais um sugeriu a exclusão do outro, ao contrário. A minha preferência por um instrumento da escrita caligráfica, o lápis, pode ser mais vista do que ouvida. A compreensão sobre instabilidade e inconstância do que escrevo, não tenho dúvida, ajudou na opção. Dos ruídos feitos pelas escritas à tinta, reclamando da aspereza de certas borrachas, ainda não sou poupada. Clamam pelo uso do corretor líquido. Não lhes correspondo. Talvez deva isso à vontade de compensar as pressões a que me submeti no decorrer de todo o curso primário. Embora a borracha fizesse parte do material escolar recomendado, seu uso era proibido. Isso! Apagar letras, palavras, frases e números era procedimento repreendido, ameaçado e punido. Nota zero para os que usassem borracha, era a norma. Paralelamente aprendia, de modo inadequado, a colocar os parênteses, sinal de pontuação recomendado pelas professoras (assim, no feminino, lamentavelmente), para isolar o erro, os “defeitos” da escrita.

No decorrer do tempo, encontrei escritas sobre a história de instrumentos da escrita caligráfica, antes e depois de Gutenberg. Considero curioso o que nos conta Martins (1998, p. 68-69). O instrumento apropriado para a escrita diferia, conforme fosse a matéria empregada. Assim, os caldeus faziam uso de uma espécie de cinzel para gravar as tabletas de argila e os romanos empregavam o *graphium* o *stylus* nas tabuinhas enceradas. O estilete, haste de metal ou de osso, pontuda de um lado, achatada de outro, permitia que se escrevesse e que se apagasse, em caso de erro. Com estilete se escrevia sobre a cera. Sobre o papiro ou sobre o pergaminho se escrevia com o caniço, comumente chamado *calamus*, antepassado direto da pena. Para alguns, o seu uso se prolongou até o século XIII, para outros até o século XVI. É a pena de ave que substitui o *calamus*. A pena de pato, em particular, prestou aos calígrafos e aos escritores os mais assinalados serviços. Eram escolhidas as penas da asa, as *regímias*, que se acreditava facilitar os voos da imaginação. Sobre a pena metálica, as informações são contraditórias. A história tanto menciona seu uso em Port-Royal quanto a sua invenção por um ourives americano, Pellegrino Williamson, em 1800. O lápis, por sua vez, um pouco mais velho ou um pouco mais moço que a pena metálica, tem sua invenção datada dos primeiros anos do século XV. Como instrumentos auxiliares, os romanos empregavam a esponja e o raspador. O primeiro servia para apagar linhas escritas, novas ou velhas. A facilidade com que a tinta desaparecia com o uso da esponja se explica pelo fato de sua composição, a da tinta, não conter nenhum fixador poderoso: a tinta romana era feita com negro-de-fumo, goma e água. Pensar que todos os empenhos e engenhos não se prestavam senão a beneficiar o domínio, os usos e abusos da escrita como objeto de poder... O poder sobre os textos e o

poder exercido por meio da utilização dos textos, conforme comentários de Bowman e Woolf (1998).

Sobre os instrumentos da escrita tipográfica, leio tanto histórias curiosas de escritores muito apegados às suas máquinas de datilografia quanto histórias hilárias, como as narradas por João Ubaldo Ribeiro que tratam da tensão que constituiu entre a necessidade de usar o computador e a aversão que desenvolveu por essa máquina. Sobre o computador, instrumento de escrita tipográfica mais usual na contemporaneidade, entre outras reflexões, Pretto (2001, p. 65) compartilha conosco a que segue:

[...] Estamos vivendo nesse mundo onde nós produzimos símbolos, ícones, permanentemente, cada um podendo produzir e reproduzir coisas novas. Estamos vivendo um momento de hiperprodução, de hipertextos, com múltiplos suportes [...] Os que conhecem um pouco de computador sabem o que significa ALT+TAB... é a mudança de janela rapidamente... Essa turma trabalha com multitarefas, em múltiplas janelas abertas simultaneamente [...]

A propósito das possibilidades de escrita nesse suporte que parece suportar as mais engenhosas das estratégias de produção, desenhei a construção de um texto que, em um mesmo espaço, mostrasse três diferentes formas de representação da poética de Manuel Bandeira, produzidas em três diferentes temporalidades, por três diferentes motivações, por três diferentes vozes. O efeito conseguido e que pode ser lido na **tela 02** resultou na reunião de Manuel Bandeira (1886-1968), com dois músicos que o homenageiam: a carioca Olívia Hime, no long-play *Estrela da vida inteira*, publicizado em 1986²³, e o baiano Paquito, no CD Falso Baiano, publicizado em 2002. A homenagem, motivo da reunião de ambos, se fez por duas razões. No caso de Olívia, os cem anos de nascimento do poeta e o seu gosto - o do poeta - pelo trato musical dos seus poemas, confissão que faz em *Itinerário de Pasárgada* (1984). Para isso, promoveu a produção musical de treze de seus poemas, por diferentes compositores talentosos: Gilberto Gil, Francis Hime, Tom Jobim, Milton Nascimento, Wagner Tiso, Joyce, Dorival Caymmi, entre outros. Na tela, O poema *Berimbau*, escrito por Manuel, em 1924, pode ser lido e pode ser apreciado na voz de Joyce. No caso de Paquito, a admiração e apreço pelo escritor, o fez musicar e cantar os poemas do “Manuel”, *Brisa*, escrito em 1948, e *Bacanal*, escrito em 1918, e incluí-los no seu primeiro CD, Falso Baiano, editado no ano de 2002. Na tela, o poema *Brisa* pode ser lido e ouvido na interpretação de Paquito.

²³ A produtora Biscoito Fino regravou e lançou CD-ROOM com título homônimo, no ano 2000.

No ano de 2004, quando a escrita desta tese está se esboçando em rascunhos, conheço Bloguinho, um novo integrante da turma da Mônica com a qual Maurício de Sousa inicia o debate sobre o internetês, mobilizando o interesse da criançada e nos oferecendo subsídios para discussões.

Sobre o uso dos instrumentos da escrita caligráfica na escola, em classes iniciais, encontrei menção superficialmente feita por Marques (1950), mas nenhuma que me ajudasse a aprofundar estudos sobre os instrumentos da escrita caligráfica, lápis/caneta, do ponto de vista da sua interferência ou não na aprendizagem e no ensino da escrita escolar, sobretudo na produção textual. Encontrei, no entanto, em torno desses instrumentos, manifestações curiosas, quanto a preferências, relações e usos consequentes de uma intencional tensão que me fez atenta ao assunto. As manifestações resultaram em registros pessoais, constantes do meu arquivo, e que podem potencializar discussões, confrontos, pesquisas. Saliento, entre outros: o invariável interesse pelos instrumentos por quem escreve, consideradas as diferentes demandas; a relação amorosa das crianças e das adolescentes, predominantemente, com a diversidade de lápis e caneta seja em razão do tamanho, do efeito, da forma e da função, altamente estimulados, assim infiro, pela indústria nacional e estrangeira e pela publicidade, modo geral; a invariável inclusão da borracha entre lápis/caneta como instrumento de escrita indispensável; a produção industrial dos instrumentos, como se fossem acessórios de moda, visando a usuários que se distinguem pelo sexo, pela idade, e condição socioeconômica, o que, se for lido na perspectiva de Bourdieu (1990) sobre a economia das trocas simbólicas, assume conotação de objeto de poder, de capital simbólico cuja representação atinge o sujeito usuário e consequentemente a imagem que se faz dele; a exigência rigorosa do uso de caneta de tinta azul ou preta, quando a escrita assume graus de responsabilidade, assinatura de documentos, a exemplo; a utilização de borrachas como suporte de escritas, espaço de anotações ligeiras, apoio à memória; lápis e canetas vistos como objetos ameaçadores, quando utilizados por crianças que inteligentemente demonstram que, mesmo os papéis abundando em tipo e dimensão, há muito mais espaços disponíveis, acolhedores de escritas como paredes, assentos, móveis; assinaturas nos instrumentos, canetas, lápis, borracha, lapiseira, marcando a posse; renovação frequente dos instrumentos, por usuários de maior poder aquisitivo, ainda que não estejam de todo gastos; relação estreita entre instrumentos e profissão, como é o caso do professor, do advogado; uso de canetas diferenciadas, de acordo com o tipo de escrita e da circunstância; a resistência “da geração borracha” frente aos apelos do corretor líquido e a caneta de tinta verde se elevando a estatuto de importância na correção de atividades escolares, a partir da segunda metade da década de 70.

Além dos registros, as manifestações me motivaram a procurar e a incluir no meu arquivo de textos aqueles que tratassem desses instrumentos gráficos. Entre os que incluí, se destacam as peças publicitárias da Faber-Castell que me mostraram, além do discurso persuasivo, próprio do gênero textual, estratégias criativas quanto aos recursos de linguagem verbal ou não e quanto aos suportes de divulgação dos instrumentos. Na **tela 03**, você poderá ler exemplar de texto divulgado em revista de âmbito nacional.

Aprender a ser professora em anos de ditadura militar, com professores e professoras, praticando estratégias de resistência ao que ditava o poder político e criando outras de mobilização da nossa inteligência, é uma outra história, cuja tessitura faço, mas com poucos e finos fios.

Ler na imprensa escrita, nas artes em geral, e na literatura em especial, os implícitos, o dizer de um jeito para significar outro demandava sensibilidade de olhar, um olhar ideográfico, sensibilidade de escuta e exercícios de silêncio. Os exercícios de leitura, com os quais ia descobrindo o que a escrita parecia cobrir, me fascinavam. Uma campanha publicitária do *Jornal Estado de São Paulo* recentemente divulgada me fez lembrar a extraordinária estratégia criada pela direção, a publicação de fragmentos de *Os Lusíadas*, Luís de Camões, ocupando o espaço de toda matéria censurada. A reedição da revista *Realidade*, comemorando os trinta e três anos da sua primeira edição, me permitiu reler, com olhos da maturidade, aquelas letras que me afetavam e que me diziam o mundo, sem que houvesse, entre nós, fax, tv colorida, ligações interurbanas diretas e computador. A nova escola do samba, reportagem veiculada em 1966, nos apresentava, conforme palavras do repórter Narciso Kalili, um grupo de jovens entre 18 e 25 anos que liderava uma revolução, sem uso de palavras de ordem, uniformes e armas. Somente poesia e violão. Tinham nomes estranhos e alguns apelidos: Torquato, Capinam, Gil, Paulinho da Viola, Chico, Caetano, Nara.

Palavras sonoras, estridências musicais eram copiadas, transcritas nos Cadernos de Música e cantadas: “Estava à-toa na vida o meu amor me chamou...” Chico Buarque. Conforme Orlandi (1995), cantar, para aquela geração que era a minha, foi uma forma de resistência e de manifestação política popular. A concepção de leitura adotada pela escola não me permitia, porém, compreender, além das encenações mais superficiais daquelas escritas. O que mais podia me dizer aquele volume de linguagem? Que sentidos atravessavam a densidade da linguagem? Os comentários críticos escritos, dispersos entre revistas e jornais de época, como o *Pasquim*, me afetavam. Neles buscava solidariedade. Nenhum gesto concedido e encontrado se confundiu com os comentários e análises apresentados por Sant’Anna (1973) e Orlandi (1995) sobre as condições de produção da música popular brasileira e seus efeitos

de sentido, conhecidos mais tarde. Os comentários de Sant'Anna em *O múltiplo Caetano*, por exemplo, põem em evidência não somente a pluralidade de manifestações do compositor que considera ator-autor-crítico-espectador, mas ainda um aspeto constante de sua obra, do ponto de vista da linguagem, que antes de ser linguagem musical se fazia linguagem escrita: a “justaposição, técnica que corre tanto na construção da frase musical quanto no texto propriamente dito.” Justaposição de sons-sílabas; justaposição de palavras em enumeração caótica; justaposição de versos-frases; justaposição de estrofes-ritmos. Já os comentários de Orlandi (1995, p. 123), mais centrados nas formas do silêncio no movimento dos sentidos, especialmente quando trata das composições de Chico Buarque de Holanda, me fizeram reconhecer e admirar mais o poder da palavra escrita e dos deslocamentos como estratégia, como maneira de significar os sentidos censurados. Entre as maneiras listadas por ela, divido com você as que mais me surpreenderam: cantar o amor para cantar “outra” coisa; usar o discurso amoroso para falar do político; cantar mulheres em seus “sentidos políticos”; cantar em outras línguas; referir-se a fatos históricos do passado, reinterpretados, metaforizados.

Olhando mais de perto as construções linguísticas de uma canção como *Benvinda*, canção com que Chico Buarque, acompanhado pelo MPB 4, participou do IV Festival de Música Popular Brasileira²⁴, no ano de 1968, sendo premiado, como o primeiro lugar, pelo voto popular, desvendamos as astúcias de Chico, os modos de trapacear com a língua, diria Barthes (1996). Ao chamar *Benvinda*, a mulher amada, podia estar saudando-a como podia estar saudando a chegada da liberdade, da democracia. Cantando o amor à mulher, cantava a política. No deslocamento de sentidos do discurso amoroso, disseminava o contradiscurso. Ainda hoje saúdo estudantes universitários, futuros professores, nos primeiros dias de aula com essa canção, raramente conhecida por essa geração. Gosto de partilhar com eles os jogos de ambiguidade, a polissemia ali presente. Gosto de mediar a leitura daquela escrita, cuja opacidade exige que retiremos seus muitos véus. Gosto de destacar aquela escrita como estratégia de resistência. Enfim, gosto de partilhar com eles, com todos, peculiaridades daquela escrita que instaurem relações de simpatia, de admiração, de contemplação, de curiosidade, de vontades de fazer.

Outras escritas, com astúcias de linguagem que lhes davam as matizes do risível às quais tinha acesso, além das assinadas por Lobato e pelos criadores das histórias em

²⁴ Festival da Música Popular Brasileira foi uma série de programas transmitidos por algumas emissoras de televisão brasileira - TV Excelsior, TV Record, TV Globo – nos anos de 1965 a 1985. Esses festivais consolidaram a música popular brasileira, além de revelar e consolidar grandes compositores e intérpretes da nossa música, a exemplo de Elis Regina, Caetano Veloso, Geraldo Vandré, Gilberto Gil, MPB4, Quarteto em Cy, Chico Buarque.

quadrinhos, eram as de Millôr e as do Lalau, Stanislaw Ponte Preta (1979), Sérgio Porto. Misturadas às imagens do Jaguar, compunham os grafismos do FEBEAPÁ – Festival de besteira que assola o país, volumes I e II. Tia Zulmira, Primo Altamirando, Rosamundo entre outros, eram os tipos humanos criados que mais me mobilizavam a pensar sobre como assuntos tão sérios podiam ser ditos daquele modo tão enviesado. Sabia intuitivamente dizer o porquê do gosto, da preferência. Havia, certamente, recepção estética, mas me faltavam subsídios para fazer alusões teóricas àquela produção tão criativa. Era impossível acreditar que a escrita textual se resumia à ortografia, sintaxes de concordância, de regência, de colocação pronominal e à pontuação, tal como me diziam na escola. Era especial conhecer sujeitos capazes de fazer com as palavras escritas da nossa língua aquela revolução! No caso de Ana Maria Machado (1996), ela confessa não somente como intensamente apreciou sujeitos com tal capacidade como ainda a decisão corajosa de fazer como eles. E assim fez: tornou-se escritora!

Escritas que se movimentavam no ambiente familiar e me faziam pensar nasciam ali ao meu lado. Pelo lápis de Edith, minha irmã, nasciam escritas inocentes, tradutoras de suas iniciativas infantis. Embora se alfabetizasse dez anos depois de mim, revivi com ela um pouco da pedagogia adotada na minha escola, no que os barulhinhos da “Casinha Feliz” se excluía. As suas experiências com a escrita se avolumaram na perspectiva pedagógica. Hoje, compartilha com colegas, professoras, e com seus alunos astúcias escritas. “Cirandando” é uma delas. Com letras em movimento, se deslocando de histórias, de quadras, parlendas e canções, a escrita se vai expandindo. Sua leitura pode ser feita na **tela** **04.**

Pelo lápis de Aníbal, meu irmão, nasciam, em 1968, escritas mais maduras, sérias, severas, contundentes...

Minha bandeira reza ordem e progresso
 Em meu seio há desordem e sou subdesenvolvido
 Sim, eu Brasil tropicalista.
 Eu cheio de petróleo e importo gasolina
 Sou abertamente roubado e agradeço
 Tenho grandes cérebros e não tenho a bomba
 Tenho grandes mares, mas não pesco.
 Em meu seio corre um dos maiores rios do mundo, e o nordeste está sem água [...]
 Eu, Brasil de som, de Chico, Elis, Vinicius, Caetano, Gil, Nara, Edu...do povo.
 Eu, Brasil verão, Brasil de hoje “pois amanhã pode ser feriado.”
 Eu, Brasil tropicalista.

Algumas escritas de hoje, sem perder certos matizes, ainda nascem com intenções poéticas. Há predominância das que nascem nos domínios discursivos da saúde, direcionadas às patologias cardíacas. À tradução dos grafismos dos eletrocardiogramas se devem entranhar, imagino, amor e dor. A respeito das suas experiências com aprendizagens da escrita me disse em Beltrão (1986):

[...] O professor dava uns temas bem intimistas “Quem é você? Quais as suas aspirações?” A gente se virava para fazer a redação. Depois de um tempo, o professor a devolvia corrigida e com nota. Sublinhava as palavras erradas e riscava outras coisas lá que não entendia direito. Aprendi a escrever mesmo lendo. Sempre li muito. [...]

A concepção de que a leitura linguística está vinculada estreitamente à escrita e que é imprescindível para os que visam à produção textual não somente é disseminada por leigos como também por aqueles que fazem a escola, nos seus diferentes papéis: professores, diretores, supervisores, orientadores. Acompanho esse movimento discursivo. Conscientemente, o venho fazendo desde a década de 70. Das escritas em torno do assunto que desafiam a minha compreensão, reescrevo a datada de mais tempo, Viana (1945, p. 54):

[...] Para escrever, com perfeito equilíbrio e correção, torna-se imprescindível a leitura constante dos melhores autores antigos e modernos. [...] Quem quiser redigir com acerto e perfeição, terá de ler muito²⁵, e deverá também ler autores de várias índoles. [...]

Mais um aspecto da pedagogia que acompanho diz respeito às variadas manifestações dos professores em relação às escritas, às produções dos estudantes. Sobre as escritas do meu irmão, a exemplo, os professores se manifestavam escrevendo números, equivalentes às notas, jamais palavras, muito menos afetuosas. Números sobre as letras; letras sobre as letras. Seriam dois tratamentos pedagógicos para um só objeto?

Enquanto aquelas escritas mobilizavam o meu sensível outras, denotando pressão, me intimidavam: Escreva, redija, disserte, comente, argumente, exponha. Alguns professores, certamente, e autores de livros didáticos, aqui representados por Takazaki (2002), talvez

²⁵ Reescrevo a nota feita pelo autor: “Quando empregamos a palavra muito, usamo-la em sentido restrito e não amplo. Ler muito quer dizer- em nossa opinião- ler sucessivamente, mas com inteligência, diversas obras. O principiante não deve deixar-se dominar pela febre da leitura. É preferível ler pouco, e bem, do que muito e mal. [...]”

desconheçam a aversão que o verbo escrever e similares têm ao modo imperativo. A pedagogia explícita sobre a escrita, por essa e outras razões, me disse mais desafios do que decisões para inventar a prática de ensino e compreender a aprendizagem.

Uma natureza de escrita, entretanto, me colocou, no primeiro ano do curso de Magistério, tratado como curso Pedagógico na década de 60, no lugar de um escrever compreensivo, dialógico, discursivo. A propósito de estudos relativos à Didática Geral, a Prof^a da disciplina, Madalena Curvello, criava situações que correspondiam a um “como se...” Explico melhor: a professora simulava situações escolares cujo enredo envolvia estudantes e professores para que fossem analisadas, comentadas e resolvidas à luz dos estudos teóricos feitos. Nunca li sobre esse procedimento de ensino a que denominava de situação-problema. Li sobre um procedimento próximo: O Estudo de Caso, em Díaz Bordenave e Barbosa (1987), no capítulo sobre como incentivar a participação ativa dos alunos. Conforme diz Díaz Bordenave e Barbosa, o Estudo de Casos consiste na apresentação sucinta de uma situação real ou fictícia, para ser estudada, discutida em grupo. O caso pode ser apresentado, dentre outras, em forma de descrição, narração, diálogo, dramatização, sequência fotográfica, filme, artigo jornalístico. Objetiva trazer um pouco da realidade à sala de aula, já que nem sempre é possível levar os alunos a observar a realidade de primeira mão.

Hoje, sei o quanto aquelas situações contribuíram para a produção de escrita mais desinibida, muito menos artificial, na qual vivenciava, ainda que intuitivamente, a tessitura textual por linhas e fios híbridos: os da narrativa, os da descrição, os da opinião pessoal e os da opinião de outros, fazendo, inclusive, citações. Não tinha qualquer noção sobre aquela tessitura que se vinculava às manifestações mais clássicas da heterogeneidade enunciativa, como ainda da importância da citação naquele tipo de produção. Sobre o assunto, a leitura de Maingueneau (1997), feita à ocasião em que iniciei estudos sobre Análise de Discurso, em (1998), contribuiu tanto para compreender a minha produção quanto a do outro, quando essa estratégia fosse a escolhida para arquitetar textos. A leitura me fez ver que a citação (ou discurso direto) se caracteriza pela presença de um segundo locutor no enunciado, atribuído a um primeiro locutor, uma espécie de teatralização e não uma similitude absoluta. A leitura me fez ver ainda a atenção que estudiosos da Análise de Discurso dispensam aos fenômenos referentes à citação, objetivando descobrir, por exemplo, o contraste entre diferentes formas de relatar a mesma enunciação, ou ainda o distanciamento muito variável que o discurso introduz com relação ao discurso citado. Nesse sentido, Maingueneau (1997) sublinha a ambiguidade fundamental do fenômeno de citação, pelo que se pode deduzir do seu uso. Sobre o que sublinha reflito, perguntando: Por que o locutor contenta-se em relatar

as alocações assertivas de outro locutor em lugar de garantir pessoalmente, através de uma simples afirmação, as suas “verdades”? Por que não pode por si só subscrever as suas assertivas? Ocultar-se atrás de outro locutor é sugerir concordância sem se implicar responsabilmente? Ou certas assertivas demandam assinaturas de autoridades para protegê-las, para legitimá-las? Ensaaiando uma resposta, tomando como base o discurso da academia, diria que certas assertivas demandam assinaturas de autoridade para protegê-las, para legitimá-las, sim, muito embora, por tomar a produção textual como um espaço de encenações de teatralização discursivas, concorde que os fingimentos ocupam grande parte dos espaços. A leitura, enfim, me fez pensar como pode estar sendo precária a concepção escolar que orienta os estudos sobre o discurso citado, ou melhor, sobre o discurso relatado, no qual também se inclui o discurso indireto, caso estejam sendo consideradas mais as manobras sintáticas e lexicais, a transformação de períodos e orações, desconsiderando-se os sentidos. Sobre a questão é ainda Maingueneau (2001, p. 149-150), quando escreve a respeito da análise de textos de comunicação, quem me oferece outras considerações plausíveis:

[...] Um preconceito reforçado pelos exercícios escolares estabelece que se pode passar mecanicamente do discurso direto(DD) para o discurso indireto (DI):

Paulo disse: “Está chovendo” (DD). Paulo disse que estava chovendo. (DI)

Por múltiplas razões [...] essa idéia é falsa: DD e DI são dois modos de citação independentes um do outro, que funcionam segundo esquemas enunciativos próprios.

Com o discurso indireto, o enunciador citante tem uma infinidade de maneiras para traduzir as falas citadas, pois não são as palavras exatas que são relatadas, mas sim o conteúdo do pensamento. [...]

De fato, do ponto de vista sintático, nada distingue “Paulo diz que está chovendo” (discurso relatado) e “Paulo sabe que está chovendo” (sem discurso relatado).

[...] a escolha do verbo introdutor é bastante significativa, pois condiciona a interpretação, dando um certo direcionamento ao discurso citado. [...]

Ao fazer essas descobertas, lamentei a intensidade com que recomendei a meus alunos de 5^a e 6^a séries do Colégio Marista de Salvador (1976-1986) a resolução de exercícios como os criticados, que consistiam, invariavelmente, na reescrita de excertos em forma de discurso direto, extraídos de narrativas literárias, com esse exclusivo fim: manobras sintáticas e lexicais, a transformação de períodos e orações.

Atenta à importância dos verbos *dicendi*, verbos de dizer, na constituição do discurso citado e os efeitos de sentido por eles provocados, optei por um procedimento que se tornou

muito proveitoso. Lendo narrativas, vou identificando que escritores e escritoras utilizam mais ou menos verbos de dizer. Assim, constato um estilo, um modo de compor a narrativa. Nas narrativas que incluem os verbos, marco trechos, os aprecio, faço anotações. Com eles vou compondo um *corpus*, com validade para consultas e usos. Do *corpus*, transcrevo alguns verbos: dizer, falar, retrucar, comentar, perguntar, questionar, protestar, gritar, sussurrar, pedir, solicitar, indagar, opinar, exclamar, cochichar, contar, responder, replicar, explicar, murmurar, narrar, continuar, observar, advertir, berrar, concluir, pronunciar, expor, pedir, resmungar, continuar, repetir, cumprimentar, saudar, exemplificar, comunicar, gaguejar, prosseguir, soletrar, mandar, censurar, lamentar, agradecer. Anoto, de igual modo, advérbios, locuções adverbiais e adjetivos. Com essas classes de palavras, produzo diferentes modos de estudo que incluem análises e reflexões morfossemânticas, combinação entre elas e simulação de situações que ativem escolhas que se adequem, por exemplo, à personalidade das personagens, à natureza da sua voz, ao lugar de que falam as personagens e para quem falam, enfim à sua participação nas tramas enunciativas e aos sentidos que lhes possam ser atribuídos, favorecendo a constituição da coerência textual. Partilho com você alguns excertos de obras literárias propícias ao estudo, ao tempo em que reafirmo a importância da literatura como espaço de aprendizagens da escrita.

[...] Na manhã seguinte Viramundo foi procurar o velho Elias. Queria um confidente para o amor que o devorava. Elias foi dizendo, ainda de longe:

– Estou amando. Sou o homem mais feliz do mundo. [...] (SABINO, 2002a, p. 565)

[...] Ouvi os gritos de Romualdo, pregoeiro:

– Dez tostões me dão por uma penca de flores muito cheirosas, que de mimo deram a Nossa Senhora do Amparo.

Anatólio, outro pregoeiro, berrava também:

– Afronta faço e mais não acho. Se mais achara, mais tomara. [...] (GRACILIANO RAMOS, 1986a, p. 116)

[...] E Jorge que não tinha feito pergunta nenhuma no caso da Coca-Cola, como se tudo aquilo fosse muito natural. Mas quando Daniel acabou de enxugar as botas, ele segurou o primo pelo braço e exigiu:

– Agora, meu nego, você vai me explicar direitinho essa história de mágica. [...]” (RACHEL DE QUEIROZ, 1986, p. 46)

QUANDO FUI atender ao toque da companhia, ele estava diante da porta, empertigado, solene. E foi com toda a solenidade que falou:

– Boa noite. Sei que não deveria perturbar-lhe o repouso mas preciso roubar-lhe alguns minutos do seu precioso tempo.

Fiquei meio aturdido e convidei:

– Faça o favor de entrar...

Entrou, com passos medidos. Sentou-se, cruzou as pernas e começou:

– O senhor me conhece? [...] [sic] (ADROALDO RIBEIRO COSTA, 1968, p. 151)

Secretaria do Trabalho e Bem-Estar Social

19h01m.

– Otávio está?

– É ele.

A voz não voltou, uma voz inesperadamente parecida com alguma. Insistiu:

– Alô? Alô?

– É Lena.

Há mais de um ano esperava aquele telefonema, e tinha sempre certeza de que seria uma coisa difícil. A voz falou outra vez, antes que ele se recuperasse:

– Ontem esperei você chamar. [...]” (ÂNGELO, 1978, p. 120-121)

Em março de 1970, entrei para a escola por duas portas do poder. Poder ser professora, no Centro Educacional Sophia Costa Pinto. Poder ser universitária. Estudar Letras. Pensar o mundo educacional por essa via, no Instituto de Letras da Universidade Católica do Salvador.

O panorama daquele mundo escolar em mudanças sugeria uma escola aberta aos anseios dos trabalhadores que, nas lutas de classe, clamavam pela ampliação do acesso à escola e autoritária ao gosto do governo de ditadura. As contribuições de Mc Luchan a respeito do mundo comunicacional, pondo em questão a era de Gutenberg, influíam no ensino de língua portuguesa, baseado nas teses da Teoria da Comunicação Humana, também sustentadas por Hayakawa (1972) e Penteadó (1969), muito mais do que na dos pesquisadores da linguagem, da área da Linguística, ciência ainda tão jovem, numa escola que se pretendia transformada por uma nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692, datada de 1971. As contribuições de Skinner (1972) eram festejadas na perspectiva da aprendizagem. Condicionar, repetir, estimular, controlar; reforçar para aprender era o princípio. Desenvolver técnicas e métodos, aprimorando o ensino, era objetivo adequado a uma educação que se fazia mecanicista e alienante.

O medo e a ousadia, discutidos por Freire e Shor (1986), seriam o cotidiano da professora? Ou o medo, sem a ousadia?

Com os ensinamentos prescritivos de Didática da Linguagem, consegui, muito bem, distinguir o que caracterizava uma redação prática, aquela cujo fim era essencialmente social: carta, bilhete e telegrama, escrito conforme modelos propostos; consegui saber que, em uma redação, comportava discorrer sobre um assunto da atualidade, preferencialmente, que na composição havia espaço para se revelarem dons criativos, invariavelmente, estimulados por gravuras monocromáticas como ainda

não confundir ditado-aprendizagem com ditado-verificação e cópia. A voz de autoria pela qual chegavam essas informações era, invariavelmente, assumida pela professora. Os conteúdos estudados eram sistematizados em apontamentos que fazia, copiando textos lidos e ouvidos, prevalecendo, portanto, um tipo de escrita, a reprodutiva, ocupando o lugar da produtiva, cujo objetivo maior se concentrava na fidedignidade ao texto original.

Com os mesmos ensinamentos e iludida de que as aprendizagens conseguidas lhes correspondiam, enfrentei inteligentes alunos que comigo queriam aprender a escrever. E como confiavam em mim! Intuitivamente ensinei. Querendo, sempre, o diferente. Talvez essa opção justifique outras. Produzia aulas e as rasgava, as rasgava e produzia. Rasgava para esquecer do que produzia para ensinar; produzia para avançar, para responder ao que tinha, ao que continuei tendo como anseio: Que é ensinar a escrever? Qual a importância da escrita do outro nas aprendizagens da escrita, na produção textual? Produzia sem que ainda soubesse que aprender é sempre mais amplo do que ensinar. Produzia para não rotinizar a educação que fazia com o escrever, exercício tão inteligente! Com Rancière (1986), nestes tempos de estudos mais avançados sobre a escrita, posso dizer que produzia, querendo ocupar o sensível dos meus alunos e o meu sensível, conseqüentemente, com algo que fosse digno de tal gesto. Com atividades que tivessem importância comunicativa, que emprestassem sentidos ao escrever. Se perdi? Perdi. Perdi, mas ganhei. Ganhei palavras, que ressoavam dos estudos e discussões orientados pelo competente grupo de Supervisoras Pedagógicas do Colégio Marista de Salvador – Heloísa Curvello, Cristina Magnavita, Tereza Martins e Iracema Carneiro e de estudantes de classes de 5ª série do então 1º grau de ensino, concepções sobre redação²⁶:

Fazer redação é você elaborar um contexto como boa introdução, bom conteúdo e fim. Um texto pelo qual as pessoas possam se interessar, ler e quem sabe, até gostar! (Alexandro)

Gosto de fazer redação porque eu me divirto tanto quanto a personagem e me entristeço tanto quanto ela. (Daniela)

Fazendo redação eu me solto completamente, pensando em coisas jamais existentes, mas que para mim, numa redação, podem existir. (Ana Carolina)

Fazer redação é mostrar a beleza de um pensamento. Gosto de fazer redação, porque beleza não se joga fora, se mostra! (Delane)

²⁶ Os recortes são extraídos da dissertação de Mestrado de minha autoria – O ensino de redação na escola de 1º grau: uma análise diagnóstica – e os depoimentos são de estudantes do Colégio Marista de Salvador.

E ganhei textos! Quinhentos textos por unidade letiva! Tantos como este que exponho à leitura e à apreciação do que é capaz de inventar um estudante, com cinco anos de experiência de escrita, quando desafiado a escrever como transcorreram as eleições, no mundo do faz-de-conta.

A ZEBRA

A selva Curumim estava no maior rebuliço, pois era dia de eleições. Ia ser escolhido o rei da selva. Desde cedo, os candidatos foram chegando ao local escolhido para a realização dos discursos.

– Agora vou apresentar o primeiro candidato: Brutos, o leão que vem acompanhado do seu guarda-costa, o gorila King Kong, temido por toda selva.

– Eu como mais valente habitante da selva, garanto-lhe proteção, caverna própria sem B. N. H., carne humana para saciar a fome dos seus amigos...

O próximo candidato a subir no palanque será o leão africano Kid que veio de muito longe com intenção de vencer os seus adversários e inclusive o seu terrível inimigo brutos. Ele vem acompanhado de Maguila, um gorila australiano.

– Eu adorei tudo que Brutos falou e ainda transformarei esta selva subdesenvolvida, na mais desenvolvida do mundo com todas as espécies de animais existentes...E saiu do palanque muito aplaudido pela platéia. E agora, o próximo candidato: a Raposa Quincas.

– Eu construirei escolas nessa selva, pois no meu governo não quero que existam “burros”.

– Eu não vou sair daqui, quero ver o macho que vai me tirar. Eu sou burro porque me chamam de burro. Mas ajudo muito a vocês.

Depois que todos falaram, zebra disse que não queria fazer discurso.

E assim, depois de muita confusão, foram encerrados os debates entre os candidatos; cada qual se achava o próprio vencedor.

O resultado já ia ser divulgado.

– Atenção gatos, gatinhas e gatões para o resultado desta tumultuada eleição. Tam, tam, tam...

– Olha eu aqui. Deu foi Zebra!”

(Carlos, 5ª série do ensino de 1º grau. Colégio Marista de Salvador)

O prazer de ler o legado de Fedro, Esopo, La Fontaine e Lobato impresso nos textos dos meus alunos, acompanhar aventuras, decifrar atentamente as aprendizagens que nos papéis se inauguravam era fascinante. O porquê do uso dessa, não daquela palavra. O porquê da escolha de um, não de outro recurso linguístico. Tentar descobrir a constituição da textualidade com os arranjos gramaticais que se iam precipitando e se expondo explicitamente e, principalmente, a expectativa de estudar com rigor teórico, algum dia, aquelas histórias me incentivaram a fazer o meu arquivo de textos. Em um caderno típico de escrita de atas, meus alunos de 5ª e 6ª série, quinhentos, escreveram textos individual e coletivamente, conforme fossem os estudos propostos. Mais textos, por motivos diversos, se incluíram no arquivo.

A essas situações, muito confortáveis para mim, juntava palavras de Freire quando, dialogando com Antonio Faundez (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 50-51), na defesa de uma pedagogia da pergunta, considera:

[...] Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento. Não é possível se passar de segunda a terça-feira sem se perguntar constantemente. [...]

E eu não passava. Acho que não passava, me corrijo.

O porquê, por que, por quê, porque, porquês ainda sofrem discriminação na escola. Há um gosto preferencial pelo “porque” explicativo, pelo por que motivo, não pelo por que investigativo, especulador, “perguntadeiro”. Para Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 116) o fato assim se explica:

[...] Não há ordem opressora que suporte que um dia todos os homens acordem perguntando: por quê? Por isso é necessário proibir o porquê, é necessário proibir o pensar. Por isso, a escolarização é a proibição do pensar é adaptação do homem ao não pensar. [...]

Os voos empreendidos por meus alunos muitas vezes não cabiam nas perguntas que ia fazendo entre segunda e terça-feira. Eram todos muito velozes! Com a leitura das redações escolares, baseada no binômio certo *versus* errado, colada nas prescrições da gramática tradicional e na ortografia vigente, não no funcionamento da linguagem, excluí, muitas vezes, escritas competentes; censurei o original, o divergente, as transgressões desejadas.

– Licença poética é concedida a poetas, não a estudantes, adverti muitas vezes, repetindo o que sempre ouvira. Quando os estudantes iniciavam suas narrativas com os pronomes pessoais átonos, e me diziam que se apoiavam no que escritores nacionais faziam, então!...

As condições de produção textual, o sujeito da linguagem se mostrando por artifícios estratégicos, o discurso relatado, a intertextualidade implícita e explícita, a polissemia, representações e simulacros, enfim um pouco do que sei agora sobre a análise de discurso, afetada pelos estudos e pesquisas de e, em Maingueneau (1997), Orlandi (1999) Brandão (1995) me autoriza a dizer que, sob aquele paradigma, desperdicei leituras, desviei sentidos,

calei vozes. Eduquei às avessas, ou quem sabe, contribuí para que o argumento de Cury (1995) se ratificasse. Educação: contradição.

O tratamento concedido ao bilhete, entretanto, era diferente. Havia licença para sua circulação: quanto mais, melhor! Tinha necessidade de corrigir tons e atitudes agressivos assistidos na escola primária de professores que viam no bilhete ameaça à sua autoridade; dizeres suspeitos. Castigavam os que escreviam e os que recebiam igualmente! Liam, com ironia e desdém, segredos e desejos. Na maior parte das vezes, desviavam os bilhetes, fazendo-os chegar a mãos não escolhidas pelos destinatários: as dos diretores e das famílias...Vigiavam e puniam.

Ainda que a escola não me tivesse dado razões para gastar elogios com o bilhete, gosto de bilhetes. Há quem não goste? Aprecio, principalmente, o modo prático e ágil de criarmos uma situação comunicacional exemplarmente privada, em um ambiente absolutamente público. Aprecio os gestos e os olhares pelos quais a escrita se prolonga. Os implícitos e subentendidos que já não aprecem escritos. Em 1992, conheci a produção de Julio Emílio Braz: *Bilhetinhos*, com ilustração de Felício Torres. Interessei-me, inicialmente, não pelo livro, mas pelo título. Depois, pela estratégia usada por Braz para abordar os conflitos por que passava Tatiana, protagonista da trama, conforme se pode ler neste fragmento transcrito da p. 15.

[...] O papel branco ganha vida, quando eu estou diante dele, quando encho ele de rabiscos, palavras, desenhos. Escrevo e descubro que tenho um lugar para encontrar comigo mesma, num pedaço de papel em branco. Não é muita coisa. Coisas que eu gostaria de dizer a meus pais, coisas que eu gostaria de guardar – coisas boas, coisas ruins –, coisas. Qualquer papel serve. O guardanapo da lanchonete. Um pedaço de papel, qualquer coisa. Um pedaço de bilhete da mamãe ou do papai, daqueles que quase sempre me deixam com palavras carinhosas – não importa. Os dois são bons nisso – qualquer papel.

Bilhetinhos.

É, são bilhetinhos.

Bilhetinhos para mim mesma.

Para quem mais eu poderia mandar?

[...]

A minha atenção para com as escritas que têm a escrita como temática, exercício metalinguístico exemplar, ampliou meu acervo de livros. Entre outros que privilegiam o gênero textual carta e diário se pode encontrar: *Os caderninhos de Aninha* – Ronald Claver; *O caderno de perguntas de Rebeca* e *Agenda Poética* – Telma Andrade; *Caderno de Segredos* – Lino de Albergaria; *Agenda Inventada* – Luiz Aguiar; *O livro da escrita* – Ruth Rocha; *Aventuras da escrita: a história do desenho que virou letra* – Lia Zatz; *Miguel, o cravo & a*

rosa – Marcos Bagno; *O diário escondido da Serafina* – Cristina Porto; *Minhas Férias, pula uma linha, parágrafo* – Christiane Gribel.

Os experimentos constantemente feitos, ao redigir telegramas e cartas pessoais, principalmente, me ajudavam a reagir a prescrições da Didática da Língua Portuguesa, quanto à natureza desses tipos de escrita. Enquanto didaticamente eram categorizados como redação prática, porque cumpriam fins sociais de comunicação, eu me convencida de que, a despeito dessa inegável função, telegramas e cartas podiam ser redigidos criativamente. Cabiam, pois, na categoria redação criadora. Melhor, cabiam nas duas. Valiam, portanto, as cartas escritas como se fossem folhas de um jornal sensacionalista como valiam os telegramas redigidos com linguagem cifrada, somente decodificada pelos que tinham uma certa intimidade com o assunto. Modos de escrever que, sem dúvida, experimentei.

Os sucessivos desafios, somados à declaração filosófica de um sapato velho, iniciada com esta paródia: “Sapato ser, sapato não ser: eis a sapato estão”, produção de Luciano Bahia, aluno da 6^a série do 1^o grau no Colégio Marista de Salvador, me impuseram um outro mundo da escrita: FAGED – UFBA. Pisei no programa de Pós-Graduação na década 80, já sabendo o que queria. Queria a escrita! Pensava mesmo reter os meus tateios metodológicos, com outros fios tensos, os da ciência, e potencializar a leitura dos textos de meus pequenos, grandes autores, com tessitura menos frouxa. Além disso, me sentia implicada em duas outras narrativas da escrita. Uma que tratava do declínio. Outra, do apogeu. Ambos pelo mesmo motivo: o exame vestibular. Com a política do exame vestibular unificado, implementado em todo território nacional em 1970, a prova escrita e de redação foram excluídas do processo. Em 1977, face às discussões sobre problemas da chamada crise da escrita que já ocupavam a esfera governamental, o Parecer de nº 89298 tornava a redação compulsória no exame vestibular, como questão ou prova, alterando literalmente o que se estabelecera em 1970. Em 2001, a Portaria de nº 2941 não somente ratifica o que diz o Parecer nº 89298 como também atribui à prova o requisito de prova eliminatória, decisão que vinha completar a terceira narrativa sobre políticas de controle da escrita ditadas por um critério que não inclui diretamente a escola, as políticas de escrita por elas implementadas na Educação Básica, bem menos a opinião daqueles que fazem a prática pedagógica cotidianamente na sala de aula.

Hipóteses não me faltavam para arquitetar a pesquisa, naquela época. A de que a leitura feita dos textos, daqueles quinhentos por unidade letiva, por que incipiente, não me possibilitava argumentos importantes sobre a escrita; a de que os meus alunos de 5^a demonstravam habilidades linguísticas enciclopédicas mais favoráveis a categorias de criatividade, como desenvolvimento do pensamento divergente – fluência e flexibilidade de

ideias – conforme Guilford citado por Novaes (1975), pelo fato de participarem de atividades outras com que exercitavam o seu cognitivo; a de que a gramática normativa, suporte de pedagogias de escrita, se mostrava necessária em alguns casos e absolutamente insuficiente para a maioria, como defendia Meserani (1973); a de que podia ser equivocada (talvez falsa) a ideia de que a nossa juventude é uma juventude sem palavras. Enfim, havia até razão para me contrapor à “verdade” de que a crise da linguagem e na linguagem, tão denunciada naquele momento, era tanto produzida como era reflexo das ações de linguagem de estudantes da classe popular. Ora, se eles se educavam linguisticamente na escola, não seria a escola o espaço no qual a crise era gerada?

Foi, no entanto, com a curiosidade de responder, ou perguntar mais, se deveria estar havendo alguma contradição entre o discurso que denunciava a falência da escrita de jovens estudantes do ensino de 1º grau e a atitude do sistema educacional da época em relação à aprendizagem e ao ensino da redação que me instalei numa escola da rede pública de grande porte para desenvolver a pesquisa.

Muito embora a pesquisa tenha sido orientada numa perspectiva mais avançada do que a média de pesquisa que se desenvolvia na área de educação, ela ainda esteve condicionada a questões do cientificismo acadêmico, da neutralidade do pesquisador, da pesquisadora, no caso, do viés que enviesa resultados, do respeito à voz da autoridade que autorizava a “verdade” naquele contexto histórico da estabilidade da verdade predeterminada, prevalecendo o que Macedo (2000, p. 126) diz com Bruner:

[...] O cultivo a neutralidade, ao distanciamento no processo de conhecer; a busca de regularidades e leis extraída da realidade; o gosto pelo controle, pela mensuração, pelo pensamento nomotético e monorrefencial, pelo confronto da previsibilidade pela inflexível objetividade e o culto ao progresso ordenado do saber dito científico fizeram (faziam naquele tempo) do positivismo o grande construtor do significado autoritário. [...]

Hoje, entendendo mais essa questão pelos estudos feitos com e em Macedo (2000), posso afirmar que a concepção estruturante da pesquisa me colocou no lugar de somente conhecer o objeto em estudo pelas respostas controladas e os sujeitos pelas ações de linguagem controladas, condicionadas.

Aproximo a essa reflexão o pensamento de Serres (1990) quando, ao discutir a obstrução da epistemologia, considerando a questão da ciência diz criticamente, que também se pode entender como ironia, que o essencial é se preservar um ofício, profissional-lo por

repetição e reprodução; quem não pode, quem jamais pôde inventar um teorema, um protocolo, uma experiência; quem não sabe, quem jamais soube escrever um poema, um roteiro, uma novela, pode e sabe, de todo modo, explicar, comentar sobre o já produzido. É dessa forma que os professores, protegidos de todo e qualquer risco pela espessura crítica, podem matar definitivamente toda criação. Podem matar seu encantamento, acrescento.

A despeito desse contraponto, típico das produções acadêmicas da década de 80, com a pesquisa, minha primeira experiência de sistematização de questões teóricas sobre a escrita e sua relação com o fazer pedagógico, flagrei contradições de toda ordem; questionei a incipiência de procedimentos de ensino da escrita; a inconsistência das propostas de produção; a desconexão entre as funções sociais da escrita e os usos escolares considerados; constatei a forte influência dos instrumentos tecnológicos da gramatização, confirmei que, paradoxalmente, a mesma escola que incluía os estudantes, os excluía, pela produção escrita sempre criticada, sempre insuficiente quanto aos objetivos propostos; lamentei que a mesma escola defensora da cultura livresca não lhe fizesse reverência, quando da sua importância para o avanço das discussões teóricas sobre a pedagogia da escrita, nem mesmo em relação a certas formas de arquitetar textos recomendadas na realização de atividades de escrita em classe e sugeridas nos livros didáticos adotados; e lamentei que a mesma escola defensora da teoria do dom e da crença em torno dos estudantes bem vocacionados é a que sofre com os altos índices de evasão, de repetência e de analfabetismo mostrados nas estatísticas. Com a pesquisa, enfim, ampliei, consideravelmente, minha condição de estudar questões da pedagogia da escrita, consegui fazer transfigurações importantes da teoria da escrita para a prática, acentuei as reflexões sobre as questões linguísticas e sociais da escrita. Tudo isso foram contribuições que se converteram no aparato fundamental para tratar a escrita cientificamente. As orientações da Professora Ana Maria de Carvalho Luz, mestra de sempre, estimuladas pelos debates provocados pelas colegas, Professoras Lícia Carneiro e Dinéa Muniz, estarão sempre escritas nesse episódio da minha leitura. Estará também sempre escrita a sugestão de Dinéa Muniz a respeito da leitura de Bourdieu sobre língua, inscritas em *A economia das trocas simbólicas*, posto que marcou a minha mais absoluta desconfiança nas palavras com as quais aprendia e ensinava sobre o escrever.

Na expectativa de que o estudo realizado continuasse vivo, de que as escritas sobre a escrita continuassem em movimento, não guardadas, paralisadas, silenciosas nas estantes das bibliotecas, e na expectativa de que elas ocupassem a dimensão social objetivada, tomei a iniciativa de “gastá-las”, a partir de 1986. Assim, as constatações, o diagnóstico feitos tornaram-se suportes na expansão de mais investigações sobre o objeto, na formulação de

questões e questionamentos, no fortalecimento de argumentos, na construção de pedagogias de escrita mais compatíveis com a demanda dos estudantes, na leitura de opiniões dos pesquisadores da escrita e na produção das minhas escritas, as pessoais e profissionais.

No que diz respeito à dinâmica teoria/prática/teoria... que apoiava a produção de pedagogias de escrita compatíveis com a demanda de estudantes, nenhuma experiência foi mais ampla, nenhuma experiência foi mais politicamente arrojada do que a desenvolvida no Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque – do ano de 1987 a 1991, quando dirigido pelas Professoras Regina Robatto Nunes e Celene Andrade. Ali, me agreguei a competentes profissionais, cúmplices colegas, Professoras Belina de Aguiar Gil Moreira, Suréia Barigchum, Eliana Estrela, Similda Rocha e Zanira Curvello. Com a compreensão dos postulados de educação formulados por Anísio Teixeira, sobretudo, mantivemos um permanente diálogo com todo o corpo docente que atuava nas Escolas Classe I, II, III e IV, das classes de alfabetização às da 8ª série do então ensino de 1º grau, lecionando Língua Portuguesa e com estudantes que faziam o curso de Magistério, na Escola Álvaro Silva, escola que na década de 80 se integrava ao Centro Educacional. O permanente diálogo, preenchido pelas ações empreendidas, envolviam a construção de atividades de escrita, a produção de leitura das escritas dos estudantes, muitas delas aproveitadas para teorizações, estudos sobre questões teóricas da escrita que se iam difundindo, atreladas à concepção de linguagem como forma de interação, ainda pouco conhecida naquele centro de educação. O diálogo, em sintonia com o ideal de escola preconizado por Anísio Teixeira, se expandiu. As mãos dos produtores de textos também se ocupavam com outras práticas educativas oferecidas por áreas de estudo que compunham o currículo daquele Centro. Assim, as escritas se entranharam, com intencionalidades definidas e com resultados imprevisíveis às artes: artes cênicas, artes musicais, artes plásticas e arte corporal e se comportavam, conforme fosse o tom das atividades que se desenvolviam na Biblioteca, espaço dos mais privilegiados do Centro.

Aqueles atos, que mais pareciam os de uma pesquisa em ação – pesquisa-ação –, e o porquê dos resultados daquele estudo continuarem fecundos, abertos ao diálogo e aos sentidos, foram compreendidos mais tarde, estudando em Orlandi (1999) a noção de discurso como linguagem em movimento, portanto sobre o seu retorno, ampliada com o que Bakhtin (2002, p. 146) aborda a respeito do funcionamento da palavra na dimensão dialógica:

[...] a estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus contextos dialogizados.

A palavra interiormente persuasiva é uma palavra contemporânea, nascida numa zona de contato com o presente inacabado, ou tornado contemporâneo; ela se orienta para um homem contemporâneo e para um descendente, como se fosse um contemporâneo. Tudo isso é muito importante para se entender a vida histórica da palavra. Ignorar estes aspectos e nuances conduz à reificação da palavra, à extinção de seu dialogismo natural. [...]

Ainda que não tivesse condição de explicar, à época, teoricamente as decisões assumidas, compreendi que tomara, na perspectiva bakhtiniana, o dialogismo inerente à palavra, que tomara a vida histórica de certas palavras que compõem o estudo e, produzindo leituras, na perspectiva já referida, prossegui. E para prosseguir, havia criado um novo procedimento: grifara palavras que pudessem ser vitais no diálogo com a escrita do outro, algo produtivo que ampliasse a sua condição de sujeito da linguagem, de produtor de textos escritos. Iniciara pelas palavras dos teóricos, o que abordaram sobre a pedagogia da escrita, tomando como critério as diferentes sincronias em que se situavam, tentando contrastar concepções que dali emergiam.

No que diz respeito à terminologia usada no âmbito escolar para se fazer referência à atividade de escrita redacional, anotei que Rodriguez (1950), citado em Beltrão (1986), distingue redação de composição, dizendo que a redação é um escrever em que o prático prevalece sobre o literário e que a composição é um escrever em que o literário prevalece ao prático. Na contemporaneidade, com a edição do discurso oficial sobre a pedagogia da escrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), baseados na nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, anotei que a terminologia foi substituída. Os PCN recomendam o uso do termo produção textual, consequência das pesquisas que enfocam não mais a linguagem como instrumento de comunicação ou expressão do pensamento, e, sim, a linguagem como uma forma de ação interindividual, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.

Sobre a escrita nessa diferente perspectiva em que a concepção de linguagem como lugar de interação passou a se impor, constatei estudiosos, pelo menos de quatro países: França, Espanha, Portugal e Argentina, na liderança de pesquisas que, de algum modo, repercutiram nas nossas. No caso de pesquisas realizadas em escolas públicas da França – país que tomo como referência pelo empenho com o qual desenvolve e implementa políticas de

escrita – Jolibert e Barbosa (1994) escreveram sobre o propósito de uma pesquisa-ação, desenvolvida durante três anos, com o objetivo explícito de auxiliar na superação do fracasso escolar, ancorada na possibilidade de sucesso de todas as crianças em idade escolar, independente de raça, gênero, condições socioeconômicas e outras formas de segregação. Defendendo a aprendizagem da produção textual como a que deve ser realizada em situações reais, em que a escrita assuma função social concreta, a pesquisa convocou estudos da Psicolinguística, da Linguística, da Sociolinguística, da Pedagogia, da Sociologia e da Psicopedagogia Cognitiva, de modo que a compreensão da realidade escolar fosse o menos fragmentada possível. Na expectativa de que a concepção diferenciada de escrita escolar fosse implementada, Jolibert apelou aos professores para que se lançassem na transformação em profundidade de projetos de longa duração, em busca de uma outra pedagogia da escrita, ou seja, de uma pedagogia que ensinasse aos estudantes a produzir textos (e não frases ou parágrafos) numa situação real de comunicação e que tornasse definitivamente superada aquela na qual os estudantes não se exprimem, mas escrevem na perspectiva da eficácia do vocabulário, da gramática, da ortografia. Nesse sentido, compreendi que as atividades metalinguísticas, as conceituais, as de descrição e análise da língua, seriam absolutamente secundárias, dando lugar às atividades epilinguísticas que ativassem reflexões em torno de decisões quanto às estratégias de arquitetura dos textos, conforme as condições de produção, ou seja, conforme os elementos que constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do referente. O que ocorria, portanto, não era exclusivamente uma mudança lexical, mas conceitual, sobretudo.

No caso de Minicucci (1960), também citado em Beltrão (1986), constatei a defesa de três questões sobre a escrita que continuam no debate: a de que a escrita textual é consequência do dom de vocacionados, a de que a escrita textual é fruto de boa leitura e a de que redações imitativas são importantes meios para aplicação do vocabulário aprendido nos textos lidos e interpretados. No caso de Mota (1962, p. 280), encontrei a ratificação de duas das questões mostrada nestes termos:

[...] Verdadeiramente, redigir não se ensina. O máximo que o professor pode fazer é dar ao aluno oportunidade para se expressar convenientemente. As indicações e os conselhos que andam nas perspectivas ou decorrem do próprio desenvolvimento das aulas, cifram-se ao domínio da técnica: não atingem o mistério da arte. Nada valem sem contato pessoal com autores modelares. Só com esse convívio, ensejo à imitação inteligente, poderá o aluno tirar proveito das ocasiões em que for chamado a exprimir-se por

escrito, em tema acessível e de seu inteiro agrado. Redigir só se aprende, lendo e escrevendo. Porque se lê cada vez menos, escreve-se cada vez pior. [...]

Muito embora se saiba que as discussões sobre a teoria do dom não se esgotaram, e isso me permite, a qualquer tempo, reativá-las, preferi privilegiar, na continuidade do diálogo, as palavras sobre leitura e sobre redação imitativa, por duas razões: leitura, pela invariável menção à sua importância para o escrever, tanto no sentido transcritivo quanto no sentido produtivo, num momento em que continuo a ler em Meserani (1995) que a associação feita na escola da leitura e da leitura da literatura à aprendizagem da redação é um fato. Como é fato que a associação feita, grosso modo, é muito vaga. Não se averiguam sobre a questão, por exemplo, os vínculos imediatos, as relações causais determinadas; e redação imitativa, pelo modo como o argumento em torno da dimensão social e histórica do homem começava a se constituir como diferente paradigma da educação e da educação da linguagem, no que os postulados, defendidos por Bakhtin e Vigotsky, passavam a ser acolhidos, compreendidos e operacionalizados, conforme Freitas (1994). Nesse sentido, um postulado relativo ao dialogismo, defendido por Bakhtin, gerativo da noção de intertextualidade, expressão do léxico atual da teoria da literatura, criada pela semioticista francesa, Julia Kristeva (1974), contribuía para ampliação de estudos que já se faziam presentes, na perspectiva mais conceitual, na área da Literatura. A noção de intertextualidade, proposta por Kristeva, nos faz ver que um texto sempre é mais do que uma expressão autoral singular. O seu significado não se origina, nem se conclui no texto em produção, de modo isolado. Mas, sim, na relação que se estabelece entre a produção e uma variedade de outros textos que estão em circulação. Essa noção que colaborava para que identificássemos os efeitos de linguagem provocados por um e outro escritor, para que soubéssemos que *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, possivelmente, era o poema mais parafraseado, mais estilizado e mais parodiado da nossa literatura, Sant'Anna (1984), não colaborava para que se aprendesse a utilizar intencionalmente os recursos e efeitos como estratégicos na produção textual. Se alguns estudantes se utilizavam deles, me parecia mais um procedimento intuitivo cujo produto corria o risco de ser avaliado como plágio, como imitação, como cópia.

Assim, na contemporaneidade, quando a crítica cultural passou a valorizar a noção de intertextualidade proposta por Kristeva, considerei importante acompanhar mais de perto o seu aproveitamento, tanto do ponto de vista conceitual como do ponto de vista da sua operacionalização em termos práticos na área da produção textual escrita. Procurei apurar, nas

leituras de textos biográficos e de outras naturezas, dados que aludissem àquela noção que já se constituía para mim e, decerto para muitos, um conteúdo diferente, no sentido da teoria ou da teorização da escrita, pelo menos numa perspectiva pedagógica.

Ocupemo-nos, então, com aquelas palavras que privilegiei. Começamos pelas palavras sobre leitura. Proponho que voltemos a Ricouer (1986, p. 40) e a Manguel (1997, p. 40) para apreciarmos, mais uma vez, as considerações que fazem sobre a invenção da escrita e a concomitante criação do leitor. Se me permitem uma inferência, concebo aqueles leitores por eles referidos aptos à decodificação da escrita. Logo, seriam os leitores capazes de revelar visão sincrética de um texto, de fazer, conforme Orlandi (1987a), uma leitura parafrástica, aquela que não ultrapassa o significado, aquela que mantém o que está dito, a que permite o retorno ao mesmo. Não seriam, deduzo, os leitores que aproveitariam da situação de leitura no sentido de retradução, de reorganização, de reinvenção do lido, rerepresentando-a em forma de escrita. Não seriam os leitores que conceberiam, que aproveitariam o texto escrito como memória adicional disponível para usos. Como construir, então, um argumento plausível com o qual pudesse abordar sobre a relação leitura e escrita na perspectiva do aproveitamento? Qual concepção sobre o ato de ler seria adequada para marcar essa relação? Isso tudo foram e continuam sendo questões inquietantes. Na leitura de Freire (1999, p. 19,29), entre inúmeras concepções, uma me orientou na discussão: “Ler é descobrir”. Não seria esse o sentido do ler em relação à escrita? Lendo-se as escritas de um produtor de texto, se fariam descobertas em torno das astúcias arquitetadas, das astúcias materializadas. Seriam feitas descobertas sobre o tema abordado, sobre as estratégias escolhidas para abordá-lo, sobre o léxico com o qual o tema era abordado, sobre o tom como qual era abordado, entre outros aspetos. Seriam feitas, enfim, operações linguísticas, cognitivas, afetivas, já que o leitor teria, no caso, liberdade para descobrir e para selecionar as descobertas.

Mais tarde, com a leitura de Koch (1997), pude, afinal, formular mais adequadamente o argumento. Ao estudar sobre os sistemas de conhecimento acessados pelos sujeitos por ocasião do processamento textual, conforme Heinemann e Viehweger, são distintos e explicados por ela três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. O que escreve sobre cada um dos sistemas, aqui transcrevo, já considerando a literatura na qual a autora atualiza e amplia o assunto em questão: Koch (2002, p. 48-40):

[...] O conhecimento lingüístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo responsável pela articulação som-sentido. É ele o responsável pela organização do material lingüístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou

a seqüenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de longo termo, também denominada semântica ou social.

O conhecimento sociointeracional é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de inter-ação através da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O conhecimento ilocucional permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante, em dada situação de interação, pretende atingir [...].

O conhecimento comunicacional é aquele que diz respeito, por exemplo, às normas gerais de comunicação humana, como as máximas descritas por Grice (1975); à quantidade de informação necessária numa situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objeto do produtor do texto; à seleção da variante lingüística adequada a cada situação de interação e à adequação dos tipos de texto às situações comunicativas.

O conhecimento metacomunicativo permite ao produtor do texto evitar perturbações previsíveis na comunicação [...].

O conhecimento superestrutural, isto é, sobre gêneros textuais, permite reconhecer textos como exemplares adequados dos diversos eventos da vida social; envolve, também, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre sua ordenação ou seqüenciação, bem como sobre a conexão entre objetivos e estruturas textuais globais. [...]

Ora, se esses três grandes sistemas são necessários à produção textual, se eles devem ser acessados no momento da produção textual, eles podem ser descobertos no momento da produção de leitura e, certamente, podem ampliar os sistemas de conhecimento dos leitores. Ampliemos a compreensão com um ligeiro exemplo. Consideremos o estudante em dois atos: diante de um texto, assumindo o papel de leitor no sentido mais produtivo, estaria fazendo descobertas que decerto ampliariam os seus sistemas de conhecimento, o enciclopédico, o lingüístico e o interacional, sob a mediação ou não do(a) professor(a); diante de um suporte de escrita, vistas as situações propostas e as condições de funcionamento da linguagem – quem diz; o que diz; de onde diz; a quem diz, como diz – Orlandi (1987a), estaria acessando os sistemas de conhecimento necessários e, com todo o direito de se apoiar em outras escritas – as dos dicionários, as de textos diversificados, as de gramáticas –, produziria seus textos. Assim, a leitura não seria tão-só uma atividade recomendada, modo geral, para dar suporte à escrita textual, mas uma condição de interação com o texto, visto como espaço de aprendizagens. A relação leitura e escrita poderia, então, ser compreendida no seguinte movimento síntese: ler para descobrir; descobrir para escrever; escrever para expressar descobertas, todavia, com liberdade quanto a acréscimos, cortes, transgressões que configurassem o escrever como ato inventivo, criativo, aqui tomados como sinônimos, como produtos do

desenvolvimento do pensamento divergente, Guilford (1975). Teríamos, como uma melhor síntese: ler para descobrir; escrever para inventar: uma relação dialética.

Estando a minha concepção sobre aspetos da aprendizagem e do ensino da produção textual afetada por essas reflexões e que fundamentaram o argumento exposto, passei a selecionar, entre aqueles textos que catava e aumentavam o meu arquivo pessoal, os que melhor representassem a possibilidade aludida, ou seja, de o texto se tornar espaço de aprendizagens e possibilidades de ensino, visando à ampliação dos sistemas de conhecimento enciclopédico, linguístico e interacional, estimulando o pensamento divergente, no qual se incluem flexibilidade de ideias e fluência verbal. Na **tela 05** pode ser lida e apreciada uma amostra de textos que se tem tornado clássica, quando faço considerações sobre esse assunto, ou quando o assunto demanda práticas operacionais.

Vamos, agora, às palavras sobre redação imitativa. Pelas razões já referidas, o percurso construído para alcançá-las foi mais disperso, mais lento, mais longo. No contato com textos escritos com tons autobiográficos, críticos e de comentários, colhi informações que abordam sobre admiração, simpatia, afinidade, influência, plágio, tais como estas reproduzidas:

[...] Muito plagiei a princípio. Primeiro timidamente, depois como um possesso. Castro Alves, companheiro de noitadas do meu tio-avô Mello Moraes Filho, emprestou-me sua revolta condoreira. Olavo Bilac cedeu-me o diamante com que cortava os duros cristais de sua poesia. Guilherme de Almeida presenteou-me com seu geraldismo, sua reticência ilustre, seu sorriso imóvel e seus punhos de renda. Menotti deu-me seu lorgnon, seus crachás, seu jucumulatismo. [...] (VINICIUS DE MORAES, 1986, p. 606-607)

“[...] Nenhum me fascinava como o Braga, pela maneira como escrevia, pela sua capacidade de captar a poesia do quotidiano, de usar um fiapo de assunto e ir tão longe...eu recortava e guardava o que ele escrevia. O que ele fazia com as palavras era tão bonito que me dava um aperto no coração, vontade de chorar, de sorrir, de gritar para o céu, sei lá...Sei, isso sim, que, depois do choque infantil com o Érico Veríssimo e sua imagem dos pés de menina Joana d’Arc, foi com Rubem Braga que eu tive essa segunda traulitada: meu Deus, se dá para se fazer isso com a língua! Se é possível alguém fazer isso, então também quero. [...]” (ANA MARIA MACHADO, 1996, p. 18)

“[...] Eh! Machado de Assis. Sempre aprontando, diria a minha avó Belmira.

Leituras? Sim, lia muito e reflexos dessas leituras vamos encontrar na obra, principalmente reflexos de autores estrangeiros, Shakespare, Goethe, Shopenhauer, Gustave Flaubert... [...]” (LYGIA FAGUNDES TELLES, 2002, p. 80)

As influências literárias que fui recebendo são incontáveis. Foram sucessivas, não simultâneas. Me lembro de uma fase Musset, de uma fase

Verhaeren...Villon... Eugênio de Csaastro... Lenau... Heine... Charles Guérin... Sully Prudhomme... Até Sully Prudhomme? Dirá algum requintado de hoje. Até Sully Prudhomme. Foi ele que me deu a vontade de estudar a prosódia poética francesa, o que fiz no compêndio de Dorchain. Assim se explica a mania que andei algum tempo das formas fixas – baladas, rondós e rondéis; assim se explica a alternância de rimas agudas e graves da maioria dos poemas de A cinza das horas. [...]” (BANDEIRA, 1984, p. 35)

“[...] Outro tipo que me irrita é o nosso Augusto Frederico Schmidt, que dizem criança quando não o é mais [...] Me irritou muito mais foi o tal Canto do Brasileiro que é duma petulância, dum individualismo e sobretudo duma fraqueza-mãe. Está bem; admito que o indivíduo copie formas e invenções alheias, só que está na obrigação de superar o imitado. Não é possível zangar com o Raimundo Correia por causa das Pombas. Mas quando a gente não supera, como é o caso do Schmidt, imitando a intenção e copiando a forma dos meus Poemas Acreanos, fico chateado. [...]. (MÁRIO DE ANDRADE, 1958, p. 249-250)

Já no contato com a produção literária, em si, apreciei textos com marcas explícitas de intertextualidade. Os que exponho, objetivando apreciação²⁷, dialogam com “No meio do caminho”, Drummond de Andrade (1928):

“No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.”

“era, afirmavam, uma grande pedra, uma grande pedra no caminho
 no único caminho que ligava a cidade às outras cidades
 como chegou, como tirar, quem poderia carregar ou quebrar,
 ninguém fazia idéia, afirmavam ser uma pedra, chamavam de pedra,
 e se acreditavam sem força para retirá-la do caminho. [...]” (CLAUDIUS PORTUGAL, 1996)

²⁷ Em março de 2001, com a intenção de ampliar os estudos específicos sobre a intertextualidade, participei de um dos Cursos de Atualização em Estudos Literários, promovido pela Fundação Casa de Jorge Amado, *Estudo de poesia: intertextualidade e influências literárias*, ministrado pela Prof^ª Dr^ª Lizir Arcanjo Alves. Os textos expostos, objetivando apreciação, são alguns dos que foram selecionados e organizados pela Professora para estudos, exclusive o de Damário Dacruz.

“Eu tropecei agora numa casca de banana.²⁸
 Numa casca de banana!
 Numa casca de banana eu tropecei agora,
 Caí para trás desamparadamente, [...]” (FONSECA, 1938)

“Uma pedra no meio do caminho
 ou apenas um rastro, não importa.
 Estes poetas são meus. De todo o orgulho,
 de toda a precisão se incorporaram
 Ao fatal meu lado esquerdo. Furto a Vinicius
 Sua mais límpida elegia. Bebo em Murilo.
 Que Neruda me dê sua gravata
 Chamejante. [...]” (DRUMMOND DE ANDRADE, 1979, p. 158)

CARTA PARA CARLOS

“No fundo
 no fundo
 não havia pedra alguma.
 No fundo
 no fundo
 não havia caminho algum
 E quem quebrou minha vidraça?” (DAMÁRIO DACRUZ, 1993, p. 31)

As descobertas em torno da intertextualidade não somente me possibilitavam ler mais cuidadosamente e com mais critério textos diversos que ampliavam o meu sistema de conhecimento enciclopédico como ainda iam-me permitindo responder sobre o sentido da redação imitativa do ponto de vista pedagógico. A elas somei experiências e estudos mais amplos feitos em Meserani (1995) que procediam do que diz Jenny (1979), em *A estratégia da forma*, em relação a dois tipos de intertextualidade, a explícita e a implícita, tipos que mais afetam, a meu ver, a relação leitura /escrita e a constituição dos sistemas de conhecimento enciclopédico e linguístico. Nesse sentido, vale a pena ler palavras de Jenny (1979, p. 6):

[...] a intertextualidade explícita não só condiciona o uso do código, como também está explicitamente presente ao nível do conteúdo formal da obra. Assim sucede com todos os textos que deixam transparecer a sua relação com outros textos: imitação, paródia, citação montagem, plágio etc. a determinação textual da obra é então dupla: por exemplo, uma paródia

²⁸ O sentido do poema se amplia, se os comentários do autor forem considerados: “Hoje não se rima. Um cabra vai pela rua, tropeça, por exemplo, numa casca de banana, papagueia a coisa umas quatro ou cinco vezes e pronto! Está feito um poema.”

relaciona-se em simultâneo com a obra que caricatura e com todas as obras parodísticas constitutivas do seu próprio gênero. [...]

A criação e realização de aulas de produção textual nas classes que regia e nos cursos de pequena duração eram oportunidades especiais para dinamizar as escritas e tomá-las como objeto de reflexão, de estudo. No entanto, a reorganização dos estudos da disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II, componente curricular dos cursos de graduação em Letras, quer o da Universidade Católica do Salvador, no qual me incluí como professora no ano de 1974, quer no da Universidade Federal da Bahia, cuja inserção se fez pela minha inclusão no quadro de professores efetivos da Faculdade de Educação²⁹, em 1991, tornara-se oportunidade singular. É a que sempre ativa a minha motivação para estudar escritas por uma razão mais específica: o outro para quem faço as aulas – professores(as) de Língua Portuguesa, em formação. Considerar a formação do(a) professor(a) numa perspectiva histórica, fazendo prevalecer concepções, princípios e metas coletivamente construídos com as colegas Professoras Emília Helena de Souza e Dinéia Muniz, continua um compromisso.³⁰

Das inquietações e desafios vividos, nessa circunstância, escolhi intencionalmente retirar do meu arquivo, trazer para este texto e partilhar com você três escritas que muito me afetaram, cujos motivos tão díspares terminam convergindo para o mesmo: a escrita do professor de Língua Portuguesa em formação. Nesse caso, de professoras.

A primeira, (ler na **tela 06**), datada de 1988, é a escrita de uma carta apócrifa, enviada por uma estudante do 6º semestre do curso de Letras para o meu endereço. A estudante revela na carta, ainda que implicitamente, sua intolerância quanto às inúmeras interferências feitas nas suas escritas, por razões que se distribuíram, invariavelmente, entre a voz do sujeito, produtor das escritas, a formulação das ideias, questões da escrita dimensionada no espaço gráfico e o domínio dos aspetos da textualidade: a coesão e a coerência. A estudante também explicita sua condição de vulnerabilidade, ante à professora, cuja imagem de profissional exigente põe em dúvida, e impõe o que, na sua concepção, lhe é direito absoluto: a aprovação no final do curso. Assim, como se não fosse suficiente constatar naquela escrita o grau máximo de ingenuidade com que uma estudante, no sétimo semestre de um curso universitário de Letras, compreendia as letras e com elas operava,

²⁹ No caso dessa informação, é válido esclarecer para os que desconhecem as dinâmicas da formação dos licenciandos pela Universidade Federal da Bahia. A sua formação se faz por duas vias: pelos Institutos e ou Faculdades e pela Faculdade de Educação. Nessa Faculdade, transitam os estudantes dos dezessete cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade. Assim, diferentemente da Universidade Católica, onde os estudantes se habilitam exclusivamente no Instituto de Letras, na Universidade Federal, isso se faz via Instituto de Letras e via Faculdade de Educação, Faculdade na qual leciono.

³⁰ Para informações mais específicas, proponho a leitura de *O ensino de português na escola de 1º e 2º grau: uma perspectiva histórica* (MUNIZ; ALMEIDA; BELTRÃO, 1997), tanto publicado na *Revista da FAGED* como em *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970)*, Gráfica 2000-Lisboa, 1998, p. 109-118.

como se não fosse suficiente validar o seu grito de denúncia e de socorro, procurei emprestar-lhe sentidos, considerando um aspecto abrangente: a política de escrita empreendida naquela comunidade universitária e que certamente seria do interesse dos que se perguntam, como eu, sobre as responsabilidades dos que têm a escrita como objeto da educação.

Entre as opiniões de pesquisadores que escreviam sobre a escrita escolar na época, escolho e repito Meserani (1973), quando, ao abordar a diferença necessária entre a aprendizagem e ensino da redação, nos fala, modo geral, sobre a omissão do ensino, sobre a desatenção à aprendizagem e sobre a acentuada exigência na verificação do que o estudante escreve, como se o ensino equivalesse a se pedir ao estudante uma escrita para se corrigir seus erros. Portanto, sobre uma política totalmente desfavorável à educação da linguagem, da escrita particularmente. No caso da escrita em questão, considerei algo a mais e que, talvez, faça uma marcada diferença: a atenção tardia ao que era verificado como inadequado na escrita da estudante. Ora, ao cursar o sexto semestre de um curso universitário, era justo aquela estudante, já no seu décimo terceiro ano e meio de experiência com a escrita no ambiente escolar, se surpreender com considerações de uma única professora que, de modo nada simpático, tentava lhe destituir daquele lugar, o de habilitada à escrita, legitimado por tantos anos? Seria, então, adequado se reprovar a escrita de uma quase professora de Língua Portuguesa? Seria possível tolerar a reprovação que, em última instância, poder-se-ia interpretar como reprovação também da competência dos seus muito mestres, certamente admirados, queridos? Difícil situação, não? Sem a compreensão literal do que significa autorizar uma professora lecionar um objeto sobre o qual demonstra conhecimento precário, consideradas as suas diferenciadas dimensões, o assunto pode ser, certamente, banalizado, desconsiderado, a discussão pode não contagiar, não avançar. Nesse sentido, investi, criando situações e circunstâncias apropriadas na Instituição de Ensino. Entre explicações redundantes de uns e o absoluto silêncio da maioria, reconheci minha condição solitária. Sem os gestos de solidariedade queridos, arrisquei. Aprovei a estudante. Os fundamentos que jamais me foram questionados estiveram atrelados à minha opção pela concepção de aprendizagem que acabara de atualizar. Desse modo, admitindo a insuficiência dos mecanismos de nítida inspiração skineriana utilizados, compreendi a possibilidade de a estudante avançar no conhecimento, considerando o ponto de vista defendido por Piaget, em entrevista cedida a Jean-Claude Bringuier (1978, p. 32, 155). Segundo diz, nos estudos sobre a formação do conhecimento não se pode atribuir maior ou menor importância aos fatores que intervêm no processo, interiores ou exteriores. Ao contrário, se equivalem em grau de importância; são indissociáveis. Assim o conhecimento que não é nem cópia do objeto, nem uma tomada de consciência de formas, *a priori*, que sejam predeterminadas no indivíduo, é uma construção perpétua, por permutas, entre o organismo e o meio, numa dimensão biológica, e entre o

pensamento e o objeto, numa dimensão cognitiva. Confiando nessa possibilidade, tenho expectativas de que a professora, usufruindo da literatura disponível sobre linguagem, escrita, leitura, educação, entre os tantos assuntos, esteja, e assim continue, orientando as aprendizagens de escrita, as suas e a de seus alunos, no sentido da formação da consciência de uso, no que as atividades metacognitivas e as epilinguísticas e metalinguísticas, conforme aludi, continuarão sempre fundamentais.

A segunda, uma narrativa de Najla Petuna, pode ser lida imediatamente.

Manhã chuvosa, começo do mês de junho num ano longe do que sou agora. Abrandavam-se os sonhos hippies, descansavam muitos estudantes revolucionários. Era um ano que trazia também reflexos da brilhantina, dos vestidos rodados de bolinhas e sapatinhos de cor rosa; das festas de debutantes que pretendiam se casar e viver num mundo perfeito. Década de 70. Eu era uma criança”.

Caminhava para a escola carregando a pasta nas costas e segurando a garrafinha térmica vermelha cheia de suco – aprendi logo cedo que excesso de refrigerante faz mal à saúde. Usava uma capa de chuva e sombrinha. Caminhava com o usual desânimo de sempre... não gostava da escola.

A gorda e enfezada pró Lúcia (esse nome não saiu da minha cabeça) era sinônimo de exigência. Tinha uma feição carrancuda, mas nutria muitos risos para Eduardo – filho do seu médico. Cheguei fui para a fila cantando aquela musiquinha insuportável: “Quem vai chegando vai ficando atrás / menino educado é assim que se faz” até hoje me sinto meio idiota em pensar que repetia estes versos no mínimo dez vezes.

É... aquelas aulas faziam com que eu me sentisse mesmo para trás. Subi as escadas e, como sempre, tratei de sentar no fundo. Ela entrou, gritou “silêncio” e fez a chamada. Iniciou a aula. Era aula de comunicação e expressão. Até hoje não consegui entender a diferença entre aula de comunicação e expressão e uma aula de português.

Como sempre o assunto foi exposto no quadro: classificação das palavras quanto à sílaba tônica. Aquilo não despertava meu interesse, gostava mais de desenhar. De repente fui intimidada a ir ao quadro para classificar a tonicidade da palavra café. Bom, eu ouvia durante a aula aqueles nomes estranhos que davam a tal classificação. Escrevi então: “oquisitona”. Levei a maior bronca e suportei muitas risadinhas de gozação. Ela não passava de um refrigerante quente vestida num vestido de bolinhas.

As aulas eram sempre assim... depois dessa gota d’água, passei a ficar “doente”, constantemente até convencer meus pais a me tirarem da escola. Foi um alívio. Quanto ao proveito que tirei das aulas de comunicação e expressão? Ah! Os meus desenhos. (NAJLA PETUNA DA S. DE LEITE ILUCSAL, 11/05/1999)

Admitindo o que a escrita já lhe deve ter dito, continuo e, mesmo reconhecendo, como você, a importância de cada palavra escrita, me atenho a aspectos intencionalmente escolhidos. Pois bem, conforme a data da produção leva a pensar, as formulações que fazia sobre a escrita, guardada a coerência com o querer avançar nas proposições, me mobilizavam a alterar e alternar experiências. Incluir, como foi o caso, os estudantes, quase professores, no debate sobre seus vínculos com a escrita, objeto inerente à sua prática de ensino, se tornava objetivo importante.

Nesse sentido, antes que lhes sugerisse escrever sobre a escrita, propus que apresentassem narrativas sobre os processos de aprendizagem em língua portuguesa, exercícios de memória que nos proporcionassem descobertas e ampliassem a compreensão em torno do aprender e ensinar português, no que decerto se incluiria a escrita. A reação dos estudantes, pouco favorável de início à proposta, me atraiu mais para fazer reflexões sobre uma categoria de discurso, o autoritário, no qual se inscreve o discurso pedagógico, conforme Orlandi (1987a), e menos para continuar a interação objetivada, conforme o funcionamento da linguagem, típica do discurso polêmico. Ao caracterizar o discurso autoritário, tomando como critério o objeto do discurso e os interlocutores, Orlandi nos diz que, nesse discurso, o referente fica ausente, oculto pelo dizer; não há interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida. O exagero é a ordem do sentido, continua. A estratégia básica do ensino, sinônimo de inculcar, adquire forma imperativa. Assim, pelo fato de não apresentar a proposição sob a rubrica de questão obrigatória: Escreva! Os estudantes estranhavam a linguagem, não se situavam na proposta, não validavam o estudo, se recusavam a narrar. Superado o impacto, compreendia a noção de sujeito, contexto, condições de produção e, principalmente, qual a finalidade da produção, as narrativas foram produzidas e, em seguida, socializadas.

O estudo da escrita de Najla me trouxe a tensão de como desafetos e aversões em torno dos objetos de ensino se constituem. Colaborou para que identificasse as marcas do discurso autoritário, a prevalência de um exercício metalinguístico conceitual em detrimento de exercícios de reflexão em torno da palavra, mais próprio para a situação de aprendizagem que se constituía naquele cenário, questões da ortografia, a noção de erro e sua valorização, e identifiquei algo mais: as duas vozes cheias de histórias que a mim chegavam de dois diferentes lugares: o da criança ferida, falada pela catarse da adulta, não menos ferida; a da adulta professora, sem alibi, vulnerável a críticas, a sansões, a questionamentos. No meu caso, não pouparia esforços para conversar com minha colega sobre o quanto implico com o estudo por ela proposto: a classificação de palavras e sílabas quanto à tonicidade. Por que, pergunto quase gritando, professoras ainda escalonam esse estudo para serem feitos nas séries iniciais? Por que, no sentido linguístico e político, as professoras acreditam que esse estudo deva ser fundamental nas séries fundamentais de ensino? Porque, quando se faz o reconhecimento da tonicidade, as crianças revelam gosto pela entonação, pelo ritmo, pela melodia, algumas já me responderam. Então que se busquem as rimas que em abundância se distribuem nas quadras cantadas, nas parlendas faladas, nas histórias contadas, nos poemas recitados. Talvez assim se constituísse um dos princípios das diferenciadas pedagogias da escrita. Não pela aprendizagem de questões conceituais, forçada pelas atividades metalinguísticas, mas pelo encantamento que as palavras

provocam. Diante das letras, as crianças se deliciariam com a sua plasticidade, com sua flexibilidade, com a sua paciente disposição a metamorfoses comparáveis às oferecidas por Bartolomeu Queiroz (1992) em *Diário de classe* e às experimentadas por um sensível príncipe que, descobrindo o amor aprendeu, com uma genial trapezista, o valor recursivo da palavra EXCLUSIVAMENTE e com ela se salvou, tal como nos conta Ângela Lago (1997) em *Uma palavra só*. Elas se tornariam, desde cedo, “reviradoras” de palavras e concordariam, sem hesitar, com o jogo da fantasia, jogado por Elias José (2001, p. 4):

Se digo a palavra MÁ,
de medo, me arrepio.
É uma palavra tão pequena,
mas se entra em cena
dá um vazio!
Mas se, num passe de mágica,
escrevo MÁ,
risco o acento e, no momento,
rabisco um R no final,
fico mudo e muda tudo.
É uma pitada de nada,
mas a palavra MAR se agita,
E a natureza fica mais bonita.
E as águas vêm e vão, vão e vêm,
Em som em sal em sol em cor
no corpo em festa. [...]

No ano de 1998, assistia, com entusiasmo, à defesa da tese *O avesso da pedagogia: retomando o discurso da subjetividade pela via da Psicanálise*, produzida pela Prof^o Dr^a Jacy Célia Soares, uma tentativa de ampliar a compreensão sobre a práxis pedagógica, a qual supõe uma escuta dos atores implicados, a partir do aluno que não consegue aprender, tendo como referencial a teoria e a prática psicanalíticas, conforme leitura feita em Soares (1999). A acirrada discussão entre professores doutores que compunham a banca, em face de uma questão de ordem filosófica, me fez ouvir, o que a Professora Dinéa Muniz repetia, perguntando: “Não cabe dizer por escrito? Não cabe dizer escrevendo? Ao que logo respondia: “Tudo deve caber na escrita!” A propósito de o interesse suscitado por aquela breve, mas expressiva reflexão sobre o escrever, traduzida como uma questão de estratégia de textualização, assunto pouquíssimo comentado até então, me dediquei a estudos mais específicos sobre as estratégias de construção de textos de diferentes gêneros, considerados os suportes. Entre os textos que produzi, com a intenção de experimentar estratégias diferentes, ou seja,

diferentes maneiras de tecer o texto de modo a alcançar, com eficiência, objetivos, exponho na **tela 16**, para sua apreciação, um dos que mais gosto. Quanto aos textos coletados, exponho *Cornita*, **tela 07**, crônica de Luís Fernando Veríssimo (2000, p. 9-10), por ter sido o texto motivador da terceira escrita que comento e que, para efeito do sentido requerido, sugiro leitura.

Considerada a estratégia usada por Veríssimo para discutir o poder da palavra escrita, numa situação escolar, no que se inclui o poder simbólico de certos usos linguísticos e sua força persuasiva, formulei o Estudo de Casos que segue, conforme orientações de Díaz Bordenave e Pereira (1987) já referidas: N, professor de Língua Portuguesa da Escola Z, ao ler a crônica *Cornita* de Veríssimo, em anexo, gargalhou, dizendo que se tratava de mais uma “historinha engraçada do autor”, isenta de sentidos e que a neutralidade ideológica protegia a professora, o estudante e o pai, protagonistas do drama, de quaisquer comentários sobre usos e controles intencionais da escrita.

Diante da situação, quais comentários você tece?

Para minha surpresa, não sei se para a sua, os estudantes, futuros professores, quer porque leram com ingenuidade aquele escrito, quer porque desconsideraram a importância do que estava estampado no texto sobre a escrita, quer por uma razão ainda aberta à produção de sentidos, concordaram plenamente que aquela era “mais uma historinha engraçada” do Veríssimo, “isenta de sentidos, e que a neutralidade ideológica protegia a professora, o estudante e o pai, protagonistas do drama, de quaisquer comentários sobre usos e controles intencionais da escrita”. A constatação, por si, me dizia o suficiente. Era preciso voltar à escrita de Veríssimo. Pacientemente ela nos esperava. Pacientemente ela se disponibilizava a usos e até a abusos, considere.

A volta à escrita não se fazia com objetivos de refacção. O que observava, devia admitir, não era um caso de escrita no sentido da produção, mas um caso de escrita do ponto de vista da recepção. Foi construída, por isso, uma volta ao texto para estudo analítico, com base em uma das propostas metodológicas formuladas por Magda Soares e colaboradores (1979): o estudo do texto por diálogo. Tomando o texto, a pretexto de descobertas, dos marcadores textuais que permitiam a construção de sentidos, as marcas de ambiguidade, os fingimentos, a força persuasiva de palavras intencionalmente escolhidas por Veríssimo e a discussão em torno das condições de produção do texto, abordando, conforme Orlandi (1987a) quem diz; o que diz; de onde diz; como diz? fomos desvelando, com a mediação que considerava adequada, os segredos do texto, as astúcias do autor. Os estudantes, pouco a pouco, foram se convencendo de que somente uma leitura responsável lhes permitiria apresentar uma escrita consequente. A atenção em torno deste aspeto da escrita abordado,

as estratégias de construção do texto, a arquitetura das ideias, os modos de dizer escolhidos para significar, ainda não lhes afetava, creio. A condição de estudantes, educados a ler a escrita como um texto destituído de voz, continuava a se refletir na tensão mais concentrada nas questões do sistema de conhecimento linguístico como se fossem sempre suficientes. A discussão sobre a “falsificação” de textos, que se pode acompanhar pela história, desde a “idade das trevas” de Bizâncio, período que vai do final do século VII ao século IX, Bowman e Woolf (1998) até as constatações que vêm sendo feitas, sobretudo em torno das produções acadêmicas, terminou sendo suave, não contunde como o tema exigia.

Os *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*, amparados pela nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9394/96, cuja edição se estendeu até quase o final do milênio, nos chegaram propagando uma concepção de ensino da língua portuguesa atrelada à linguagem na perspectiva discursiva, concentrando os conteúdos nas práticas de leitura, de produção textual e análise e reflexão sobre a língua. Muito bem! Os estudantes, entretanto, e muitos professores, lhes garanto, ainda optam pelos estudos conceituais e notacionais da gramática normativa, pela leitura das obras canônicas, pelo escrever no vazio, pelo livro didático que dita o que estudar, o quanto estudar, como estudar e quando estudar, invariavelmente. Optam, enfim, por ler mais do que desler as escritas que, essencializando os saberes, vão limitando seus dizeres. No parecer de Varela (1994), tomando como base estudos foucaultianos, o professor não tem conseguido romper com o círculo vicioso criado pela disciplinarização dos saberes e pela disciplinarização dos sujeitos. Segundo ela, “Esse círculo de disciplinarização encontrou precisamente no interior do recinto das instituições Educacionais seu caldo de cultura [...]”. (VARELA, 1994, p. 94)

Ainda sobre a questão, Varela (1994, p. 93), considera:

[...] classificações e hierarquias de sujeito e saberes costumam, em geral, ser aceitas como algo dado, como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento.[...] A pedagogia racionaliza, em geral, uma certa organização escolar certas formas de transmissão sem questionar nunca a arbitrariedade dessa organização, nem tampouco o estatuto dos saberes que são objetos da transmissão. [...] (VARELA, 1994, p. 93)

Com os insistentes diálogos promovidos com o outro, o professor, venho criando expectativas positivas, quanto à ruptura necessária com o “círculo vicioso criado pela disciplinarização dos saberes” em torno da escrita, ainda que reconheça em cada situação as suas exigências. Com os professores em formação, não tenho feito por menos, sobretudo lhes

afetando quanto à diferença entre o que lhes tem sido dado sobre a pedagogia da escrita como pronto, desde o início da sua escolarização e o que é possível construir por veredas inimagináveis, em debates, oficinas, leituras e produções textuais escritas.

A insistência, entretanto, sei que não resultará, se não houver, no coletivo, vontade, desejo, necessidade. Se não houver o que sabiamente Rousseau (1987, p. 163-164) nos diz: a paixão.

[...] Pode-se, pois, crer que as necessidades ditam os primeiros gestos e que as paixões arrancaram as primeiras vozes. Seguindo a trajetória dos fatos com base nessas distinções, seria talvez preciso raciocinar sobre a origem das línguas de um modo totalmente diverso do que se fez até hoje. O gênio das línguas orientais, as mais antigas que conhecemos, desmente por completo a marcha didática que se imagina para sua composição. Essas línguas nada possuem de metódico e raciocinado; são vivas e figuradas. Apresentam-nos a linguagem dos primeiros homens como línguas geômetras e verificamos que são línguas de poetas. [...] O efeito natural das primeiras necessidades consistiu em separar os homens e não em aproximá-los. Era preciso que assim acontecesse para que a espécie acabasse por esparramar-se e a terra se povoasse com rapidez [...] daí se conclui, por evidência, não se dever a origem das línguas às primeiras necessidades dos homens. [...] Onde, pois estará essa origem? Nas necessidades morais, nas paixões. [...] Não é a fome ou a sede, mas o amor, o ódio, a piedade, a cólera, que lhes arrancaram as primeiras vozes. [...]

Quanto a mim, já não tenho dúvidas. Todos os outros, cujas vozes trouxe para esta arena e com os quais mantive uma relação dialógica no percurso desta leitura da escrita, em que memória, aprendizagens e implicações se fundem, foram de expressiva significação, no preenchimento dos silêncios, quando quis respostas sobre a minha escrita, na ruptura das concepções que me foram dadas como acabadas, como definitivas e na desconstrução das verdades absolutas que me foram transmitidas. Assim, com a ajuda de Brandão (1995), compreendo que no espaço discursivo criado, na relação dinâmica entre identidade e alteridade, fui-me constituindo sujeito que sou com a complementação do outro, com a complementação de outros, acrescento.

Nos tantos movimentos que fiz abrindo meu arquivo, passando pacientemente folha por folha, algumas amareladas, outras tão bem conservadas, que mais pareciam ter sido guardadas ontem, todas dispostas a me ajudar a tecer este texto, guardei a impressão de que muitos dos tantos outros me interrogavam sobre o próximo destino de tantas letras, de tantas escritas, concluída a pesquisa. Pelo menos sobre o destino de quatro das escritas da década de 80, assinadas por alunos(as) da 5^a e 6^a série, do Colégio Marista de Salvador, posso responder

desde já, conforme argumentei em *Texturas* [...] p. 51, considerando, com mais rigor, o pensamento bakhtiniano (1997, p. 413-414) sobre a noção de instabilidade do contexto dialógico e que aqui reapresento fragmentado:

[...] Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. [...]

Assim, aquele primeiro sentido, requerido pela atividade de produção textual, leia-se redação, o de os estudantes escreverem, para fins didáticos que se finalizariam com a minha avaliação pedagógica se modificou, se deslocou pra outro; aquele segundo sentido, o de os textos produzidos constituírem o meu arquivo pessoal de textos, se modificou, se deslocou para outro. Ambos os sentidos, por fim, se renovaram no desenrolar do diálogo que procurei fazer com a exterioridade, com os autores daquelas escritas, a partir da fricção de escritas mais atuais com aquelas escritas prontas há duas décadas. Do meu arquivo, retiradas as quatro escritas, as faço retornar para as mãos de seus autores(as). *Nosso primeiro passeio de trem* retorna para Lorena Xavier, professora; *O destruidor da natureza* retorna para André Lyra, médico; *O repórter em El Salvador* retorna para Marcelo Antoniazzi, engenheiro e *A morte de Clara* retorna para Roberta de Castro Sampaio, jornalista.

Quando as escritas, depois de postadas, chegarem aos destinos traçados, penso que, após a provável surpresa, outros sentidos se produzirão. As escritas de *Nosso primeiro passeio de trem* serão lidas por Lorena e partilhadas com Luiza e com seus alunos; as de *O destruidor da natureza*, com a ajuda, certamente de Priscila, vão ser repartidas com sua filha; as de *Um repórter em El Salvador* vão ser lidas por Marcelo para Júlia, com a admiração de Regina; e *A morte de Clara*, além de embalar o soninho de Beatriz, Carolina e Miguel, com irreparáveis toques de Dadá, certamente renderão possibilidades... escritas jornalísticas, escritas com matizes literárias.

Concluído o rito de passagem, terei a sensação de destino cumprido e projetarei na memória a imagem do quanto as escritas afetarão outros que estarão nas linhas por onde todas elas não de passar.

Escrevendo o que propus, *Uma leitura da escrita* [...], construí princípios de verdade na perspectiva metacognitiva, conforme anunciei, protegida por Foucault e Kato. Talvez tenha compreendido, enfim, a relação do arquivo com a grande temporalidade. Talvez tenha

concordado mais com Eco (1986), quando me diz que é impossível um leitor sozinho dominar todos os aspetos que o ato de ler requer, de uma só vez, acrescento; talvez tenha compreendido o sentido proposto por Barthes (1999, p. 19) sobre “o texto estilhaçado” e, por isso, precise, ainda, refletir dizendo que: com a produção de leitura dos textos referidos, não havia conseguido chegar à descoberta das verdades de cada um, à sua estrutura profunda, estratégica. Todavia, com a releitura, consegui chegar à descoberta do seu plural. Plural que não podia ser considerado na leitura inicial, inaugural, nos idos da década de 80, quer pela concepção ainda estreita que tinha à época sobre escrita e leitura, quer pelas questões contextuais da produção que envolviam os sujeitos-autores e as condições determinadas da produção sugerida. Chegar ao plural do texto, recorrendo à releitura, me fez validar o que diz Barthes (1999), ao me perguntar: “quantas leituras?” Ao que incontinenti, respondo: Inumeráveis! Só a releitura pode mesmo salvar o texto da repetição. Aqueles que prezam a releitura terão sempre o texto escrito na sua diversidade e no seu plural. Terão sempre um texto escrito igual e um texto escrito novo. No caso específico, um texto escrito igual, datado nos anos 80; um texto escrito novo, inscrito no mundo leitor de Lorena, André, Marcelo e Roberta, em dezembro de 2005, com dúvidas de que os textos estejam inscritos para sempre.

Escrevendo, enfim, *Uma leitura da escrita* talvez tenha ensaiado dizer, para os que me perguntam se faz sentido investir na pesquisa de uma tecnologia tão velha sobre a qual vou conhecendo sempre mais um pouco, que não tenho a certeza de Foucambert (1994, p. 113) de que a escrita não desaparecerá, de que não será, como o sânscrito ou o latim, assunto de alguns eruditos ou estetas. Desconfio que continuará sendo uma forma de dizer o mundo sempre disponível ao conhecimento, à compreensão, à construção de sonhos, à prática da solidariedade e à produção engenhosa de adversidades, não me iludo. Prossigo. Arrisco, por isso. Sem esquecer de lembrar que o afeto, sim, mobilizou a primeira ação.

“Dever organizado. Muito bem! Bonitinho!”...

– Alce voo!

“[...] não consigo imaginar um pesquisador desprovido de afeto em relação ao seu objeto de estudo [...]”³¹

– Nem eu!

³¹ Ver nota 19.

2 ENSAIOS

2.1 ENSAIO 1. PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: TRABALHO PESADO?³²

[...] Como todo escritor, tenho tentação de usar verbos truculentos: conheço adjetivos esplendorosos, carnudos, substantivos e verbos tão esguios que atravessam o ar em vias de ação, já que palavra é ação, concordais? Mas não vou enfeitar a palavra, pois se eu tocar no pão da moça esse pão se tornará ouro... e a jovem não poderia mordê-lo, morrendo de fome. Tenho que falar simples para captar a sua delicada e vaga existência. [...] (CLARICE LISPECTOR, 1998, p. 20)

Impossível medir e documentar o grau de consciência linguística com o qual alguém escreve e prever o que escolhe para dirigir os seus atos. Impossível dizer se S., tal como Clarice, sentiu-se tentado a usar verbos truculentos, adjetivos carnudos, substantivos esguios na produção de *Trabalho pesado*. Não sei se desistiu de enfeitar a palavra. Não sei se pensava, como Adriana Falcão (2003), nas palavras frias, nas itálicas, nas bonitas, nas complicadas, nas sozinhas, nas pesadas, nas doces, nas imóveis. Não sei sequer se, enquanto escrevia, pensava na infinidade de palavras disponíveis para uso, desfrutando daquilo que Barthes (1997, p. 312) nos diz de modo tão aparentemente simples, cujo sentido sugere divulgação indistinta: “As palavras da língua não são de ninguém”, com proveito das explicações que nos dá: porque só as ouvimos em forma de enunciados individuais, só as lemos em obras individuais, porque vão assimilando expressividades típicas, marcadas pelos contextos de uso, e porque se vão filiando aos diferentes gêneros textuais, conforme sua vocação e destino, pode-se construir um falso conceito sobre a vida das palavras.

Sei dizer, todavia, consideradas as condições de produção do seu texto – o contexto histórico-social, os interlocutores possíveis, o lugar de onde escrevia, a imagem que fazia de si, do outro e do referente –, conforme Brandão (1995), que S. pensava, na perspectiva de atravessar as linhas, não menos de trinta, revendo pontos, vírgulas, letras para, obediente à consigna apresentada por seu professor de redação, “Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas como aços espelhados”, escrever. E assim o fez. Procuremos, pois, destecer, com responsabilidade, o texto produzido. Leiamos o que escreveu, misturando os procedimentos típicos da leitura parafrástica com o da polissêmica, conforme compreensão de Orlandi (1987a),

³² “Trabalho pesado”, texto escrito por S. e apresentado a você em “Texturas”, foi o primeiro texto flagrado na constituição da pesquisa. É o texto que gera e mobiliza as ideias deste Ensaio. A sua releitura, no papel ou na tela, por conseguinte, se torna fundamental.

fazendo funcionar as demais concepções sobre leitura aludidas em *Texturas*, para, na constituição dos diálogos provocados pelos textos, respondermos, ou insistirmos com a pergunta: a produção de textos na escola é um trabalho pesado?

Respeitada a experiência de cada leitor (a), acredito que se reconheça a inteligente iniciativa mostrada por S. de atravessar o tempo de escrita do texto, quebrando as rochas que se faziam necessárias para construí-lo, para lhe dar a forma discursiva desejada. Acredito, portanto, que se reconheça, no diálogo estabelecido por S. com Clarice, a ratificação do que nos confessou em *A hora da estrela*: escrever é duro como quebrar rochas.

Consideradas as experiências leitoras, no caso dos que transitam com intimidade pela poética drummondiana, acredito que, a pretexto de procedimentos requeridos pela leitura polissêmica, a produção de sentidos se dará na relação dialógica com, pelo menos, dois de seus poemas: *O Elefante* – Fabrico um elefante/ de meus poucos recursos./Um tanto de madeira/ tirado a velhos móveis/ talvez lhe dê apoio [...], reunido em *A rosa do povo e O lutador* – Lutar com palavras/ é a luta mais vã./ Entanto lutamos/ mal rompe a manhã [...]. (DRUMMOND DE ANDRADE, 2002a, 2002b)

Nessa perspectiva, podemos considerar alguma similaridade assinalada de ambos os textos na escrita de *Trabalho Pesado*. Apoiados em Eco (1986), diremos que nenhum texto é lido independentemente da experiência que o leitor tem de outros textos. A competência intertextual representa um caso especial de hipercodificação e estabelece as próprias encenações. Lendo com Bronckart (1999), diremos que S. tomou para si de empréstimo textos já elaborados, mas transformados e reorientados, conforme a formação textual requerida naquela situação escolar, com o reconhecimento de que o processo de “adoção-adaptação” gerou um outro exemplar de texto, diferente dos exemplares pré-existentes, e que esse tipo de mecanismo de apropriação e de socialização das atividades de linguagem revelam seu caráter dinâmico e histórico. Lendo com Bakhtin (1997), com as contribuições de Kristeva (1974), Jenny (1979), Orlandi (1987) e Maingueneau (2001) diremos que a produção é arquitetada pela via da intertextualidade, um exercício dialógico e dialético.

A despeito das similaridades e da importância da poética drummondiana, observemos somente o caso de S., para não nos perdermos nas digressões. Ao empreender a sua luta com a palavra, informa, explica, analisa, comenta os atos que se vão sucedendo, progressivamente, constituindo o texto, definindo a arquitetura de sua produção. Na luta, empresta integralmente seu corpo – mão, razão, coração –, sua energia e força, reconhecendo possibilidades e limites. No processo, vitaliza sua coragem e confiança. Controlando os atos, fazendo previsões, inferências e julgamentos, exercita a linguagem na função metalinguística,

predominantemente, função que não nega espaço para o exercício de uma outra: a emotiva, configurando a coexistência de funções em um mesmo espaço textual. As brechas lhe servem para se posicionar como sujeito da enunciação, para manifestar emoções e sentimentos. Nesse aspecto, recorre ao “eu”, forma linguística de indicação da “pessoa”, primeiro ponto de apoio mais aparente para revelação da subjetividade. Benveniste (1991). E, no processo da enunciação, ao instituir o “eu”, S. instituiu um tu, conforme Brandão (1995).

Se os sentidos até então emprestados ao texto *Trabalho pesado* concorreram para o reconhecimento de que escrever sobre o escrever se constituiu estratégia principal da produção, a transfiguração escolhida por S. a fim de representar o ato de escrever, realidade concreta, não pode ser desconsiderada. Recorrendo a palavras que se deslocam do seu ambiente linguístico mais comum e de modo estilisticamente individualizado, cria um cenário no qual simula operar com instrumentos típicos, objetivando quebrar a rocha, massa compacta de pedra, objeto do seu trabalho. A linguagem figurada, no que a metáfora se sobrepõe, se revela, pois, como o modo de dizer escolhido por S. para significar o que, do seu ponto de vista, é um trabalho pesado e mobilizar a produção de sentidos, estratégia que se integra à reconhecida como principal.

Consideremos, agora, o texto e o conjunto das astúcias escolhidas por S. na sua produção, na perspectiva de Koch (2002), quando discute os aspectos cognitivos do processamento textual, no que se incluem reflexões sobre os sistemas de conhecimento acessados na ocasião da produção de textos.

A preocupação central das pesquisas na área da cognição, no parecer de Koch (2002, p. 48), apoiada em Schwarz (1992), tem sido a de propor teorias empiricamente comprováveis, capazes de explicar os aspectos estruturais e processuais da cognição humana, a partir de três questões básicas:

[...] De que conhecimento o ser humano precisa dispor para poder realizar tarefas tão complexas como pensar, falar e agir socialmente?

Como este conhecimento está organizado e representado na memória?

Como este conhecimento é utilizado e que processos e estratégias cognitivas são postos em ação por ocasião do uso? [...]

Independente das respostas que se possam dar, Koch reconhece, *a priori*, a existência de um pressuposto central e comum a várias teorias: o que concebe a mente humana como um processador de informação, ou seja, que ela recebe, armazena, recupera, transforma e

transmite informação e que a informação bem como os processos correspondentes podem ser estudados como padrões e manipulação de padrões.

Para tanto, havemos de considerar a dinâmica de funcionamento da memória, os três momentos ou fases distintos em que opera e que aqui vão grifados, para realçá-los: **estocagem** – em que as informações perceptivas são transformadas em representações mentais, associadas a outras; **retenção** – em que se dá o armazenamento das rerepresentações; **reativação** – em que se operam, entre outras coisas, o reconhecimento, a reprodução, o processamento textual. Dessa constatação deriva uma antiga preocupação dos estudiosos da cognição: distinguir o que é provisório e o que é permanente no funcionamento da memória. Em resposta, tem-se postulado a existência de três tipos de memória que vão citadas, com grifo, para favorecer a leitura: uma **memória de curtíssimo termo ou memória de percepção**, onde os estímulos visuais, auditivos e outros são retidos por cerca de 250 milésimos de segundo; de uma **memória de curto termo**, de capacidade limitada, onde as informações são mantidas durante um curto lapso de tempo; e de uma **memória de longo termo**, onde os conhecimentos são representados de forma permanente. No sentido de reconhecer a dinâmica de funcionamento dos três tipos de memória, prefiro admitir mais a relação de um contínuo ir-e-vir entre a memória de curto termo e de longo termo, tal como considera Koch (2002), e menos a relação hierárquica e de dependência, que se pode estabelecer entre as mesmas. É a memória de longo termo, contudo, o espaço no qual estão classificadas as representações mnésicas, esclarece Koch e informa: elas incorporam dois sistemas de conhecimentos funcionalmente distintos que se situam nos pontos extremos de um *continuum* de representações do conhecimento: a memória semântica – uma espécie de *thesaurus* mental, no qual se inclui o léxico da língua e a memória episódica ou experimental – que armazena episódios sensíveis às variações contextuais.

Ainda que dê por suspensas as considerações com que essencialmente tratei da memória, podemos concordar com o argumento formulado por Koch de que a memória, nessa perspectiva, deixa de ser concebida como auxiliar do conhecimento, e passa a ser considerada parte integrante dele, ou como forma de todo o conhecimento.

Estabelecendo a relação entre o que até então foi exposto com *Trabalho Pesado*, podemos reconhecer essa produção como o espaço de materialização do conhecimento de S. sobre a escrita, conforme a operação da sua memória de longo termo, sem que se dissociem a memória semântica e a memória episódica ou experimental.

Reconhecimento feito, avancemos em prol de outras considerações. Proponho para isso o deslocamento do que é tratado por Koch sobre os sistemas de conhecimento acionados

por ocasião do processamento textual para este contexto, conforme citação feita, NO PREFÁCIO, em *Uma leitura da escrita*, p. 94.

Com base em Heinemann e Viehweger, Koch distingue, como você já sabe, três grandes sistemas de conhecimento que concorrem para o processamento textual: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O que informa e explica sobre cada um deles pode ser relido a seguir. Com os grifos, destaco cada sistema e os termos que indicam o desdobramento de um dos sistemas, o sociointeracional.

[...] O **conhecimento linguístico** compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo responsável pela articulação som-sentido. É ele o responsável pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a seqüenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados.

O **conhecimento enciclopédico** ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de longo termo, também denominada semântica ou social.

O conhecimento **sociointeracional** é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de inter-ação através da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo **ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural**.

O conhecimento **ilocucional** permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante, em dada situação de interação, pretende atingir [...].

O conhecimento **comunicacional** é aquele que diz respeito, por exemplo, às normas gerais de comunicação humana [...]; à quantidade de informação necessária numa situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objeto do produtor do texto; à seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e à adequação dos tipos de texto às situações comunicativas.

O conhecimento **metacomunicativo** permite ao produtor do texto evitar perturbações previsíveis na comunicação ou sanar (*on-line* ou *a posteriori*) conflitos efetivamente ocorridos [...]. Trata-se do conhecimento sobre os vários tipos de ações linguísticas que, de certa forma, permitem ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação, pelo parceiro, dos objetivos com que é produzido, monitorando com ela o fluxo verbal.

O conhecimento **superestrutural**, isto é, sobre gêneros textuais, permite reconhecer textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social; envolve, também, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre sua ordenação ou seqüenciação, bem como sobre a conexão entre objetivos e estruturas textuais globais. [...] (KOCH, 2002, p. 48- 49)

Com o que nos apropriamos de Koch, façamos a leitura de *Trabalho Pesado*, sabendo que, análises e alusões que desintegram os sistemas de conhecimento em estudo, devem ser tomadas como opção estratégica para efeitos da didática da exposição.

Reconheço, de início, os três sistemas de conhecimento acessados, distribuídos materialmente no texto. A experiência com a escrita nos diz, no entanto, que, sem se acionar o sistema de conhecimento enciclopédico, não se tem texto. Analisemos, por isso, o sistema de conhecimento enciclopédico, *a priori*.

Trabalho pesado é constituído pela referência conceitual que S. tem do escrever, como ato produtivo, resultante de experiências imediatas e acumuladas, não linearmente, mas dinamizadas pelo efeito das trocas estabelecidas com seus semelhantes nas interações sociais, por intermédio da linguagem, sem desconsiderar o entrelaçamento desses efeitos com outros fatores internos, compreensão ampliada pelas concepções colhidas em Vigotsky³³ (1984). Considerando a concepção de aprendizagem significativa defendida por Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980), dizemos isso de outro modo: que ocorreu uma relação não-arbitrária e substancial entre o que foi proposto pelo professor e aquilo que S. já sabia a respeito do escrever, como ato produtivo e que se constituía um subsunçor. Como as condições da produção estão vinculadas à atividade escolar proposta por um professor, visando à avaliação, S. incorpora o assunto ao texto – a avaliação de textos escolares –, promovendo a sua progressão e mostrando expectativas, conforme conhecimentos prévios sobre essa questão, em particular.

Com relação ao sistema de conhecimento linguístico, reconhecemos que, ao acionar as ideias que preenchem a produção do texto, S., concomitantemente, acionou seu repertório linguístico, considerada aqui a noção chomskyana de competência linguística, da qual se deriva a concepção de uma gramática de uso. (SOARES, 1979) Reafirmando a compreensão de que a produção de texto demanda análise dos aspetos linguísticos na dimensão textual, não oracional, ocupação típica dos que ainda vinculam a produção textual a aspetos da gramática normativa, exclusivamente, podemos falar da adequada seleção lexical com que S. trata o assunto específico quando da escolha dos elementos com que mantém a coerência e coesão textuais. Nesse sentido, analisemos alguns aspetos.

É com o item lexical “começar”, flexionado, que S. se instala no texto, instaura e anuncia o processo de produção. Com o item lexical escolhido, tanto revela o tempo do acontecimento quanto a sua instantânea duração. É outro item, a onomatopeia “pam”, todavia, imediatamente

³³ Optei por fazer uso generalizado da grafia Vigotsky, seguindo recomendação da Biblioteca Nacional. Isso, entretanto, não ocorre quando seu nome compõe títulos de livros.

usado que lhe empresta a força semântica e o sentido de movimento, de ação, requerido pela produção textual. Essa compreensão se amplia, quando apuramos o ruído provocado por outra onomatopeia, “pof”, como se nos sugerisse um certo “engasgamento” na progressão textual, como ainda o reaparecimento de “pam”, dessa vez, soberana, insinuando o clímax do texto. Assim é que, com o uso reiterado desse item lexical, reconhecido como expressão onomatopeica, ora procedendo a repetição, ora procedendo a substituição que S. estabelece um dos nexos do seu texto, produz um dos seus nós.

Apreciemos, agora, que fez S. com um outro item lexical no texto, o numeral ordinal. Com ele, recurso muito simples, S., a um só tempo, apoia e controla a sucessão de ideias, marca a progressão textual e, paulatinamente, orienta o virtual leitor, quanto às tensões em ascensão no texto. A omissão de um numeral, terceiro, e o uso da expressão “última”, em lugar de quinto (golpe), com conotação de definitivo, derradeiro, cabal renovam o emprego do item e acentuam, a meu ver, traços da criatividade com que o texto se constrói.

Pelo fato de ter escolhido escrever sobre o escrever, considerando experiências acumuladas e imediatas, não concepções livrescas sobre o escrever, S. atravessa todo o texto fiel à opção, mantendo a coerência, ou seja, mantendo princípio de interpretabilidade do texto que pode ser reconhecido tanto pela marca de desinência de pessoa em itens lexicais como estes: comecei, acho, posso, paro, penso, dou, entre outros, quanto pela subjetividade expressa por estes itens: acho, penso, consegui.

A coerência concebida do ponto de vista global, no entanto, é mantida de um outro modo. É sobre isso que faremos as próximas considerações. Antes, porém, retomemos, o fragmento da obra de Clarice Lispector apresentado a pretexto de desencadear a produção, como apoio à análise: **“Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas como aços espelhados”**.

Podemos dizer, sem margem de erro, que os sentidos gerados por S. estão literalmente ancorados na concepção de escrever apresentada por Clarice. O primeiro fragmento gera o que é encenado no texto, o segundo, as ações intelectuais empreendidas, no que o escrever é transfigurado numa rocha e o terceiro, o que se configura como efeito da rocha quebrada, estilhaçada, convertida em pedra preciosa. Os elementos linguísticos metafóricos usados por S., portanto, por pertencerem à mesma linhagem daqueles usados por Clarice, sugerem a identificação da coerência de estilo que se expande por todo o texto, mantendo uma unidade de sentido.

O título atribuído ao texto, cuja construção se faz, do mesmo modo, com a linguagem metafórica, é um outro marcador textual indicativo da coerência global. Quanto à sua estrutura formal, corresponde ao que Serafini (1989) chama de título-estímulo-aberto

Sobre o conhecimento sociointeracional acessado, considerado de modo geral, podemos reconhecer a seleção da variante linguística e também a descrição, tipo textual predominante, como adequados à situação comunicacional simulada. Quanto ao sistema de controle exercido por S. para monitorar os atos e efeitos linguísticos da produção, melhor do que afirmar sobre operações que deixam em evidência seu exercício metalinguístico consciente, ou seja, o escrever deliberado, escolhido, em todos os aspetos, é destacar o solilóquio no qual se apoia, fazendo reflexões, considerando-o como estratégia similar ao exercício. Observemos o que escreve: “Por onde tentar agora? Como retirar uma camada dessa dura rocha? “há realmente algo valioso no seu interior, devo continuar?”.

O solilóquio, como estratégia, foi aproveitado no sentido de encaminhar mais uma produção de leitura. Dessa vez, reconhecendo S. como leitor e produtor de seu texto concomitantemente. Retomando o texto, observamos S. simultaneamente, escrevendo e controlando o escrever, dialogando com o texto, apreciando, verificando os efeitos provocados por suas interferências e dizendo sobre suas opções e expectativas. Com esse procedimento, S. não somente nos dá uma considerável contribuição para tencionar a discutida dicotomia entre a leitura e escrita, sugerida na escola, até definindo horários exclusivos para aulas de redação, como ainda para associá-lo ao que Brandão (2001) nos diz, valorizando ideias de Maingueneau (1996): o leitor situa-se num espaço ambíguo entre a disseminação de sentidos possíveis e as restrições inscritas nos artefatos que organizam o texto. O leitor coloca-se entre dois movimentos: um movimento de expansão – por ser lacunar, o texto permite a proliferação de sentidos; um movimento de filtragem – o locutor restringe a proliferação, selecionando a interpretação pertinente, e expressando-a por escrito, acrescento.

Lido na perspectiva bakhtiniana, podemos dizer que *Trabalho Pesado* comporta as duas facetas inerentes à teoria da expressão – o conteúdo e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo); é representação viva de que a verdadeira substância da língua é a interação verbal.

Avaliando as diferentes formas de ler *Trabalho Pesado*, considerado como um evento comunicativo, podemos afinal dizer que, face às condições de sua produção, às relações cognitivas, discursivas e linguísticas requeridas na produção dos sentidos e aos efeitos obtidos, é um texto de qualidade, pelo que tem de coerente, de criativo, de singular.

Essa não é, contudo, nem a leitura nem a constatação feitas pelo professor de S. Se nos surpreendemos, S., talvez, não tanto, haja vista o que anunciara na conclusão do texto, fruto de outras experiências: “[...] Aí está: é uma pedra grande e brilhante, parece ser cara. É estou feliz, mas sei, por experiências anteriores, que essa pedra é valiosa para mim pelo trabalho que custou, mas só saberei seu grau de pureza, quando ela for levada ao avaliador”.

Na expectativa de compreender a leitura produzida pelo professor avaliador do texto bem como os procedimentos e critérios estabelecidos, prossigo. E para prosseguir sugiro a releitura de *Trabalho Pesado* na **tela08**. A sugestão, dessa vez, deve ser acolhida com um outro interesse: conhecê-lo na versão original. Conhecido o texto, vamos às considerações.

Pergunto, inicialmente, sobre a concepção em torno da leitura e da produção textual escolhida pelo professor para governar o diálogo mantido com o texto. A “ficha de avaliação” impressa no papel que oficializa a escrita escolar, dado mais imediato, gerador de sentidos, colabora com a proposição de respostas. Vejamos os componentes da ficha que segue reproduzida, antes dos comentários.

I - Conteúdo: fuga total ao tema; fuga parcial ao tema.

Abordagem: **boa**; regular; insuficiente.

II - Estrutura: texto sem coesão; parágrafo sem unidade; parágrafo sem desenvolvimento; período incompleto; **período completo**; período confuso; período longo.

III - Expressão: falhas na grafia de palavras; no emprego de letras, no emprego de acentos

Falhas de: pontuação, concordância, regência, colocação pronominal.

Emprego inadequado de: pronomes, flexões verbais, conjunções, inadequações de vocábulos, omissão de palavras, repetição de palavras, falta de concisão.

IV - Aspectos gráfico – visuais: desenho incorreto das letras; ilegibilidade; falta de alinhamento das margens; dos parágrafos; rasuras; borrões.

V - Outros Aspectos: mudança de ponto de vista; oralidade; coloquialismo; projeção do eu; insuficiência de linhas; erros de grafia.

(Ficha para registro de avaliação Fonte: Colégio X, agosto de 2000)

A ficha de avaliação, como se nota, revela explicitamente uma concepção oposta à de leitura como produção de sentidos e da produção de texto como ato produtivo no qual se materializam experiências leitoras do autor, consideradas a dimensão interlocutiva, dialógica da linguagem e as condições de produção do texto escrito, conforme o argumento que defendemos neste estudo, apoiado em Brandão (2001), entre outros. A concepção do estudante, sujeito da linguagem e produtor do texto, definida *a priori*, acentua a oposição constatada. No texto-ficha, ele é retratado, de acordo com a imagem construída pelo

professor, como um sujeito improdutivo, linguisticamente incompetente, inexperiente, enfim de um sujeito incapaz, desacreditado quanto à condição de operar com aspectos da sua língua materna, visando à arquitetura de um texto no qual opine sobre o ato de escrever. Para validar essa leitura, é bastante que levantemos todas as expressões denotadoras de negação, falhas e desvio de condutas tidas como legítimas. Os grifos feitos salientam que, entre todas as expectativas, previsões e prescrições, somente se pode aludir a possibilidades positivas, logo de acerto do estudante, em relação a dois aspectos: à abordagem do assunto – pode haver boa abordagem e quanto à constituição de períodos do texto – pode haver período completo, no que, em vista da constituição textual mais ampla, não corrobora o êxito, o sucesso do estudante.

No mais, o discurso reconhecidamente autoritário, impedindo a reversibilidade, Orlandi (1987a) e toda a semântica da ficha de avaliação, aqui tratada como texto, apontam uma política de recepção do texto escrito escolar exemplarmente adversária, contra o estudante, portanto, no sentido da sua competência, dos princípios de aprendizagem, no que o ensino se inclui. Considerando-se, principalmente, o grau de escolaridade de S., concluinte do Ensino Médio, pode-se ler o texto-ficha como o questionamento que é feito em torno da educação da língua escrita que lhe foi proporcionada nos onze anos de sua formação escolar. Retomo, por isso, a hipótese levantada, justificando a pesquisa e exposta em *Texturas* de que, na escola, agência social da cultura escrita Meserani (1995), a produção textual, do ponto de vista pedagógico, parece continuar sendo mais frequentemente ensinada contra o estudante e não a seu favor, já que a flecha do ensino que garantiria a proliferação da linguagem, fluência, desinibição, diálogos parece estar sendo desviada desse fluxo verbal, atingindo o estudante, machucando-o, desqualificando-o, desautorizando o seu dizer, de modo inadequado e inconsequente, e caracterizando os eventos de escrita, mais pela censura e menos pela possibilidade de criação. A nota quatro atribuída pelo professor avaliador, finalmente, ratifica tudo quanto foi comentado, acrescentando-se a justificativa que aqui vai parafraseada: a nota é uma advertência para S. não se habituar a produzir textos como aquele no Exame Vestibular da Universidade Federal da Bahia. Mais do que advertência, uma ameaça. Mais do que uma ameaça, uma inferência: a concepção de escrita, incorporada pelo Serviço de seleção, orientação e avaliação da UFBA, e que instrui sobre o exame vestibular não acolhe escrita como aquela.

No sentido de sublinhar, com ênfase, a constatação feita, repito palavras de Chartier (1999, p. 23) já citadas porque, a meu ver, traduzem uma questão histórica das políticas em torno da escrita que, guardada as proporções, podem se perpetuar, em contextos escolares,

quando procedimentos pedagógicos inadequados, como o que discutimos, motivarem ensino e avaliação.

[...] A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem. Antes mesmo que fosse reconhecido o direito do autor sobre sua obra, a primeira afirmação de sua identidade esteve ligada à censura e à interdição dos textos tidos como subversivos pelas autoridades religiosas ou políticas. [...]

Na continuidade, amplio considerações sobre questões sugeridas em *Trabalho Pesado* – aprendizagem, ensino e avaliação –, questões indissociáveis, enfatizando, de início, a avaliação da produção do texto escrito na escola.

Muito embora a avaliação não seja assunto dos mais pacificamente tratados no âmbito escolar, havemos de concordar que contribuições como as de Hoffmann (1993), Grégoire, Magne e Horn (2000) e Luckesi (1999, 2003) estimulam importantes discussões. No caso da contribuição de Luckesi (2003, p. 31), pela diferença estabelecida entre avaliação e exame, conforme cito,

[...] A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar, equivocadamente, sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Basta de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtivista; diversa dos exames, que não são amorosos, mas que são classificatórios, seletivos, excludentes. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. [...]

poderia muito bem nortear programas de ensino, para os diversos seriados. Assim, o procedimento mais comumente escolhido para orientar a produção de texto, reconhecido por Soares (1979) como – do título à redação –, similar ao que constatamos e que parafraseando podemos chamar “da epígrafe à produção” seria reservado à realização de exames, nunca à avaliação que, como processo, impõe procedimentos de ensino e acompanhamento de aprendizagens que deles resultem, ou de aprendizagens consequentes de outras interações não dirigidas necessariamente pelo professor. Os procedimentos, por sua vez, seriam definidos a partir do diagnóstico com o qual se reconhecessem as demandas relacionadas aos sistemas de conhecimentos acionados no processamento textual, conforme Koch (2002).

No que diz respeito à correção do texto, assunto que não se exclui da discussão, convém rever o que diz Soares (1979). Correção, diz ela, é uma fase, do processo da aprendizagem, em que possíveis desvios ou distorções são utilizados como referencial para análise. Nessa perspectiva, o erro (inadequação ou impropriedade, ou, segundo Hakes citado por Zanini (1990), a diferença entre o esperado e o ocorrido), tomado apenas como um indicador necessário, funcionará como instrumento de regulação, no sentido de abrir um leque de sugestões para o estudante, dentre as quais ele selecionará aquela que melhor responder às suas características. Para isso a atividade de correção deve ser efetuada de modo que possibilite ao estudante uma participação ativa no processo. Marcar simplesmente as falhas, ou escrever por cima do “erro” a forma que o professor considera correta, ou ainda assinalar nos itens da ficha de avaliação aspectos vistos como falhos são procedimentos que não levam à aprendizagem; no máximo constata os erros e deixam ao acaso a sua verdadeira correção, aqui entendida como interferência que contribua para avanços significativos na prática de produção textual.

Sobre as indicações, como contribuição para o estudante reconhecer em que e por que errou, Soares propõe que sejam claras e objetivas, orientem a reformulação do seu texto e apontem onde e como o estudante deve buscar as informações necessárias. Em vista disso, torna-se imprescindível um sistema de correção em código, a exemplo, que ele identifique bem e que o oriente no trabalho pedagógico de autocorreção, que não se confunde com a fase de conclusão do processo da produção textual.

Desse modo, a concepção de avaliação proposta por Soares se alinha à de Luckesi, já que é vista como processo contínuo de confronto dos diversos estágios de desenvolvimento da produção textual, não como um momento de constatação, de diagnóstico, de classificação, de desqualificação do que foi produzido.

Os estudos de Serafini (1989), centrados na prática pedagógica da escrita, são aqui considerados em relação à tipologia de correção – indicativa, resolutiva, classificatória –, que pode ser utilizada pelos professores e os efeitos de sentido concernentes à avaliação da produção textual.

A correção indicativa, conforme diz, consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e os lexicais. A correção resolutiva consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo-se palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer

tempo e empenho, visto que procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. Nesse caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. A correção classificatória como a que se centra na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro.

Uma outra categoria de correção que se agrega às apresentadas por Serafini nos chega através de Ruiz (2001), a correção textual-interativa. Trata-se, segundo ela, de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do estudante, no espaço que ela “apelidou” de pós-texto. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes que têm duas funções básicas: tratar da tarefa de revisão necessária, face a problemas do texto e tratar, metadiscursivamente, da própria tarefa de correção pelo professor.

Assim, quer se considerando as contribuições de Soares, mais remotamente propostas, quer se considerando as de Serafini (1989), quer as de Ruiz, publicação mais recente, verificamos as possibilidades de se dar um outro tratamento à produção de texto escolar, diferente daquele orientado pela ficha de avaliação exposta, que colabora para a qualificação da produção escrita escolar como trabalho pesado, já que pode estar sujeita à desqualificação prévia, com uma imagem pré-estabelecida de um estudante inábil quanto aos mecanismos de processamento do texto escrito, quando, não, para se pôr em questão a pedagogia proposta pelo professor.

Faço, agora, outros comentários, vinculados ao ensino, sem desconsiderar uma das conclusões a que cheguei em Beltrão (1986): a ausência de procedimentos de ensino e a predominância de procedimentos típicos de avaliação, concebida como exame, nas práticas pedagógicas de escrita examinadas, da 1^a à 8^a série, exclusive em um caso.

Como reconheci, “da epígrafe à redação” foi o procedimento com o qual o professor de S. propôs a produção de texto. Sobre o procedimento similar, nomeado por Soares (1979, p.51) “do título à redação”, ela diz: “Ainda é comum, em nossas escolas, o professor desenvolver as atividades de redação simplesmente dando um título aos alunos para que eles redijam”. Considerando-se a época da afirmação, há quase três décadas, parece possível que o procedimento venha sendo legitimado por professores, ao longo desses anos. Pergunto, por isso: que razões colegas teriam para manter fortalecida versão como essa, além das registradas em Beltrão (1986)? Quais hipóteses se podem levantar?

Com base nos estudos sobre essas questões do ponto de vista histórico e dos argumentos que se vão instituindo na linha do tempo, continuo reconhecendo as instâncias discursivas nas quais são gerados os critérios dos exames vestibulares como as que detêm o maior poder de argumento sobre as questões da escrita escolar, pois, ainda que não se vinculem diretamente às instâncias nas quais se formulam princípios da Educação Básica, prescrevem normas, orientam a escrita que é examinada, visando ao acesso do estudante ao ensino superior, patamar de educação prometido e desejado pela maioria.

Talvez seja esse o motivo por que observo, em menor escala, professores criando aulas de produção textual na perspectiva de corresponder ao que objetiva, conforme um diagnóstico feito para compor ou para ampliar competências dos estudantes, relativas aos sistemas de conhecimentos aludidos e, em maior escala, já nas classes de 8^a série, professores organizando as práticas pedagógicas de escrita, visando à dissertação, tipo textual compreendido como exclusivo no exame vestibular. Essa observação me ajuda a sinalizar, considerada a linha do tempo, mais uma vez, a fragilidade das políticas de escrita constituídas no âmbito escolar, no momento em que a concepção da linguagem como forma de interação propicia a produção de projetos pedagógicos que privilegiam os usos sociais da escrita, no que gêneros textuais e tipos se diversificam.

Examinando questões de redação que compõem provas de Português da 2^a etapa do Processo Seletivo da Universidade Federal da Bahia, a propósito de melhorar o meu argumento sobre o que discuto, não encontrei a citação de epígrafes, contendo o mote orientador da produção de texto, mas algo similar, em alta frequência: a apresentação de um tema que governa a produção do estudante, gerado por fragmentos de textos de autores diferentes, conforme exponho para ilustrar:

PROVA I

[...] O carnaval da Bahia é hoje considerado a segunda maior festa campal do mundo [...] Uma festa anual com a duração de uma semana, mobilizando perto de dois milhões de pessoas que, em fluxos agitados, em diferentes períodos do dia e da noite, ao longo de muitas horas se comprimem – ou se espalham – por uma extensão de vinte e cinco quilômetros de avenidas, é, sem dúvida, por sua dimensão, duração e recorrência, um fenômeno social digno de nota [...] (Ordep Serra, p. 223-224)

[...] O carnaval baiano diferencia-se do carnaval carioca em muitos aspectos formais e mesmo no sentido próprio da festa [...] Aqui na Bahia, como em Pernambuco, predomina um carnaval participativo. O nosso, da Bahia, é eletrônico; o de Pernambuco, acústico, mais saudosista. Ambos, porém, com o ritmo e a dança espontânea manifestando-se coletivamente, numa tendência ao nivelamento social, aqui na Bahia, infelizmente, ainda longe de

será alcançado. Por conta dessas privatizações dos blocos de trio, cada vez mais se acentuam as diferenças sociais, apesar de o carnaval em si ser uma manifestação de nivelamento social. (Lia Robatto, p.135)

A partir das idéias contidas nos fragmentos apresentados, produza um texto dissertativo sobre o tema:

CARNAVAL: UNIDADE/DIVERSIDADE.

ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E CULTURAIS.

(UFBA, Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação, 2001 – 2ª etapa – Port, grupo D. Caderno 4).

PROVA II

[...] Leia os textos a seguir, que servirão de base para a sua Redação.

O que vai ser quando... o mercado crescer?

O mercado de trabalho está mudando à velocidade de vários *gigahertz*. Profissões antes inimaginadas não param de surgir: na tela do *designer* de *games* no telão do VJ, no escritório do advogado eletrônico, na empresa do economista ambiental, onde quer que apareça uma nova necessidade [...]. Cynara Menezes (2003)

Fui a São Paulo, a convite do Grêmio dos Politécnicos, bater um papo com os rapazes em sua Faculdade. Recusei-me a fazer uma palestra, pois sou homem de língua emperrada; mas os motivos para a minha ida, como me foram apresentados pelos futuros engenheiros paulistas, pareceram-me bastante válidos, além de modestos. Têm eles que a carreira escolhida oferece o perigo de canalizar o pensamento para problemas puramente tecnológicos, em prejuízo de uma humanização mais vasta, tal como a que pode ser adquirida em contato com o homem em geral e as artes em particular. [...] Vinícius de Moraes (1962)

A arquitetura como construir portas,
de abrir; ou como construir o aberto;
construir, não como ilhar e prender,
nem construir como fechar secretos;
construir portas abertas, em portas; [...]"

João Cabral de Melo Neto, 1994.

Ou isto ou aquilo
Ou se tem chuva e não se tem sol
Ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
Ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares. [...]

Cecília Meireles (1972)

Tomando como ponto de partida os textos apresentados – que podem ser objeto tanto de consentimento quanto de discordância – escreva um texto argumentativo em que você se posicione sobre **a escolha da profissão dentro de uma perspectiva que atenda às necessidades individuais do ser humano e às exigências da sociedade contemporânea.**

(UFBA, Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação, 2005 – 2ª etapa – Port, grupos C e D. Caderno 3).

Esse procedimento, apresentação de fragmentos de textos que geram e explicitam temas propostos, ainda que guarde peculiaridades, pode ser compreendido como aquele que, no mínimo, potencializa a produção de outros materiais de ensino, de avaliação ou exame, hipótese que se aplica ao que constatamos em *Trabalho Pesado*.

Nos mesmos instrumentos analisados, flagrei um dado que, devido à importância, acrescento à discussão. Detenhamo-nos, primeiro, no dado que deste modo se apresenta nos instrumentos:

PROVA I

[...] TEMA

Os textos seguintes versam sobre o carnaval da Bahia. Considere-os apenas como um estímulo para escrever sua Redação, não devendo, entretanto, copiá-los. [...] [sic]

PROVA II

Tomando como ponto de partida os textos apresentados – que podem ser objeto tanto de consentimento quanto de discordância – escreva um texto argumentativo em que você se posicione sobre a escolha da profissão dentro de uma perspectiva que atenda às necessidades individuais do ser humano e às exigências da sociedade contemporânea.

Com os grifos postos na primeira instrução, uma evidente advertência sobre o uso dos textos citados exclusivamente como estímulo à produção escrita, e com esclarecimento objetivo sobre o uso dos fragmentos apresentados, como ponto de partida, na segunda instrução, a comissão responsável (assim suponho) adotou e prescreveu um procedimento que se torna questionável, face a concepções adotadas neste estudo, na perspectiva da produção textual escrita. Uma delas, a que diz respeito ao objeto de estudo, a escrita do outro, tomada na perspectiva bakhtiniana como palavra do outro, de qualquer outra pessoa, escrita em minha língua materna ou em qualquer outra língua, ou seja, qualquer outra palavra que não seja a minha, conforme aludi em *Texturas*, impõe mais do que textos que estimulem a produção, impõe a relação textual, o diálogo, a inclusão do outro, pelo que diz, propõe, sugere. Uma outra, a concepção de interação verbal, compreendida como típica da realidade da linguagem que se apresenta discursivamente, se contrapõe a qualquer procedimento que impeça os contatos verbais, a troca possível entre os indivíduos de tudo que está no material verbal, logo se contrapõe a tudo quanto foi estabelecido pelo procedimento referido.

Assim, conforme as concepções revistas e, contrariando a prescrição formulada, os fragmentos textuais se deslocam do lugar de simples estímulo à produção textual escrita para o lugar de imprescindíveis, como espaço de interação e de constituição do texto proposto. É dialogando com eles e considerando as condições da produção textual, que o produtor do texto poderá compor e diversificar as estratégias de organização da informação textual, por exemplo, da intertextualidade implícita ao discurso citado. Você concorda?

A advertência em torno da utilização dos fragmentos de textos potencializa ainda uma outra reflexão: sobre o aproveitamento do texto escrito, compreendido como memória adicional, uma memória exterior constituída pelo homem, quando da invenção da escrita, tal como me referi em *Texturas*. Se tomarmos essa compreensão do texto escrito com rigor, inclusive fazendo generalizações, diremos que, com o seu invento, o homem, na ocasião do processamento textual escrito, além de poder acionar conhecimentos disponíveis na sua memória de longo termo, pode consultar livremente escritas que estiverem ao seu alcance. A produção textual, desse modo, resultaria do entrelaçamento dos conhecimentos acionados da memória de longo termo e das consultas feitas às escritas que vêm compondo, no curso da história, nossa memória adicional, um gesto leitor indispensável por todos quanto primam pela manutenção e proliferação dos textos escritos. Essa natureza de memória, muito embora formalizada de acordo com as características peculiares à escrita, fixidez e conservação, não se opõe à liberdade de uso. Ao contrário, se dispõe.

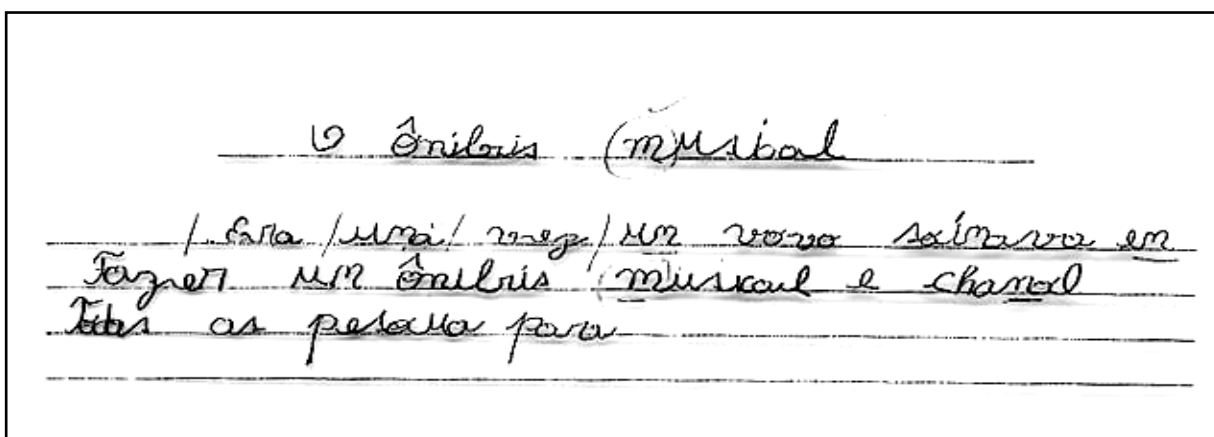
Situações de uso da escrita como as que foram tomadas a pretexto dessa reflexão, entretanto, depõem contra essa ideia. Sem margem de erro, creio que podemos atribuir à escola a responsabilidade de manter, ainda hoje, a produção textual escrita condicionada a exercícios mnemônicos, longe dos experimentos da produção escrita apoiada em outras escritas, na memória adicional, portanto.

Se a escola do passado, para assim proceder, teve a seu favor a escassez de escritas e um repertório conceitual em construção, que terá a escola contemporânea? Não sei responder o que terá a seu favor. Contra si talvez tenha a abundância de escritas disponíveis à consulta e uma concepção ainda estreita em torno da produção textual escrita e sobre o processo da constituição do texto que, sem dúvidas, demanda decisões de quem escreve, mas também a colaboração de quem já escreveu, a exemplo.

Voltando ao dado em análise, o que ainda podemos dizer? Que é lamentável saber que os estudantes, submetidos àquele exame, ficaram privados do uso das letras com que Lia Robatto e Ordep Serra desenharam o carnaval da Bahia e com elas animarem a sua escrita; que estudantes estiveram tão próximos da prosa e da poética de representações singulares da nossa literatura e

tomaram suas ideias como ponto de partida, jamais de chegada para argumentar sobre a escolha da profissão que em última instância é a sua; que estudantes a caminho da universidade, ainda se deparam com concepção equivocada em torno da produção escrita, objeto do qual irá depender para construir as narrativas e discussões sobre um novo tempo, prestes a se inaugurar; que, com a compreensão estreita sobre a produção textual, sem o apoio da escrita do outro, é possível gaguejar na escrita de resumos, resenhas críticas, resenhas, artigos de opinião, ensaios, projetos, monografias, textos típicos e de trânsito frequente no âmbito acadêmico. Enfim, que escrever, sob prescrição como aquelas, também se constitui trabalho pesado.

Na continuidade, com a intenção de construir respostas sobre a condição da produção de textos na escola ser ou não trabalho pesado, estudo um outro texto.



O ônibus musical, texto que você acabou de ler, chegou a mim, pelas mãos de uma colega, professora da 1ª série do Ensino Fundamental, no ano de 2002, quando, em reunião pedagógica, discutíamos questões mais gerais em torno da pedagogia da Língua Portuguesa. Com o texto exposto, ela me perguntava aflita sobre o que fazer com estudantes que revelavam conhecimentos tão insuficientes sobre a escrita como aqueles ali verificados. Antes de responder, pedi que nos apresentasse a história do texto, o contexto e as sequências didáticas propostas. Os efeitos da apresentação vão aqui resumidos.

Para caracterizar os estudos da 1ª série do Ensino Fundamental, como continuidade daqueles formalizados na classe de alfabetização, a professora programou utilizar, na primeira semana de aula daquele ano letivo, materiais de aprendizagem e ensino já conhecidos dos estudantes, a pretexto de novas atividades. *O ônibus musical* de Ganymédes José Santos de Oliveira, ilustrado por Ângela Kimzu, livro adotado na classe de alfabetização foi um deles. A propósito de fazer releituras, a professora o apresentou, dirigiu estudos sobre a capa do livro,

propôs a audição da história, a leitura em voz alta, por alguns estudantes, e, em seguida, a reescrita da história, que resultou, entre tantas, naquela escolhida para estudo.

A situação, em si, não trazia tensão para o flagrante. O “era uma vez”, contudo, marcador textual com o qual se iniciava a história, me dizia, ainda que de longe, razões para o que fiz: flagrei o texto, considerando dois aspectos da sua arquitetura na produção do estudo: o início e o desfecho do texto e a possibilidade de cotejo com *Trabalho Pesado*, já que os estudantes, autores dos textos se situavam nos seriados diametralmente opostos: 1ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Reconheçamos, inicialmente, com o texto, o que a autora nos ofereceu para leitura. Em seguida, passemos à análise de cada um dos aspectos: o início e o desfecho.

O ônibus musical nos apresenta um avô que sonhava fazer um ônibus musical. Para fazê-lo, chamou todas as pessoas. Fazendo o cotejo do que nos ofereceu a ler com a história original, podemos falar de aproximação de ideias, não de fidedignidade. Podemos falar ainda que, enquanto a estratégia de produção escolhida por Ganymédes lhe garantiu a expansão das ideias distribuídas em quinze folhas do livro, proporcionando ao leitor que se situasse na narrativa, conhecendo o que intencionou como necessário, a estratégia escolhida pela estudante, diferentemente, lhe garantiu a retenção de informações amplas e pormenores, logo uma produção-síntese. Como a intenção de análise não se organizou por essa via, a de reconstituição da narrativa, considerando-se trama, espaços, tempo – época e duração, personagens – tipos, função –, entre outros, emito somente uma opinião, a de que a estratégia escolhida se fundamentou no fato de a professora, a única interlocutora da narrativa, já conhecê-la perfeitamente, e passo à análise da estratégia usada pela autora para iniciar o texto.

Ao tratar sobre o início de narrativas, Maingueneau (1996) considera que, para situar seu universo ficcional, o narrador deve “fazer entrar” um certo número de elementos no domínio de saber do leitor, ou em outras palavras: o narrador deve partilhar, com o leitor, aspectos que o situem na trama narrativa para que, ciente dela, possa percorrer fio por fio da história. No caso do texto em questão, não é com essa intenção que a autora se instala na narrativa. Reconheço na expressão “era uma vez” se não uma intenção, pelo menos a possibilidade de nos situar no tempo indeterminado, típico da magia e do encantamento dos contos de fada, marcador que, invariavelmente, conduz todo leitor a essa instância discursiva. No parecer de Eco (1986), ao tratar da hipercodificação retórica e estilística, dada uma expressão como “era uma vez”, o leitor poderá estabelecer, automaticamente sem esforços inferenciais, que os eventos de que se fala se localizam numa época indefinida não-histórica; que eles não devem ser entendidos como “reais”; que o emitente quer contar uma história

imaginária para fins de entretenimento. Muito bem. Seguindo a pista dada pelo “era uma vez”, nos encontramos, rapidamente, com o protagonista da história, um vovô. Sobre ele sabemos pouco, mas o suficiente, considerado o nível de informatividade contido no texto: sonhava fazer um ônibus musical.

Como a produção de leitura até então realizada, de acordo com concepções já aludidas, contando também com a colaboração de Eco (1986), retomo alguns pontos que tratam sobre o papel do leitor no que concerne à atualização do texto, através de movimentos cooperativos, conscientes e ativos para textualizar o início do texto *O ônibus musical* de duas maneiras diferentes: apagando a expressão “era uma vez” e “em”; acrescentando entre a expressão “era uma vez” e o item lexical “vovô” o relativo “que”. Consequência: passamos a ler, com o controle das “perturbações” linguísticas, o início da narrativa nestas duas versões – Um vovô sonhava fazer um ônibus musical – Era uma vez um vovô que sonhava fazer um ônibus musical.

Do ponto de vista da produção de sentidos, havemos de concordar que ambas as estruturas, resultantes das formas de cooperação, lhes dão garantia. Considerando, porém, esses eventos de linguagem na perspectiva de aprendizagens, à qual poderíamos atribuir maior grau de importância? Atenta aos dados sobre a autora do texto que, como estudante da 1ª série do Ensino Fundamental certamente estava no seu segundo ano de experiência com narrativas, atribuí maior grau de importância ao estudo do “era uma vez”. Note por quê: para avançar nas experiências de escritas de narração, a estudante precisa conhecer outras estratégias, outras operações tão legítimas quanto aquela escolhida. Quem nos garante que sua opção não esteja fundada em generalizações? Se, com frequência, ouve e lê histórias assim iniciadas, não é lógico que possa concluir sobre a invariância do “era uma vez”? Pensando na transformação do evento de uso em situação de aprendizagem, considere a minha condição de hóspede de livros da literatura, principalmente de um livro, *A macacada*, Viriato Corrêa (1955) e constituiu o corpus que cito a seguir. O corpus, que pode subsidiar qualquer aula centrada na produção de introdução de narrativas, me parece típico para aulas que proporcionassem a continuidade de aprendizagens constatadas na situação analisada:

O maior plantador de milho do Reino dos Bichos era o galo, capitão-mór dos Galináceos. (A macacada, p. 7)

Foi um zunzun dos diabos no Ducado dos Pernaltas quando se soube que a senhorita Garça ia se casar. (O vestido branco da Garça, p. 15)

Ao deixar a casa da Formiga, a Cigarra de La Fontaine saiu atordoada pelo bosque que a neve embranquecia. (A Cigarra de La Fontaine, p. 25)

O leitão Ruivo ligou o telefone para a casa do Leitão Preto e perguntou:(A república dos Cabritos, Perus e Leitões de Natal, p. 31)

Um dia o tigre conseguiu destronar o Leão, que era o rei dos Bichos. E colocou a coroa na cabeça e proclamou-se rei. (A utilidade dos humildes, p. 49)

O Quati apressou os passinhos ágeis e aproximou-se do Canguru: (O saco do Canguru, p. 51)

Não é possível!

– Pois é verdade ! (O maribondo, p. 86)

Como se pôde ler, há exposição de sete modos diferenciados de se iniciar uma narrativa. As estratégias correspondem, desde o que comentou Maingueneau (1996) sobre o papel do narrador, objetivando situar o leitor no mundo ficcional até estratégia como a última transcrita que se constrói, considerado um certo contexto, com expressão que denota admiração e incredulidade, seguida de ratificação.

Passo, agora, à análise do desfecho. Desloco o fragmento para este espaço: “[...] e chamou todas as pessoas para”. À primeira vista, o que nos chama a atenção, quase nos surpreendendo, é a noção exata de incompletude que o desfecho assume, sobretudo porque, na versão original não identificamos sinal de pontuação. Desempenhando, no entanto, papel idêntico ao do leitor colaborador que atualiza o texto, através de movimentos conscientes e ativos, visando textualizar o desfecho, alteramos a leitura. O que nos pareceu, à primeira vista, uma construção sintática incompleta nada mais é do que um caso de elipse anafórica. A circunstância de uso nos permite compreender, com facilidade, qual o único referente visado e que, portanto, promove o sentido requerido pelo texto. Logo, o desfecho do texto pode ser assim considerado: “[...] e chamou todas as pessoas para” fazer o ônibus, ou para fazê-lo.

Do ponto de vista da transformação também desse evento em aprendizagem, creio que tanto cabe a reflexão em torno da elipse anafórica constituída, sem que se avance, evidentemente, até a teoria, quanto o estudo sobre estratégias próprias para conclusão de textos narrativos, considerando-se a coerência. Foi nesse sentido que formulei o segundo *corpus*, conforme procedimento já referido. Dessa vez, foram dois os espaços de hospitalidade: *Histórias diversas* e *Histórias de Tia Nastácia*, Monteiro Lobato (1970). Observe:

[...] Emília apenas comentou com o seu célebre arzinho de dó:

– Incrível que haja no mundo quem se aperte por tão pouco... (As botas de sete léguas, p.58)

[...] E o Visconde respondeu:

– Era cor de burro quando fuge...

Essa resposta foi considerada científica. (A segunda jaca, p.69)

[...] Desde esse dia Dona Benta passou a olhar para a ex-boneca com certo ar de desconfiança. Quem sabe se Emília não era realmente uma fada? (Uma pequena fada, p. 89)

[...] Mas as histórias continuaram. Naquele mesmo serão tia Nastácia teve de contar mais uma. E contou a história de [...] O sargento verde. (O bicho Manjaléu, p.106)

[...] – Bom – disse Pedrinho. Nesse caso, temos nas histórias populares o ciclo dos príncipes Joãozinhos que saem a correr mundo em procura de velhas que ensinam remédios e mais coisas milagrosas. As que tia Nastácia já contou parece pertencerem ao mesmo ciclo. Já estou cansado desse ciclismo... (A raposinha, p. 115)

Não encontrando, na literatura teórica, suporte específico sobre estratégias de desfecho de narrativas com que pudesse ampliar a discussão, tomei de empréstimo considerações outras, mas também adequadas. Acompanhe: por experiências com leitura e produção de textos, sabemos que o desfecho de narrativas tende mais à contração, não à expansão de ideias. Ainda assim, existem diferenciadas estratégias para expressá-lo. Da variedade de formas mostradas no corpus, chamo a atenção para duas das estratégias escolhidas por Lobato: dar voz ao personagem para que expresse e partilhe uma opinião – primeiro, segundo e quarto casos; apresentar uma informação e encaminhar ao virtual leitor uma pergunta – terceiro caso. O primeiro, segundo e quarto casos revelam uma faceta da narração: o discurso direto. Para renovar os comentários feitos em Uma leitura da escrita, saliento, com os casos, o papel que o travessão desempenha na escrita: fronteira entre dois regimes enunciativos, mantendo-se, entretanto, a integração de uma situação enunciativa na outra, estratégia conveniente à produção literária que permite haver o mesmo grau de relação entre o discurso citante e o citado, de acordo com o que diz Maingueneau (1996). Sobre o terceiro caso, podemos dizer que, concluir perguntando, insinua uma expectativa curiosa: a de o leitor do texto, refletindo sobre a pergunta, no desejo da resposta, promover a expansão de ideias, cuja tendência tivera sido a de retenção. Se lermos a estratégia, à luz de prescrições da gramática normativa em torno dos sinais de pontuação, verificaremos que, conforme Bechara (1999), põe-se o ponto de interrogação no fim da oração enunciada com entonação interrogativa ou de incerteza, real ou fingida, também chamada retórica.

Trago agora, para o mesmo espaço de discussão, os dois casos de produção estudados, visando a comentários sobre questões mais gerais em torno da escrita escolar, com base em similaridades, ainda que os espaços específicos de aprendizagem dos estudantes tenham sido, tal como referi, diametralmente opostos: 1ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Vamos considerar, de início, que os textos, do modo como foram lidos, podem se tornar pretextos para narrativas pedagógicas sobre dificuldades na escrita, sobre insucesso de estudantes quanto ao uso da escrita. De um estudante, quando do início da Educação Básica e do outro, quando do término. Vamos considerar, também nos dois casos que, muito embora os estudantes tenham acolhido a proposta de escrita apresentada por seus professores, não receberam, no decorrer do processo, apoio que se refletisse na produção. Ao contrário, os artifícios de produção que deveriam ser atualizados pela leitura cooperativa foram censurados. Vamos considerar, ainda que, em ambas as situações, foram ignoradas as escritas (memória adicional) que apoiassem a produção, relativamente ao sistema de conhecimento enciclopédico e ao sistema de conhecimento linguístico nos aspectos morfosintáticos, semântico-ortográficos e nos da textualidade, foram impedidos os exercícios da busca de experiências do outro. Enfim, vamos considerar que a leitura de cada professor concorreu mais para que os estudantes, na relação empreendida com as palavras na constituição de seus textos, se tornassem perdedores, pelo que disseram escrevendo e pelo que não disseram, na defesa da escrita produzida.

Costumo considerar, como muitos colegas, que discussões sobre assuntos polêmicos da educação como o que empreendemos em torno da leitura que o professor faz da escrita de estudantes ou sobre o professor como leitor de textos de estudantes, quando se acentuam no âmbito que lhe é particular, devemos atenção ao que ressoa em outras instâncias sociais. Nesse sentido, atenta a textos que nos deem essas pistas, encontrei, em exemplares da literatura, dos quadrinhos e da publicidade, críticas que devem ser conhecidas e consideradas. Na **tela 09**, os exemplares podem ser lidos nesta sequência: *Luluzinha e Aninha em A redação*; *O Brasil (descrição física e política)* e *Minhas férias*. Acrescentando a todas essas reações o comentário que segue, colhido na literatura sobre a escrita escolar, da década de 30, reeditado na década de 50, fruto de experiência realizada por Ormindia Marques, na Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal, lamentamos pelos estudantes, lamentamos por nós, professores, e podemos talvez admitir que a presença da escrita na escola venha se constituindo, historicamente, como um trabalho pesado :

[...] 1. A escrita na escola de nossos dias

“Nossas crianças escrevem, hoje, muito pior que dantes”, disse ROBERT DOTRENS (1931), referindo-se às crianças da Suíça. Não caberia a mesma observação para os nossos escolares? Em nossas escolas, as crianças não escrevem, hoje, também pior que em outros tempos? Por certo que sim, como todos os professores de longo tirocínio percebem, e como as observações que colhemos, revelam. Podemos lamentar o fato, mas não o podemos negar. [...] (MARQUES, 1950, p. 11)

Acredito, contudo, que é com a própria escrita, com experiências que se forem observando, com a assunção de uma atitude investigativa constante que poderemos relativizar essa concepção. Com esse intuito, exponho duas astúcias de estudantes, retiradas do meu arquivo, acompanhadas de alguns comentários.

Vamos à primeira astúcia. Lendo uma atividade de verificação de Língua Portuguesa do estudante A., quando cursava o 1º ano do Ensino Médio, encontrei, ao lado de diversas questões objetivas de múltipla escolha uma sigla: **UH. UH?** Mas o que seria **UH**? Ante a dificuldade de decodificação, lhe pedi que decifrasse o quase enigma. Sem hesitar, ele me explicou o que reescrevo: Resolvo a verificação em duas etapas. Na primeira, leio as proposições e respondo o que sei de imediato. Na segunda, releio as proposições e analiso as respostas dadas com base no que aprendi, com o que estava escrito na verificação. Ao lado das alternativas remarcadas, coloco UH para me lembrar que foram respostas dadas de “ÚLTIMA HORA”. Quase sempre, acerto o que respondo de última hora.

Valorizo, nesse caso, o fato de A. descobrir, por experimentação independente de quaisquer orientações escolares, que a escrita lhe serve como suporte para aprendizagens, até mesmo em situação de verificação de estudos. Assim, se em alguma ocasião a escrita lhe chegar transfigurada em “trabalho pesado”, acredito que a experiência poderá ser um contraponto importante para relativizar o evento.

A segunda astúcia segue exposta para leitura:

Çalvadô, 17 de novenbru de 1999

Juju,

Vôssê é uma peçoua muinto legau e nos encinou o portugêis koreto.

Apezar dus noços erroz, vôssê cenpre vizava nus encinar o portugêis e, todaz a çuas aolaz forram cenpre pra iço.

Vôssê foi a melhor feçora neçe anu. Cenpre muinto passiente, vôssê atimjia cêuz obigetivus e continua atinjidu-us.

Nóis axamus vôssê a melhó feçora de portugêis do múndu, pois vôssê cenpre nus encinou bein e nus deu e ezemplu de aligria, entelijência e passiênsia.

Bein, çabemos que no último dia da sua aola, muitos de nós vãum xorá, e puriço qeremos muinto lhe diser qe ti amamus muinto, do fundu do corassão.

Sêndu ou naum noça feçora, vôssê istará cenpre em noços corassões.

Filiz Natau!!! Ótimu Anu Novo!!!

Beijus da usa eterna thurma,

6^a C - 1999

P.S: Errá é umanu!! :)

Com se pode ler, uma turma de estudantes de 6^a série do Ensino Fundamental, produz, para homenagear sua professora, uma escrita literalmente transgressora, tratando, com uma paródia, a aversão a erros ortográficos, demonstrada, modo geral, na escola. Lendo a astúcia, com a colaboração de Moraes (1998), ele nos orienta no sentido de não a confundir com um brincar de fazer esquisitices para atrair atenções. Ao contrário, ao criar um contraste explícito entre as formas errôneas e corretas, contrapondo-as, facilitam-se reflexões sobre os porquês de uma forma ser certa e outras serem as erradas. A transgressão intencional, como a do caso em estudo, proporciona ao estudante assumir uma atitude de reflexão ortográfica numa situação especial para seu aprendizado, porque ressalta a antecipação de quais são os grafemas alternativos no sistema alfabético de nossa língua que poderiam levar à dúvida ou ao erro. Ao mesmo tempo, cria um espaço para a discussão dos porquês de nossa ortografia, desenvolve a consciência metalinguística tanto em relação aos dos princípios gerativos como das irregularidades de nossa norma.

A par das discussões geradas em torno do assunto, posso dizer, sem dificuldade, que o ideal de escrita escolar continua pautado no domínio eficiente das regras que regulamentam a ortografia vigente, ainda que se reconheçam as contribuições de Teberosky (1991), Ferreira (1992), Kato (1992), entre outras, que propõem um tratamento diferente em torno da escrita ortográfica. Esse tipo de transgressão, entretanto, que, a meu ver, poderia atenuar a ideia da escrita como *Trabalho Pesado*, antes de nortear aprendizagens, é compreendida como um risco. Assim, os “erros” ortográficos tendem a funcionar como fonte de censura e de discriminação, dentro e fora da escola, e a motivar medo do que se impõe como “trabalho pesado”.

No estado de tensão requerido pela pesquisa, flagrei em 2002, mais um texto-ficha de avaliação, com que a produção escrita escolar é lida por professores. Na expectativa de produzir sentidos, a pretexto de cotejos e outras discussões, me debrucei na leitura e análise do que encontrei e que segue transcrito:

Critérios de Avaliação:

1. Conteúdo: nível de informação; tipo de raciocínio; neutralidade ideológica; fuga ao tema proposto; falta de visão crítica; criatividade/objetividade; pensamento incompleto; generalizações, preconceitos; baixo nível de reflexão; excesso de explicação; abuso de abstração.
 2. Estrutura: falta de encadeamento: introdução, desenvolvimento e conclusão; introdução com resumo de argumentos; desenvolvimento confuso ou contraditório; conclusão redundante; parágrafos incompletos e incoerentes; parágrafos longos ou curtos demais; apresentação visual defeituosa (borrões, rasuras etc).
 3. Linguagem/Estilo: falta de clareza (períodos longos, duplo sentido); falta de precisão e concisão: repetição excessiva; texto sem originalidade (clichê, vulgarismos); nível de linguagem inadequado (oral, emocional); falta de naturalidade (falar difícil); uso de abreviaturas, sem harmonia.
 4. Linguagem/Gramática: construção frasal inadequada: período simples/composto; erro de ortografia, acentuação, crase e regência; emprego de colocação de pronomes; concordância verbal e nominal; emprego dos tempos verbais, conjunções; emprego dos sinais de pontuação.
- (Critérios de Avaliação. Fonte: Escola Y, abril de 2002)

No cotejo desse texto-ficha com o primeiro exposto e, considerando a maior parte dos comentários sobre a escrita escolar, subsidiados pelos dois casos que governaram a discussão proposta neste ensaio, percebo tendência, mais uma vez, à discriminação da palavra escrita do estudante, à construção de uma imagem imprópria dele como sujeito da linguagem. Tudo isso me facilita dizer, então, que práticas escolares como essas representam a possibilidade de exclusão da

voz, do sentimento, da alegria, do argumento, da criação do estudante. Privado, *a priori*, de processos de aprendizagens relativos à produção textual escrita, o estudante perde o direito de “se somar ao mundo” e dividir com ele o seu ser.

Produção de texto na escola: trabalho pesado?

O sim, o não, cada modo de responder estará na dependência do tom, da concepção e da ocupação do sensível dos que se querem responsáveis pelas proposições educativas em torno do escrever.

2.2 ENSAIO 2. LIÇÕES DE ESCRITA: CENAS E USOS, DAS 12 ÀS 10³⁴

As escritas sobre alfabetização, do ponto de vista teórico, metodológico e político passaram a se apresentar, a partir da segunda metade da década de 80, ampliadas e tecidas com outros tons, no cenário nacional e no de outros países como França, Espanha, Argentina, Portugal.

As pesquisas desenvolvidas por Jean Piaget, no âmbito da Psicologia Genética, interpretadas na dimensão pedagógica, puseram em questão as práticas de aprendizagem sob enfoque estritamente mecanicista, baseadas nas concepções da Psicologia Associacionista. Consideradas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky³⁵ e traduzidas na perspectiva da aprendizagem da escrita, nos seus dois movimentos – leitura e produção –, pressupõem a criança como um sujeito cognoscente que constrói ativamente o saber típico dos objetos do conhecimento com os quais interage, logo desse objeto específico, no que o repertório de conhecimentos acumulados e organizados pela criança no decorrer de sua história de vida é valorizado.

Investigar as noções que as crianças tinham sobre a escrita, antes das interferências sistemáticas propostas pela escola, dispensar atenção às hipóteses que levantavam ante as escritas com as quais se cruzavam e concordar que, no seu rito de iniciação formal no mundo da escrita, elas se encontravam e se desencontravam em diversificados níveis de conceituação e de experiências ia-se instituindo nas discussões, ia-se tornando recorrente, lugar-comum nos fóruns de educação, sobretudo nos instalados em 90, ano internacional da alfabetização. Como se tornavam recorrentes abordagens como estas apresentadas por Barbosa (1994, p. 74)

³⁴ A transgressão consciente, visando a efeitos de sentido, tomou como base a referência coloquial que se faz a horas. A declaração, portanto, corresponde no uso formal a: cenas e usos, das 12h às 22 h.

³⁵ Associam-se ao nome das pesquisadoras suas contribuições bibliográficas, entre outras: *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1986. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1986.

a pretexto de se pensar as questões pedagógicas envolvidas na construção da escrita e de premissas no sentido de atualizar a alfabetização proposta pela escola:

[...] Fica superada a visão da alfabetização como domínio de uma técnica; o processo passa a ser visto como uma aprendizagem conceitual.

Estabelece-se a distinção entre a intervenção do ensino e o processo de aprendizagem; a possibilidade de assimilação da informação veiculada depende do nível de conceituação da criança.

O objetivo do processo é proporcionar oportunidades de uso da escrita, a fim de levar a criança à compreensão da estrutura da língua, entendida como um sistema de representação da linguagem.

Enfatizam-se as produções espontâneas da criança, pois essas revelam como ela está utilizando a escrita; essa utilização passa por etapas reconhecíveis, antes mesmo de a criança atingir o nível denominado alfabético.

Os erros de escrita se transformam em índices que evidenciam etapas constitutivas do processo.

O domínio ortográfico é adiado para uma fase posterior ao domínio alfabético.

A sala de aula se transforma em um ambiente alfabetizador, proporcionando a interação constante da criança com o objeto a ser conhecido.

Determina-se um uso social (e não escolar) da escrita. [...]

Aos que se envolviam com as práticas de ensino e com pesquisas focalizando a escrita, a bibliografia produzida à época tinha muito que dizer. A concepção de alfabetização, como prática de aquisição de uma técnica de codificação da linguagem oral em linguagem escrita e de decodificação da linguagem escrita, cujo sentido se deslocou produzindo uma outra, a de alfabetização como processo de construção que permitisse se chegar à compreensão de como a linguagem está representada na escrita e como funciona socialmente, convocou mudanças que se iam tornando, pouco a pouco, visíveis.

Das dinâmicas pedagógicas, ao tipo de léxico que referendava as práticas de escrita, tal como produção textual, estratégias, processos de colocar em texto, enunciação, interlocutor real, textualização, situação de produção, superestrutura, esquema tipológico, reescrita, conforme pesquisas lideradas por Jolibert e Barbosa (1994), me senti atraída, certa feita, por uma pergunta que também funcionava como título de um artigo produzido e publicado na revista *Leitura: teoria & prática* por Mayrink-Sabinson (1990, p. 21): “Para que serve a escrita, quando você ainda não sabe ler/escrever?” Li o artigo, com a curiosidade guiada pela entonação interrogativa. Reconhecida a opacidade das funções que a escrita serve ao mundo letrado, e das muitas funções que ultrapassam a experiência infantil, a pesquisadora revela sua intenção: refletir sobre os usos e funções atribuídas à

escrita por uma criança, no período que vai de 1 a 4 anos, e sobre o papel do adulto letrado na constituição desses usos e funções. A leitura cumpriria seu objetivo único, acompanhar o raciocínio da autora para com ela responder à pergunta formulada, não fosse a revelação com que prosseguiu: “Trata-se da minha própria filha, Lia, uma criança de classe média, filha de pais professores universitários, uma criança que convive de maneira intensa com leitores e escritores, livros e material escrito e de escrita o mais variado.” A partir daquele instante, todas as informações se tornariam secundárias: a de que o procedimento adotado para anotação dos dados fora um diário, que os mesmos faziam parte de um estudo longitudinal-observacional sobre a aquisição da escrita e que, entre muitas observações, se podia notar que os primeiros usos feitos da escrita, ou de material contendo escrita eram o que se podia chamar de “usos rituais”, e se constituíam incorporações de comportamentos não verbais e verbais dos adultos observáveis em situações bem específicas e repetidas no dia a dia. Isso porque aquela atitude da pesquisadora se apresentava para mim como a possibilidade concreta de uma relação dialógica, família/escola, necessária para que se ampliassem os estudos sobre a escrita escolar, considerando-se os momentos em que o estudante se encontrasse distante da escola, ocupado com seus afazeres, com suas circunstâncias, com seu viver. Seriam esses momentos fecundos para se perguntar: O estudante escreve, quando está em outros espaços, senão os escolares? O que escreve? O que não escreve? Ocupa-se com a escrita como prática social? A que condiciona a escrita? Que lições aprendidas, reaprendidas, experimentadas em casa se podem articular com as lições escolares?

Motivada pela constatação, repeti o critério de Maryrink-Sabinson com relação à escolha da autora das escritas que seriam estudadas, mas com propósitos diferentes: acompanhar o seu envolvimento com a escrita, para além dos muros da escola, considerando intenções, usos pessoais, gêneros e tipos textuais de maior evidência, os conhecimentos revelados nas produções, enfim questões do afeto e da cognição. Do período em que estive nas classes da Educação Infantil, 1993 até 2003, quando cursava a 6^a série do Ensino Fundamental, fiz a recolha das produções de Fernanda e as mantive no meu arquivo de textos. Para esta pesquisa destaquei, intencionalmente, aquelas já nascidas com vocação para provocar discussões e anunciar estudos que ampliem compreensões, suscitem mais questões sobre a produção textual do ponto de vista pedagógico. A partir do início da formalização desta pesquisa, assumi a tensão de poder ou não flagrar alguma produção sua e proceder conforme as considerações já aludidas em *Texturas*.

Na expectativa de favorecer o estudo analítico das escritas, organizei cada uma de *per se*, revi as condições de produção, convoquei teóricos que colaborassem comigo na produção de leitura e de sentidos. Quanto à estratégia de construção, optei por forjar a minha interlocução com a escola, do lugar de mãe e de profissional da área de educação e linguagem, considerando um gênero textual que lhe é peculiar: o comunicado, vez que, mesmo abarcando características típicas de escrita para interlocutor definido, a sua via de acesso é quase sempre única. Transita da escola em direção à família, talvez pouco da família em direção à escola. Esse tipo de situação denota que a escola sempre se sente autorizada a enviar comunicados à família. A família, modo geral, acata, mas não estabelece o jogo interlocutivo possível. Assim, o mesmo discurso que, na situação comunicativa, se definiria como polêmico, pode-se instituir como discurso autoritário.

O fato de reconhecer que as histórias pedagógicas relatando fracasso escolar mantêm injustamente os professores como protagonistas, sobre quem se atribuem muitas responsabilidades, me motivou estabelecer a interlocução pretendida com a escola. Assim, o intencional deslocamento, além de valorizá-la como lugar privilegiado para o tipo de relação escolhida, além de reafirmar com Bourdieu (1996) que é um mercado linguístico no qual transitam os artefatos sobre os quais venho tencionando discussões, posso ressaltar sua importância e adequação para acolher o argumento de Rancière (1995, p. 7) em torno da constituição de uma política de escrita que aqui repito com interesse de ratificá-lo:

[...] antes de ser o exercício de uma competência, o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e dar sentido a essa ocupação. Não é porque a escrita é o instrumento do poder ou a via real do saber, em primeiro lugar, que ela é coisa política. Ela é coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, a alegorizar essa constituição. [...]

As questões da escrita, a meu ver, somente avançarão, na medida em que toda a comunidade que a escola congrega assumir papéis e funções cujo objetivo particular e peculiar de cada um concorra para um objetivo comum: a emancipação de todos, do estudante sobretudo e a preservação de suas subjetividades.

Passemos aos comunicados.

Comunicado 01

Senhora Escola,

Às sete horas da noite deste dia, enquanto tratava, por telefone, de assuntos urgentes a propósito de atividades profissionais, fui surpreendida pela presença de Fernanda no meu gabinete, portando um texto escrito, em mãos. Embora me fosse apresentado à distância, pude reconhecer, com prontidão, a estratégia escolhida. Como não lhe era possível me interromper na situação comunicativa constatada, em razão das orientações já recebidas sobre maneiras de se comportar em situações como aquelas, optou por escrever o que estava impedida de me perguntar falando, conforme pode ser lido e analisado pela escrita que segue anexa ▾. Gostaria de que partilhasse com toda a comunidade que acolhe – diretores, coordenadores, professores, estudantes, funcionários, outros pais – a irrepreensível compreensão demonstrada por Fernanda, quanto a uma outra função da escrita, além de servir à leitura: superar certos limites humanos, ou em última instância: enfrentar, com inteligência e sensibilidade, uma adversidade. Gostaria de que compartilhasse também o que deve ter observado na leitura: a composição híbrida da escrita, como se quisesse continuar ratificando que a sua história se confunde com a história de um desenho que um dia virou letra. Ou como se quisesse confirmar que todos os sistemas de escrita que a humanidade vem usando continuam contemplando, invariavelmente, a escrita ideográfica e a fonográfica.



Não detenho subsídios suficientes para argumentar se o experimento foi consequência de recomendações pedagógicas específicas. Tenho, entretanto, outros com os quais afirmo: a escrita produzida é uma mostra de que Fernanda não está acumulando informações sobre a escrita, não está aprendendo por imitação do que ocorre em contextos artificiais, carentes de significados, não está aprendendo por repetição, por exercícios mnemônicos, conhecimentos enciclopédicos, impostos pela rotina e por critérios alheios à disciplina. Os feitos de Fernanda, segundo o que li em Pérez e García (2001), sugerem que deva estar continuamente explorando, experimentando, indagando, Tateando, interagindo, relacionando-se com outros – sujeitos e objetos –, sob mediação de um adulto experiente.

Com a colaboração de Vigotsky (1984), posso dizer que a produção resultou da referência conceitual que ela vai constituindo sobre a escrita, CONSEQUENTE de experiências imediatas e acumuladas, não linearmente, mas dinamizadas pelo efeito das

trocas estabelecidas com seus semelhantes nas interações sociais, por intermédio da linguagem.

Na expectativa de que tenha compreendido a minha intenção, subscrevo-me.

Comunicado 02

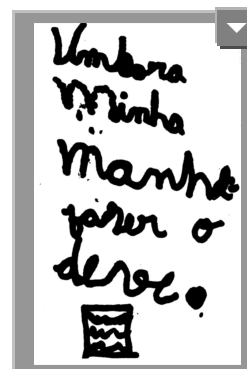
Senhora Escola,

A experiência que tive com Fernanda, há poucos dias, se repetiu. No jogo interlocutivo, me mostrou exatamente o que aprendi com Brandão (2001). O texto produzido, ligado a uma situação material concreta, atendeu à sua demanda naquele contexto em que o telefone, mais uma vez, funcionava como seu adversário direto. Como tinha algo a dizer e a quem dizer, não adiou: dividiu comigo, seu outro, o que encenara no espaço do texto, constituindo a relação dialógica requerida. Como se vê, está bem afinada com o uso social da escrita e com a noção de que a linguagem é uma forma de interação.

Aproveitando exatamente essa noção, não perdi a oportunidade de lhe explicar sobre a legitimidade da sua reivindicação e de comentar sobre a possibilidade de brincarmos com a palavra “dever”, considerando principalmente umas ideias que colhi da escritora Ana Maria Machado. Assim, em lugar de me dizer “meu dever de hoje é [...]” diria: “o meu direito de hoje é [...]” Tenho pensado muito na simetria entre a semântica e questões conceituais que governam a educação da escrita na contemporaneidade.

Como dessa vez, além de valorizar a atitude, no que tem de importante e de educativo para nós duas, valorizei especificidades da escrita. Gostaria de partilhá-las com essa comunidade. Nesse sentido, considere os efeitos do sistema de conhecimento linguístico acionado, enfatizando o que V. S^a bem sabe: sem os demais sistemas de conhecimento, o enciclopédico e o interacional, não se produzem sentidos. Recorri, para tanto, às orientações propostas pela Coordenadora Pedagógica a respeito do processo de alfabetização, no tópico em que estabelece diferenças entre o estudo da língua e o estudo sobre a língua, a partir do que chamou de gramática de uso, com base nos conceitos formulados por Chomsky sobre competência, definido como o conjunto de regras que permitem engendrar frases e desempenho linguístico, como o uso das regras numa situação de comunicação definida, para não divergir do que nos foi proposto.

Fiquei deveras admirada com o que constatei no uso funcional da língua. Como pode ler na produção anexa ▼, Fernanda já revela algum conhecimento consciente a respeito da semântica da língua que usa. Sei que não conhece aspetos da morfologia e da sintaxe, como conceitos e classificações. Intuitivamente, entretanto, sabe tudo. Sabe tanto que usou na produção anterior, pronomes, verbos, locução verbal, substantivos, adjetivo, em posições sintáticas adequadas, na produção de seu texto. Nessa, repetiu algumas das classes, variou o tipo de uma classe, o pronome, e manteve também as ideias coerentes e coesas. Observei que usou, com precisão, um sinal de pontuação e omitiu um outro. Como leitora cúmplice, emprestei ao texto a entonação requerida. A escrita ortográfica anunciou expectativas positivas. Penso que na continuidade acabará compreendendo que, em se tratando da escrita, a substância fônica não se transforma em substância gráfica de modo direto, automático. Se sua curiosidade sobre questões ortográficas for estimulada e transformada em objeto de discussão, certamente chegará a conclusões de que a escrita não é uma tradução regular e biunívoca de sons em letras e que não é preciso escrever como se fala para se ler como se escreve. Inserida nessa comunidade de escrita, então, poderá coletivamente construir conhecimentos e participar da partilha dos construtos individuais, na perspectiva do que Magda Soares e Ângela Kleiman propõem sobre o alfabetizar letrando, prática comum desenvolvida nos programas da FACED, liderados pela Prof^a Mary Arapiraca. Ainda assim, fico apreensiva quanto a reações de quem não compreende, ou rejeita essa concepção. Em comunidades próximas já constatei pessoas confundindo diferenças com deficiências. Então é um tal de se falar em dificuldade ortográfica de estudantes que não completaram sequer um ano de experiência com escrita ... A propósito, gostei muito da explicação que nos foi dada pela Coordenadora Pedagógica a respeito da diferença entre a idade cronológica dos estudantes e a idade real de experiência com a escrita ortográfica. Isso, a meu ver, fortalece a política desenvolvida nessa comunidade, pois cada estudante terá o direito de ser reconhecido como portador de duas idades. Maria, por exemplo, pode ser reconhecida como portadora de sua idade cronológica real, 8 anos e como portadora de uma idade compatível com o escrever ortograficamente, que pode ser 1 ano.



Deixei por último as considerações sobre a expressão “umbora”. Pode haver pessoas dessa comunidade que prefiram tratá-la do ponto de vista ortográfico, exclusivamente. Às vezes, o “erro” em si não me interessa, mas, sim, a palavra produzida pelo erro e sua repercussão no texto e na relação com a exterioridade. Particularmente, preferi tratá-la, considerando os usos sociais da língua, levando a reflexão para o âmbito familiar. Como em ocasião conveniente expliquei a V. S^a, a nossa família acompanha os processos educativos que dizem respeito a todos nós. Assim,

não somente entrelaçamos afetos, como também conhecimentos, conquistas culturais. O diálogo, essa atividade pedagógica por excelência herdada de Paulo Freire, nos permite uma convivência sadia. Diferentes gerações da nossa família, portanto, se implicaram com a escrita de “umbora”. Os avós de Fernanda levantaram a suspeita de que seus bisavós não reconheceriam a expressão que lhes foi um dia tão corriqueira “Vamos em boa hora”, mais na fala do que na escrita. “Como pensar que a expressão estaria vulnerável à redução?”, perguntariam admirados. Seus avós, também, lembraram a ela o comum uso, entre nós, do “Vamos embora”, forma já reduzida. Seus primos, os de mais idade, lhe apresentavam uma versão mais avançada do “umbora”; “bora”, enquanto comentavam sobre as expectativas de que a expressão se transformasse, em breve, em ruído, face à rapidez com que é falada. A reflexão se expandiu para este assunto fascinante: a relação língua/sociedade/escola e o fenômeno da diversidade. Os comentários sobre a variação gerada, como no caso, pelo modo econômico de uso da língua nos levaram a outros sobre variedades socioculturais devidas ao falante, considerando os fatores típicos daquele contexto: a idade, o sexo e a profissão.

Espero que esse assunto, o caráter social da língua e sua importância nas relações humanas, além das questões da escrita ortográfica, não deixem de motivar debates nessa comunidade. Creio que, com a sensibilidade que lhe é típica, haverá de compreender minha quase insistência. A propósito, a comunidade poderia privar do diálogo com Magda Soares (1987, p. 76). Sem dúvidas, ela lhe dirá:

[...] Sendo a língua o principal instrumento de ensino e de aprendizagem, na escola, em todas as matérias e em todas as atividades, a compreensão dessas relações e de suas implicações para a comunicação pedagógica é imprescindível a todos os professores e, também, a todos os especialistas que atuam na instituição (diretores, supervisores, orientadores). [...] No ensino da Geografia, da História, das Ciências, da Matemática, a questão lingüística é fundamental, sobretudo em seus aspectos semânticos e nas relações entre linguagem e pensamento [...] é fundamental que os professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas. [...]

Poderia privar também do diálogo com Artur Gomes de Moraes (1998), em *Ortografia: ensinar e aprender* e com Dino Preti (1997), em *Sociolingüística: os níveis de fala*. Eles colaboraram muito com a produção desse comunicado. Permitiram-me até parafrasear algumas ideias.

Na expectativa de que ideias do comunicado sejam proveitosas, subscrevo-me. Antes, porém, devo-lhe desculpas pela extensão da escrita. Mas como é do conhecimento de V. S^a, certos assuntos tendem a render um pouco mais, sob o olhar de quem os valoriza. Quem considera a escrita um produto raso, linear e estático, vai investir em reflexões em torno de uma expressão como “umbora”, na perspectiva sociohistórico-cultural ?

Comunicado 3

Senhora Escola,

Retomo as considerações feitas no último comunicado a respeito da escrita na perspectiva sociohistórico-cultural para colocá-la a par de uma informação a mais: os debates promovidos em família a propósito da escrita nessa perspectiva são vinculados também ao nosso acervo de textos. Não sei se já teve ocasião de conhecer o Sr. Rabuja, uma invenção da escritora austríaca, Mônica Feth (1996) e de ler sobre seu procedimento. Tal como contei nos escritos da página 53, a sua atividade principal era catar pensamentos. Pensamentos bonitos e feios, alegres e tristes, inteligentes e bobos, barulhentos e silenciosos, curtos e compridos.

Admirei o ofício do Sr. Rabuja. Parafraseando sua ideia, catei papéis. E foi catando papéis, que pude construir e partilhar com Fernanda uma história de escritas nascidas no início do século XX, na correspondência de seus bisavós paternos, em textos de um só gênero, com variação lexical, conforme o local geográfico de sua produção: “Bilhete-Postal/ Carte Postalle / Post Card”, geradores do Cartão Postal e, do cartão publicitário mídia card, cuja divulgação cresceu nos últimos anos. Como valorizo a composição de acervo com o qual possamos constituir *corpus* de estudo da escrita, exponho na **tela 10** três produções do início do século, acompanhadas de um cartão postal e um mídia cards que representa, a meu ver, uma das mais arrojadas campanhas publicitárias nesse suporte.

Com esse conjunto de textos, tanto nos divertimos com Fernanda, analisando o plurilinguismo constatado, a escrita misturada de idiomas, a prevalência da língua francesa no tratamento formal entre os interlocutores da comunicação – *mademoiselle*, quanto com a escrita ortográfica de palavras, no caso “affetuosos”, “capella”, “collegio”, “Brazil”.

Essa experiência favorece Fernanda brincar de escrever, desde farmácia com ph até palavras ditas chulas e impublicáveis.

Ainda que sua motivação para os estudos linguísticos não acolha questões teóricas mais específicas, ensaio comentar sobre as considerações de Bakhtin a respeito dos gêneros textuais, a exemplo destas que aqui repito:

O sistema da língua dispõe de uma reserva imensa de recursos puramente lingüísticos para expressar formalmente o ato vocativo: recursos lexicais, morfológicos [...], sintáticos. Essas formas porém só podem implicar um destinatário real no todo de um enunciado concreto. [...] É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita. [...] (BAKHTIN, 1997, p. 326)

Na expectativa de ter cumprido o que objetivava: associar àquelas informações mais outras, subscrevo-me, sugerindo a V. S^a a re-leitura dessa correspondência, no sentido de refletir sobre a importância ou desimportância da constituição de um acervo que fomente e fortaleça aulas de produção textual escrita.

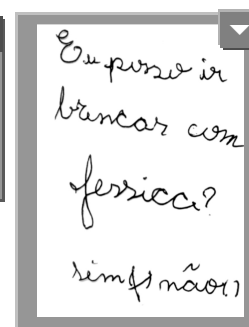
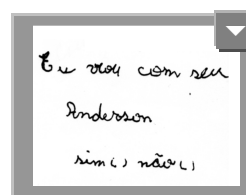
Comunicado 04

Senhora Escola,

Parece que a discussão suscitada na última reunião de pais e mestres procedia. Não é que Fernanda já assimilou o uso da escrita no sentido objetivo proposto nos diversos exercícios de compreensão de texto? Para ilustrar o que comunico, envio **anexas** as escritas que me apresentou há poucos dias, enquanto, mais uma vez, tratava, por telefone, de questões profissionais.

Como bem pôde observar, concluiu o texto citando as opções que possibilitavam minha resposta: sim/não, seguidas de parênteses. A estratégia, agora ampliada, impõe que esteja portando, além do papel, lápis ou caneta para as assinalações. A propósito, lamentei a omissão do “talvez”, ainda que desconfie da razão: V. S^a ainda não o tolera circulando entre o “sim” e o “não”. (É tudo isso, um pouco disso ou nada disso?).

Voltando ao texto, sei que observou outras aprendizagens significativas sobre ortografia e pontuação, principalmente. A caligrafia, se observada, revela a maturidade dos músculos das



mãos, lhe permitindo imprimir às letras um traçado diferente. Em um ano de experiências com a escrita, diferenças! Posso festejar: Mão, razão e coração em pleno exercício saudável!

Não sei como essa comunidade reage a constatações como as feitas. Caso denote qualquer interesse por tratar a escrita escolar do ponto de vista investigativo, procurando responder, entre possíveis questões, até que ponto as próprias práticas de escrita escolar influenciam a produção dos estudantes, autorizo a utilização da escrita de Fernanda como constituinte de um corpus. Sendo esse o interesse, sugiro que se inclua, no projeto, um procedimento com o qual se estudem as escritas nas diferentes sincronias que equivalham aos diferentes seriados pelos quais os estudantes passam. Sugiro também que, com frequência regular, os resultados da investigação sejam levados à comunidade para estudo, conforme os critérios por ela estabelecidos e que sejam usados como suporte para definição de programas, produção de atividades de aprendizagem e ensino, nas quais se incluam a refacção do texto, ou seja, a produção progressiva de versões, visando à versão mais significativa para o autor. Sugiro ainda que constem da investigação dados referentes à escrita dos adultos que compõem a comunidade, sem que a escolha se concentre exclusivamente na escrita dos professores. Nesse sentido, convém lembrar palavras de Serres (1990): “quem não pode, quem jamais pôde inventar um teorema, um protocolo, uma experiência; quem não sabe, quem jamais soube escrever um poema, um roteiro, uma novela, pode e sabe, de todo modo, explicar, comentar sobre o já produzido”

A propósito dos professores, a investigação, a meu ver, deve contemplar dois objetivos: identificar o tempo físico ocupado pelo professor para escrever sobre o que estudou da escrita dos estudantes (não confundir com o que corrigiu) e observar o que fala um corpo paralisado, durante e após o tempo físico ocupado com o estudo da escrita dos estudantes. Os resultados podem orientar decisões. Tenho conhecimento de que professores corrigem, mas não estudam, cerca de 900 produções textuais por unidade letiva, em curtíssimo prazo. Finalmente, sugiro que a comunidade investigue os gêneros textuais historicamente adotadas por V. S^a, como seus, já que foram gerados nessa instância discursiva, somente por um motivo: o paradoxo que se estabelece entre o valor que V. S^a atribui à criatividade, às vezes lhe fazendo quase uma apologia, e a facilidade com que permite circular, no seu ambiente, escritas destituídas desse requisito, quase anacrônicas como a caderneta escolar cuja variante, diário de classe, pouco se renovou, o boletim de notas que continua bicolor e as apostilas a que chamam, atualmente, de módulo.

Caso queira conversar com os que se envolvem com investigações relativas à escrita, procure por Soares (1981), Meserani (1995), Brandão (1995), Smolka e Góes (1995) Koch (1997), Britto (1997), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Kramer (2000), Ruiz

(2001), entre outros. Sei, por experiências, que cada um terá contribuições importantes para dar (ou para vender).

Na expectativa de que as sugestões sejam compreendidas como minha incontestável vontade de colaborar com V. S^a na reflexão sobre a escrita como objeto da sua prática subscrevo-me, lembrando que, para Auroux (1998), ela foi considerada o primeiro suporte que permitiu à fala humana subsistir sem a presença de som emissor e, conforme Lajolo (1998), ela foi eleita, pelo mundo ocidental, mais que o desenho, a oralidade ou o gesto como linguagem que cimeta a cidadania.

Comunicado 05

Senhora Escola,

Comunico que constatei, em mais uma experiência de Fernanda com a escrita, sinais muito nítidos do que vem aprendendo com as práticas pedagógicas promovidas por professores dessa comunidade. A experiência, dessa vez, está relacionada às atividades extraclasse, que insisto chamar de aulas-passeios, acolhendo a concepção de Célestin Freinet, de acordo com o que nos diz Élise Freinet (1979, p. 23-24) e que transcrevo para apreciação de V. S^a:

[...] “ Por antítese a uma pedagogia da abstração e do imobilismo, Freinet vai dar ainda mais livre curso à espontaneidade da criança real, da criança da aldeia e do sítio distante, a dos trailers e também aquela que é a criança pequeno-burguesa rural que se socializa nos rudes contatos com a comunidade escolar”.

Após os dias sombrios e frios, em uma classe sem aquecimento onde, por necessidade, tudo é confinado no ar viciado, onde o comportamento de crianças irritadas é difícil de suportar, eis que retorna a primavera.

As saídas ao ar livre readquirem seus direitos, se fazem cada vez mais numerosas e se transformam, pouco a pouco, em aulas-passeios. Saía-se alegremente e aparentemente sem problemas, mas agora já havia a preocupação de fazer um relato de todos os acontecimentos que, ao longo dos caminhos, atariam o olhar daqueles que estavam habituados a ver as coisas mais de perto, dentro das perspectivas de uma atenção mais concentrada: uma busca permanente de olhos, ouvidos, de todos os sentidos abertos à magia do mundo, fazia surgir de todas essas paisagens, agora vistas como novas, uma incessante descoberta, imediatamente comunicada e que se tornava coletiva. E captada em pleno vôo por um professor atento, era a liberação das lamas infantis, uma coesão lentamente construída e mais íntima da comunidade escolar.

E podíamos estar certos de que não era tempo perdido, pois todas as disciplinas escolares tiravam proveito disso. Era como um filme que se desenrolasse em seqüências rápidas, onde a geografia, a história, a aritmética, as pequenas e grandes ciências e, por vezes, a grande paixão humana, captadas em intuições espontâneas, significavam a aurora de um domínio do mundo tudo isso sem esforço, num viver suave, na originalidade de expressões orais que caíam,

abundantes e calorosas, como chuva benfazeja na primavera. [...] Trata-se de prolongar esses instantes de verdadeiro elo obtido sob o signo da liberdade e da amizade, para preservar as delicadas conexões do organismo novo que vive sem cessar no espanto e na alegria das coisas reencontradas, para entrar no domínio do conhecimento.

É assim que, ao retornar à sala de aula para prolongar essa irrupção benfazeja na natureza livre, o professor escrevia no quadro-negro o ponto mais marcante das descobertas feitas ao acaso, ao longo dos imprevistos do caminho. [...] (FREINET, 1979, p. 23-24)

Gostaria de justificar o motivo por que fiz transcrição tão longa. É que os comunicados sobre esse tipo de experiência, quando expedidos para as famílias, enfatizam mais as despesas que deverão assumir com transporte, merenda etc. e menos o sentido da experiência como aula. No texto transcrito, talvez V. S^a não somente encontre subsídios para produzir os comunicados como também para incluir, na sua biblioteca, o livro *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia de Freinet*, escrito por Élise Freinet (1979), vez que trata das ideias do pedagogo francês para quem vivemos um estado de ignorância, quando admitimos que a educação aparentemente científica e objetiva do exterior nos é suficiente. Segundo ele, é no indivíduo que iremos buscar os fundamentos e as linhas de ação.

Agora, a experiência. No último final de semana, Fernanda foi, pela primeira vez, na companhia do seu pai, tios e primos, a um estádio de futebol, ao Otávio Mangabeira/Fonte Nova. Torcedora já convicta do Esporte Clube Bahia, vestiu-se a caráter para assistir à partida programada: Bahia X União São João das Araras, time paulista, até então desconhecido. Para a surpresa de todos, levou na pequena mochila: lápis, caneta, borracha e caderneta de anotações. Parecia pronta para uma aula-passeio. No decorrer da partida, anotou o nome dos jogadores escalados, o nome dos que fizeram jogadas importantes e dos que marcaram gols que decidiram a partida. Dizia que tinha no papel respostas prontas para os que curiosamente perguntassem sobre o jogo. A escrita, como se fosse a vitória do Bahia, foi festejada, pelo que tinha de inusitado. De tanto transitar entre torcedores, se desviou do arquivo, perdeu-se no tempo, não na memória.

Se V. S^a declarasse que a lição de escrita do dia seguinte seria sobre futebol, penso que Fernanda faria um gol de letras. Mas escrita sobre futebol parece que foi instituída como escrita de meninos, não de meninas. Pensei, por uns instantes, que o procedimento insinuava sua vocação para o jornalismo. A confiança no depoimento de que as escritas lhe serviam para responder a perguntas sobre o jogo, entretanto, me fez compreender, mais uma vez, que a

política de escrita proposta por V. S^a favorecia à sua livre expressão e ao nascimento de textos livres de condicionamentos pedagógicos, às vezes alienantes.

Na expectativa de que as aulas-passeio se sucedam e de que os comunicados traduzam de fato o seu fim, subscrevo-me.

Comunicado 06

Senhora Escola,

Descobri na escrita autobiográfica de Fernanda, projeto desenvolvido na classe da 2^a série do Ensino Fundamental, a sua opção preferencial pelo teatro, conforme atestam os fragmentos anexos ▾. Quando encenou, sob coordenação das professoras do curso *Arte em Cena A Bela Borboleta*, adaptação da obra homônima de Ziraldo, me confessou o gosto, confirmado pela escrita.

Seis anos depois, a despeito da dinâmica da vida, a opção pelo palco não variou. Quem a encontra às segundas e quartas-feiras, pode ler sua

vontade explicitada numa camiseta que serve de suporte para a máxima: “Escreveu não leu, o palco é meu”. A opção tem-lhe aproximado da escrita de textos dramáticos. Às vezes, chega a preferir esses aos propostos nas aulas de Língua Portuguesa. Não vai demorar muito para mostrar na escrita escolar a influência de textos dramáticos que lhe chegam através de outros que lhe são caros. Participando de um festival de teatro interescolas, mostrou-se tão maravilhada por um texto, de título curioso “Por que o frango cruzou a estrada?” que foi às últimas consequências para consegui-lo. A propósito, gostaria de que levasse em consideração exatamente isso: além das escritas propostas nos programas escolares, Fernanda se interessa por outras escritas, a ponto de disputá-las e de utilizá-las, em seu próprio benefício, ou para benefício de outros. O caso mais recente esteve vinculado à canção *Não enche*, letra e música de Caetano Veloso, que transcrevo um fragmento para apoiar comentários:

Um desejo: ler ateli

Uma comida especial: Quijote

Um dia feliz: da universidade

Uma lembrança: o teatro

STRE:1
05/13

Meus planos para o Futuro

Ser ateli

Fernanda Suíze Peltrão
Ass. do aluno(a)

NÃO ENCHE

Me larga, não enche

Você não entende nada e eu não vou te fazer entender

Me encara de frente:

É que você nunca quis ver, não vai querer, não quer ver

Meu lado, meu jeito

O que eu herdei de minha gente e nunca posso perder

Me larga, não enche

Me deixa viver, me deixa viver, me deixa viver, me deixa viver

Cuidado, ô xente!

Está no meu querer poder fazer você desabar

Do salto, nem tente

Manter as coisas como estão porque não dá, não vai dar

Quadrada, demente

A melodia do meu samba põe você no lugar

Me larga, não enche

Me deixa cantar, me deixa cantar, me deixa cantar, me deixa cantar. [...]

(CAETANO VELOSO, 2003, p. 162-163)

A frequência com que ouvia a canção me fazia pensar, a princípio, que a sensação de liberdade sugerida lhe causava bem-estar e justificava o explícito apego. Depois, observei que não era bem isso, mas uma peculiaridade na composição da letra: versos longos, intercalados com versos curtos, exigiam do leitor-cantor habilidade específica. Como se fosse participante de uma competição, Fernanda se autodesafiava, repetindo a cantoria inúmeras vezes, de modo a não tropeçar, sequer em uma letra. Aquela persistência, acompanhada de perto, me fez considerar o seu gosto por aquela escrita e reconsiderar a importância da arquitetura com que certos textos são escritos, não como parâmetro para outras produções exclusivamente, mas como critério para orientar a produção de leitura oral, prática com que se pode partilhar e se divulgar textos pessoais e alheios. Conforme o que li em Chartier (1999), nas sociedades do Antigo Regime, ler em voz alta era uma forma de sociabilidade compartilhada e muito comum. Lia-se em voz alta nos salões, nas sociedades literárias, nas carruagens ou nos cafés. A leitura em voz alta alimentava o encontro com o outro, alimentava uma relação entre o leitor e a comunidade dos próximos, sobre a base da familiaridade, do conhecimento recíproco, ou do encontro casual, para passar o tempo. No século XIX, a leitura em voz alta voltou-se para certos espaços. De início o ensino e a pedagogia: fazendo os alunos ler em voz alta, procurava-se paradoxalmente controlar sua capacidade de ler em silêncio, que era a própria finalidade da aprendizagem escolar. Lia-se ainda em voz alta nos lugares institucionais como a igreja, a universidade, o tribunal. Durante todo o período do século XIX

(ao, menos na primeira metade), a leitura em voz alta foi também vivida como uma forma de mobilização cultural e política dos novos meios citadinos e do mundo artesanal e depois operário. Em seguida, esvaziaram-se numerosas formas de lazer, de sociabilidade, de encontros que eram sustentados pela leitura em voz alta. Chega-se à situação contemporânea em que a leitura em voz alta é finalmente reduzida à relação adulto-criança e aos lugares institucionais.

Não sei bem como essa prática, que é a da escrita falada, ou da “fala do escrito”, conforme Genouvrier e Peytard (1977), vem sendo tratada nessa comunidade. Achando conveniente, o assunto pode ser articulado com outro: a formação do leitor e produtor do texto, em tempos de produção eletrônica que atrai leitores para gabinetes e para telas, promovendo interação de ordem diferente.

O outro caso, testemunhei por acaso. Certa feita, enquanto restabelecia a ordem dos livros na estante, me deparei com a mãozinha aflita de Fernanda à procura de um título de que gostava muito: *O Peixe Arco-Íris* (PFISTER, 1996). Já com o livro em mãos, releu a história, em médio tom, com intenção silenciosa:

Lá bem longe, na imensidão azul do mar, vivia certa vez um peixinho. Era sem dúvida o mais lindo peixe do oceano. Seu nome era Peixe Arco-Íris. Mas ele nunca brincava com os outros peixes. Nadava sozinho, todo orgulhoso de suas escamas cintilantes.

Um dia, um peixinho azul veio lhe pedir:

– Peixe Arco-Íris, me dê uma de suas escamas brilhantes?

– Imagine só, dar uma escama para você! – respondeu o Peixe Arco-Íris, com desprezo.

Depois disso, os outros peixes se afastaram dele.

Assim, o Peixe Arco-Íris ficou completamente sozinho. Ninguém mais admirou suas maravilhosas escamas. Nem a estrela-do-mar quis saber dele.

– Por que ninguém gosta de mim? – perguntou.

– Vá perguntar ao polvo – respondeu a estrela-do-mar. – Quem sabe, ele lhe dê um conselho.

O sábio polvo já o esperava.

– dê a cada peixinho uma de suas escamas brilhantes. Você verá quantos amigos vai ganhar.

– Nunca! – respondeu o Peixe Arco-Íris, teimoso como ele só.

De repente, o peixinho azul reapareceu.

– Por favor, Peixe Arco-Íris – insistiu. – Por que você não me dá só uma escamazinha?

O Peixe Arco-Íris pensou e pensou. “É... uma escamazinha só, bem pequenininha, até que não vai me fazer falta.”

– Tome, pode ficar com esta para você.

O peixinho azul saiu nadando na maior felicidade.

Em pouco tempo o Peixe Arco-Íris estava cercado de peixinhos. Todos queriam uma escama brilhante, e ele começou a distribuí-las, uma por uma. Por fim, sobrou-lhe apenas uma escama. Os novos amigos o convidaram:

– Peixe Arco-Íris, venha brincar com a gente!

Ele foi. E desse dia em diante, passou a ser o peixinho mais feliz de todo o oceano.

Em seguida, colocou o livro na mochila e comentou brevemente: “Tenho um colega que está precisando urgente conhecer essa história”. Aplaudi o gesto duplamente: pela autonomia e critério da escolha e pela compreensão muito sensível do que a escrita do outro pode potencializar.

Em ambos os casos, não pude dissociar a relação intelectual da afetiva que se processava. Com a releitura de Vigotsky e outros autores (1988, p.6-7), retomei a questão objetivamente:

[...] Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações, dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como alguma espécie de força primeva, e exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável. Justamente por isso, a antiga abordagem impede qualquer estudo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição.

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade. [...]

Não sei até que ponto os assuntos tratados neste comunicado serão proveitosos para V. S^a. Creio necessário que se ouçam relatos de estudantes sobre a escrita e opiniões relativas a seus afetos e desafetos. A minha atenção sobre isso me tem ajudado a descobrir quão é diverso o estudo promovido pela escrita. Quando se flagra um gosto eclético então como o de Fernanda... Lembrando que qualquer decisão oportuniza o debate com a comunidade, subscrevo-me com expectativas positivas.

Comunicado 7

Senhora Escola,

Surpreendi Fernanda produzindo um texto-cartaz, com todos os recursos disponíveis no computador para lhe imprimir a visibilidade desejada. Trouxe-me inquietação o que o texto dizia para qualquer um que o lesse. Para mim, portanto. À porta do seu quarto, em horários imprevisíveis e na sequência somente prevista por ela, lá estavam:

NÃO INCOMODE

BATA NA PORTA ANTES DE ENTRAR

ENTRE À VONTADE

A propósito dos efeitos de sentido desse texto-cartaz, me antecipo para dizer que não recebi de V. S^a comunicado sobre programas que incluíssem escritas de adolescer. Recebi um programa específico sobre as cantigas, orientado por Cantigas de Adolescer, produção de Elias José (1992). Muito bem-vindas, por sinal. Quando li o poema *Invasão proibida*, fiz inevitáveis transferências, por razões que podem ser identificadas, com uma rápida leitura:

Invasão proibida
 Quem ninguém invada
 meu quarto,
 minha toca,
 meu esconderijo,
 meu caramujo,
 que eu viro fera.
 Se minha mãe bater na porta,
 eu não abro.
 Se meu pai bater na porta,
 eu não abro.
 Irmão, se bater,
 eu mato.
 Não abro pra ninguém...
 ou melhor...
 pensando bem...
 se ele batesse...
 Quase abri a porta
 só do susto
 de pensar.(ELIAS JOSÉ,1992, p. 14)

O nascimento do texto-cartaz possibilitou quase que, concomitantemente, o nascimento de outros textos, acolhidos pela agenda-diário, pela agenda-fechada (trancada com

cadeado), pela capa de cadernos e pelo caderno de bilhetes. Em paralelo, foi instituída a caixa coletora de bilhetes, recadinhos e cartas. Pois é. Na tela do computador, Orkut, MSN, e-mail, Mirc, ICQ e Skype. No papel de diferentes estampas, letras coloridas, cintilantes, pulantes.

As escritas que por hora continuam invadindo seu quarto, diferente daquelas que desinibidamente se aproximavam de mim, estão prontas para regular minhas atitudes, disciplinar nossa relação. Chegou, para ela, o tempo de sussurrar o que não está podendo escrever com ruído e escrever em solidão o que não está podendo falar. Assistindo à cena, a emoção terminou vindo na frente. Tive a impressão de que não haveria teoria que me ajudasse a suportar saber que a sua escrita assumira o lugar do poder. Do poder dizer; do poder desenhar fronteiras; do poder impor limites; do poder regular; do poder permitir; do poder silenciar; do poder-poder. Privada da incondicional liberdade de ouvir as vozes acomodadas nas linhas de tantos papéis, me consolei com palavras, vocacionadas para a escrita de um artigo-catarse: Escrever – uma das armas de minha filha.

As escritas de Zagury (1996) sobre adolescentes, conforme depoimentos dados por eles, reorganizaram a emoção. Compreendi que não havia tanto a temer: as atitudes, já previstas, eram casos de pura adolescência. O recolhimento, essencial para lidar com a ebulição interna, foi respeitado. A família passou a conviver civilizadamente com “Não incomode”; de modo simpático com “Bata na porta antes de entrar” e, alegremente, com “Entre à vontade”. As escritas, de todos os tipos e jeitos, continuaram favoritas no registro de contradições, inseguranças, medos, desejos, fragilidades, onipotência, angústias, dificuldades, raivas, ameaças, questionamentos, insatisfações, dores, alegrias, exageros, carências, descobertas, excitações, êxitos, promessas, perdas, decepção, afeto. Três delas, com tom de denúncias e ameaças causaram turbulências. Não houve competência e estratégia acionadas que me ajudassem na leitura dos explícitos e subentendidos. Dr^a Maria Célia Gomes, terapeuta de sempre, emprestou competência e afeto. Dr^a Lílian Darzé, não menos. Em mais uma situação, compreendi as tensões da inevitável instabilidade do ser, como ainda aquilo que Eco (1986) repete na sua obra: a improbabilidade de um leitor sozinho dominar todos os aspectos que o ato de ler requer. Como confessei a V. S^a, ocasionalmente, não se pode desconsiderar a contribuição que a Psicologia Social e a Psicanálise têm a dar à educação. Acolher leitora com essa formação específica na comunidade é um benefício. A escrita promovida por V. S^a está por merecer leitura multidisciplinar, sobretudo a que percebe o sangue que circula na escrita.

Com o tempo, “Entre à vontade” passou a ser exposta com maior frequência, dividindo espaço com um texto novinho em folha:

ENTRE E DEIXE O MAU-HUMOR DO LADO DE FORA
--

Isso me permitiu avaliar a quantidade de amizades guardadas ali naquela cerca, seu grau de importância e conviver com escritas em abundância. Apesar disso, confesso que não as li. Quando chamada a ouvir algumas escolhidas, identifiquei emoções contraditórias, vontades demonstradas em hipérboles, independência intelectual se esboçando, preocupação com questões sociais, medo de derrotas e a celebração da amizade, um singelo ensaio poético.

Muito embora as estratégias com que me entreguei ao jogo interlocutivo promovido por Fernanda possam satisfazer a compreensão dessa comunidade, se faz necessário sublinhar, com o apoio de Orlandi (1999), a força coercitiva das palavras usadas, o assujeitamento a que me submeti, enfim a inexistência de neutralidade, naquela relação comunicativa entre nós, filha e mãe. Concordando com Bourdieu (1996) seria ingênuo pensar em trocas linguísticas isentas de poder e considerar que as produções linguísticas somente podem ser analisadas em mercados linguísticos alheios àquele.

Com expectativas de que V. S^a discuta sobre as escritas do adolescer com essa comunidade, sobre as relações de poder que exercem, subscrevo-me, ao tempo em que reescrevo o singelo ensaio poético com que fui brindada, na conclusão deste comunicado com que tratei de cenas e usos tão delicados da escrita.

Amizade

O que é
um amigo?

É uma pessoa
séria

que é confiável
à beça.

O que é
ser amigo?

É ser paciente,
consciente, esperto,
solidário e...

Sabe o porquê
dessas perguntas?

Porque consegui
descobrir alguém

que tem muitas
qualidades e

que sabe dar
valor

a uma
Bela AMIZADE
Fernanda Beltrão, 6ª série, 2003

Comunicado 08

Senhora Escola,

Como é do conhecimento de V. S^a Fernanda está a par dos comunicados que lhe tenho enviado. Quando soube que, em um deles, comentaria com V. S^a sobre suas experiências com as tecnologias contemporâneas nos espaços de encontro com sua “galera”, demonstrou enorme satisfação. Essa iniciativa, na sua opinião, pode ser a chance de essa comunidade valorizar o que ela, colegas e amigos produzem na tela, suporte acolhedor de escritas na sua diversidade. Assim, este comunicado, diferente dos demais, se inicia com o que considero uma reivindicação: compreender a turma do “www”, motivo de considerações de Pretto (2001), para quem toda turma, porque sabe o sentido de ALT+TAB, tecla. É dele também a ideia de que é com essa turma que V. S^a poderá definir sua circunstância: com futuro ou sem futuro.

A produção de Fernanda “@. com.” se iniciou por ensaio e erro: movendo mouse, teclando, deletando. Ao mesmo tempo, codificava a vida com o “abc...xyz”, gesto comum a de alguns tantos garotos da sua geração. O acesso ao mundo da escrita, portanto, se deu por duas vias: a do texto impresso e a do texto eletrônico.

Isso que não foi privilégio da minha geração demanda compreensão e ação. Concordando com Chartier (1999), as tecnologias contemporâneas incorporam antigos avanços tecnológicos e introduzem mudanças que nos impõem pensar concepções sobre texto, no que a escrita se inclui. A compreensão do que se tem chamado de “texto em mutação” sugere, a meu ver, a instalação de um fórum permanente que privilegie estudos e debates sobre os diferentes tipos de escrita e leitura, individuais e coletivos, potencializados pelo suporte digital. Algo afetado, quem sabe, por um pensamento de Lévy (1996, p. 36) que preferi recortar:

[...] As passagens do texto mantêm entre si virtualmente uma correspondência, quase que uma atividade epistolar, que atualizamos de um jeito ou de outro, seguindo ou não as instruções do autor. Carteiro do texto, viajamos de uma margem à outra do espaço do sentido valendo-nos de um sistema de endereçamento e de indicações que o autor, o editor, o tipógrafo balisaram. Mas podemos desobedecer às instruções, tomar caminhos transversais, produzir dobras interditas, estabelecer redes secretas, clandestinas, fazer emergir outras geografias semânticas. [...]

Isso a que Lévy também chama de leitura e atualização do texto se deve à plasticidade, à flexibilidade da linguagem, à facilidade com que se adéqua aos comandos do homem e dos suportes que tem criado, na sucessão do tempo, para sua materialização.

Membros dessa comunidade mostram, contudo, estranheza, quando não rejeitam a informação disponível online, a concepção de memória coletiva, as conexões favorecidas no ciberespaço.

Há pouco, recebi uma mensagem eletrônica emitida por Fernanda que transcrevo, sem inserir nem deletar sinal:

“oieemaeeee!!!toaki na kasa de cella!!!! Si lig... eu vo sai cocella mona, uma miga minha i de cella, i o pai dela q xego... naumvo demora mtooolanaum!!!! Eu ligupedindupa mi buscaR!!!!bjuuuuuuuuu! =*****Nanda”

Pois bem, essa produção, que me lembrou dois fatos históricos, vinculados à escrita: a origem do correio na Grécia, em 190 a.C., quando um general ateniense, após vencer o exército do rei da pérsia, enviou um mensageiro para comunicar a vitória aos atenienses, informação colhida por Paiva (2004), conforme consulta à homepage do correio belga e as diferentes e progressivas maneiras de se escrever os textos alfabéticos, desde a escrita de palavras sem a segmentação, hoje comum, à ausência de sinais de pontuação, me lembrou também a aversão demonstrada, por membros da comunidade, a essa escrita a que chamam de internetês. Em reportagem recente, editada no jornal *A Tarde*, 2005, p. 4, sobre “Hieróglifos virtuais”, colhi a opinião preocupada de uma pedagoga dizendo que essa natureza de linguagem poderia criar um vício de escrita e que isso se deve ao fato de, tendo a criança o computador em casa disponível e plugado na internet, passa mais tempo usando programas de bate-papo, atualizando blogs e fotoblogs e enviando e-mails aos coleguinhas e, para não perder tempo, desenvolve uma escrita abreviada que pode render problemas na hora de escrever sério.

No caso de Fernanda, gostaria de que V. S^a informasse à comunidade que o seu computador continua disponível e plugado na internet. Isso, até então, não lhe rendeu problemas. Talvez, soluções. Ao participar de projetos interligados aos do Laboratório de Informática, produziu textos adequados às condições de produção, como o que pode ser lido na **tela 11**. Quando a professora de Língua Portuguesa orienta a produção de textos convencionais, corresponde com estratégias e operações linguísticas plausíveis como estas que podem ser apreciadas a seguir:

Sapatos trocados?

A história fala de minha mãe, professora Lícia Beltrão. Já tem 32 anos de experiência com aulas de Português, mas nenhuma com sapatos. [...] Fernanda Beltrão, 5ª série, 2002.

Os cavaleiros negros

Estava eu lá na rua, tomando meu sorvete, a caminho do bar do Joaquim, sei lá quando...Três cavaleiros começaram a atacar o bar... (emocionante!). Eles eram todos bem altos, usavam capas pretas e máscaras, sem contar com as botas cortantes (oh!)... [...]” Fernanda Beltrão, 5ª série, 2002. [sic]

E o sonho virou realidade

Luciane é uma menina de 15 anos que trabalha junto com o pai fazendo carvão. Ela tem sonhos como qualquer outra menina de sua idade, só que os seus são mais difíceis de realizar. Ela trabalha o dia todo. Que tempo teria para mostrar seu talento, e como consequência, ganhar sua cama cheirosa e macia que sempre sonhou. [...] Fernanda Beltrão, 6ª série, 2003. [sic]

Como se isso não fosse suficiente, a caixa coletora de bilhetes, recadinhos e cartas se quantificou. Agora são caixas e caixas. Caso V. S^a resolva fazer um levantamento para saber quem escreve para Fernanda, não se assuste. O resultado pode revelar que todos seus colegas já lhe enviaram cartas, bilhetes, recadinhos.

Na expectativa de que compreenda a turma do www, que valorize o fato de ter a seu dispor, visando à produção textual: sua memória pessoal, a memória adicional livresca e a memória artificial, disponível no computador, que reconsidere o papel dos meios eletrônicos de interação para além de instrumental, que acredite na transmissão e partilha da memória social como ações tão velhas quanto a humanidade, Lévy (1996), subscrevo-me, oferecendo-lhe palavras de Chartier com as quais, quem sabe, poderá convocar a comunidade para construir o fórum de estudos e debates sobre tecnologias contemporâneas e a produção de texto.

[...] Insistir na importância que manteve o manuscrito após a invenção de Gutenberg é uma forma de lembrar que as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos, e que a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso. [...] (CHARTIER, 2002, p. 28)

Comunicado 09

Senhora Escola,

Muito embora não tenha recebido resposta dos comunicados que lhe tenho enviado, acredito que não se recusará a fazê-lo. Sei, por experiência, que, em breve, me dará o retorno desejado. Pressinto que me confessará o número de mães que já se manifestaram, fazendo comunicados similares aos enviados por mim.

Bem a propósito, gostaria de que dispensasse atenção ao comunicado que uma colega, mãe de uma estudante que ora conclui a 1ª série do Ensino Fundamental, enviará a V. S^a. Com sua permissão, passo a lhe adiantar o teor do comunicado: ao ouvir da sua professora informações sobre a distribuição das carteiras escolares, de acordo com um “mapa de sala”, objetivando disciplinar a classe, a estudante, abominando a ideia, produziu um texto híbrido no qual expôs não somente sua concepção sobre o “mapa de sala” como ainda seu protesto, conforme pode ser lido a seguir.



Certa de que, ao receber o comunicado, se mostrará disponível ao diálogo sobre essa e as demais “Lições de escrita: cenas e usos, das 12 às 10”, enviadas sucessivamente, subscrevo-me, com expectativas dos bons sons e longos ecos que serão produzidos.

Cordialmente,

Lícia Beltrão

2.3 ENSAIO 3. NO MEIO DO CAMINHO, ESCRITAS

O mundo urbano, me diz Ianni (2000), é sempre plural, atravessado por múltiplas diversidades e desigualdades, contemporaneidades e não-contemporaneidades. Nele estão presente o passado mais remoto e o recente, o “era uma vez” e o “faz-de-conta”, ao mesmo tempo em que estão evidentes as tramadas relações sociais, o jogo das forças sociais, as condições da alienação e as possibilidades da emancipação. Todo mundo urbano, havemos de concordar com Orlandi (2004a), é um mundo de sentidos.

Nele, não importa a lógica da ordenação, não importa o espaço, a localização, está presente o que Orlandi tem chamado de narratividade urbana. A presença do corpo verbal escrito, a materialidade da linguagem, nos permitindo significar, vai-nos dizendo isso, aquilo, "aquiloutro" e nos fazendo ler: Escritas grafitadas, pichadas, desbotadas, espichadas, amassadas. Cuidadas, apagadas; acesas. Soltas, despencadas, fixadas, coladas. Do alto, em outdoor, espreitam os que passam. E os que passam, confirmam: “Outdoor. Sem querer você já viu”; Outdoor. Sem querer você já leu”; “Outdoor. Até míope lê” (Central de Outdoor, 1997). Quer em banner, quer em faixas, quer em totem (*backlights*) ocupam certas alturas. Em mobiliários urbanos, protegidas do sol, da chuva, do vento, dos raios do luar e de mãos, talvez pouco zelosas, disputam, com os andeijos, metros das calçadas, dos canteiros, do solo. Os postes, ainda que mais poupados, equilibram, com a ajuda de arames rústicos e de fortes barbantes, escritas de pequena extensão, mas que precisam contar para um, para outro, que podem dispor de serviços de experientes jardineiros e de boas leitoras de cartas de tarô, que prometem união amorosa e prosperidade, a exemplo. Em balões de gás, sobem, como se quisessem alcançar as nuvens. Em faixas puxadas por pequenos aviões passeiam por “céus de brigadeiro”. Em muros, alambrados e portões nos informam, nos orientam, nos advertem:

“É logo ali”. “Não há vagas”. “Não estacione, garagem”. “Estamos reformando”. “Mudamos de endereço”. “Em breve, nova agência do BB”. “Cuidado! Cão anti-social”. “Cerca elétrica. ”

Às vezes, nos assustam: “Tá tudo dominado”. “CUIDADO. Assaltos na área noite e dia”. “Sorria, você está sendo filmado. ”

Nas fachadas de estabelecimentos comerciais, ora, generosamente, nos ajudam a não confundir padaria com papelaria, lavanderia com borracharia, livraria com barbearia, sorveteria com pizzaria...ora, indiscriminadamente, nos perturbam, com exigências linguísticas que atraem exclamações: Desafiadoras! Wu Vai, Wu G Com, Jô Jô Delivery, PrapapaGrills, Pia Gata, Subway, AiceZushi, Komaki, Chan I Yi, Snack’sBistrô, Papi Adore,

Espetittu's, Myung Do; ora parecem nos apresentar uma constelação familiar: Marelli, Bernardo's, Nando's, Julio, Maysa, Martha Paiva, Critianes, Eliane.

Nas bancas de revistas, por entre fotos e cores, explodem nomes que nos prometem economia, cinema, quadrinhos, esporte, humor, literatura, beleza, culinária, informática, arquitetura, sexo, música...Viva!, *Mais Sabor*, *Sexway*, *National Geographic*, *Claudia*, *Época*, *Veja*, *Isto É*, *Caros Amigos*, *Cult*, *Bravo!*, *Bons Fluidos*, *Internet. br*, *Dieta já!*, *Noivas*, *Margarida*, *Luluzinha*, *Chico Bento*, *Mad*, *Próxima Viagem*, *Rock*, *Reformar e Construir*, *Carta Capital*, *Marie Claire*, *Nova Escola*, *Mergulho*.

Se mergulharmos o olhar no tempo, havemos de ler esmaecidas letras que escreveram e números antigos que dataram: *Revista do Rádio* (1948-1970), *Ilusão* (1958-1982), *Sétimo Céu* (1958-1992), *Pif-Paf* (1964-1964), *O Tico-Tico* (1905-1959), *A Cigarra* (1914-1956), *Jóia*(1957-1969), *Grande Hotel* (1947-1980), *Realidade* (1966-1976), *Topo Gigio*(1969-1971).

Nas placas, marcam e demarcam espaços, fazem homenagens e nos aproximam de histórias: Rua do Tira Chapéu; Ladeira da Preguiça; Praça da Piedade; Rua Lima e Silva; Avenida Joana Angélica; Reitor Miguel Calmon; Largo da Graça; Avenida Tancredo Neves; Rua Boulevard Saback; Avenida Cardeal da Silva; Terreiro de Jesus; Praça da Sé; Largo Dois de Julho; Avenida Otávio Mangabeira; Avenida Engenheiro Oscar Pontes; Avenida Vasco da Gama; Avenida Dom João VI; Rua General Labatut.

Nos para-choques dos caminhões, desviados das estradas, vão-nos mostrando a “filosofia dos caminhoneiros”. Em relação ao amor...“Amor proibido jamais será esquecido”. Em relação ao beijo...“Por um beijo dado, hoje sou casado”. Em relação ao casamento...“No casamento, quando aumenta o patrimônio, complica o matrimônio.” Em relação a Deus...“Deus tira os dentes, mas reforça a gengiva”. Em relação aos números...“60 num bar, 70 sair 100 pagar, aí o dono manda a polícia 20 buscar.” Em relação aos motoristas...“Não corro porque tenho pressa.”

Em carros, desfilam exuberantes, silhuetas definidas, corpos preenchidos por cores e detalhes, efeitos de bem feita plotagem, anunciando, recomendando, prometendo o inimaginável. Em *busdoor*, percorrem ruas estreitas, largas avenidas; despontam em bairros, sobem ladeiras, descem viadutos, passam por túneis. Em estações de transbordo, em finais de linha, obedecem à pausa; descansam. Pouco tempo depois, partem. Percorrem ruas, avenidas; despontam em bairros...Grafitadas, desbotadas, espichadas, amassadas, despencadas, coladas. Oferecidas. Abertas. Disponíveis aos olhos leitores.

Ali estão elas, nos desafiando, nos fazendo acreditar, por outras linhas, por outros traços e, com todas as letras, que o mundo urbano, de fato, é grafocêntrico.

Nos centros urbanos, o que os homens fabricam e conspiram, durante dias, as escritas contam em frações de minutos: o desenraizamento, a desterritorialização, o achatamento do tempo. E assim foi, na noite de 22 de fevereiro do ano de 2001. O carnaval oficialmente começava, com desfile de Rei e Rainha. Ostentando cetro e coroa, autorizados a escrever para seus súditos as “desregras” daqueles dias, permitiam que se misturassem ruídos do axé com o ranger dos freios ansiosos por vagas que melhor guardassem carros, que os largos ou estreitos passeios se dispusessem ao isopor, arrumadas em filas termináveis, para que carrinhos de cachorro-quente e máquinas de caldo de cana também se alojassem.

E o cenário da cidade mudava. Uma cidade portátil ia-se instalando dentro da cidade que eu conhecia com intimidade. Sob o efeito do Carnaval, a cidade começava a trocar de função, de sentido, portanto. Como uma performance de transgressão e inversão de signos urbanos, o Carnaval ia desfazendo o código de relacionamento do sujeito com a cidade, inventando uma semiótica determinada pelo excesso, pela ironia, pelo grotesco. A sintaxe da obscenidade, da orgia, da perversão simbólica se construía. (ALMANDRADE, 1996)

Ali, conforme me soprou Sant’Anna (1973), eu começava a assistir à ideia de anulação do tempo através do espaço da festa, a revolta contra a opressão do dia a dia, a liberação dos instintos, a abertura de um espaço utópico, ali onde o homem, por detrás dos seus disfarces reinventava um sentido a mais para a vida, deixando, lá na margem, o fardo repressivo cotidiano. Ali, conforme comentários mais longos de Amorim (2001), pelo tempo, eu começava a assistir ao combate do que é dogmático e autoritário, como ainda a repetição cíclica do tempo cósmico. Tempo que transforma e derruba, mas também que regenera e faz nascer. Ali, onde eu começava a assistir a tudo isso, um outdoor, bem localizado no alto de uma encosta, na Avenida Anita Garibaldi, trecho de Ondina, anunciava uma festa. Aquele anúncio não citava preço; “o vendedor-por-escrito” dizia somente um contato, possível espaço de venda do produto, oferecia uma informação talvez desejada que podia persuadir pessoas, mas não a ponto de as inibir, de as levar à força ao produto. As letras coloridas, bem trançadas, animadas, destacadas em um painel negro, que compunha um outdoor, riscavam:



A intenção de tomar aquela cidade, aquele espaço urbano como instância discursiva se definira exatamente ali, naquela noite, naquele lugar, afetada por aquela escrita, por aquela estampa flagrada. Não seria, pois, uma cidade qualquer, em um tempo qualquer, numa circunstância qualquer. Mas a cidade do São Salvador-Bahia, em pleno reinado de Momo. A cidade, durante esse tempo, a cada ano, é uma outra cidade. Senão, leiamos o que consegue ver um olhar estrangeiro:

[...] Para o observador ou folião que vem de fora, seja do Sul do país ou do exterior, o Carnaval baiano só pode ser caracterizado pelo adjetivo extraordinário. Os parâmetros da ordem cotidiana se enfraquecem a um ponto tal que se tem a impressão real de viver-se um tempo e espaço radicalmente diferentes. Durante quatro dias, a cidade pára literalmente e as classes sociais se misturam na carreira infernal atrás do trio elétrico. O comércio cerra as portas, as igrejas se recolhem, os transportes públicos deixam de correr pelas vias normais, o trânsito é desviado, a comida é pouca, o povo se alimentando de petiscos e sanduíches, o que evita de se distanciar do centro carnavalesco [...] as atividades corriqueiras, exatamente aquelas consideradas como festivas, acentuam-se: canta-se, dança-se e bebe-se a valer. [...] (ORTIZ, 1996, p. 116)

E eu descobria que, ao lado das atividades corriqueiras festivas, a cidade acolhia uma escrita com nuance de singularidade, jamais lida por mim. Haveria outras?

Com uma expectativa medrosa, enfrentei os dias seguintes àquela decisão. Se a escrita me mostrava a capacidade criativa do homem, ao usá-la, me permitindo compará-la a um corpo fora do tempo e do lugar que não lhe parecia sido destinado, eu não podia jogá-la ao vento. Não podia deixá-la ali funcionando como se fosse somente um lembrete que fazia uma chamada para o exterior. Não podia deixar de inaugurar uma narratividade entre as tantas

possíveis naquela cidade-carnaval. Precisava projetá-la para os espaços da escola. Por quê? Encontrei, pelo menos, um porquê para apresentar como resposta: Porque, nos dias de Carnaval, as leis pareceres, decretos e resoluções que regulam a educação nacional cedem seus artigos e alíneas à legislação momesca, todos sabem. E a legislação, interpretada na escola, ao som de guitarras, atabaques e agogôs, ao som de um trio eletrizado, bem ao gosto da cultura do barulho, ao invés de parafrasear Moraes Moreira, dizendo a todos os estudantes que, além de um carnaval em cada esquina, decerto haverá uma escrita, parece parodiar Caetano, dizendo-lhes, em nome das escritas, em alto e enfático tom: Se percam de mim, se esqueçam de mim; desapareçam...

No sentido de significar a escrita no Carnaval do ponto de vista escolar, as experiências do projeto *Folia Universitária* (1998) foram lembradas. Idealizado pelo Professor Dr. Paulo Costa Lima, Pró-Reitor de Extensão da Universidade Federal da Bahia, o projeto foi implementado na ocasião do mais democrático dos reitorados que acompanhei, o reitorado do Professor Felipe Serpa. A mesma experiência que me fez um dia atenta àquele movimento precursor me sugeria re-ler, com liberdade de estabelecer uma leitura plural, sem ordem de entrada, procurando deslizar, bem situada na perspectiva de Barthes (1999), em livros – Seminários de Carnaval I e II – e em tela – Entre cordas, cachês e abadás: trabalho e folia no Carnaval da Bahia, as escritas consequentes de pesquisas e de opiniões partilhadas, por Nice Americano da Costa, Paulo Costa Lima, José Carlos Capinam, Ordep Serra, Roberto Albergaria, Cleise Mendes, Paulo Dourado, Lia Robatto, Maria Brandão, sem dúvidas, repontuadas pela Professora Ana Maria de Carvalho Luz, com a intenção de me deixar afetar e, quem sabe, avançar na produção de dados, identificação das similaridades, enfim do que pretendi e que se pode reler em *Texturas* [...] p. 54.

Assim aconteceu. Afetada pelos textos, com uma releitura, no sentido que aprendi com Barthes (1999), marcada por intencionalidades, posso dizer que nenhum foi mais preciso no sentido de identificar similaridades do que aquele que guarda as considerações sobre a feição contemporânea da Universidade, escritas por Nice Americano da Costa Pinto (1999, p. 9-10), em *Palavras de abertura*, vez que se afina com o objetivo que tenho de estar em sintonia com o argumento sobre questões pedagógicas da escrita na contemporaneidade, argumento que venho construindo na interação com professores-colegas e com colegas-professores dessa mesma Instituição. No seu parecer, a dimensão que o projeto Folia Universitária trazia para a Universidade Federal da Bahia, ao abordar um “megaevento”, fazia aquela Instituição romper com instituídos, sair efetivamente de seus muros, de sua redoma, indo, literalmente para o meio da sociedade, confundindo-se com ela, ao mesmo tempo em que introduzia os estudantes no mistério da investigação dentro da sociedade com a qual ela se interconecta,

com a qual ela cria vasos de comunicação, ela se mistura e ela se identifica. Além disso, permitia a modificação de currículos, permitia se produzir e se aprender com outros mecanismos, com outras metodologias. Enfim, o projeto mostrava que a Universidade, mais do que tolerar incorporava a diferença, o que o carnaval, por si, não só incorpora como o é: a expressão das diferenças. De todas.

No meu parecer, levar esse diálogo para a escola, no que concerne às práticas de escrita, pode contribuir, minimamente, quem sabe, para produção de alguns ruídos que perturbem certos silêncios que as sustentam. O diálogo, envolvendo conteúdos da pedagogia da escrita, por isso, aqui está, afetado pelas escritas dos outros, assinadas ou anônimas, com fonte explicitada ou produzida, transfigurado, protegido por títulos metaforicamente propostos: O São João no Carnaval: vice-versa, ao contrário... Na USPinga também se escreve. Atrás do trio elétrico, escritas.

O São João no Carnaval: vice-versa, ao contrário...

É indiscutível que todos os estudantes sejam afetados sobre a noção de tempo nas séries iniciais de sua formação escolar, em situações de estudos, em disciplinas ou em atividades. Os procedimentos metodológicos podem até ser diferentes; não discuto, todavia quaisquer que sejam eles, vocês hão de concordar, consideram: o tempo, vinculado aos movimentos da Terra, o de rotação e de translação, estabelecendo a quantidade de dias de um ano, a distribuição dos dias em meses, diferenciando noite de dia, definindo estações e características sazonais; o tempo, vinculado à medida, definindo as horas, minutos e segundos do dia e da noite; o tempo, vinculado a conceitos de verbo, situando todos em relação ao hoje, ao ontem e ao amanhã. Penso que, modo geral, os calendários escolares que orientam os dias letivos e governam ações, desde estudos informativos até as festividades, atrelam o tempo a datas comemorativas: 21 de abril – Tiradentes; 1º de maio – dia do trabalho; 2º do mês de maio – dia das mães; 24 de junho – São João; 7 de setembro – Independência do Brasil. O tempo do Carnaval, festa pagã, mas ligada à comemoração da páscoa cristã, não tem data prefixada. Definida pelo calendário móvel da Igreja Católica, a data oscila entre os meses de fevereiro e março, entre os primeiros e últimos dias do primeiro mês e se concentra nas cinco primeiras datas dos dias do segundo mês. Assim, na escola, as reverências ao mártir da Independência do Brasil se realizam nas mediações do dia 21 de abril; qualquer leitura informativa ou produção textual escrita que aborde a história do trabalho é proposta na primeira semana de maio; os mimos para as mães, escritos em prosa versos e melodias são distribuídos antes ou imediatamente depois do segundo domingo de maio; os versos do Manuel, CAI CAI balão/ Cai cai balão/ Na Rua do sabão são recitados, copiados e transformados, nos dias que anunciam o São João.

Essa noção racional de tempo aqui ilustrada, tão bem assimilada pela escola, atrelada a objetos que a representam, relógio, calendário, e que orienta a dinâmica escolar, como aludi, se desdobra em processos educativos que se representam nas pedagogias, modo geral, e na da escrita, conseqüentemente, que, ao tomar como paradigma importante o “para sempre”, inspira concepções que lhe dão o tom de estáveis e como estáveis se eternizam, geradas que são por um princípio que aprendi a chamar, com o Professor Felipe Serpa, de princípio da eternidade.

Se evocarmos considerações feitas por Foucault (1992), em *A prosa do mundo*, (p. 18), releteremos que a escrita, com o poder que lhe foi atribuído no período do Renascimento, se incorpora ao mundo e digamos, por inferência, que se expande, se instala na escola com autoridade tal, ao ponto de informar à pedagogia o que fazer dela e com ela, orientando rituais e sendo, simultaneamente, objeto dos mesmos rituais. Apesar disso, sabemos que, no caso da Língua Portuguesa, disciplina obrigatória de todo currículo da Educação Básica, (no caso de outras disciplinas, penso que o argumento pode ser também válido, fazendo-se adequações) não é da escrita, visando à escrita, na concepção de tecnologia intelectual e objeto de cultura dependente de experiências, invenções e usos para se disseminar que teorizações e teorias emanam, subsidiando e dinamizando as práticas escolares cotidianas, mas da gramática normativa, instituída mais do que como compêndio, incluída na relação das disciplinas componentes do currículo desde a escola latina, como disciplina orientadora de todas as demais disciplinas. Do que podemos deduzir: o mesmo usuário que, no funcionamento da linguagem verbal articulada, explicitando sua gramática interna, possibilitou análises, descrições, cotejos, sistematização e formulação de regras, de prescrições em torno da língua, passa à condição de subordinado, submisso, talvez coagido por uma série daquelas regras, daquelas prescrições.

Essa compreensão, construída a partir do que li em Gadotti (2004) sobre o pensamento pedagógico renascentista, considerando-se Vittorino de Feltre (1378-1592), Erasmo Desidério (1467-1536), François Rabelais (1483-1553), Montaigne (1533-1592), Inácio de Loyola (1491-1556), se estende ao que colhi do que escreve Comenius (1592-1670), em *Didática magna* (1657), sobre a escola latina, seus princípios, objetivos, currículo e disciplinas. Conforme a lógica defendida, as disciplinas se apresentam deste modo dispostas: I. Gramática, II. Física, III. Matemática, IV. Ética, V. Dialética, VI. Retórica. À citação das disciplinas acrescenta a observação que transcrevo:

[...] 5. Espero que ninguém faça objeções ao fato de estar a gramática em primeiro lugar, como chave para outras disciplinas [...] As coisas existem em si mesmas, independentemente de sua relação com o pensamento ou

linguagem: ao contrário, são o pensamento e a linguagem que sempre se referem às coisas e delas dependem [...] (COMENIUS, 1997, p. 345)

Assim, ainda que encontremos contribuições sobre a educação linguística dos estudantes da escola brasileira, fundamentadas na Sociolinguística, como é o caso das apresentadas por Soares (1985), em *Linguagem e escola – uma perspectiva social*, datadas de 1985; ainda que a língua, no sentido sociolinguístico do termo, não possa ser pensada como objeto de antemão pronto, como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la, segundo suas necessidades, específicas do momento de interação, mas, como processo interlocutivo, noção defendida por pesquisadores brasileiros, na perspectiva pedagógica, como é o caso do que aborda Geraldi (1984, 1991); ainda que o discurso oficial sobre o ensino da Língua Portuguesa, leia-se da escrita, conseqüentemente, apresentado em forma de *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), proponha que a educação em torno da linguagem se faça, tomando-a como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem; ainda que pesquisas na área da linguagem avancem a ponto de promover discussões sobre gramaticalização – processo pelo qual itens e construções gramaticais passam, em determinados contextos linguísticos, a servir a funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais do ponto de vista histórico – Neves (1997), afetando estudos que outrora foram somente confiados à gramática normativa, como é o caso do que nos mostra Souza (2003), ao pesquisar sobre o onde e sua multifuncionalidade na fala de Salvador; ainda que seja inegável a ideia de que a escola, na contemporaneidade, possa gozar do privilégio de se deixar afetar, de algum modo, por esse conjunto de pontos referidos, é igualmente inegável que a escola continua sendo, em alto grau, reprodutora da proposição de Comenius de que a gramática normativa seja a primeira das disciplinas, quando a questão se centra no conjunto dos objetos de ensino da área da linguagem, leitura, escrita, oralidade. Tratando-se da escrita, especificamente, chega-se a ter a questão como de ordem pacífica: a gramática normativa é compreendida como necessária e suficiente, ainda que toda produção textual escrita (oral também) requeira da língua uma dinâmica textual e não frasal. Ou, dizendo ainda para enfatizar: As interações se fazem pelos textos que se vão tecendo, surgidos das demandas dos interactantes, não pela recitação de frases.

No sentido de mostrar, de outra maneira, a pertinência dessa reflexão, apresento, fragmentado, o que Perini (1997, p. 48) escreve sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil:

[...] O aluno de terceiro ano primário já está estudando as classes de palavras e a análise sintática – e não sabe. Ao chegar ao terceiro colegial, continua estudando a análise sintática – e não sabe. Ao chegar ao terceiro colegial, continua estudando a análise sintática e as classes de palavras – e continua não sabendo. Um professor de português, mesmo que de colegial, não pode entrar na sala esperando que os alunos dominem a análise sintática, ou que possam distinguir uma preposição de um advérbio sob pena de graves decepções. E eles estudam esse assunto há oito anos, às vezes mais! [...]

As pesquisas realizadas por Neves (2002) que se vinculam à formação de professores e ao ensino da disciplina gramatical também compõem essa tensão que trago sobre o assunto. Examinando os caminhos da disciplina linguística nos cursos de Letras, ela nos pergunta com ênfase: “por onde se perdem suas lições (as da disciplina linguística) na formação dos professores de português?” Sobre constatações feitas em pesquisa que avaliava o ensino de gramática realizado por 170 professores do ensino médio que confirmaram em 100% que ensinavam gramática, concluiu com os seguintes pontos:

Os professores, em geral, acreditam que a função do ensino de gramática é levar a escrever melhor.

Os professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional.

Os professores têm procurado dar aulas de gramática não-normativa.

Os professores verificam que essa gramática “não está servindo para nada”.

Os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel. (NEVES, 2002, p. 257)

Eis, pois, razões por que me autorizei a insistir no diálogo com a escola sobre o sentido de flagrar no Carnaval de Salvador uma escrita publicitária que, a caráter, com letras transfiguradas, fantasiadas, libertas anunciaram o São João. A estabilidade de concepções como as comentadas, o estado de dormência de certas noções sobre a educação linguística dos estudantes, modo geral, no que sempre se deve pensar na inclusão da escrita, como objeto da aprendizagem e do ensino, podem contribuir para se desenvolver a crença de que não há escritas vinculadas à anunciação do São João no Carnaval, ou vice-versa, que abalem concepções pedagógicas sobre a escrita, cristalizadas na escola, mesmo que representem, como no caso, uma das suas importantes possibilidades: achatar o tempo, sobretudo, se o espaço da enunciação é a cidade, se a época da enunciação é o Carnaval. Ao contrário... Justo porque o cenário de enunciação é a cidade, ou em outros termos: justo porque o mercado linguístico no qual se enuncia é a cidade, justo porque a época da enunciação é o Carnaval, esse artefato, a enunciação, não pode assumir estatuto de valor

para a escola. No discurso pedagógico, a cidade, como espaço de enunciação, ainda não assumiu a conotação de mercado linguístico no qual circulam artefatos de linguagem que emprestem sentido à pedagogia, de modo geral, e à pedagogia da escrita, especificamente. No discurso pedagógico, a montagem de textos escritos que a cidade sustenta, que a cidade expõe, que na cidade se impõe, se movimenta, não é, grosso modo, assinada por um narrador que a legitime, que a eleve à condição de artefato pedagógico. *A enciclopédia da cidade* (Endici), cuja especificidade está em se compreender o urbano através da linguagem, Orlandi (2003), se considerada, já que guarda em si alguma similaridade com os artefatos pedagógicos positivamente valorizados na escola, talvez posso afetar conceitos. No entanto, como isso são expectativas recentíssimas criadas por mim, passo a validar não as expectativas, mas aquela compreensão pessoal exposta anteriormente, retornando a Bourdieu, valorizando o que nos diz:

[...] Os discursos não são apenas (a não ser excepcionalmente) signos destinados a serem compreendidos, decifrados; são também signos de riqueza a serem avaliados, apreciados, e signos de autoridade a serem acreditados e obedecidos. Os discursos alcançam o seu valor (e seu sentido) apenas através da relação com um mercado, caracterizado por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências lingüísticas dos locutores, entendidas ao mesmo tempo como capacidade de produção, de apropriação ou, em outros termos, como capacidade de que se dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis a seus produtos. [...] (BOURDIEU, 1996, p. 53-54)

Já retornando a Orlandi (2004a), o que faço são reflexões de uma outra ordem, senão observe: Para ela, o fato de vivermos na cidade nos confere uma certa memória da cidade, que faz com que não tenhamos necessidade de nos perguntarmos, a todo momento, pelos seus sentidos. Já nos filiamos a certos sentidos, já nos significamos implicitamente como urbanos e funcionamos desse modo significativo neste espaço, a cidade.

Vivendo-se, pois, das ideias recebidas do senso comum, ou do que Orlandi chama de “economia de estereótipo”, sabe-se, a exemplo, que uma cidade é uma cidade, sem que se precise defini-la, constantemente. Por extensão, digo, então, que, ao se viver das ideias do senso comum, sabe-se o que é uma rua, o que é Carnaval, São João, outdoor, a escrita...Sabe-se que é escola. Ora, ao se saber que escola é escola, cidade é cidade, concebidas como instâncias diferentemente marcadas, cujas especificidades não as aproximam, não as interligam; ao se ter, na escola, sentidos sobre a cidade já prontos, definidos, já acabados, estabilizados, nos quais não se incluem sentidos sobre a cidade como espaço de enunciação de escrita, própria para significações

pedagógicas, como espaços de aprendizagens, provavelmente, Escola e Cidade manter-se-ão distantes, ainda que a escola esteja na cidade e a cidade abrigue a escola.

Assim, estudantes de uma cidade que são orientados pelas escritas, verdadeiras montagens de textos, dispersas por toda parte, inclusive para os conduzirem à escola podem não as ter como objeto de seus estudos. Podem não estabelecer as relações de sentido possíveis entre escola e cidade; entre escrita da cidade na escola; entre escrita da escola na cidade; entre o anúncio do São João no Carnaval, vice-versa. Ao contrário...

Na USPinga também se escreve

A vontade de usufruir, de modo mais produtivo daquilo que é peculiar à escrita: estar aqui, ali, acolá, alhures. Sobre pedras, paus, ouro, porcelana, sob prata, em placas, livros, folhas de papel, vidros, espelhos, alumínio, tecidos, telas...tal como afirmei em *Texturas* [...] p. 43, me permitiu um outro surpreendente flagrante, na segunda-feira do Carnaval do ano de 2003.

Diferente dos Carnavais das fantasias e dos mascarados, predominantemente, o Carnaval, destes contemporâneos tempos, vem possibilitando leituras que apontam idiossincrasias sobre sua celebração. A propósito, a leitura de Espinheira (1999) nos mostra que o Carnaval, muito embora seja uma festa da loucura, da invenção, da imaginação, da fantasia, vem-se “descarnavalizando” naquilo que fala da espontaneidade, naquilo que diz respeito à luxúria e à libertinagem. Ao tomar o Carnaval baiano como referência, faz observações sobre sua transformação em shows, sobre o desfile de blocos organizados como ainda a coreografias copiadas, típicas das academias de ginástica da cidade. A de Albergaria (1999, p. 159) destaca a existência de muitos carnavais num mesmo carnaval. “O carnaval da patricinha do Eva não é a mesma coisa que o carnaval da “sandra” [sic] dos Internacionais, que é a prima pobre de “patricinha”, afirma ele.

Assim, as opiniões, divergentes em quase tudo, me fizeram atenta ao que se podia tomar, por exemplo, como trajes masculinos, adequados à ocasião: fantasias, abadá, com estampas típicas dos diferentes blocos e agremiações, travestidos, imitação ímpar de modelos femininos inspiradores, roupa esporte, no que se incluem calça comprida, bermuda, camisa, não importam modelo e cor. Tudo isso, anotei. No caso do flagrante, visando à pesquisa, entretanto, o que importou foi um texto. Em letras de corpo alongado, discreto fenômeno da gigantografia, bem preenchidas de tinta azul, gravadas em uma camisa de malha branca, vestida por um carnavalesco, somente animado pelos trios dos blocos que, de hora em hora, transitavam no circuito Dodô, percurso Barra-Ondina podia-se ler o que para este espaço transponho, com adaptações necessárias:

MELSTRADO em
ALCOOLOGIA
ADOMUSNISTRAÇÃO
BEEROLOGIA
CIÊNCIAS SKOLCIAIS
DREHEREITO
PUBLISIDRADE
PSCHINCOLOGIA
Processo Seletivo na USPinga. 51 ANOS DE TRADIÇÃO

Estava dito: Na USPinga também se escreve. E como se escreve? Eis, pois, já o mote escolhido para o diálogo com a escola.

Nas discussões desencadeadas pela produção de leitura de *Trabalho pesado* (p. 32), pontuei, considerando os tópicos orientadores da avaliação a que o texto esteve submetido, a estreita concepção de escrita produtiva, o conjunto de aspetos vistos como os conteúdos que, provavelmente, compunham o programa da atividade e ou disciplina redação/produção textual escrita, perguntei sobre práticas da escrita escolar coerentes com aquela intenção, pelo menos aparente, de a conotação ser valorizada como via de acesso à polissemia, indício nomeável, computável de um certo plural do texto. (BARTHES, 1999) Considere-se, então, na continuidade, a menção, os comentários precedentes e os elos que interligam este ensaio ao ensaio fundador, a começar pela intenção de focalizar como um texto nascido tão distante das pretensões escolares, pode, na perspectiva dialógica, como processo produtivo de linguagem, potencializar reflexões adequadamente vinculadas a questões teóricas significativas, que nutrem o repertório pedagógico em torno da escrita. Nesse sentido, Irene Machado (2005), ao discutir sobre gêneros discursivos, com o propósito de elucidar sobre esse que é conteúdo-chave, entre outros, da obra de Bakhtin, nos diz que o dialogismo, mais do que reverter o quadro tipológico das criações estéticas, descobriu, ao valorizar o estudo dos gêneros, um excelente recurso para “radiografar” o hibridismo, a heteroglossia e a pluralidade de sistema de signos na cultura.

Diferentemente dos gêneros poéticos, marcados pela fixidez, hierarquia e, até por uma certa noção de purismo, os gêneros da prosa são, sobretudo, contaminação de formas pluriestilísticas: paródia, estilização, linguagem carnalizada, heteroglossia, características a partir das quais os gêneros prosaicos se organizam. Para Bakhtin, ainda nos diz Machado (2005), quando se olha o mundo pela ótica da prosa, toda a cultura se prosifica. A prosa, em verdade, é uma potencialidade que se manifesta como fenômeno de mediação, que age por contaminação, migrando de uma dimensão para outra. Não pode, no entanto, ser pensada fora

da dimensão espaço-temporal. Todas as formas de representação que nela estão abrigadas são, também, orientadas pelo espaço-tempo.

Entendendo-se que os gêneros discursivos, os da prosa no caso, têm uma existência cultural o que consiste argumento tanto para não se pensar no seu nascimento como original quanto na sua morte como definitiva, entendendo-se que essas questões teóricas, implicadas com o dialogismo e com a existência cultural dos gêneros, guardam em si um certo grau de complexidade, retorno ao texto para uma releitura, querendo movimentar as questões teóricas aludidas.

A princípio, a releitura me permite ratificar o que me dissera a primeira leitura, a parafrástica: o texto se origina do diálogo com a publicidade, gênero que tem o comércio como instância discursiva propícia, tópica desse gênero específico Marcuschi (2002), cuja linguagem engenhosamente arquitetada, visa provocar estranhamentos, persuadir, de modo a mudar as convicções de um dado público que lhe confira audiência. Prender a atenção do leitor-destinatário, principalmente o urbano, que vive em um universo saturado de estímulos parece ser o empenho da linguagem publicitária, nos diz Sandmann (1999). Atesta-se, por isso, a criatividade incansável do produtor de textos desse gênero na incessante busca de meios estilísticos que até choquem o leitor se for necessário, acrescenta. Nesse sentido, não sei se você concorda, penso a “USPinga” uma “peça publicitária” exemplar. Tomando como paradigma a Universidade de São Paulo, fundada em 1934, a maior instituição de ensino superior do país e a terceira da América Latina, destacada entre as primeiras cem organizações similares, dentre as cerca de seis mil existentes no mundo, como também um dos cursos do seu Programa de Pós-Graduação, o Mestrado, cuja produção científica, em distintas áreas do conhecimento: educação, ciência, arte e tecnologia, vem sendo aprovada positivamente pela avaliação da Coordenação de Cooperação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instância competente do Ministério de Educação, o autor, apelando para esse poder de autoridade, cria, através de um diálogo forjado, uma “universidade”, cria “produtos” que nela se encontram disponíveis para consumo de um dado público consumidor, não importam gênero, credo, etnia, mas, decerto, faixa etária, escolaridade e condição econômico-financeira.

O que encontramos nos remete a comentários sobre a estratégia usada na forma de organização textual, ou seja, as formas tidas como eficientes para se alcançar objetivos pretendidos, tomando como base a noção de intertextualidade formulada por Kristeva (1974) e que aqui vai parafraseada do que nos diz Jenny (1979), ainda que seus estudos tratem da intertextualidade literária, ainda que já haja, em outros momentos da minha escrita, referência a esse conteúdo da área da linguagem.

Fundamentado no pressuposto de que todo texto se inscreve na história dos textos antecedentes da sua série ou sistema, historicamente produzidos e de que, fora de um sistema, qualquer obra, qualquer texto, acrescento, é impensável, Jenny distingue a intertextualidade como sendo de dois tipos: a implícita e a explícita. Pontuando para a implícita, os processos de assimilação, transformação e ou transgressão que podem ocorrer nas relações entre os textos na sua estrutura como marcas imanentes. Pontuando para a explícita, no seu processo de produção, o condicionamento do código como ainda a presença de marcas das obras ou textos que estão dialogando, pondo em evidência, deixando transparecer a sua relação com outros textos. Nesse tipo, se inserem a imitação, a citação, a paródia, entre outros.

Das formas estratégicas de dizer a intertextualidade explícita, conferimos, então, em USPinga, a paródia, uma forma de dizer híbrida, dialogizada e premeditada, conforme Bakhtin (2002).

Na expectativa de ampliar reflexões sobre a paródia, talvez até pelos motivos que expus em *Uma leitura...*, p. 92, considere as contribuições que seguem. A de Maingueneau (1996) e a de Sant'Anna (1984). Leiamos a de Maingueneau. Para ele, a análise de uma paródia pode ser feita em termos da polifonia, em princípio porque a polifonia faz com que intervenham duas instâncias enunciativas. Assim, o locutor faz com que se ouça, pelo seu dizer, uma outra fonte enunciativa que ele põe como ridícula, mostrando, através dessa operação, sua superioridade. Nesse sentido, a enunciação é acompanhada necessariamente de índices de distanciamento que permitem ao coenunciador perceber uma dissonância. Leiamos, agora, a contribuição de Sant'Anna, a primeira leitura mais tensa que fiz sobre o assunto. Apoiado no efeito do debate que ele mesmo provoca a respeito das noções trazidas de Bakhtin e Tynianov sobre paródia, no que se incluem noções de paráfrase e estilização, propõe, na perspectiva de não se estabelecer diferenças excludentes entre as noções, outro raciocínio: que compreendamos haver, nos jogos estabelecidos nas relações intra e extratextuais, desvios maiores ou menores, em relação a um texto original. Que incluamos a noção de desvio, portanto, ao termos a necessidade de diferenciar a paródia da paráfrase e da estilização. Desse modo, a paráfrase surgiria como um efeito de desvio mínimo, a estilização de um desvio tolerável e a paródia como um desvio total. Desvio que Sant'Anna nos leva a compreender como uma traição à organização ideológica do sistema, uma perversão do sentido original do texto pretexto.

Assim é que, na leitura paralelamente feita de USP/USPinga, identificamos, com facilidade, as marcas textuais de traição à ideologia da Universidade "original", a perversão de sentido pretendida, pelo máximo desvio que se pode considerar a partir dos "produtos" que

na USPinga são oferecidos como ainda, no desvio, uma tendência a reforçar a desqualificação intencionada, pois as bebidas alcoólicas que inspiram os cursos, longe de ser as nobres bebidas, são genuinamente populares.

Outra leitura possível, agora me apoiando em mais uma das considerações de Bakhtin (1999b), vai no sentido de descobrir quantas línguas estão escritas em USPinga, vez que, na sua concepção, muito embora a paródia se revele em uma língua única, ela é construída e expressa à luz de outra língua, constituindo-se como fenômeno bilíngue, ideia que percebo próxima àquela expressa por Maingueneau (1996) sobre a análise da paródia em termos de polifonia. Assim, descobrimos, em USPinga, uma língua que é a língua da academia USP, descobrimos uma outra língua que é a língua do comércio de bebidas alcoólicas, de diferentes tipos – cerveja, conhaque, cachaça – como constatamos o que está explícito: a língua única, aquela somente típica da USPinga, premeditadamente construída, uma caricatura idealizada. Se quisermos derivar, apontando mais uma língua, podemos dizer que essa é a do Carnaval: transgressora, debochada, liberta, inversa.

Agora, leiamos essa constituição híbrida da língua escrita da USPinga, objetivando a palavra, na perspectiva das operações linguísticas que estabelecem coerência com um princípio que lhe é inerente, quando concebida não como sistema estável de formas normativamente idênticas, mas como objeto vivo, dinâmico: a recursividade sobre o que Bakhtin (1997, p. 326) tem a dizer:

[...] O sistema da língua dispõe de uma reserva imensa de recursos puramente lingüísticos para expressar formalmente o ato vocativo: recursos lexicais, morfológicos [...], sintáticos. Essas formas porém só podem implicar um destinatário real no todo de um enunciado concreto. [...] É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita. [...]

Recorro, para isso, a Possenti (1998), considerando estudos em torno dos *Humores da língua* e um ensaio específico – *Fazendo as palavras render* –, no qual se atém a reflexões a partir de alguns verbetes do dicionário etmoLÓGICO de Millôr Fernandes que seguem transcritos:

Comichão - devora chão (come chão)

Consumo - o que ainda não foi espremido (com sumo)

Desenvolta - dez pessoas cercando uma (dez em volta)

Destroços - uma dezena de coisas (dez troços)

Janota - começa a perceber (já nota)

Vergastar - assistir a uma pessoa fazendo despesas (ver gastar)

Para Possenti (1998), é pouco provável que falantes da nossa língua interpretem, com facilidade, compreendendo ao modo de Millôr, palavras como as transcritas, orientando-se por aspetos da teoria da linguagem como a que trata da heterogeneidade do discurso ou do que concebe Starobinky “sob as palavras encontram-se outras palavras”. Concordo. Fossem, entretanto, as palavras objeto de um estudo escolar que suspendesse sua exclusiva submissão a análises morfológicas e sintáticas, às regras que tratam da regularidade/irregularidade ortográfica, diríamos diferente. No caso da língua escrita da USPinga, me faltam referências até para levantar suspeitas, hipóteses em torno dessa questão, extensiva aos conhecimentos linguísticos do “portador” do texto, já que somente flagrei a estampa. Posso, contudo, ousar dizer, com Starobinky, que o autor daquela escrita revela saber, sim, que sob as palavras encontram-se outras palavras, ou que, com duas palavras se produz uma terceira. Como ainda que, para obtê-las, realizou operações linguísticas que acionaram o sistema de conhecimento linguístico, o sistema de conhecimento enciclopédico e o sistema de conhecimento sóciointeracional, Koch (2002, p. 94), que envolveram reflexões, pelo menos, em torno de aspetos semânticos, ortográficos e funcionais da língua, cujos efeitos resultam na constituição da escrita híbrida das principais palavras do texto.

É também de Possenti (1998) a ideia de que o usuário da língua que tenha desenvolvido habilidades em análise linguística verificará que “as outras palavras”, no caso do dicionário etimológico, são descobertas pela aplicação de um procedimento análogo ao utilizado pelo estruturalismo para a descoberta das unidades linguísticas elementares: o método da comutação. Tal método consiste, basicamente, na localização de um elemento funcional, isto é, significativo e, na substituição por outro – ou por nada-caso em que se pode encontrar um exemplo de morfema zero. Se, da operação resultarem unidades gramaticais ou de sentido, o processo leva à descoberta de uma unidade em uma língua. A regra funciona ainda para o processo inverso. Se um significado vaga por aí, sem um significante “adequado” que o veicule, o princípio pode funcionar de modo que um significante disponível seja adaptado para que veicule, então, adequadamente, o significado escolhido.

São de Millôr, outra vez, os exemplos que Possenti(1998) apresenta:

Caligrafeia - letra ruim

Cartomente - uma adivinha que nunca diz a verdade.

São da USPinga as operações linguísticas que eu comento.

Digamos que o significado de palavra como mestrado vagava por aí, significando X. Não havendo no significante indícios que emprestem à palavra o significado querido, o de um mestrado, enquanto programa que dignifica um profissional como mestre à base de “álcool”, o produtor da escrita de USPinga tomou o significante mel que por aí vagava, na acepção metafórica de “álcool”, fez adaptações pelo processo de comutação que resultaram naquele significado escolhido para veicular: Melstrado: um mestrado “movido a álcool”. Esse princípio pode ser tomado como paradigma para leitura da estrutura das palavras: **ALCOOLOGIA**, **ADOMUSNISTRAÇÃO**, **BEEROLOGIAO**, **CIÊNCIAS SKOLCIAIS**, **PSCHINCOLOGIA**, **PUBLISIDRADE**, **DHEREITO**, com as diferenças que cabem.

O mesmo princípio que cabe, por generalização, para todos os casos referidos não é o mesmo que cabe para se explicar a alusão aos “51 anos de tradição” da USPinga. Nesse caso, prevaleceu uma prática intertextual que resultou do deslocamento do slogan da cachaça, Caninha 51, para a produção de sentidos desejados, entre os quais, vigora a tradição que, por sua vez, inspira confiança. As operações linguísticas usadas na construção do texto que publiciza produtos da USPinga, a única universidade que conheci, oferecendo produtos como os tais em um Carnaval me levam a dizer, enfim, com Possenti (1998): como rendem as palavras! Já do ponto de vista pedagógico, me levam a perguntar: palavras podem ser estudadas na perspectiva ortográfica, semântica, morfológica, sintática, se for tomado o princípio da comutação como paradigma? Vale a pena fazer a palavra render? Vale a pena se construir pedagogias de escrita, visando à educação de estudantes desde as séries iniciais nessa perspectiva? Perspectiva na qual se impõe a inclusão de atividades epilinguísticas e metalinguísticas?

As considerações, agora também com pretensões conclusivas, são aqui feitas com a intenção de retomando o texto USPinga, enfatizar a paródia como forma de dizer a intertextualidade, com um outro propósito: de preencher mais um pouco a reflexão em torno da dimensão espaço-temporal, senão sobre as condições de sua produção, pelo menos sobre as condições de sua circulação.

Conforme aludi nos preâmbulos deste ensaio, apoiada em Sant’Anna (1973), o Carnaval, ao mesmo tempo em que é festa, é espaço-tempo de o homem, por detrás de seus disfarces, reinventar um sentido a mais para a vida, deixando lá na margem o fardo repressivo cotidiano. O Carnaval nos diz Amorim (2001) é uma concepção de mundo: é o mundo inteiro que é risível, devido à sua capacidade de metamorfose e renovação. É assim que tanto compreendemos a circulação da USPinga no espaço-tempo do Carnaval como um “conforme”, expressão de

Barthes, para nos dizer que todo discurso é um discurso “de acordo com”, quanto concordamos que a produção foi abrigada no espaço-tempo e por ele orientada.

Inserido na cultura carnavalesca que, proporcionalmente, motivou a liberação de sentimentos contidos e excitou a buscas de processos inventivos na liberação dos sentimentos contidos, encontramos na USPinga, na sua formulação, na sua condição de, como paródia, anunciar um canto paralelo, relativo à escrita que, assim como contribuiu para a metamorfose do verbo, da palavra, contribua, de algum modo, para se considerar o Carnaval espaço-tempo de usos, abusos da escrita, no sentido da renovação e metamorfose de concepções a seu respeito. Que disso, enfim, resultem cantos coreografados por letras dançantes que digam a todos, em coro: Não se percam de mim, não se esqueçam de mim, não desapareçam...Acho, acho que a escrita ajuda a gente a viver...

Atrás do trio elétrico, escritas

Os que acompanham a construção de cada Carnaval de Salvador, vão, certamente, corroborar a ideia de que temos assistidos, ultimamente, a resultados tais que nos permitem dizer que o Carnaval é da Tim, da Oi, da Brahma, da Ig, do Credicard, do Master Card, da Schin, do Iguatemi da C&A, do Assolan, da Pepsi, da CocaCola e companhia ilimitada. Ainda que esteja na mira da severa crítica dos que intelectualizam, com rigor, o Carnaval, esse, o das marcas e do marketing, vai-se sucedendo, e os trios elétricos nos vão mostrando isso.

Atrás do trio elétrico, vai quem não morreu. Quem duvida? Vai, de igual modo, não sei se você concorda, quem tem escritas. Escritas que promovam a execução de um procedimento: IMPACTO, sobre o que explico melhor, depois de informar que esse procedimento foi o terceiro e último flagrante de escrita, produzido na cidade-carnaval. Era o dia do “é hoje só, amanhã não tem mais” terça-feira do Carnaval de 2003. A dinâmica do desfile de blocos e trios, naquela noite, mostrava desconhecer, literalmente, o que vinha a ser intervalo. As cordas se uniam. Do fundo à frente repletos, os blocos anulavam qualquer noção de começo e fim e evidenciavam o de contiguidade. A atenção voltada para um jogo de luzes orientou meu olhar para um trio, o precursor dos trios elétricos, o Armandinho, Dodô e Osmar. A emoção de rever aqueles dois contemporâneos colegas, da Escola (primária) Nossa Senhora da Guia, Armando e Alberto, se igualava à de assistir ao espetáculo empreendido por todos os músicos que uníssonos diziam a uma esfuziante multidão: “o som é seu, o sol é meu, quero viver, quero viver **lá** [...]”, misturando a nota com o lugar. O trio, aquele mesmo que Serra (1999) vê como fruto original do Carnaval baiano, como uma tríplice invenção: a instrumental, considerando-se o “paus elétricos”, origem da guitarra baiana; a musical, considerando-se uma nova maneira de exibição de um espetáculo, em que um palco móvel,

com anexos, sobre uma carreta motorizada arrasta, ao longo das ruas e avenidas, um incontável público, dava passagem para um grupo de pessoas adultas que se dividia entre carregar uma média caixa de papelão e distribuir livretos, como o que pode ser lido na **tela 12**, contendo tanto narrativas bíblicas como narrativas nelas apoiadas, com intenção de oferecer àquela “multidão pecadora” orientações espirituais, apelo à conversão, à evangelização, à salvação de todos.

O impacto causado pelo Impacto me levou a mais fácil das disputas: conseguir um livreto. A leitura, ainda que ansiosa, me colocou a par do que prometia o título: O Caso do Rei. A história de Davi e Bateseba, Antigo Testamento. Tratava-se de uma produção intertextual, produção híbrida, de textos escritos e imagéticos em quadrinhos, iniciada por uma curta narrativa, tematizando um caso simulado de adultério, a pretexto de introduzir a narrativa bíblica sobre o mesmo tema, o adultério, extraído do Livro dos Reis, seguida de todos os fatos dramáticos sucedidos. Lia-se que também estavam contidas no livreto citações bíblicas, recomendações, sugestões de outros textos da mesma natureza, objetivando como já referi, a salvação da “multidão pecadora”.

Com o livreto em mãos, revendo aquele cenário onde múltiplas linguagens se cruzavam, aquela real arena da qual emergiam vozes em polêmico confronto, Brandão (1995), aquela disputa de palavras faladas, escritas, gritadas, cantadas, aquele arena que talvez tenha inspirado Sant’Anna (2004) a definir poeticamente uma Cilada Verbal, eu lia, no meu imaginário, rabiscado de néon um novo texto: A escrita inscrita entre o sagrado e o profano.

É fato que, certos conteúdos vinculados ao discurso religioso, já se faziam presentes em estudos que coordenava e debates promovidos em aulas de escrita, orientados pelas concepções de Orlandi (1987a), de Citelli (1987) e de Pereira (1988), quando, na década de 80, se iniciavam reflexões sobre tipologia textual, do ponto de vista pedagógico, ampliando as noções precursoras de Soares (1979), matriz dos estudos sobre gêneros e tipos textuais. Nesses estudos, centrava a compreensão no discurso persuasivo, categoria de discurso no qual se incluía o discurso religioso, ou, com base em Orlandi (1987b), quando em questão estava a presença do discurso religioso, atravessando vários e diferentes discursos da cultura ocidental, o jurídico, o das minorias, o acadêmico e o pedagógico, sem dúvida. É fato que, no caso específico do Carnaval, acompanhava, nos últimos anos, a tensão sobre o cumprimento do horário da festa de rua, trazida pela Igreja Católica, em função do culto à Quaresma, a se iniciar na primeira hora da Quarta-feira de Cinzas, entre assuntos como o do Carnaval nas festas religiosas do calendário popular, sempre recorrentes. Flagrar o discurso religioso, não importava o lugar do qual se originava, atravessando o discurso produzido no Carnaval, me

dava chances de não só discutir modos e maneiras de esse discurso continuar se situando nos mercados linguísticos, nas instâncias discursivas que, em tese, poderiam não ser “mais” do seu domínio como ainda identificar similaridades de alguns aspetos, já que o discurso pedagógico, conforme aludi, continua um discurso atravessado pelo religioso. Passo, então à discussão de alguns aspetos desse discurso em contraste com o pedagógico, mantendo o diálogo com a escola, na perspectiva das pedagogias da escrita, sem desprezar, evidentemente, o discurso produzido no Carnaval. Cada aspecto, saliento, se apresenta dimensionado na sua peculiaridade. Não se desprezem, entretanto, os elos que interligam comentários, análises, proposições feitos.

O primeiro aspecto diz respeito à similaridade entre a função da narrativa flagrada e a função que ainda assumem as narrativas – fábula e apólogo –, nas práticas de escrita até a sexta série do Ensino Fundamental. Sabemos que a presença dos textos literários na pedagogia jesuítica, uma herança da escola grega, não excluiu a dos textos religiosos, e as concepções vinculadas a esses nutriam o uso daqueles. Lendo sobre a importância das narrativas bíblicas em Ana Maria Machado (2002), quando defende a intimidade dos escolares com os clássicos universais, desde cedo, ela não deixa de considerar, por exemplo, a imagem de Deus construída no Antigo Testamento. De um Deus exigente e austero, capaz de punir todos quantos contrariassem valores vigentes de um código moral que nitidamente estabelecia diferenças entre o bem e o mal. Essa ideia moralizante, que afetou as fábulas clássicas, as de Esopo e La Fontaine, continua atravessando, orientando de algum modo o proceder escolar. Leio, por isso, em ambas narrativas a função de exemplar, de corrigir, de destacar valores e seus benefícios, unilateralmente, de prescrever comportamentos e atitudes ideais, enfim, de dogmatizar. Que não se confundam, entretanto, tais considerações críticas, com uma recomendação implícita de que essas narrativas – a fábula e o apólogo – se excluam dos programas de escrita escolar. Ao contrário. Se escolhidas na composição dos programas, desde os das séries iniciais, intencionando-se, entre outros aspetos, operações linguísticas como as que demandam o uso de figuras de linguagem como a prosopopeia, típica dessas narrativas, como as que demandam a construção de cenas teatralizadas por vozes que se revelam nos discursos citados, os estudantes não somente estarão ampliando um dos sistemas de conhecimento acionados, no processamento textual, o linguístico, Koch (2002) como seus professores estarão implementando, concomitantemente, programas de estudos linguísticos muito diferenciados daqueles que prescrevem e remetem, quase que invariavelmente, estudos de figuras de linguagem e dos tipos de discurso citado para classes de 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental, sem fins pragmáticos. Se valorizarmos, sobretudo o fato de que as narrativas compõem o acervo de textos da literatura e que o estudo literário, conforme Leahy-Dios (1999, p.

16), é essencial ao processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de uma disciplina sustentada por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais e que cada mudança no ápice do triângulo indica uma mudança de ênfase em certas características socioculturais e político-pedagógica, podemos pensar sobre os efeitos e ressonâncias dos programas de escrita na educação dos estudantes, de modo geral, numa diferente perspectiva.

O fato de ter escolhido a escrita literária como espaço de hospitalidade, na produção da pesquisa, me motiva dizer mais um pouco sobre a concepção considerada: programas de escrita, não vistos de *per se*, mas imbricados com estudos literários e linguísticos. São de Lajolo (1996b) as ideias que me apoiam nesse sentido. Segundo mostra, os estudos contemporâneos de literatura concebem línguas, linguagens – e dentre essas, a literatura – como arenas nas quais se travam lutas pelo poder, problematizando, portanto tais tendências, as relações entre estética e ideologia, entre cânon literário e poder político.

Na esteira desses estudos, ao lado do valor epistemológico de suas formulações, desenvolve-se uma metodologia de análise textual que instrumentaliza o professor pesquisador interessado em estudar a formalização da tão conhecida aliança entre letras e classes dominantes. Um tal estudo é tarefa de peso em um país onde leitura e escrita jamais foram acessíveis a todos e, mais ainda numa sociedade periférica, onde valores estéticos e categorias literárias vêm de fora, produzidos nos mesmos centros hegemônicos de onde vêm políticas financeiras. Num tal contexto, qualquer papel que os estudos literários possam vir a desempenhar é também um papel político, ou, dizendo melhor, papel no qual a face política é inextricável de quaisquer outras. Afinal, escrever, ler e discutir literatura são algumas das atividades a partir e através das quais grande parte das sociedades ocidentais – as do primeiro mundo principalmente – atribuíram e continuam atribuindo expressão simbólica. Neste mundo, a literatura é um dos fatores que formata vivências emocionais, alegrias e tristezas, esperanças e medos. É também na literatura que natureza e humanidade ganham sentido: em resumo, a literatura foi (e ainda é) uma das linguagens através das quais diferentes comunidades constroem, reforçam, reformatam sua identidade, desdobram e renovam poderes da linguagem verbal.

O segundo aspecto diz respeito à similaridade de uma outra natureza: à da categoria de discurso no qual se inscreve tanto o discurso religioso quanto o discurso pedagógico. Com rápida releitura do que escrevi na p. 52, pode-se recordar a noção das três categorias de discurso propostas por Orlandi (1987a): o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário. Voltemos à concepção do discurso autoritário, exclusivamente, pois é a seu propósito que

dinamizarei a discussão. Ao caracterizá-lo, tomando como critério o objeto do discurso e os interlocutores, Orlandi nos explica que a forma de dizer, nesse discurso, oculta o referente assim como um “agente exclusivo” toma o lugar dos interlocutores, do que resulta a contenção da polissemia e o grau zero da reversibilidade. A estratégia básica do discurso adquire a forma imperativa. As questões propostas são obrigativas, bem ilustradas com o “Responda!” Estando, pois, travado o espaço discursivo em um dos seus polos, o jogo discursivo submete o outro ao que ideologicamente se impõe, sobretudo porque o mesmo “agente exclusivo” que pronuncia o texto constrói a imagem desse outro.

Passemos, agora, às considerações, tomando como base o discurso religioso aqui materialmente representado por excertos extraídos da narrativa *O caso do rei. A história de Davi e Bateseba* e por fragmentos de textos bíblicos que se encontram por entre a narrativa, compondo intertextos, ambos expostos para leitura.

“**Traga** aquela mulher aos meus aposentos. ”

(Disse Davi ao criado, na expectativa de ter Bateseba em seus braços e roubá-la de Urias)

“**Tragam** Urias para casa. ”

(Disse Davi ao criado, na expectativa de encobrir seu pecado.)

“**Vá** para casa e fique com sua esposa. ”

(Disse Davi a Urias, na esperança de encobrir seu pecado.)

“Urias, **entregue** esta carta ao general. ”

(Disse Davi a Urias)

“**Convide** Jesus para entrar em sua vida e tornar-se o seu Salvador pessoal. ”

(Romanos 10,13)

“**Admita** que é um pecador. ”

(Romanos 3,10)

Como se deve ter observado, grifei palavras intencionalmente, visando afetar a leitura e também destacar palavras que governam o funcionamento do discurso autoritário, que tem a função conativa da linguagem Jakobson (1971) como predominante. Percebem-se, no funcionamento do discurso, mecanismos que acentuam sua característica: o modo imperativo revelando ideia de “ação” pronta, acabada, o outro interlocutor condenado a ser ouvinte, recebedor de informações de um eu impositivo a quem não pode responder.

Na continuidade, pensemos o que foi posto, na perspectiva de uma analogia com o discurso pedagógico, por uma questão: Não seriam essas “formas de dizer” as que encontramos, com facilidade e alta frequência, nos enunciados, nas consignas das

atividades escolares das diferentes disciplinas? Leiamos, nesse sentido, recortes de diferentes textos das diferentes disciplinas que materializam o discurso pedagógico, todos objetivando reações escritas por parte de estudantes, escolhidos em livros didáticos, através de sorteio, sempre refeito quando a página sorteada não continha atividade de escrita.

Língua Portuguesa:

Escolha um conto de fadas de sua preferência e **recrie-o** por escrito, fazendo mudanças de modo que se torne uma paródia.[...]Trace os primeiros rumos de seu texto em sala de aula, pedindo e dando sugestões para os colegas[...] (FERREIRA et al. 2004, p. 38)

Ciências:

Elabore um cardápio para uma semana com uma dieta equilibrada, em que estejam presentes todos os grupos de alimentos da pirâmide. Não se **preocupe** com a quantidade exata de cada alimento, mas **respeite** as preferências da sua família e utiliza comidas típicas da sua região. [...] (GEWANDSZNAJDER, 2001 p. 65)

História

A família real foi embora [...]

Com esta atividade, você irá elaborar um esquema.

Siga a seguinte orientação:

1. **Copie** em seu caderno o item 1. **Observe** que o título dele está em destaque.
2. **Procure** no texto os parágrafos nos quais se encontram as informações sobre o primeiro item.
3. **Copie** o primeiro item e escreva as informações correspondentes a esse item
4. **Faça** o mesmo com todos os itens até completar o esquema. [...]" (TUONO et al., 1998, p. 215)

Geografia

“Os países da América do Sul exportadores de produtos primários [...]

Construa um quadro comparativo entre Uruguai e Paraguai considerando os seguintes itens: composição étnica da população, população urbana e destaque econômico.

Faça um comentário sobre as expectativas desses países em relação ao Mercosul. [...] (LUCCI, 2000, p. 200)

Matemática

Com suas palavras, **explique** estas afirmações:

- bloco retangular é tridimensional.
- A superfície do papel é bidimensional. [...] (IMENES; TUONO,, 2002, p. 220)

Aproximando o conjunto de excertos, fragmentos e recortes, visando a um cotejo que nos permita, ainda que hipoteticamente, responder sobre qual dos dois discursos pode assumir maior força persuasiva, em relação ao outro interlocutor, havemos de concordar que deva ser o discurso pedagógico, em face de uma questão do repertório pedagógico que subjaz, para

fins de efeito imediato: a avaliação, cuja conotação vigente tende à coerção. Portanto, assim como concordamos estar dito explicitamente que o estudante deve escrever uma carta, a exemplo, concordamos que subjaz à ordem um outro dito: os prejuízos aos quais o estudante estará submetido, caso não a cumpra.

Não obstante a possibilidade de tecer considerações não menos significativas em torno desse aspeto, escolhi, pelo que nos mostram os últimos recortes, – propostas de produção textual de gêneros diferentes não pensadas, exclusivamente, como privilégio da disciplina Língua Portuguesa – pontuar uma questão concernente à política de linguagem nas escolas. Ora, se todos os aspetos da educação passam pela linguagem, pelo seu funcionamento, portanto, não caberiam discussões amplas sobre esses aspetos como estruturantes dos projetos pensados para os estudantes, no que a sua emancipação deve ser objetivo primeiro?

O terceiro aspecto que apresento, considerado do ponto de vista de Maingueneau (2001), diz respeito a uma dimensão da comunicação verbal, durante muito tempo relegada: o suporte, talvez pelo fato de, nos estudos literários, se tomar o texto como sequência de frases dotadas de sentido, indiferentes a seu mídiu. Lugar de importância reservado ao modo de manifestação material dos discursos, bem como em relação ao seu modo de difusão, o mídiu não pode ser visto como um simples “meio”, um instrumento para transportar uma mensagem estável, adverte Maingueneau. Uma mudança importante do mídiu modifica o conjunto de um gênero de discurso, todos nós sabemos. Quando tratamos do mídiu de um gênero de discurso, não basta levar em conta seu suporte material, no sentido restrito (oral, escrito, manuscrito, televisivo...) se faz necessário também considerar o conjunto do circuito que organiza o texto, continua. A comunicação não é, com efeito, um processo linear, concordamos. Não há, senão, no abstrato, a ideia de se temos uma necessidade de exprimir uma ideia; depois, a escolha de um suporte e de um gênero; posteriormente, a redação; a seguir, a busca de um modo de difusão; finalmente, o hipotético encontro com o destinatário. Na realidade, esclarece Maingueneau, é necessário partir de um dispositivo comunicacional que integre, logo de saída, o mídiu. O modo de transporte e de recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto, modela o gênero do discurso.

Essas considerações, agora retomadas no diálogo com a escola, me servem como que alerta sobre uma possível descaracterização da escrita de textos que, sob efeito de generalizações impróprias, sempre está condicionada, não importa o gênero textual, a ser produzida em papéis avulsos, desconsiderando-se ainda as condições de seu funcionamento: quem escreve; o que escreve; para quem escreve, como escreve, onde escreve. Habitados com a concepção de que a produção de texto escolar deve ser sempre dirigida ao professor,

não como mais um interlocutor, mas como “corretor” do texto, os estudantes se submetem a falsas orientações que neutralizam e dão por homogêneos os estudos sobre a produção textual escrita.

No que diz respeito aos enunciados orais e gráficos, assunto sempre polêmico entre os que ainda consideram relevante se medir a força de prestígio que goza um e o outro enunciado, em confronto, Maingueneau (2001) comenta: associamos tradicionalmente oralidade à instabilidade; escritura à estabilidade. “As palavras voam, os escritos permanecem” repete a conhecida máxima. Nem todo enunciado oral é, necessariamente instável, nos faz pensar ele. Tudo depende, observe, de um estatuto pragmático, ou seja, daquilo para que servem os enunciados. O importante, então, não seria tanto o caráter oral ou gráfico dos enunciados, mas sua inscrição em formas que assegurem sua preservação, considerados os casos de necessidade. Nesse sentido, Maingueneau nos lembra gêneros de discurso orais como máximas, lemas, aforismos, canções, dizeres religiosos que se mantêm presentes, cristalizados, no curso da história, por se destinarem a ser indefinidamente repetidos.

Com relação a algumas propriedades do escrito, é ainda Maingueneau que ressalta propriedades evidentes que podem justificar a sua inscrição, em determinadas circunstâncias: poder circular longe de sua origem, encontrar públicos imprevisíveis, permitir liberdade de consumo, no que concerne ao ritmo de apropriação (ler com a rapidez conveniente, silenciosamente ou em voz alta, em diagonal, interromper quando quiser...), permitir ser copiado, arquivado, classificado. Quanto ao ato de imprimir, destaca, principalmente, a possibilidade de se obter um considerável número de textos perfeitamente idênticos e uniformes, objeto inalterável. “O texto impresso, ao dispor caracteres invariantes sobre o espaço branco de uma página idêntica às outras, abstrai o texto da comunicação direta, de pessoa a pessoa.” (MAINGUENEAU, 2001, p. 80)

No caso do discurso religioso, observa-se compatibilidade com todos os aspetos até então considerados, tomando-se como referência a intenção daquele grupo. A produção dos livretos foi engendrada a partir do dispositivo comunicacional definido, a noção de estratégia se mostrou afinada com o objetivo escolhido. O que flagrei, acreditem, assumiu uma dimensão não imaginada imediatamente. A intenção de atingir o público/multidão previsível somente seria possível com uma escrita típica: impressa, duplicada, única, idêntica, uniforme, estável, por natureza. O texto, entretanto, máquina um tanto preguiçosa não contou com leitores que o fizessem se movimentar, conforme intenções previstas. A sua presença, até o final da festa,

resultou em folhas arrancadas, rasgadas, pisadas. O princípio de estabilidade me beneficiou, ainda bem. Não saberia dizer a quantos mais.

Dos comentários feitos, retomo uma questão: o sentido do uso dos enunciados orais e gráficos nas atividades pedagógicas. O estatuto de poder assumido pela escrita em todas as instâncias, conforme já aludi, que parece influir professores a ocupar os estudantes com a escrita, quase que indiscriminadamente, me faz perguntar, pensando em um possível debate: Será que todos os assuntos tratados na escola carecem de registro escrito? Será que todos os eventos de escrita estão sendo considerados do ponto de vista da aprendizagem, ou cumprem um ritual? Será que tudo que se escreve pode e deve ser dito oralmente e tudo que se diz oralmente deve e precisa ser escrito? Será que o uso indiscriminado da escrita não pode estar levando o estudante a um estado de saturação? Não será adequado se definir políticas de escrita na escola, visando à ocupação da sensibilidade do estudante?

Feitas as questões, prossigo, apresentando o quarto aspecto, também último, relacionado, desta vez, com a intenção do grupo religioso de usar o Carnaval como espaço interativo, um “mercado lingüístico” de seu credo, sob forma do procedimento Impacto. Atenta à tensão trazida por aqueles díspares discursos, optei, por tomar de empréstimo, na perspectiva da produção de sentidos que importassem no diálogo com a escola, um ponto de vista defendido por Ortiz (1996), quando discute fenômenos sociais típicos do Carnaval que expõem mecanismos de inversão como estes: troca-se o dia pela noite, o trabalho pela folga, o pudor pelo descaramento, troca-se de sexo; a ordem do cotidiano é substituída pela desordem carnavalesca. O estudo do Carnaval como ritual da desordem, da oposição entre o sagrado e o profano, assinala Ortiz, já foi empreendido por muitos. Esse tipo de abordagem só permite uma visão dual da festa carnavalesca; o polo da experiência sempre contraposto ao polo da morosidade da vida cotidiana. O Carnaval se transforma, assim, em um fenômeno social sem descontinuidades, seu estudo se reduz à comparação entre dois tipos de continuidade: a extraordinária, que lhe é interna, e a cotidiana, que se situa fora do tempo. Invertendo-se o referencial que normalmente tem sido utilizado, fazendo-se a pergunta “o que é o Carnaval visto por dentro”, descarta-se, qualquer comparação de ordem externa ao fenômeno e pode-se mostrar a complexidade desse ritual, continua ele. Para tanto, tomou da concepção durkheimiana o termo “sagrado” como efervescência religiosa e a palavra “profano” como a que caracteriza o polo oposto: o da monotonia da vida cotidiana. Logo, nesse sentido, o Carnaval passa a ser compreendido como festa sagrada, em que a efervescência dos sentimentos parecem se manifestar de modo mais espontâneo, contrariamente ao que se encontra na linguagem comum. A folia carnavalesca não seria

considerada, portanto, uma festa profana, concepção profundamente cristã que pretende reduzir os festejos de Momo à ideia de pecado. Profano seriam os momentos da festa caracterizados como “frios”, “calmos”, “monótonos”, inseridos dentro da desordem aparente do Carnaval, pelo distanciamento da unidade de propagação do sagrado, que tem a música como centro. Ou, dizendo de outro modo: tudo o que se distanciasse da unidade de propagação de efervescência da festa, se profanizaria, seria tido como profano, porque menos intenso, porque menos envolvente. O espaço do Carnaval seria, pois, tipicamente, heterogêneo, no qual oscilariam o sagrado e o profano.

Retomando o cenário do flagrante, passo a ler, então, afetada pelo ponto de vista defendido por Ortiz, na perspectiva da inversão que, em plena efervescência do Carnaval, festa sagrada, espaço da transfiguração da palavra séria, da letra bem traçada, autorizado para os malabarismos linguísticos transgressores, assisti a um ato de ruptura, tipicamente profano: a distribuição de livretos religiosos, momento “frio”, “calmo” “monótono”, um contraponto à efervescência, um contradiscurso, enfim. Por essa via, a escrita flagrada, não poderia se inscrever entre o profano e o sagrado, como eu lera, riscado em néon. A escrita, naquele contexto, não seria mais do que uma representação profana. Sagrada, no mesmo contexto, era toda escrita motivadora da efervescência da folia, da festa momesca.

Seria a inversão um princípio motivador de pedagogias de escrita mais favoráveis à produção de textos diferentes dos convencionalmente instituídos na escola? Seria este um raciocínio possível no âmbito escolar? Tomar algumas concepções em torno da escrita historicamente pensadas como sagradas e interpretá-las como o que há de essencialmente profanas, porque acentuam a estabilidade, porque prescrevem as formas e desenham as fôrmas da escrita, porque são pronunciadas em tons solenes, austeros, autoritários, marcados por prescrições imperativas: escreva, copie, responda; pela negação da possibilidade: não, não pode..., pela afirmação da monotonia: só pode ser assim...Tomar o espaço da aula da escrita textual, como espaço sagrado, sim, do nascimento da palavra, às vezes frágil, às vezes precoce, às vezes inadequada, às vezes inoportuna, às vezes forte, mas sempre e, indiscriminadamente, potente. E, na celebração do nascimento do verbo feito palavra, fazê-lo “pegar delírio”, com o que escolhermos de melhor no *Livro das Ignorãças; uma didática da invenção*, de Barros (2002). Talvez com essa iniciativa, as escritas pedagógicas profanas, “frias, monótonas, calmas”, um contraponto à efervescência típica da produção textual, se recolham em contextos que lhes sejam convenientes.

Agora que é chegado o momento de dar por encerradas as escritas sobre os flagrantes feitos na cidade-carnaval, vou assistindo à construção da cidade-carnaval 2006. A cidade-primavera se confunde com a Central do Carnaval. Os outdoors, os mobiliários urbanos, ocupadíssimos, tagarelam sobre os camarotes, blocos, atrações e vantagens. Em dezembro, Conceição; em janeiro, Bonfim. Ambos um “Carnaval light” Os jornais televisivos e impressos anunciam mudanças na folia.

Carnaval no Comércio e Momo na Liberdade

[...] Esse novo circuito do Comércio vai distribuir melhor e com mais segurança os cerca de 2,2 milhões de pessoas que brincam no Carnaval de Salvador, garante [...] o presidente da Emtursa [...] (*A Tarde*, 2005 p. 3 Cad. 2)

A essa altura, já ouço escritas cantantes, pleiteando o espaço. Ô abre alas que eu quero passar...”, escritas imperativas dizendo “Metete o cotovelo e vai abrindo caminho”... e escritas corajosas, determinadas prometendo...“E vamos embolar ladeira abaixo [...] Venha, veja, deixa, beija, seja o que Deus quiser...”

Enquanto isso, releio Ianni (2000, p. 123-135) que me diz:

[...] o mundo urbano é sempre plural, atravessado por múltiplas diversidades e desigualdades, contemporaneidades e não-contemporaneidades. Nele estão presente o passado mais remoto e o recente, o “era uma vez” e o “faz-de-conta”, ao mesmo tempo em que estão evidentes as tramadas relações sociais, o jogo das forças sociais, as condições de alienação e as possibilidades da emancipação. [...] A grande cidade tem sido e continua a ser, uma síntese excepcional da sociedade. Muito do que é a sociedade, seja esta nacional ou mundial, se desenvolve e decanta-se na grande cidade. Aí se desenvolvem as relações, os processos e estruturas que constituem as formas de sociabilidade. [...]

Que tudo isso se possa aprender na escola.

2.4 ENSAIO 4. DE COMO COLOCAR UM CHAPÉU DE GUIZOS NA ESCRITA³⁶

Jamais pensei sobre a importância do riso na pedagogia, na escola, nas práticas escolares da escrita. Jamais pensei na necessidade de fazer, como tantos já faziam, cócegas na alma das letras para que elas traduzissem ideias, pensamentos e emoções de modo que espocassem risos,

³⁶ Os textos inseridos neste ensaio, escritos pelas Profas. Mary Arapiraca, Teresinha Burnham, Prof. Menandro Ramos, Profa. Liane Araújo, Profa. Geralda Aguiar, Prof. Sérgio Emmanoel, Teixeira e Profa. Jamile Borges, compuseram o acervo de textos do curso. Não se incluem nas referências .

como se estivessem a fazer astutas cabriolas. Jamais pensei considerar o riso na perspectiva investigativa, tomando-o como importante argumento na produção de uma pesquisa. Sempre me assustou o modo como estudantes, entre os quais preciso me incluir, eram advertidos, punidos, em situações escolares e excluídos de situações escolares, em razão do riso, não nego. Essa impensada possibilidade, afinal, surgiu para mim, sob forma de um implícito argumento que esbocei, querendo traduzi-lo: Criar, com intensidade, para preencher os espaços “em branco”, deixados nos currículos. Na pedagogia, “todo risco!”

Atraída, como tantos outros, por esse que era o argumento das Professoras Mary Arapiraca e Teresinha Fróes Burnham, doutoras em todos os assuntos, assumi estudar, com “todo risco” e com todos os riscos e rabiscos, o riso na escola, como componente de um currículo, concebido como “uma possível festa de loucos”. E naquela “possível festa de loucos”, contrariando o adágio, todo riso, creiam, deveria ser, invariavelmente, sinônimo de riso em abundância.

Estudar currículo, construir currículos, viver currículos naquela perspectiva requereu tons, melodias, baladas de loucos e convidados que tivessem argumentos capazes de acelerar a dinâmica do pensamento divergente, conforme as proposições de Guilford, citadas por Novaes (1975) do qual se precipitassem a originalidade, a fluência e flexibilidade de ideias de todos os inscritos na festa: Jussara, Albérico, Menandro, Liane, Arlene, Cláudio, Sergio, Telma, Marilene, Lúcia, Alessandra, Cleide, Geralda, José Carlos-Pinduca, Luiza, Patrícia, Clarissa, Nedy, Lydia, Roberto, Brasilena, Penha, Walkiria, Avani, Maria do Carmo e Jamile, aluna transeunte. Com esse intento, as Professoras trouxeram para que se juntassem a nós: Cyrano de Begerac, Mikhail Bakhtin, Henri Bergson, François Rabelais, Edgar Morin, Jacy Célia Soares, o Bruxo do Cosme Velho, na companhia de Dr. Simão Bacamarte e demais hóspedes da Casa Verde, entre outros. Começada a festa, um convidado podia, inesperadamente, chegar dali, de lá... Jorge Larrosa, por exemplo, foi um dos que ainda puderam alcançar a festa, para partilhar o seu *Elogio ao riso*. Michel Maffesoli, diferentemente, alcançou ressonâncias da festa, graças ao encontro marcado pela Professora Dr^a Maria Inez Carvalho, em *A transfiguração do político: a tribalização do mundo*.

Todos eles me permitiram falar e escrever sobre o riso e do riso, com tonalidade tão séria, mas não grave, e ao mesmo tempo tão risonha! No diálogo com o sério, com o riso franco e risonho, procurei retirar um pouco de cada um, até os que esboçavam timidez, para espalhá-los nos recantos pedagógicos, para, incorporando-os às pedagogias da escrita, fazê-la dançar.

As escritas sérias, não graves, sobre o riso no currículo, sob forma de Primeiras Anotações, nos foram enviadas pelas Professoras Mary e Teresinha. Nas anotações escritas a quatro mãos, com sensibilidade e conhecimento de causa, elas nos disseram:

[...] É indubitável que Rabelais está entre os mais democráticos dos modernos mestres da literatura, e a qualidade principal desse mestre é estar ligado, mais profundamente que os outros, às fontes populares, diz-nos Bakhtin, com autoridade para dizê-lo. Essas contundentes afirmações, por si mesmas, mobilizam-me para beber na cacimba dos dois, em Rabelais e em Bakhtin. O conjunto do sistema de imagens e concepção artística de Rabelais expressam resistência em ajustar-se aos cânones literários e se distinguem pelo NÃO: oficial, unilateral, definitivamente perfeito, estável, limitado. Para nós, cujo ofício é trabalhar com gente como a gente, portanto com a incompletude, nada mais plausível que buscar compreender algumas dessas imagens e, com a incompletude que nos caracteriza, manufaturar seu caráter fogoso, abundante, alegre, risível, emancipatório.

Como era de se esperar, anuncia Bakhtin, não há compreensão total da obra rabelaisiana, suas imagens continuam enigmáticas. Não o há porque, além da impossibilidade de esgotá-la, não existe exploração profunda dos domínios da literatura cômica popular. O riso popular e suas fontes constituem o campo menos estudado da criação popular. Ainda hoje, mesmo assim, ele insiste e senta-se na roda dos escarnecedores, quer eles estejam na mesa de um bar, num encontro de lavadeiras, numa partida de dominó, nas feiras do interior, nas procissões e festas religiosas, nas praças públicas (as poucas que ainda existem), nos playgrounds, e até nos recreios escolares, aquele espaço entre o primeiro e o segundo bloco de aulas, que os estudantes têm para merendar e descansar das lides colegiais.

Quando o professor é mais permissivo, o riso se instala entre os “alunos problemáticos”; e se esses radicalizam, levam toda a sala de roldão.

Terezinha chegou das Europas e disse-me que, por lá, ocorre o mesmo. O riso sempre foi permitido, quando circunscrito a uma programação feita para fazer rir. É como se fosse dito: vocês podem rir, contanto que não ultrapassem os limites do previsto. Lobato nos apresenta uma cena de que gosto muito e que, de certo modo, ilustra o cerceamento do riso, da fala também. Acontece na sala de baile do palácio do “príncipe escamado”. Narizinho e o príncipe dançaram a primeira contradança sob os olhares de admiração da assistência. Pelas regras da corte, quando o príncipe dançava, todos tinham de manter-se de boca aberta e olhos bem arregalados. Ora, de boca aberta e olhos arregalados, ninguém poderia sorrir, criticar, tinha só que admirar e reverenciar.

Escolhendo transpor para sua obra literária elementos da cultura popular da idade média e renascimento, Rabelais, que viveu na virada da Idade Média para o Renascimento, serviu-se de um mundo de formas e manifestações do riso muito rico, oponente à cultura oficial político-religiosa da época. Talvez a sua riqueza advenha dessa colisão, resultante de espaços sociais diferenciados, fazendo com que as formas cômicas populares se configurem como não oficiais. Para burlar o consagrado e ter repercussão em seu próprio espaço de produção, têm que ser criativas, inventivas, exageradas, estranhas, ambivalentes.

Essas manifestações se inter-relacionam e se combinam de diversas maneiras, como os espetáculos (festejos de carnaval), obras cômicas verbais, (orais e escritas) formas e gênero de vocabulário familiar e grosseiro (insultos, juramentos). As suas projeções valem-se, predominantemente da teatralidade, adotando os processos normais cotidianos, a vida de todo dia, como conteúdo das representações, isto é, o mundo da cultura popular é a representação do mundo vivido.

Essas representações têm especial relevo nos espetáculos carnavalescos. Nesses, o riso é festivo, é alegre e burlador, é geral e universal atingindo a todos, inclusive aos que participam do ato. Os símbolos lingüísticos impregnam-se de lirismo, da alternância de morte e renovação, da relatividade das verdades, da lógica das coisas ao contrário, do avesso, dos altos e baixos, do alvoroço, da afirmação e da negação, do louvor e da profanação, da degradação e da reconstituição. Essa ambivalência produzia, ainda que temporariamente, a utopia de liberdade, igualdade e abundância.

Gêneros, obras literárias e plásticas estão relacionadas com essas manifestações da cultura popular. Bakhtin demonstra interesse pelas obras plásticas e literárias de estilo grotesco e chama a atenção para a dificuldade de compreender a imagem grotesca sem considerar a questão da vitória sobre o medo. [...]

A atitude do renascimento em relação ao riso pode ser caracterizada, de maneira geral e preliminar, como profundo valor de concepção de mundo, de expressão da verdade sobre o mundo, sobre a história, sobre o homem. Somente o riso pode ter acesso a certos aspectos extremamente importantes do mundo. O riso na Idade Média fora expulso de todas as esferas oficiais da ideologia e das várias formas do comércio humano, do culto religioso, do cerimonial feudal e estatal, da etiqueta social e de todos os gêneros de ideologia elevada. Ao proibir o acesso do riso ao domínio oficial da vida e das idéias, a idade média lhe conferiu impunidade fora desses domínios, na praça pública, dando origem a formas puramente cômicas, ao lado das formas canônicas. A atitude do século XVII e seguintes é de considerar que o riso não pode ser uma forma universal de concepção de mundo, podendo referir-se apenas a certos fenômenos parcialmente típicos da vida social, a fenômenos de caráter negativo, sendo o domínio do cômico específico dos vícios dos indivíduos e da sociedade. Nessa direção, o riso é ou um divertimento ligeiro, ou uma espécie de castigo que a sociedade usa com os seres inferiores e corrompidos.

A vida de Rabelais deu-lhe autoridade para “literaturar” sobre o riso, pela formação eclesiástica, científica e popular. Consta que era profundo conhecedor da vida do chão de feira, dos espetáculos de rua, da vida boêmia e folguedos estudantis. [...] Rabelais é, no dizer de Bakhtin, o porta-voz mais completo e genial do realismo grotesco na literatura, e a expressão mais suprema do riso. [...] Rabelais assimila a máxima de Aristóteles de que o homem é o único ser vivente que ri e a função curativa do riso, defendida por Hipócrates.

O que tudo isso tem a ver com uma disciplina oferecida pela Pós-Graduação em Educação da UFBA, denominada Currículo? Que referência fornece para se compreender e se estruturar elementos fundantes de práticas pedagógicas escolares ou extra-escolares? A gestão das atividades curriculares fora ou dentro da escola ultrapassa o “currículo” (no sentido oficial), definido e registrado em manuais ou diretrizes. Todo universo educativo tem seu contexto e seus atores, possuindo assim identidade e cultura própria que o diferencia dos demais. Cultura e identidade que são por diversas vezes

explicitadas são também, por muitas e muitas vezes, ocultadas, e muitas outras, abafadas. Esses dois últimos aspectos determinam, de certa maneira, a ausência de vida das instituições e espaços educacionais. As pessoas estão, mas não são no que estão, porque, não se emprestam (o seu corpo, o seu eu), não se misturam àquilo que estão fazendo. Não se pode reconstituir o que está aí, impossível se criar uma nova realidade sem que não se adote uma atitude jocosa em torno e no entorno do oficial e de si. Dar de ombros, tratar com indiferença ou com conformação atividades e conteúdos que constituem a vida não condizem com as amplas possibilidades de desenvolver o seu sentido fogoso, abundante, alegre, risível e emancipatório.

Aprofundar a discussão sobre este “o que tem a ver” significa disposição não só para se ocupar com o riso, questão teórica, filosófica, mas também com seus múltiplos significados em possíveis realidades, dentre as quais se destacam situações no campo da educação e, especialmente do currículo. Quando falamos do riso, claro que estamos atribuindo uma relação significativa a esta palavra. Aí, portanto, estamos incluindo o risível, o humor, o cômico, o chiste, etc... [...]

Paralelamente, iam-nos sugerindo compreender a aula, como uma celebração móvel, por onde circulassem histórias memoráveis, nas quais não faltassem episódios risíveis. Das histórias narradas, trouxe, para rirmos juntos, a de um dos “loucos” da festa, o Professor Menandro Ramos (2002).

Requiescat in pace!

(Descanse em paz!)

Aquela época, eu estava na direção da Faculdade de Educação. Ianira, secretária de apoio, entrara explosivamente no gabinete que então eu ocupava, manifestando-se agitada, quase me intimando:

- Hoje vamos despachar mais cedo para dar tempo de o senhor ir ao enterro.
- Enterro? Que enterro? Perguntei eu quase assombrado.
- Não é possível que não falaram com o senhor!
- Não, insisti. Não estou sabendo de nada! Quem foi que morreu? Fale logo, criatura!
- Meus Deus! Foi a mãe de Paixão...E acho que o senhor não pode deixar de ir. Afinal, ele presta serviços para a Faculdade e demonstra ter muita consideração pelo senhor. O enterro vai ser às 17h.
- É, de fato, também gosto muito dele. Estou cheio de coisas para resolver, mas tenho que arranjar um jeito de ir a esse sepultamento. Vou deixar aqui na mesa um bilhete, mas, de qualquer forma, quando tiver perto das cinco, avise-me.

Na terceira tentativa de tirar-me do gabinete, Ianira entrou quase aos berros:

- Desse jeito, professor, quando o senhor chegar, no Jardim da Saudade, não vai mais encontrar nem os coveiros! São quase cinco horas! O senhor mesmo sabe como a Dom João VI engarrafa!

Dei um pulo da cadeira. Ela tinha razão. O trânsito daquelas bandas é um problema.

Corri apressado para o estacionamento. Aos pinotes, desci as escadas em direção ao térreo. De cada quatro degraus, eu fazia um. Alguém ainda tentou me abordar no meio do caminho, mas foi em vão. Devo ter dito que ia para o cemitério.

Possivelmente, a pessoa não entendeu o que eu havia dito. Mal escutei o que ela balbuciou:

– Por que essa pressa, professor? Quem está morto, está morto!

Enquanto manobrava o carro no estacionamento, ia pensando no melhor trajeto para chegar a tempo. Se eu fosse pela Vasco da Gama e entrasse pelo Vale do Ogunjá, praticamente já estava na Dom João VI. Era só subir aquela ladeirinha e pronto!

Orgulhei-me por conhecer aqueles atalhos de Salvador. O resto seria moleza. Já via a expressão desapontada de Ianira, quando eu lhe contasse que não tive maiores dificuldades para chegar ao Jardim da Saudade.

O trânsito fluiu livremente até eu chegar na bendita ladeira. A partir daí, a coisa empacou. Comecei a me preocupar. Novamente a imagem de Ianira vinha-me à mente: “Eu não disse ao senhor?”

Para aumentar a minha aflição, percebi que o marcador de combustível já apontava para abaixo da reserva. O suor caía-me às bagas. Só faltava a gasolina acabar naquela ladeira! A essa altura, chegar atrasado ao sepultamento não era a pior coisa. Pensei na mão de obra para providenciar o combustível. Lamentei não ter cobrado uma vasilha plástica que havia emprestado a Manoelito e que se esquecera de me devolver. Pensei em ligar pra ele me dar um socorro. Sei que viria sem cara feia. O problema era achar um telefone público.

Resolvi desligar o motor, quando o movimento dos carros na minha frente parasse.

Excelente a minha idéia. Com essa economia de combustível, eu podia chegar, tranquilamente, ao meu destino. Podia deixar para abastecer, após o sepultamento.

Desliguei o carro. Sorri diante da minha experiência como motorista. Nada como saber dos macetes para lidar com veículos. Principalmente se eles não são muito novos, com era o caso daquele. Mas, aliás, sempre achei que esse negócio de adquirir carro zero é uma grande bobagem. Com a ajuda de um mecânico confiável, compra-se um carro bom por um precinho camarada. Todo mundo sabe que o carro novo desvaloriza-se, pelo menos, vinte por cento, quando sai da loja. Acho que, mesmo se tivesse dinheiro sobrando, nunca compraria um carro zero...

Enquanto pensava essas coisas, consegui avançar dois ou três metros.

Enquanto isso, eu andava um pouco e desligava a chave, andava um pouco, desligava. Na terceira parada, a bateria protestou.

– Nhem, nhem, nhem, nhem, nhem, nhem!

Nada! Eu não acredito! Logo aqui nessa maldita ladeira esse carro vai pifar! Ai, meu Deus! É numa hora dessa que se sente a falta de um santo protetor...Mas não há de ser nada, pensei. Pode ser um cisquinho no giclê. Certamente uma batidinha com o cabo da chave de fenda no carburador e o problema estará resolvido.

Pelo retrovisor, pude adivinhar um par de olhos pouco amistosos que, acompanhando um balançar de cabeça, parecia querer me fuzilar.

Inutilmente tentei ligar mais uma vez. Resolvi descer do carro.

Senti uma angústia, quando mirei a fila de carros ladeira a baixo. Os que estavam mais distantes, já começavam manifestar impaciência através de buzinaço insistente.

Tratei de pegar o triângulo. Com o polegar para baixo, fazia sinal que o carro não estava em condições de dar partida. Procurei não ficar mais aflito do que estava e muito menos irritado. Com um sorriso meio sem graça, eu procurava a cumplicidade dos motoristas, reconhecendo que carro velho é um problema.

Com a visão lateral, percebi a manobra brusca do veículo que estava atrás de mim. Cruzou-me dizendo palavras que eu não pude ouvir, mas podia adivinhar.

Avançou mais um carro cheio de jovens. Um deles debochou ao passar por mim: – Venda esta arabaca, meu tio, e compre uma bateria!

Aquele garoto, sem querer, havia me dado uma boa idéia. Evidentemente que não ia acolher a sua sugestão de forma literal, mas quem sabe, se eu examinasse os cabos da bateria? Outras vezes, eles já se haviam manifestado.

Fazendo ar de entendido em mecânica de automóvel e chave de fenda em punho, abri a porta traseira do veículo. Restava-me, agora, remover a sujeira dos terminais da bateria.

Concluída a operação e com a mão ainda cheia de graxa, liguei apreensivo a chave. Não deu outra. Na mosca! Pois não é que pegou? Aliás, eu sempre pensei que, se não fosse professor, seria tranquilamente um mecânico. Dá um prazer imenso você dar vida àquele carro que não quer sair do lugar. Principalmente, quando é um carro grande que pifa cheio de passageiros. Já observei isso. O mecânico chega com um ar solene, olha de um lado, de outro, mexe numa coisa e noutra, aperta aqui, aperta acolá. Pronto, funcionou! E o melhor mesmo é ver a expressão de sofrimento das pessoas ser transformada em expressão de alegria. Ah, deve ser um barato mesmo ser um mecânico profissional, desses que consertam tudo!

Ainda padeci um pouco no trânsito lento, mas felizmente o carro não interrompeu mais. Depois de algum tempo, não sei exatamente quanto, cheguei ao meu destino. A dificuldade era encontrar uma vaga. Após algumas tentativas mal-sucedidas, num local, um pouco distante da entrada do cemitério, percebi um guardador me acenando:

– Ainda tem uma vaga aqui, tio! Se quiser, deixe a chave comigo que eu manobro!

Preferi eu mesmo estacionar o veículo, apesar do desconforto da manobra. Quando puder, pensei, ainda compro um carro com direção hidráulica.

Esbaforido, dirigi-me a um daqueles quiosques de informações do Jardim da Saudade. Na verdade, não sabia o nome da falecida. Uma atendente sorriu-me atenciosa:

– Em que posso lhe ajudar, senhor?

– Ah filha, estou procurando uma pessoa! É um rapaz. Vim para o sepultamento da mãe dele. Não sei o nome da falecida. O nome desse rapaz é Paixão. Talvez pelo sobrenome...

– Ah, sim! Eu sei! O enterro já saiu há algum tempo, mas se o senhor correr, ainda chega a tempo. Está vendo aquelas pessoas lá na frente? Pois é lá.

Vi que era uma boa caminhada, mas que, correndo, chegaria a tempo. Agradei à simpática mocinha e pus-me a correr.

Ao aproximar-me, notei que as pessoas presentes estavam extremamente bem vestidas. De um modo geral, as mulheres trajavam-se de clássicos vestidos e sapatos pretos. Notei que esses últimos eram exageradamente altos. Pensei com os meus botões: tem alguma coisa errada aqui. Paixão sempre me pareceu uma pessoa modesta... Até por que, não me parece que um operador de copiadora seja uma pessoa de muitas posses. A menos que ele tenha uma rede delas. Mas será que se, de fato, Paixão fosse proprietário de uma grande empresa, estaria ele próprio a operar uma das máquinas e, sobretudo, viveria tão modestamente da forma que aparenta? Enquanto eu tentava justificar a presença daquelas pessoas que se trajavam de forma tão luxuosa no enterro da mãe de um conhecido que me parecia tão modesto de posses, meus olhos tentavam localizá-lo. Queria abraçá-lo

e manifestar-lhe a minha solidariedade por tão grande perda. Eu já passara por isso! Quando se perde a mãe, fica-se com um vazio imenso por dentro, que nunca é preenchido. Quero acreditar que até numa pessoa bem idosa essa sensação ainda persiste. Queria, a todo custo, localizar Paixão, queria abraçá-lo, queria confortá-lo. Tentei encontrar alguma semelhança física de um daqueles homens com o infortunado Paixão. Todos eles eram altos e fortes e em nada se assemelhavam com o filho da falecida. Ele, pelo contrário, era mais pra franzino. Tentei localizar aquele bigodinho inconfundível, mas sem sucesso.

Pensei na possibilidade de Paixão ser uma dessas pessoas que não se sentem bem em enterros. Ainda mais que era da própria mãe. Nem todo mundo consegue enfrentar essa barra. A morte é uma coisa brutal, mas ao mesmo tempo justa. Ela não escolhe classe social. Na hora de manifestar seus caprichos, tanto leva o pobrezinho lenhado, quanto o mangangão cheio da grana e da vaidade. Mesmo que consiga, às vezes, driblá-la com essas sofisticadas da medicina que o rico tem acesso, essas coisas de entubação, de cateterismo, de ressonância magnética, de UTI, dessas coisas todas. O pobre, coitado, pena mesmo! Quem quiser conhecer como sofre o Zé-povinho é só ficar na porta do Pronto Socorro e esperar pra ver. É muito sofrimento! Quando eu ouço essas propagandas dizendo que a Bahia vai bem, fico pensando na mentira deslavada dessas pessoas. Se tivesse uma emissora de tv de peito mesmo, era só colocar uma câmara fixa na porta e nos corredores dos centros de emergência. Aí a farsa cairia por terra.

Enquanto eu pensava essas coisas, meu olhar não parava um instante e tentava localizar o desditoso Paixão. Com certeza ele não estava ali. Provavelmente, não conseguira forças para acompanhar a sua querida mãe àquela última morada.

Quem sabe, até, se ele, naquele exato momento, não estava às voltas com algum agiota a fim de levantar os recursos para as despesas com o funeral? Certamente ele quisera dar à querida genitora uma casa digna, como talvez não tivera em vida. Quem sabe se não quisera dar a ela a oportunidade de conhecer um cemitério frequentado por pessoas de posses, exatamente ela que só comparecia a enterros no cemitério das Quintas dos Lázarus?

Naquele momento, eu ouvira um grito abafado. A poucos passos de mim, vi a figura um tanto abatida de Paixão a me acenar. Seu semblante era triste, mas seus lábios, levemente puxados para um dos lados, denunciavam o esforço que fazia para não gargalhar. Mal ouvi quando ele sussurrou:

– Venha comigo, professor! O senhor está no enterro errado!

Depois eu tive sabendo que, por uma dessas enormes coincidências, naquele mesmo dia, quase na mesma hora, e com o mesmo sobrenome, estava sendo sepultada a esposa de alguém de muita projeção social, ligado às armas, não sei se Coronel ou Major. Só sei que era um importante comandante de uma dessas corporações militares, que gozava de muito prestígio na alta sociedade baiana e que acabara de ficar viúvo. Aquelas pessoas, todas distintas, estavam ali para prestar-lhe solidariedade pelo desditoso passamento da sua consorte.

Abracei o bom Paixão, dirigindo-lhe as palavras que a ocasião pedia. Docilmente, deixei-me levar para o local em que se encontrava o corpo. Dali a poucos minutos, seria celebrada uma missa de corpo presente.

Enquanto Paixão dirigia-se para perto do caixão, procurei-me posicionar num lugar tal que, se o ato religioso se prolongasse muito, eu poderia deixar o recinto discretamente, sem chamar a atenção. Do local em que me encontrava, tinha uma visão de toda a cerimônia e de todos os presentes.

Enquanto o padre encomendava o corpo, pude observar duas figuras apressadas que se dirigiam à capela em que nos encontrávamos. Distingui, em uma delas,

uma professora que eu conhecia das reuniões de Conselho Universitário, Diretora de uma das unidades da UFBA. Observei que ela vinha acompanhada de um rapaz jovem, que conduzia um belo arranjo de flores. A professora, com muita discrição, tentou aproximar-se do caixão. O pequeno recinto estava cheio. Pelo visto, a defunta fora uma pessoa bastante querida, quando em vida. À medida em que a professora tentava se aproximar, pude observar o quanto se distinguia das demais pessoas. O seu vestido preto liso, de tecido fino, fazia-a se destacar das outras mulheres, trajadas predominantemente de padrão floral, ou de bolas miúdas e graúdas, tendendo para o azul escuro ou violeta. Percebia-se que ela se esforçava para contemplar o rosto da amiga. Diante da barreira encontrada frente à presença de familiares mais próximos em torno do corpo, a ativa professora não perdia tempo e orientara o rapaz para depositar as bonitas rosas vermelhas na parte de baixo do caixão, próximo aos pés da finada. Minutos depois, o rapaz das flores havia desaparecido.

A professora era determinada. Na primeira folga que os familiares da falecida deram, ela ocupou um espaço privilegiado de onde podia mirar a face da amiga. Ali de pertinho, podia pedir à misericórdia divina que a conduzisse a um lugar de descanso, de refrigério, de luz e de paz.

Era um momento de grande comoção. O sacerdote proferia palavras sobre as virtudes da irmã em Cristo, há pouco levada para os braços do Pai. Numa hora dessa todos fraquejamos. A morte sempre traz-nos esses sentimentos indizíveis. Dá um aperto no coração. E a impressão que eu tinha era que aquele bondoso sacerdote parecia se esforçar ao máximo para, com suas palavras e tom de voz empostado, arrancar-nos grossas lágrimas. Resisti com muito esforço, mas estava deveras comovido.

Comecei a pensar na linha tênue que separa a vida e a morte, no fato de que, há poucas horas aquele corpo podia manifestar-se. Agora, ele jazia ali dócil, hirtó, bem diferente do que fora em vida. Sempre me inquietara por saber o que constitui, de fato, a centelha de vida, esse algo mais que difere o ser vivo do ser bruto. Para onde fora aquilo que chamamos de vida e que naquele exato momento não deixara o menor vestígio sobre aquele corpo imóvel?

O padre insistia. Comovido ao extremo, eu me esforçava para não chorar. Pensei em outras coisas para desviar os meus pensamentos. Tentei comparar a vida humana com o computador, para racionalizar, para ser objetivo. Teorizei que os computadores foram criados à imagem e semelhança do homem, ainda, porém, sem a capacidade de se comoverem. Seria isso bom ou ruim? Decididamente, a máquina guardava certas estruturas do modelo humano ou do modelo animal. A criatura assemelhava-se ao seu criador. A dança de *inputs* e *outputs* tem uma lógica bastante convergente. O sistema operacional de um computador, juntamente com seus diversos aplicativos, constituem a alma das máquinas. Ao contemplar, por exemplo, um desenho ou outra coisa qualquer realizada e exposta na tela de um computador, apenas guardado na memória RAM, percebe-se uma enorme fragilidade do realizado. A perenidade só será assegurada a partir do momento em que se deposita, na forma de zeros e uns, as informações sobre o mesmo no disco duro da máquina ou noutros similares. Se esse cuidado não for tomado, o corte de fornecimento de energia alimentadora mandará tudo para o espaço. A partir daí, pode-se perguntar: Para onde foi toda aquela organização de pontos luminosos, os *pixels*, aquele significante capaz de fazer-nos evocar objetos, eventos, conceitos? Ainda que reconhecendo uma complexidade infinitamente menor, sou sempre tentado a fazer comparação, como exercício mental, entre esse criador e essa tal criatura. Um computador sem softwares é algo inanimado. Pode ter o seu monitor ligado ou um conjunto de *leds* aceso, mas não é nada mais além de componentes eletro-eletrônicos iluminados. Análogo a isso, talvez, seja uma

pessoa em coma. Uma boa parte das células corporais pode ser alimentada, pode continuar viva, mas o cérebro perde a sua função, apenas vegeta.

Olhando para aquele corpo inerte, não podia deixar de considerar que todo o sistema havia entrado em colapso. Em poucas horas, em poucos dias, ele estaria completamente diferente do que fora. Dentro de pouco tempo, não restaria senão moléculas orgânicas e átomos submetidos a radical transformação, muitos deles passariam a fazer parte de outros sistemas vivos.

Não sei por quanto tempo mergulhei-me nessas e noutras reflexões afins. Despertei-me delas, quando fui atraído por uma certa agitação da professora. Agora ela estava bem próxima do rosto da falecida. Daquele local, podia examinar com atenção as feições da mesma. Ali de pertinho podia constatar que aquela não era a amiga ou conhecida, a quem viera com o propósito de dar-lhe um último adeus.

Pude observar que trocou algumas palavras com uma senhora que lhe estava próxima, como que para assegurar que havia mesmo comparecido a um enterro errado. Observei, também, pelas suas feições, que fora tomada por um misto de contrariedade e desapontamento. Vi que olhava para aquela pequena multidão como se tivesse ainda a esperança de encontrar o seu ajudante, o rapaz que conduzira as flores. Desapontada, esgueirou-se entre os presentes e dirigiu-se rumo à saída, sem antes deixar de lançar um último olhar para as belas rosas vermelhas depositadas aos pés daquela defunta desconhecida.

Naquele momento, reporteime a uma quadrinha presente num livro de Português, do meu primeiro ano de ginásio, se não me falha a memória, de José Batista da Luz:

*“Até nas flores se encontra
A diferença da sorte,
Umam enfeitam a vida
Outras enfeitam a morte”.*

Nesse caso, porém, ambas enfeitavam a morte. Apenas com uma pequena troca de endereço.

Requiescat in pace!

No que tange aos objetivos previstos, acreditem, nenhuma narrativa os contrariou, com relação a um aspeto a ser contemplado: o aspeto risível. Todavia, constataram as Professoras, não houve narrativa que contivesse episódios risíveis, vinculados à escola. Estudantes, professores, coordenadores, supervisores, diretores, secretárias, merendeiras, enfim a comunidade escolar não encenou, não contracenou; a escola não foi cenário de atuações, sequer o recreio tão afeito ao riso. Estranho? Estranhíssimo se levarmos em conta o que já nos haviam dito as professoras, ao se referirem a Aristóteles, e o que afirmava um dos primeiros convidados a chegar à festa, Bergson (2001): não há possibilidade de o cômico, como invenção, como desencadeador do riso, existir fora daquilo que é propriamente humano; uma paisagem poderá ser bela, graciosa, sublime, insignificante ou feia, mas nunca será risível. E nos contou mais: vários filósofos definiram o homem como “um animal que sabe rir”. Poderiam também tê-lo definido como “um animal que faz rir”, concluiu. Logo gostei das

palavras desse convidado, não somente pelo que me disseram, mas também pelo deslocamento das palavras que me permitiram produzir outro sentido: Se riso, risível e homem se conjugam, se entranham, do ponto de vista do que refletimos, a constatação feita pelas Professoras merecia uma especulação na perspectiva da escola.

Quando as tensões sobre a pedagogia emergem e se centram na escola, volto a pensar com Foucault sobre a importância de entender esses espaços, senão como problemáticos, densos de ideologias, nos quais o discurso não funciona separado dos dispositivos materiais no qual é produzido, nos quais se fazem coisas. Estando Foucault, naquele instante, somente disponível a pensamentos, recorri a Bourdieu (1994) que se instalara na festa, por insistência de alguns, como eu, que não lhe negam simpatia. No diálogo com ele, valeu uma analogia, considerando os artefatos de linguagem, sua circulação no mercado linguístico e os valores que lhe são atribuídos.

O discurso é um bem simbólico que pode receber valores muito diferentes, segundo o mercado em que está colocado, nos lembra ele. A competência linguística como toda competência cultural só funciona como capital linguístico, quando em relação com um certo mercado. Não se pode salvar a competência sem se salvar, concomitantemente, o mercado, concludo, parafraseando-o. Pensemos, então, o riso como bem simbólico vulnerável a diferentes valores no mercado em que “for colocado”, no mercado em que “circular” e a escola como mercado de bens simbólicos, que acolhe o homem “único animal que ri e que faz ri”. Ora, se as histórias narradas incluíam cenários como a feira, a rua o cemitério (tão aparentemente inverso ao riso) e não a escola, se pode levantar a hipótese de que esse mercado, a escola, reprime, desvaloriza, censura, proíbe o riso.

Ainda nessa perspectiva, tomei de Bourdieu considerações com as quais põe em questão a teoria da competência linguística defendida por Chomsky: A competência chomskyana é uma abstração que não inclui a competência que permite usar adequadamente a competência. Desse modo, deduz-se que não seja problema a possibilidade de se produzir uma infinidade de frases gramaticalmente coerentes, mas, sim, a possibilidade de se usá-las, de maneira coerente e adaptada, em um número infinito de situações, face às regras do mercado linguístico, completo.

Por analogia, então, considerei possível dizer que a teoria de Bergson sobre a impossibilidade da existência do riso fora do que é propriamente humano ser uma abstração, posto que o riso, assim como a linguagem verbal, está submetida às regras do mercado.

Se as constatações sobre as quais refletimos até então, por um lado, corroboravam o argumento em torno da realização da festa, por outro nos mobilizavam a construir ou repetir

estratégias com as quais pudéssemos ampliar o nosso repertório sobre o assunto. Assim é que, puxando um fio da plausível iniciativa de Arapiraca (2002, p. 45) entrevistar Lobato, me senti à vontade para fazer o mesmo com Larrosa (1999). Tão logo ele alcançou a festa, trazendo o seu *Elogio ao riso*, propus que nos apresentasse opiniões sobre Pedagogia e riso. Ainda que muito sério, concordou de pronto. Tanto as opiniões como as perguntas que as motivaram você lê a seguir.

– Ri-se na Pedagogia?

[...] Não sei se vocês compartilharão comigo a opinião de que se ri pouco em Pedagogia. Não sei o que vocês terão lido, mas eu quase não me lembro de nenhum livro de Pedagogia em que exista algo de sentido humorístico. Não tanto algo de sátira, de paródia, de ironia, essas formas inteligentes do riso, pois talvez isso fosse pedir demais, mas pelo menos alguma palhaçada, não sei, alguma bufonada, alguma estupidez. [...] (LARROSA, 1999, p. 170-171)

– Que acontece, então, na Pedagogia para que se ria tão pouco?

[...] Eu tenho duas hipóteses. A primeira é que, na Pedagogia, moraliza-se demasiadamente. E o discurso moralizante tem um tom grave, sério, um certo tom patético. A segunda hipótese é que o campo pedagógico é construído sobre um incurável otimismo [...]. o pedagogo é um moralista otimista; um crente em suma. E sempre custa a um crente estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo. [...] (LARROSA, 1999, p. 171)

– É somente nos livros que falam de educação que se sente a falta do tilintar de algum riso?

(Não) [...] Tampouco se ri muito nas instituições educacionais. Não me refiro, é claro, ao riso previsto, a esse riso adulator que se segue às piadas do professor, ou ao riso que está programado para que a matéria seja um pouco divertida e “entre” com um pouco mais de facilidade. Tampouco me refiro ao riso dos intervalos, dos recreios, a esse riso que areja o espírito antes que volte ao duro trabalho sério, que trabalho sério, sim, é o realmente importante. Eu falo do riso que se mete desrespeitoso, irreverentemente, no domínio do sério. Ao riso que se ri precisamente naquilo que a Pedagogia marca como não risível. [...] (LARROSA, 1999, p. 171)

– Mais alguma opinião?

[...] Não sei se vocês estarão de acordo comigo de que a permissividade para com o riso é inversamente proporcional ao caráter “moral” dos objetivos pretendidos pelo discurso pedagógico, ou ao caráter “sagrado” daquilo que o constitui. Quanto mais moral é uma aula, menos riso nela existe. Quando um professor interrompe abruptamente o riso com um “aqui estamos falando sério” é um sinal de que aquilo que está se tratando é algo “moral”, algo que tem a ver com valores, com normas, com modos de comportamento, com mecanismos de constituição e regulação da consciência. [...] (LARROSA, 1999, p. 171-172)

– Existe alguma chance de se falar prospectivamente sobre a “permissão” do riso na escola?

[...] Somente uma escola completamente secularizada e não moralista poderia permitir que o riso se infiltrasse em toda a parte. Por enquanto só posso falar da sua ausência tanto dos livros de Pedagogia quanto das instituições de educação. Que aconteceria se aí puséssemos só para experimentar, para ver o que acontece, um chapéu de guizos? [...] (LARROSA, 1999, p. 172)

Estando, pois, em uma Instituição de Ensino completamente secularizada e não moralista, ousei agradecer-lhe pelas opiniões, colocando um chapéu de guizos em uma palavra para lhe dizer: “*adagirbo*.” Ele riu.

O riso, sob forma de argumento da Psicanálise, chegava à “possível festa de loucos”, ao vivo, pela voz e escritas didáticas de Dr^a Jacy Célia Soares (1999). Logo nos primeiros momentos de interação, ela nos fazia refletir sobre a interface da psicanálise com a educação, situando o sujeito como um efeito de linguagem. A Psicanálise, nos dizia ela “busca suas formas de constituição não no interior de uma fala homogênea, mas na diversidade de uma fala heterogênea que é consequência de um sujeito dividido, entre o consciente e o inconsciente” Com grifos, anotei sobre a importância de pensarmos o currículo na perspectiva do estudante, sujeito da educação, visto que, antes de expressar, pela via da subjetividade, vontades, desejos, necessidades, anseios a interlocutores que tratam da educação, invariavelmente, já preexistem projetos formulados, nas instituições de ensino, aguardando por ele, no qual se prevê o quanto estudar, o quê estudar, quando estudar e como estudar, em cada um dos seriados da Educação Básica. Com outros grifos, anotei sobre o funcionamento da linguagem, do ponto de vista psicanalítico, sobre a tensão que o assunto me traz, mesmo reafirmando que a pesquisa esteja voltada para o outro, conforme elucidei em Texturas. Face

à grande possibilidade de produção do chiste, no decorrer da “festa”, fiz este registro. Acompanhe:

CHISTE - manifestação que mostra ruptura em relação a processos formais de comunicação, explicada pelo encontro de expressões verbais, com duas intenções: substituir uma forma de dizer por outra; dizer com deformação, com produção de um misto de palavras. Se uma representação inconsciente é recalçada, ela pode retornar, de um modo irreconhecível para escapar da censura, em forma de chiste.

Com a chegada de Bakhtin (2002) ao principal espaço da festa, passamos a recuperar as *Primeiras Anotações* enviadas pelas Professoras. Ainda que corrêsemos risco de que as ideias apresentadas se repetissem, como se fossem duplicadas, não haveria de ser um gesto criticado, combinaram os “loucos”. A volta ao mesmo não haveria de ser tomada como uma tautologia, decidiram, mas como ênfase, visto que Bakhtin era o responsável por estudos da obra de François Rabelais, o mais popular e o mais democrático dos grandes autores do Renascimento, cujo brilho e influência transbordaram da língua literária francesa para a literatura universal. Debruçando-se sobre a multiplicidade da cultura popular – ritos, espetáculos festas obras cômicas orais ou escritas, vocabulário, familiar e grosseiro, Bakhtin encontrou na obra de Rabelais uma visão de mundo específica, marcada pelo riso, pela subversão dos valores oficiais, pelo caráter renovador, e contestador da ordem vigente. Bakhtin (2002) não somente nos atualizaria sobre o mais popular e o mais democrático dos grandes autores do Renascimento. Acabado de sair diretamente de *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, prometia ficar entre nós o quanto pudesse. A exposição que preparara para o momento silenciou todos que curiosamente se perguntavam se haveria possibilidade de se identificar um dado, pelo menos, que esclarecesse o motivo por que o riso não se integrara à Pedagogia.

No tom afinado com o contexto, leu o recorte que segue:

[...] De todos os elementos do complexo antigo só o riso nunca foi sublimado, nem pela religião nem pelo misticismo ou pela filosofia. Jamais ele teve um caráter oficial e mesmo na literatura os gêneros cômicos sempre foram os mais livres, os menos regulamentados.

Depois da queda do mundo antigo, a Europa não conheceu nenhum culto, nenhum rito, nenhuma cerimônia nacional, oficial ou social, nenhuma festa, nenhum gênero ou estilo oficial a serviço da Igreja e do estado (hinos, preces, fórmulas sacras, discursos, manifestos, etc), onde o riso fosse oficializado (no tom, no estilo, na língua), ainda que nas formas mais fracas de humor e de ironia.

A Europa não conheceu nem a mística, nem a magia do riso; o riso jamais foi contaminado nem mesmo pelo simples burocratismo, pelo espírito oficial necrosado. [...]

Nós temos em vista o riso não como um ato biológico e psicofisiológico, mas o riso na sua existência sócio-histórica, cultural e objetual, e, principalmente, na expressão verbal. O riso se manifesta na fala pelos mais diferentes fenômenos, que até hoje não foram submetidos a um estudo histórico-sistemático e rigoroso suficientemente profundo. Ao lado do emprego poético da palavra num “sentido não particular”, ou seja, ao lado do tropos, existem as mais variadas formas de utilização indireta de um outro gênero de linguagem: a ironia, a paródia, o humor, a facécia, os diversos tipos de comicidade (não existe uma classificação sistemática) [...] Todas essas particularidades das formas de se exprimir o riso na fala criam sua força e capacidade singulares de, como que, retirar do objeto o falso invólucro verbal e ideológico que o envolve. Rabelais desenvolveu ao máximo essa capacidade do riso. [...] (BAKHTIN, 2002, p. 342-343)

Já aos que perguntaram sobre a força excepcional e o radicalismo do riso de Rabelais, Bakhtin preferiu responder, dizendo que se explicam, em primeiro lugar, pela sua ligação com os elementos do complexo antigo – a morte, o nascimento de uma nova vida, a fertilidade, o crescimento, por ser um riso que engloba verdadeiramente o mundo inteiro, que brinca com todas as coisas, pequenas ou grandes, distantes ou próximas. A ligação com as principais realidades da vida, de um lado, e a mais radical destruição dos falsos invólucros ideológico-verbais, que distorcem e dissociaram essas realidades, de outro, distinguem muito nitidamente o riso rabelaisiano do riso de outros representantes do grotesco do humor, da sátira, da ironia, como Voltaire e Dickens.

A propósito do que respondera, foi pedido que abordasse, então, sobre as fontes particulares de Rabelais, já que se ouvira comentários a respeito da importância que atribuía a fontes extra-literárias. Confirmando a veracidade dos comentários, Bakhtin informou que Rabelais se abastecia, com a esfera oficiosa da linguagem, que é repleta de injúrias simples e complicadas, indecências de vários tipos, palavras e expressões pesadas relativas à bebedeira. Já na esfera mais oficiosa, continua, existem em Rabelais, de forma completa, cindida ou dispersa, anedotas correntes, historietas, provérbios, trocadilhos, adágios, gracejos, enigmas eróticos, canções. Nas produções literárias semi-oficiosas, se encontram estórias de bufões e de bobos, farsas, fabliaux, facécias, novelas, livros populares, contos maravilhosos. Mais adiante, vão propriamente as fontes literárias, as fontes da Antiguidade, em primeiro lugar.

Quaisquer que sejam essas fontes multiformes de Rabelais, adverte Bakhtin, são todas reelaboradas sob um único ponto de vista, são submetidas à unidade de uma tarefa ideológico-literária absolutamente nova.

A compreensão de que, depois da queda do mundo antigo, a Europa não conheceria nenhum culto, nenhum rito, nenhuma cerimônia nacional, oficial ou social, nenhuma festa, nenhum gênero ou estado oficial a serviço da Igreja ou do Estado, onde o riso fosse oficializado, ajudava a compensar a curiosidade de todos e a se formular a hipótese de que talvez fossem essas as questões que influíam para que a nossa escola abominasse o riso. Se Igreja e Estado não se interessaram por sua oficialização, teria a escola, instituição tão dependente, condições de se interessar, autonomamente, pela questão?

A compreensão de outro tipo, a de que Bakhtin valorizou o riso não como ato biológico e psicofisiológico, mas na sua existência sociohistórica, cultural e, principalmente, na expressão verbal, mobilizou todos os “loucos” a compor um acervo de textos que se movimentava, conforme fosse a melodia da festa. O retorno de Bergson (2001) ao ambiente motivou a ratificação da possibilidade de se relacionar o riso com a palavra, com a comicidade, conseqüentemente, e acentuou ainda mais a circulação de textos pelos cantos da festa, que se ia confirmando como popular ao modo de Rabelais, mesmo que alguns poucos participantes insistissem na opção do “traje a rigor”.

Desinibidamente, circularam, na festa, pensamentos de Millôr Fernandes (2002, p. 70, 229, 293, 340).

[...] O burocrata,/ Não sabias?/ Teve filhos/ em três vias. [...]

[...] Quem odeia o feio, mais feio lhe parece.[...]

[...] O inacreditável é crível/Mas o impossível/Não é possível.[...]

Que diabo de otimismo lingüístico é esse que inventou a palavra parabéns e se esqueceu de criar a paramaus? [...]

Adivinhas formuladas por anônimos...

Qual o cúmulo da safadeza?

– Dar em cima da secretária eletrônica. ”

“Qual o cúmulo da maldade?

– Colocar tachinhas na cadeira elétrica. ”

“Qual o cúmulo da confiança?

– Jogar palitinho pelo telefone. ”

“Qual o cúmulo do esquecimento?

– Ih! Esqueci!

e máximas do Barão de Itararé (NOGUEIRA JÚNIOR, 1987):

Quem empresta, adeus.
 Mais vale um gallo no terreiro do que dois na testa.
 De onde menos se espera, daí é que não sai nada.
 Quem só fala dos grandes, pequeno fica.
 Mulher moderna calça as botas e bota as calças
 A gramática é o inspetor de veículos dos pronomes.
 Há seguramente um prazer em ser louco que só os loucos conhecem.

“O chiste é espírita: tem presença de espírito”, cochichou a Prof^a Mary, outra máxima, espiritualmente.

A meu ver, àquela altura da festa, já havia um construto coletivamente considerado na perspectiva da produção de um currículo que incluísse o riso como componente: o de que a linguagem, objeto estruturante do currículo, na sua pluralidade, não podia ser confundida com aquela que, exclusivamente, se fala sobre o riso, se teoriza sobre o riso, se especula sobre o riso, mas compreendida com objeto flexível, plástico, mutável, recursivo, promotora do riso, representada pelo verbo, pela imagem, pelos gestos. Por outro lado, a produção de um currículo que assimilasse essa concepção teria de passar também por uma compreensão do que é escola, como instituição agenciadora de currículos. Se concordássemos com Chervel (1990), haveríamos de considerar que a escola não podia ser vista como agente de transmissão do saber que se constrói pelas pesquisas, nas universidades ou instituições outras. Ensinar, por isso, não consistiria no arranjo de métodos que permitissem rápida e eficiente aprendizagem da maior parte possível dos conteúdos dos saberes originados das pesquisas, mas um espaço de construção de saberes típicos do que demanda determinada comunidade estudantil, cuja produção resultaria das operações cognitivas e dos processos coletivos e individuais de interação.

Entre os diferentes processos coletivos e individuais de interação, um típico da “louca” Paty me chamava atenção sempre: ela se situava na festa, copiando o tempo todo as palavras que lhe soavam inéditas para compor seu acervo lexical e para ampliar seu repertório vocabular ativo.

Diferente de todos os convidados, o Cyrano de Bergerac, ainda que tenha nascido nas páginas de um livro, pelas mãos de Edmond Rostand, se apresentou, em um outro ambiente da festa que contava com uma tela cinematográfica, graças as transfigurações dirigidas por Jean-Paul Rappeneau. Encarnado em Gerard Depardieu, ele nos mostrou

que continuava um verdadeiro herói romântico e, como tal, reunia o sublime, o grotesco, a paixão e o destempero. Astrólogo, matemático, físico, excelente espadachim, grande poeta e idealista, mostrava-se contra a covardia, a mediocridade, a mentira e a hipocrisia. O seu deformado nariz continuava, de fato, fazendo a diferença. Diferença que o impedia de declarar explicitamente seu amor à jovem nobre da corte francesa do século XVII, doce e querida prima Roxana, mas que colaborava para engendrar sempre uma especial e eficiente estratégia com a qual pudesse, pelo menos, extravasar tanto amor. E, como prometera, de duelo, em duelo, cúmplice ou não de Cristiano, o barão de Neuville, no campo de batalha usou a palavra falada, declamada, escrita como seu mais significativo “arsenal”. E venceu: ainda que nos momentos finais de sua vida, Roxana se rendeu, declarando-lhe amor.

Se com a leitura de Cyrano, mais uma vez, acompanhávamos os efeitos risíveis da linguagem verbal, com a mesma leitura íamos conhecendo peculiaridades da ação humana em relação a outras linguagens – a gestual, a corporal, a fisionômica, a cênica – e seus efeitos cômicos. No caso específico de Cyrano, observávamos sua fisionomia, o seu deformado nariz, considerando o que Bergson responde, ao se perguntar o que vem a ser uma fisionomia cômica: “[...] uma expressão cômica do rosto é a que não promete nada mais que aquilo que dá. É um esgar único e definitivo, parecendo que toda a vida moral da pessoa se cristalizou em tal sistema, a fisionomia”.

Dessa constatação irrompeu a compreensão fundamental para que acentuássemos a importância do riso no currículo: Bergson e Bakhtin se contrapõem numa questão essencial, nos dizia o “louco” José Carlos-Pinduca. Enquanto Bergson nos fala do rir de, Bakhtin nos fala do rir com. Bergson se atém ao desvio da graciosidade, à possível punição pelo riso. Bakhtin se atém ao riso como liberdade, como forma de celebração, completou.

Para que estendêssemos as discussões que se iam sucedendo na festa, de modo que, das ideias sobre a cultura popular alcançássemos questões sobre a cultura de massas no século XX, as Professoras colocaram em cena o conceituado filósofo contemporâneo, Edgar Morin. Motivos não lhes faltaram para fazê-lo. Solicitado em 1999 pelo então presidente da UNESCO, Federico Mayor, a sistematizar um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação do terceiro milênio, numa perspectiva transdisciplinar, Morin (2000) apresentara importante contribuição com a qual cumpria o objetivo definido e que redundou em sete saberes considerados necessários à educação do futuro, assim discriminados: “as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena;

enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano”. Foi, contudo, o que escrevera, lá atrás, na década de sessenta – Cultura de Massas no século XX: o espírito do tempo – que interessava ao debate constituído e justificava, com coerência, a motivação do seu convite.

Tão logo se instalou na festa, Morin (2003), agradecendo ao convite, falou sobre a importância de “loucos”, como nós, mostrarmos interesse pela cultura, palavra armadilha, na sua concepção, “falsa evidência, palavra que parece una, estável, firme e, no entanto, é vazia, sonífera, minada, dúbia, traiçoeira”. E continuou, indagando sobre a compreensão que tínhamos de cultura. Diante da explícita vontade de ouvi-lo sobre o assunto, ele não nos negou dizer que...

[...] “precisamos considerar a cultura como um sistema que faz comunicar – em forma dialética – uma experiência existencial e um saber constituído”.

Tratar-se-ia de um sistema indissociável em que o saber, estoque cultural, seria registrado e codificado, assimilável apenas pelos detentores do código, os membros de uma dada cultura (linguagem e sistema dos signos e símbolos extralingüísticos); o saber seria, ao mesmo tempo, constitutivamente ligado a padrões-modelo que permitem organizar, canalizar as relações existenciais, práticas e/ou imaginárias. Assim a relação com a experiência é bivectorizada: de uma parte, o sistema cultural extrai da existência a experiência que permite assimilar e eventualmente estocar; de outra parte, fornece à existência os quadros e estruturas que assegurarão, dissociando ou misturando a prática e o imaginário, seja a conduta operacional, seja a participação, a fruição, o êxtase. [...] (MORIN, 2003, p. 77-78)

Prosseguindo, teceu considerações a respeito do assunto principal da sua presença na festa nos explicando que, muito embora reconhecesse “o espírito do tempo”, hoje, como outro, considerava a persistência de questões assinaladas nos anos 60, no que dizia respeito à transformação da configuração cultural nas nossas sociedades. O eixo da cultura de massas deslocou-se, disse com ênfase. Seu campo ampliou-se, penetrando cada vez mais intimamente na vida cotidiana, no lar, no casal, na família, na casa, no automóvel, nas férias. A mitologia da felicidade tornou-se a problemática da felicidade. Traços e focos de contracultura, e mesmo da revolução cultural formaram-se no underground, à margem da cultura de consumo, porém também, penetrando-a, irrigando-a. A cultura de massas tende, a um tempo, a deslocar-se e a integrar (recuperar como se diz) as correntes desintegradoras.

Lendo escritas que compartilhou conosco em Morin (1997), constatamos que a maior parte dos seus estudos sobre a sociologia do presente, de 1963 a 1973, tinha relação com as transformações das quais nos falara, do aparecimento de uma nova

“subcultura juvenil” – o *ye-ye-ye* aos impulsos californianos de uma revolução cultural ocidental, passando pelas revoltas de estudantes; da promoção dos valores femininos à nova feminilidade e ao novo feminismo; do neo-arcaísmo e o novo naturismo às utopias concretas, dos clubes de férias e do movimento ecológico; dos obstáculos e das dificuldades opostas ao bem-estar aos sintomas de uma crise em profundidade da civilização burguesa. Diante disso, foi consenso se dizer que não haveria razões, por que se envergonhar do que escrevera em 1962, em um texto publicado em 1965 e que líamos no ano de 2002. Pelo contrário...

Considerada a confiança que demonstrávamos com relação às ideias que trazia para aquele ambiente, pediu, então, que anotássemos questões, vistas como prévias, visando à discussão mais ampla a respeito de cultura de massas.

Conforme anotamos do que nos dissera Morin (2003), no começo do século XX, o poder industrial estendeu-se por todo o globo terrestre. A colonização da África, a dominação da Ásia chegam a seu apogeu. Começa, nas feiras de amostras e máquinas de níqueis, a segunda industrialização: a que se processa nas imagens e nos sonhos. A segunda colonização, não mais horizontal, mas desta vez vertical, penetra na grande reserva que é a alma humana. A alma é a nova África que começa a agitar os circuitos dos cinemas. Cinquenta anos mais tarde, um prodigioso sistema nervoso se constituiu no grande corpo planetário: as palavras e imagens saíam aos borbotões dos teletipos, das rotativas, das películas, das fitas magnéticas, das antenas de rádio e de televisão; tudo que roda, navega, voa, transporta jornais e revistas; não há uma molécula de ar que não vibre com as mensagens que um aparelho ou um gesto tornam logo audíveis e visíveis. Essa cultura, nascida nos Estados Unidos e já aclimatada na Europa Ocidental, oriunda da imprensa, do cinema do rádio, da televisão, que pode ser considerada como a “terceira cultura”, surge, desenvolve-se, projeta-se, ao lado das culturas clássicas – religiosas, humanistas e nacionais –, é produzida, segundo as normas maciças da fabricação industrial, propagada pelas técnicas de difusão maciça, destina-se a uma massa social, um aglomerado de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade.

No que diz respeito ao consumo da cultura de massa, Morin (1997) defende que o consumo se registra, em grande parte, no lazer moderno. O lazer moderno, na sua visão, não é apenas o acesso democrático a um tempo livre que era o privilégio das classes dominantes. Ele saiu da própria organização do trabalho burocrático e industrial. O tempo de trabalho enquadrado em horários fixos, permanentes, independentes das estações se retraiu sob o impulso do movimento sindical e segundo a lógica de uma economia que, englobando

lentamente os trabalhadores em seu mercado, encontra-se obrigada a lhes fornecer não mais apenas um tempo de repouso e de recuperação, mas um tempo de consumo. Nesse sentido, o lazer é um tempo ganho sobre o trabalho. Mas é um tempo que se diferencia do tempo das festas, característico do antigo modo de vida. As festas, distribuídas ao longo do ano, eram simultaneamente o tempo das comunhões coletivas, dos ritos sagrados, das cerimônias, da retirada dos tabus, das pândegas e dos festins. O tempo das festas foi corroído pela organização moderna e a nova repartição das zonas de tempo livre: fins de semana, férias. Ao mesmo tempo, o folclore das festas enfraqueceu em benefício do novo emprego do tempo livre. A ampliação, a estabilização, a cotidianização do novo tempo livre se efetuam simultaneamente em detrimento do trabalho e da festa. Essa zona de tempo livre não foi recuperada pela vida familiar tradicional nem pelas relações sociais costumeiras. Segundo uma evolução paralela, a unidade complexa da grande família se reduz ao núcleo formado pelo casal e as crianças. As preocupações de investimento familiar diminuem, o peso dos trabalhos domésticos fica aliviado, a atração do lar é moderada: cada um dos membros da família adquire uma autonomia interna. E a cultura de massa se estende à zona abandonada pelo trabalho, pela festa, pela família. O novo tempo livre conquistado sobre a necessidade se enche de conteúdos que abandonam o trabalho, a família e a festa.

Jogo e espetáculo, assinalou, mobilizam uma parte do lazer moderno. No entanto, nada disso é absolutamente novo, pois os espetáculos, assim como os jogos – de azar ou de competição – sempre estiveram presentes nas festas, nos lazeres antigos. O que constitui novidade é a extensão televisonária ou teleauditiva do espetáculo.

Antes que concluísse, num átimo, como os que deploram essas considerações, “loucos” apareceram e se pronunciaram, jogando com palavras escritas, típicas de se apresentarem em qualquer espetáculo, protegidas por aspas e colchetes e, com a certeza de que, no caso, não haveria nenhum dos tipos de extensão: nem a televisonária, nem a teleauditiva.

Anotações de Anotações, uma produção de Liane Castro de Araújo, se expressou em tom de prosa:

[...] Anotação, notas, notar, notificar, notável, notório. Anotação, ação, anotar, notar...Nota, marca...

Anotações de anotações: marcas riscadas em notas *déjà-lá*, já anotadas e notórias, notadas, ofertadas. Palavras generosamente oferecidas ao diálogo em trama de anotações primeiras e segundas, para com elas, a partir delas, contra elas, para elas, para além delas, nos por ao trabalho – e ao jogo – **de**

destruir, compor e recompor, dispor, emendar, esticar, estranhar e desentranhar, enfim, criar texturas e partituras *com* elas, em *reciprocidade* e *reação* a elas, fiando novas palavras e *contrapalavras* que também ofertamos ao grupo em forma de novas anotações dialógicas, polifônicas. E assim procedendo, ser co-autores e re-autores desse imenso texto labirinto, atravessado inexoravelmente por sua dimensão de incompletude.

Eis alguns metacomentários:

esse dizer sobre a forma
de dizer o que queremos dizer,
o dizer costurado ao dito,
o dizer entrelaçado ao dizendo.

E para fazer tudo isso, o sério da potência do pensar consistente não dispensa o *riso*, a alegria da polissemia, da polifonia, da alegria de desmontar um jogo, da *criançolagem* com as palavras e textos... [...]

A nota é da-qui, produção escrita de Maria Geralda Gomes Aguiar e produção musical de Sergio Emmanoel Teixeira se expressou, tal como gerada, em múltiplos acordes, uma pluralidade de sons, polifonia autêntica à que inclui várias vozes simultâneas.

[...] a NOTA É DA-QUI

A nota vai.

A nota sai.

A nota cai.

Em vão.

No chão de ferro.

Na frente dos guardas do portão.

Mas a nota não é de-lá,

a nota é da-qui

É daqui que a nota sai.

Daqui a nota vai e vem sem cair no chão.

A nota canta e encanta até os guardas do portão,

do gabinete de trabalho do kaiser alemão.

A nota corre mundo.

A nota sai da-qui e vai aco-lá.

A nota gira e rodopia,

encanta de noite e de dia.

A nota ta, ta, ta

te convida pra notar, ta, ta.

Notar a nota que você anota todo dia,

sobre o currículo que é só festa e alegria

na sala de aula de dona Tereza e de dona Maria. [...]

Toda a atenção mobilizada, em seguida, para os artefatos da cultura de massa que se apresentam por escrito, criou expectativas sobre o que Morin (1997) teria a nos dizer, teria a me dizer, especificamente.

A cultura de massa mantém e amplifica o “voyeurismo”, considerou Morin, fazendo um intróito. Também é espectador o leitor do jornal e da revista. As novas técnicas criam um tipo de espectador puro, destacado fisicamente do espetáculo, reduzido ao estado passivo de voyeur. Tudo se desenrola diante de seus olhos, mas ele não pode tocar, aderir corporalmente àquilo que contempla, complementou. Nesse sentido, ponderei, então, que talvez me estivesse dizendo, parafraseando palavras suas: em se tratando particularmente dos artefatos da cultura escrita, seria possível, para todo homem, participar de um mundo à altura da mão, entretanto esse mesmo mundo estaria fora do alcance das suas mãos. Se assim o fosse, o que seria da continuidade daquela “possível festa”, caso adentrasse, à sala principal, jornais e revistas, a exemplo? Todos os “loucos” estariam ameaçados? Assumiriam, ante as técnicas de sua produção, uma atitude de espectador, reduzido ao estado passivo de voyeur? Jornais e revistas manteriam, ampliariam o voyeurismo? Ora, se uma das intenções da “possível festa” era exatamente a de contrariar a noção oficial de currículo, ligada ao controle do processo pedagógico, à ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino, à seleção de elementos da cultura desejáveis de serem ensinados, aprendidos na educação escola, não seria coerente adotar, conforme o proposto pelas Professoras, em Primeiras Anotações, uma atitude jocosa, na perspectiva de “desmoralizar” as escritas da cultura impressa?

Sob estado de tensão, assisti à chegada de jornais e revistas à “possível festa”, pelas mãos das Professoras. Com o desafio esboçado no rosto e definido pelas palavras, esperaram por nossas reações. “Que fazer diante deles?” Perguntavam-nos se referindo a jornais de circulação local e nacional. “Que fazer com elas?” Perguntavam-nos, apontando para revistas.

Dispersa das questões, mas atenta aos artefatos, entre jornais e revistas de diferentes tipos, flagrei: *Boa idéia!*³⁷, produção da Editora Nova Cultural (2001), visando a compartilhar, com o público leitor interessado por decoração, “mil ideias e dicas” de como arrumar da melhor maneira ambientes domésticos. *Boa idéia!* tornara-se, no sentido exageradamente polissêmico, uma boa ideia! Uma possibilidade concreta de suspender, ainda que temporariamente, a atitude de espectador, reduzido ao estado passivo de voyeur.

Nessa expectativa, voltei a Morin (1997) para ampliar noções a respeito da estética da recepção e alinhá-las à experiência em torno da literatura. Ao fazer considerações sobre o que chama de “campos estéticos”, com relação à cultura de massa, Morin nos faz crer sobre uma

³⁷ Mantive a grafia da palavra ideia, como originalmente era escrita e por se tratar do título da revista, na ocasião da pesquisa.

aproximação entre o estético e o imaginário. Dizendo de um outro modo: é por meio do estético que se estabelece um tipo de consumo do que se apresenta nesses artefatos. O consumo é da natureza do imaginário. Sobre a significação e o papel do imaginário na relação estética, ele diz textualmente:

[...] O imaginário é o além multiforme e multidimensional de nossas vidas, no qual se banham igualmente nossas vidas. É o infinito jorro virtual que acompanha o que é atual, singular, limitado e finito no tempo e no espaço. É a estrutura antagonista e complementar daquilo que chamamos real, e sem a qual, sem dúvida, não haveria o real para o homem, ou antes, não haveria realidade humana. [...] Liberta não apenas nossos sonhos de realização e felicidade, mas também nossos monstros interiores, que violam os tabus e a lei [...]. Não só delinea o possível e o realizável, mas cria mundos impossíveis e fantásticos. [...] (MORIN, 1997, p. 80)

Considerada a importância que atribuí à proposição de Morin, vinculando o estético ao imaginário, procurei me aproximar de Ardoino (2003) que somente conhecia, pela voz de Mary Arapiraca e pelos escritos de Brunham (1993), para compreender o que comentava sobre o imaginário e as práticas educativas. Observemos o que comenta, conforme a minha leitura:

Na medida em que a educação foi por muito tempo confundida, na nossa cultura, com a instrução ou com o ensino, o racionalismo positivista, que sempre regeu esses últimos, evidentemente não predispõe à consideração das manifestações da fantasia nos processos e, com tanto mais razão, no sistema educativos. Entretanto, o imaginário, tanto nesses como naqueles, intervirá, preponderante, me explicou ele.

Como a presença dos convidados à “possível festa” tinha também como fim acelerar a dinâmica do pensamento divergente do qual se precipitassem originalidade, fluência e flexibilidade de ideias, achei coerente me apoiar nas considerações de Morin (1997) e nos comentários de Ardoino (2003), tanto com relação à importância do imaginário na recepção estética da revista *Boa idéia!* quanto com relação ao exercício da imaginação, condição estratégica para reagir ao que a revista propunha: “mil ideias e dicas” para a decoração de ambientes domésticos, nas suas diferentes seções. Assim o fiz.

Procurei me aproximar da revista pela leitura, na expectativa da recepção estética pensada. Através do sumário (p. 5), descobri “Seções”, finalidades, opções e os ambientes escolhidos para a produção das reportagens: “A sala, O quarto, a cozinha, O banheiro, O jardim”. No universo plural de linguagens, entre cores, **fotografias**, me encontrei nesta

escrita: “Você faz a revista”, localizada na primeira página. Sem dúvida, a possibilidade de fazer a revista afetou meu imaginário, desencadeando a construção das necessárias estratégias. A primeira disse respeito à releitura de Morin (1997), para ficar bem certa do que já me afirmara: o setor das trocas entre o real e o imaginário se efetua, através das artes, dos espetáculos, dos romances, das obras ditas de imaginação.

Rapidamente, me ancorei nas artes, cumprindo a segunda estratégia. Na literatura, especificamente, espaço de hospitalidade já intencionalmente escolhido. Naquele “laboratório do possível”, comportando-me como hóspede e anfitriã, desfrutando do que me oferecia *A casa das palavras*, construída por Eduardo Galeano (2003), ia-me servindo das palavras que, com louco desejo de uso, se ofereciam. Sob as grandes travessas na qual se encontravam as cores amarelo-sol e vermelho-lacre, achava-se uma dobra da *Poética do devaneio*, assinada por Bachelard (1988, p. 26), sugerindo:

[...] Mas não basta receber, é preciso acolher. É preciso, dizem em uníssono o pedagogo e a dieteticista, “assimilar”. Para isso, somos aconselhados a não ler com demasiada rapidez e a cuidar para não engolir trechos excessivamente grandes. Dividam, dizem-nos, cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas forem necessárias para melhor resolvê-las. Sim, mastiguem bem, bebam em pequenos goles, saboreiem verso por verso os poemas. Todos esses preceitos são belos e bons. Mas um princípio os comanda. Antes de mais nada, é necessário um bom desejo de comer, de beber e de ler. É preciso desejar ler muito, ler mais, ler sempre. [...]

No meu caso, era preciso acrescentar ao desejo de comer, beber e ler, o desejo de usar o que fosse lido, transformado em escrita. Por intermédio das palavras ágeis, convoquei poetas, contistas, cronistas, dramaturgos, romancistas. Delineei percursos, recortei fragmentos, subtraí letras, desloquei sentidos, fazendo jogos linguísticos. Mas foi ao modo de Rabelais, como se fizera uma “loucura festiva”, da qual nos fala Bakhtin (1999a), carregando no motivo e no sentido da máscara na cultura popular, querendo a alegria das alternâncias, a expressão das transferências, a provocação do riso que defini a terceira estratégia: a metamorfose da revista *Boa idéia!* em *Boa idéia!*, uma revista com algumas iscas para quem gosta de lazer, escrever e ler.

Desse modo, se você está interessado(a) por uma revista cujo mote seja o lazer, a leitura e a escrita, sustentada, por uma campanha publicitária, cujo *slogan* diga “Seja o que for, seja original” “Seja quem for, seja original”, dirija-se à **tela 13**, acione os dispositivos necessários e, sem qualquer cerimônia, pode ler, à vontade, duas revistas, cujas páginas se

encontram, alternadamente, dispostas. Entre a leitura de uma e de outra, talvez haja tempo para refletir, com Chartier (2002), sobre a dinâmica do que ele chama de “revolução da cultura escrita”. Confrontando passado e presente, percebendo que, no presente, a “revolução” vem acontecendo simultaneamente, caracterizada por três pontos fundamentais: a modificação radical da noção de contexto, o processo de construção de sentido e a redefinição da materialidade do texto composto, Chartier nos mostra que todo o sistema de percepção e de manejo dos textos se transformou. Nesse sentido, fazendo cotejos, você identificará as máscaras que escolhi, seus usos e os efeitos de sentido desejados, confiadas a papéis que não hesitaram a acolher o que foi construído com e a partir da cumplicidade de Murilo Mendes, Thiago de Melo, Florbela Espanca, Myriam Fraga, Octavio Ianni, Drummond de Andrade, Gonçalves Dias, Cacaso, Mário Quintana, Germano, Maurício de Sousa, entre outros.

Se a leitura corroborar a suspensão de um certa prática de *voyeurismo*, se permitir ser realizada com um tom jocoso, se as ações e conteúdos produzidos se compatibilizarem com os que constituem a vida no seu “sentido fogoso, abundante, alegre, risível e emancipatório”, se for possível se rir **com** as escritas, não **das** escritas produzidas, no sentido de sua desqualificação, terei, afinal, conseguido lhe dizer, leitor(a), sobre como se pode colocar um chapéu de guizos na escrita para fazê-la dançar. Terei apresentado, pelo menos, uma boa ideia para prosseguirmos com a construção de uma versão de currículo como “uma possível festa de loucos”. Não terei, pois, dado de ombros, nem tratado, com indiferença e conformação, a cultura de massa escrita.

Ante a leitura das revistas, as reações de todos os tipos e tamanhos não se demoraram a chegar. Da Casa Verde, Dr. Simão Bacamarte enviara registro dizendo que, muito embora reconhecesse a produção como espaço que reunia a teoria e a prática, não era questão científica possível de se confundir com o estudo ao qual se entregara a fazer, almejando à cura de si mesmo. Os *Comentários para novas anotações* (dialógicas) (2002), apresentados, pessoalmente, pela “louca” Liane Castro de Araújo foram de pronto acolhidos, pelo interesse que nos une: a escrita, além de outros. A pesquisa, recentemente concluída, na qual abordou sobre a significação dos rascunhos nos textos escolares de crianças das séries iniciais, exigiu reflexões que se entranham, em alguns aspetos, com as que faço. O que diz sobre a questão da autoria e da importância da escrita do outro, se estendendo à noção do currículo, como produção polifônica, e ao ato educativo, como lugar de reversibilidades interlocutivas, coube como uma escrita síntese do que coletivamente tínhamos produzido até então. Observe, começando pelas palavras de Saramago...

De os tempos deixaram de ser noite de si mesmos quando as pessoas começaram a escrever, ou a **emendar**...que é obra doutro requinte e outra transfiguração. (Saramago, História do Cerco de Lisboa).

E prosseguindo:

Foi pensando nessa questão da co-autoria ou re-autoria, pela via da nossa produção desse grande texto-diálogo que terá como produto terceiras e quartas anotações, que escolhi para comentar aqui esse tema. Não só porque, de certa forma, nas segundas anotações, ele aparecer como conteúdo para refletirmos sobre concepções de currículo, mas por se fazer presente no próprio contexto de produção das Anotações que reflete essa idéia de compor com e em reação a, ser co-autor e re-autor...

Compor *come* em *reação*, será que são opostos? Cada um contribuindo com um ponto, um laço, um desfio, um arremate, tecendo e destecendo, tramando, re-tramando, modificando e desmanchando, discordando e concordando, plasmando dizeres em outros dizeres, retomando-os, transformando, interpretando, re-significando...Compor com não implica, sempre, em compor em *reação*, em *reciprocidade*, em *retroação*, em *retomadas*, em *repetição* e em *re-invenção*? “*fazer com*”, certamente, não é sinônimo de fazê-lo em harmonia, em uníssono, não é transformar dialogia, polifonia em monologia.

Ecos da voz de **Bakhtin** ouvem-se aí...

E fazendo emenda de textos outros, insisto com suas palavras. Diz Bakhtin, “todo enunciado é um elo na cadeia de outros enunciados no fluxo ininterrupto da comunicação”. Os discursos constituem-se a partir do *já-dito* e é, ao mesmo tempo, determinado pela *réplica* ainda não dita, mas solicitada e já prevista. Os enunciados dirigem-se constantemente ao outro, interlocutores reais ou virtuais, e remetem-se aos outros enunciados, imediatos, já-ditos, não ainda proferidos, previstos.

Os discursos têm, assim, uma dupla orientação, para os outros discursos e para os interlocutores, ou seja, o dialogismo tem uma dimensão interativa e uma dimensão intertextual. [...]

Então, a palavra não pertence só e exclusivamente ao falante; o autor de um enunciado, de um texto, não é a fonte única de seu dizer. Nenhum sujeito que diz, é o primeiro a falar sobre o que diz, nenhum é o Adão bíblico a inaugurar a palavra, a nomear o mundo pela primeira vez, como nos diz Bakhtin. Cada um encontra um mundo que já foi falado, articulado, avaliado, de maneiras tantas; um mundo já-falado por outros, um mundo cheio de “textos” que mantém relações de amizade e de confrontos entre si, que criam uma teia na qual vêm se instalar novos textos, ditos, não ditos. Ao dizer algo, nosso dizer é já habitado por tantos outros dizeres, outras vozes, que ecoam mais ou menos definidas, mais ou menos diluídas.

Ser autor é, nesse sentido, ser *co*-autor. Assim, talvez, pudéssemos dizer que ser autor é então, também, inerentemente, ser *re*-autor! Ser sujeito de seu discurso é constituir *com* e *em reação* a outros discursos, compor em *reciprocidade*, em consonância, ressonância e em dissonância.

Proponho então uma questão: a polifonia ecoando em nossas produções, quer coletivas, quer individuais, quer faladas, quer escritas, implicam numa

co-re-autoria constitutiva que subtrai o direito à autoria do dizer de cada um? Se as vozes são tantas, mesmo na solidão de minha escritura, como fica a nossa voz própria e apropriada – que voz é essa?

Ainda emendando... Vivemos nesse universo de palavras do outro, num combate dialógico incessante, de fronteiras flutuantes entre elas e as palavras pessoais. A experiência discursiva individual se faz nessa interação. As “palavras alheias” se tornam “pessoais” pelo processo que Bakhtin chama de “*monologização da consciência*”: apagamento, re-elaboração, rearranjo pessoal das palavras alheias, das vozes múltiplas que constituem a palavra apropriada e nela ecoam. A palavra apropriada é própria na medida que é usada, atualizada, em uma dada situação, com uma intenção discursiva determinada, num contexto específico e único. Mas ela constitui uma espécie de dialogia internalizada. A palavra própria, ainda assim, não perde seu caráter dialógico, o apagamento de vozes é ilusório.

Entretanto, embora o ouvinte, o leitor, os interlocutores, estejam também presentes, de algum modo, nos próprios enunciados, embora ressoem na palavra do autor todas as vozes que antecederam àquela enunciação, o sujeito que enuncia, que risca e rabisca no seu dizer suas escolhas, tem (no geral) seus direitos inalienáveis em relação à palavra que profere, fazendo-se assim, autor. As vozes que o sujeito recolhe, rearranja e usa em contextos específicos, além do compromisso que assume com o seu dizer, permitem a autoria, permitem uma produção singular. O sujeito aparece com o *foyer* único da confluência das vozes diversas que o constitui: “o sujeito é o “lugar único de articulação dessas vozes” (Smolka, 1998). Ele deve “chegar a ser palavra, voz”: no rearranjo dos significados cada um se constitui em sujeito de seu discurso, ou seja, a polifonia é mais ou menos reestruturada em um dizer próprio. Cada um pode, então, instaurar a *autoria* de sua palavra. Eis um lugar, em meio à pluralidade de vozes interiorizadas e vozes circundantes, para a subjetividade, para a singularidade. [...]

Entre a ilusão do sujeito de ser fonte única de seu dizer e a diluição completa do autor, encontramos um espaço autoral possível.

Assim, para situarmos essas considerações no âmbito da educação e mais especificamente no âmbito das reflexões sobre o **currículo**, diria que o **ato educativo** pode ser o lugar de reversibilidades interlocutivas, de escolhas, de circulação de sentidos plurais, de múltiplas vozes em conflito ou em acordo, compondo-se um coro polifônico e polissêmico; lugar em que ninguém tenha a última palavra (e nem a primeira, para ser bakhtiniana), lugar de ocorrência de processos de construção do conhecimento, de subjetivação, de negociação de sentidos e de construção de significados partilhados que sejam, ainda assim, abertos a múltiplos sentidos, às diferenças que não se coletivizam, às singularidades, às particularidades de um grupo e/ou de um ser. Lugar no qual o professor seja não a voz privilegiada, mas uma voz no coro; que ele possa ser orquestrador de vozes diversas, inclusive de sua própria. Professor interlocutor. Ou seja, um lugar em que a convivência e as interlocuções possam se dar em seus “entre-lugares”, compondo e recompondo – como nos fala as segundas anotações – o ciclo do velho e o novo, do coletivo e singular, do instituído e instituinte, num incessante deslocar, desfigurar, reconfigurar, reagir, reavivar, num constante movimento de criação e recriação, que só se faz na dimensão do viver pulsante, inventivo, afirmativo, lúdico, guloso, sensual e por que não, risível.

Àquela altura, todos os participantes, tal como o previsto, já tinham contrariado o adágio. *N aulas, Cristo na Web, As bruxinhas, Polifonia, A crítica da razão tupiniquim* já se haviam pronunciado. Todo riso, tornara-se, de fato e de direito, sinônimo de siso em abundância. Com muitos rabiscos, sem todas as certezas, fomos, simultaneamente, apagando as letras de: “Na pedagogia, todo risco!”, e acendendo as da lembrança. Na ocasião, todavia, Maffesoli (2005), conforme o nosso segundo encontro marcado, apareceu, apresentando *Advertência*, saído das páginas de *A transfiguração do político: a tribalização do mundo*. Procurei exercitar o princípio da inclusão, apreciando suas palavras, tomando por base a ressonância da festa, e investi o diálogo que segue:

“Inventa-se um mundo cada vez que se escreve” me diz Maffesoli. Aceito, não discuto, não contesto. Sequer faço insinuações sobre a polissemia que em si guarda o verbo escrever. **“Há relativismo no ar”** E como há! Retruco, concordando, como se tivesse ouvido a afirmação com um certo tom cuidadoso que parece resultar no adágio: “quem avisa amigo é”. **“Excesso de luz escurece”** repete, se referindo a Pascal e fazendo a inversão que melhor traduz sobre o que deseja aludir: **a ambiência emocional e as contradições que com ela nasce: “claro-escuro”**. **“Uns e outros estão cedendo lugar a confederações que, de maneira mais leve, cimentam comunidades, de proporções diversas, repousando mais sobre um sentimento de vinculação que sobre a moderna noção de contrato social, ao qual se atrela uma conotação racional ou voluntária.”** Agrada-me saber o sabido. **Há, entretanto, os que preferem tagarelar, de acordo com as circunstâncias, sobre assuntos preestabelecidos, com idéias prontas.** Acolho como se me dissesse um segredo, na expectativa de não permitir ecos; na expectativa de que o assunto se encerre nos nossos silêncios acordados. Reajo, murmurando meu lamento. Com a tal eloquência prometida dispara: **“A realidade empírica continua...”** Ainda bem, me regozijo. **“Ali, incontornável, IMPLACAVELMENTE IMPREVISÍVEL,”** diz quase gritando... Irrompo curiosa, perguntando: Todos? **“Não, somente os que não souberam mudar a tempo de idéias,** ele me responde. Repito aliviada: os que não souberam mudar a tempo de ideias; os que não souberam mudar, em tempo, as ideias; os que não souberam mudar, a tempo, as ideias... E como havia mudado a tempo uma ideia, na perspectiva de aprender a exercitar um pensamento arrojado capaz de correr riscos, por concordar que **“o interesse do conhecimento merece-o”**, encorajei-me para lhe contar, ainda que timidamente, uma conclusão a que cheguei, recentemente: é possível se colocar um chapéu de guizos na escrita.

Atento, ele ouviu o que disse a você, escrevendo, nas linhas que se antecederam a essas:

Em cultura de massas no século XX: o espírito do tempo, Morin (1969) nos diz que: “O espectador olha. Também é espectador o leitor do jornal e da revista. As novas técnicas criam um tipo de espectador puro, isto é, destacado fisicamente do espetáculo, reduzido ao estado de *voyeur*. Tudo se desenrola diante de seus olhos, mas ele não pode tocar, aderir corporalmente àquilo que contempla.” Ante ao dito, perguntei: Diante de artefatos culturais construídos, instituídos, concebidos para atingir as massas, como é o caso de uma revista, somos de fato meros espectadores, submetidos a assumir a

atitude de um *voyeur*, ou somos capazes de outras reações, de outras atitudes? A propósito de outras reações pergunto: somos capazes de transformar, conforme algumas interferências, a revista Boa Idéia!, Nova Cultural, em suporte de algumas das nossas experiências de leitura e de produção textual?

Para responder, recorri ao argumento de Orlandi (1987a) de que o ato de ler requer ação do sujeito leitor sobre o objeto de leitura, de que a leitura se constitui na relação sujeito-leitor-texto, de que a leitura como produção de sentidos requer a compreensão de que o texto, antes de lugar de informações completas ou a serem preenchidas é lugar de significação, lugar de expressão, lugar de se dizer o proveito que se vem tendo na relação com o mundo, percebido pelas sensações, acrescido do argumento de Lajolo (1986) de que ler requer doses de rebeldia.

Quanto à produção textual escrita, recorri ao argumento de Meserani (1995), considerando as estratégias de construção que privilegiam a paródia, construção já comentada, e a paráfrase criativa, ou seja, aquela paráfrase que ultrapassa os limites da simples reafirmação ou resumo do texto original, da repetição do significado dentro do eixo sinónimo, da simples tradução literal, situando-se na produção em que o texto se desdobra e se expande em novos significados, em relação ao texto original, com o qual se fazem jogos intertextuais, podendo-se inclusive fazer alterações na perspectiva do lúdico, ou mesmo de subversão, estratégia denominada, por Maingueneau, de *détournement*, segundo Koch (1997).

Em seguida, a transformação da revista *Boa idéia* em *Boa idéia: um exercício de produção textual* pôde ser lido mais adequadamente na **tela 13**, com auxílio de suportes tecnológicos para os efeitos dos sentidos desejados, tal como você fizera.

Leitura feita, uma questão se impôs: Espectadores ou leitores da revista Boa idéia?

Enfim, ao preferir não tagarelar, ao preferir correr riscos, ao preferir mudar de ideia, me vi, de igual modo, atenta ao instituído sobre a escrita, sobre a escrita de massa, sobre a atitude diante dos suportes que expressam à massa concepções uniformes, instituindo um outro modo de conceber a escrita, me vi agindo, na perspectiva de poder dizer: Sim, é possível se colocar um chapéu de guizos na escrita escolar.

Será que Maffesoli concordou?

Afinal, com as letras da festa já semi-apagadas, fomos surpreendidos por uma correspondência enviada “aos que decidiram ficar, em lugar de se aventurar”, com cópia para nós e que nos chegava com esta identificação: *Anotações às Margens do Rio da Cidade dos Loucos*. Silenciosamente, lemos:

Prezada(o)s Amiga(o)s,

(aos que decidiram ficar, em lugar de se aventurar)

Escrevo-lhes para contar os resultados de minha viagem. As descobertas, os desencontros, os apagamentos, os esquecimentos, e, também, as lembranças. Não envio retratos, porque não seria possível “retratar” o que vi. O inusitado, as sombras, os sonhos, os delírios e os desejos. Tentarei, minimamente, recompor o quadro e os contornos de luzes caleidoscópicas que brilham sobre esta cidade, a despeito de algumas noites febris e suas figuras atípicas.

Nesse semestre, tenho vivido uma experiência singular de “atravessamento”. Sem estar matriculada em nenhuma disciplina oficialmente, me senti à vontade para percorrer as salas da Pós-Graduação con-vivenciando com as diferentes redes que se teceram, ao longo do corredor do terceiro andar da Faculdade de Educação, ouvindo, vendo, lendo, rindo, experimentando diferentes texturas, diferentes vozes, sons de outro lugar, músicas que me chamavam a dançar numa improvisada festa de largo, armada por artesãos da palavra, cancioneiros de sonhos vendidos nas barracas enfeitadas com fitas coloridas, revelando uma festa multicolor, comandada por duas figuras que mais parecem saídas dos contos de Lewis Carroll ou do H. Christian-Andersen.

Assim, fui tomada pela energia contagiante desse ruído dissonante, que em nada lembrava os barulhos uniformes da minha infância marcada pelas marchas, chapéus e referências a soldados. Aqui, nesse lugar, me sinto na rua. Aliás, fiquei sabendo mesmo que a festa é sempre na rua, embora o traje, às vezes, seja de gala. Aqui, sem dúvida, eu sou amiga do Rei, da Rainha, dos peões, súdita de sua majestade: a palavra!

A palavra que está nas ruas, nos textos, nos silêncios, no entre-dito e no não-dito. Anda nos becos e anda nas bocas, nas sombras e nas margens do rio que corta esta cidade.

Dizem por aí, que aqui o tempo espicha, o medo encolhe e o riso é farto como sopa de letrinhas nas mesas das crianças. Andam dizendo até, que, com um pouco de boa vontade dá pra ver um tal de Rabelais trepando em árvore só pra ver quem passa e atirar fruta-pã. Soube ainda que vive aqui um senhor muito distinto de nome imponente que, parece, é o senhor das manhãs de orgias gastro-poéticas: chamam-no Bakhtin.

Mas há também outros moradores muito estranhos. Seres que andam atirando palavras pro alto, outros cantam “notas” de aulas como quem busca traduzir o indizível, o inefável. Aqui nesse lugar, currículo é gente, melhor, é feito de gente de todas as cores; é a-gente, diabólico porque plural: o currículo é “nós”; simbólico porque junta, religa aquilo que é feito de muitos EUS, o D+Eus=Nós.

Afinal, que terra é essa em que currículo canta, dança, ri, se emociona, vibra, exala cheiros, odores ancestrais que não nos deixam dormir e aquietar, antes, incomoda, fustiga, provoca, nos incita a sair para todas as ruas, sacadas e cemitérios; faz acordar os mortos e gemer os vivos. Sacode os palácios, estremece a plebe e encanta o camponês? Afinal, que terra é essa? Quem são essas pessoas? E, o mais importante: será que eu me reconheço aqui? Sempre me recusei a acreditar que era uma lunática, dessas que ainda acreditam que sonhar um outro currículo é possível. Entretanto, sigo acreditando no que dizia Clarice Lispector “a loucura é vizinha da mais cruel sensatez. [...] Engulo a loucura que não é loucura – é outra coisa. Você me entende? Agora te escreverei tudo o que me vier à mente com o menor policiamento possível. É que me sinto atraída pelo desconhecido³⁸.”

E, foi exatamente um desconhecido que, ao me encontrar vagando por essa cidade visível, me mostrou o que até então eu só vira nas histórias e nos romances que retratavam asilos, manicômios e hospitais psiquiátricos. Seu nome é Simão Bacamarte³⁹. Ele me fala das coisas estranhas que acontecem nessa cidade e adjacências. Ele me diz que de todas as vilas e arraiais vizinhos afluíam loucos. Eram furiosos, eram mansos, eram curriculistas, era

³⁸Clarice Lispector. *Água viva*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

³⁹ Personagem da obra de ASSIS, Machado de. *O Alienista*. Rio de Janeiro: Ed.de Ouro.

toda a família dos deserdados do espírito científico. “Ao cabo do semestre já era uma multidão. Não bastaram os primeiros cubículos; mandou-se anexar uma galeria, pois sempre apareciam loucos vindos não se sabe de onde. Loucos andarilhos, transeuntes. Confesso que não imaginava existirem tantos doidos no mundo, e menos ainda o inexplicável de alguns casos. Tem um, por exemplo, que todos os dias, depois do almoço, faz regularmente um discurso acadêmico, ornado de tropos, de antíteses, de apóstrofes”. É rato de biblioteca, sem nunca ter saboreado verdadeiramente o sabor do saber.

Há também, o pior de todos os loucos: aquele com mania de grandeza. Aquele que fala com as paredes porque ninguém está à altura do seu conhecimento. Ninguém é capaz de entender sua fala hermética e não olha nos olhos de pessoa alguma. Também não ri, porque o riso está acima de sua compreensão feita de argamassa e cimento acadêmico. O riso, afinal, é brinquedo de anjos.

Esse tipo parece sadicamente realizar aquilo que um dia Barthes⁴⁰ nos ensinava a contrariar, advertindo-nos que aquilo que oprime num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto.

Mas, há também aqueles loucos que sofrem de delírio poético. Estes são inofensivos. “Imaginam-se estrelas e abrem os braços alargando as pernas, para dar-lhes certa feição de raios, e ficam assim horas esquecidas a perguntar se o sol já saiu para que possam se recolher”. Tem uma que adora enviar cartas. Manda cartas pra todo mundo. Até para o carteiro! Imaginem vocês! Seu nome é Delirium:⁴¹ é jovem e bela; alguns mortais visitaram seu reino, mas o consideram além de sua compreensão. Delirium é irmã de Desejo e Desespero. Estes são irmãos gêmeos. Desejo é macho e fêmea. Ele(a) incorpora o objeto de desejo de cada ser, junto com o próprio desejar. É o(a) único(a) habitante de seu reino. Desejo habita o próprio desejo. Desespero é a irmã de desejo e vive num reino cheio de janelas penduradas no nada. Devo dizer que aqui me reconheço fazendo, pensando e sentindo currículo. Entre o Desejo de habitar outros tantos campos semânticos apagados, extirpados e silenciados do currículo e o Desespero de olhar para fora das janelas e ver no espelho desse Outro o vazio que habita esses sujeitos do currículo por mim compreendido, enquanto espaço de produção de sentidos individuais e coletivos. Se, como diz Barthes, “Ler é encontrar sentidos,” precisamos produzir outros textos potentes, vigorosos e seminais onde os indivíduos se reconheçam, onde cada um de nós se reconheça.

Sigo pensando em quanto tempo dispensamos na Universidade e nas escolas a nos debruçar sobre teorias, escolas de pensamento, modelos, métodos, esquemas, racionalidade e, não somos sequer afetados, assim como pensa Samira Chalhub⁴². É preciso construir uma Pedagogia dos Afetos, isto é, nos deixar tocar pelas lições de solidariedade e de justiça de que sempre nos falou o nosso mestre Paulo Freire, Leonardo Boff, Anísio Teixeira, entre outros; por um conhecimento engajado ao desejo dos Sujeitos e à produção de uma sociedade menos desigual.

Para Chalhub “[...] afetar enquanto verbo, representa o que causa impressão, seja no organismo, seja no psíquico (tocado por algo que produz efeito, ou

⁴⁰ BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989. 89p.

⁴¹ *Delirium, Desejo e Desespero* são personagens de uma História em Quadrinhos escrita e desenhada por Neil Gaiman. **Revista SandMan**, São Paulo:Globo. Oscar Cesarotto faz uma análise dessa HQ no artigo: *Psicanálise & Histórias em Quadrinhos*. In: Samira Chalhub. **Psicanálise e o contemporâneo**. São Paulo: Hacker Editores: Cespuc, 1996.

⁴² Samira Chalhub. **Semiótica dos afetos**. São Paulo: Hacker Editores: Cespuc, 1997, p. 08.

seja, relação afeto-efeito); [...] O afeto está ligado, enquanto significado, à noção de quantidade de energia pulsional (Affectbertrag = quota de afeto). A relação que existe é tanto da qualidade subjetiva, como da quantidade de energia pulsional – o que nos leva ainda a pensar a relação da quota de afeto com a energia do investimento: um ato de significação, “carregado de afeto”, o quanto ele está investido?”

O quanto nós investimos em nossas salas de aula? Em nosso processo de ensinar e aprender? Em nossa relação com o Outro que nos espia e atravessa? O quanto de afeto/significação produzimos no e para o currículo?

É preciso dar um basta a essa racionalidade que sustenta o discurso monocórdico e monossêmico que nos amarra, aprisiona e apaga o sujeito e seus discursos. É preciso lembrar o poeta Manuel Bandeira quando diz:

“Estou farto do lirismo comedido
do lirismo bem comportado
Do lirismo funcionário público com livro de ponto, expediente, protocolo e manifestações de apreço ao Sr. diretor
Estou farto do lirismo que pára e vai averiguar no dicionário
o cunho vernáculo de um vocábulo
Quero antes o lirismo dos loucos
O lirismo dos bêbedos
O lirismo difícil e pungente dos bêbedos
Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.”

Manuel Bandeira/Poética

E digo: não quero mais saber de um currículo que não seja ou não sirva à libertação. Quero todos os sons, todos os tons, todos os nomes. Quero um currículo que não seja como aquele labirinto descrito por Saramago em seu belo livro *Todos os Nomes*⁴³: “montanhas de maços, colunas de processos, pilhas de verbetes, maciços de restos antigos, [...] desfiladeiros tenebrosos, entre paredes de papel sujo que se tocam lá no alto, são metros e metros de cordel que vão ter de ser estendidos, deixados para trás, como um rasto sinuoso e subtil traçado no pó [...]”.

Agora, lembrando Artaud, digo: “basta de jogos de palavras, de artifícios de sintaxe, de malabarismos formais; precisamos encontrar – agora – a grande Lei do coração, a Lei que não seja uma Lei, uma prisão, senão um guia para o espírito perdido em seu próprio labirinto. Além daquilo que a ciência jamais poderá alcançar, ali onde os raios da razão se quebram contra as nuvens, esse labirinto existe, núcleo para o qual convergem todas as forças do ser, as últimas nervuras do Espírito. Nesse dédalo de muralhas movediças e sempre transladadas, fora de todas as forças conhecidas de pensamento, nosso Espírito se agita, espreitando seus mais secretos e espontâneos movimentos, esses que têm um caráter de revelação, esse ar de vindo de outras partes, de caído do céu.”⁴⁴

Bom, meus amigos e amigas, gostaria de me despedir dizendo que já é noite aqui e que a festa só está começando. Que em todos os lugares se levantem as vozes ancestrais, as línguas mortas, aquelas que foram assassinadas pelo império do canônico; vamos estender nas janelas de nossas casas bandeiras multicores, celebrando a diversidade e o respeito à diferença como fundante de uma nova era, mais justa e menos intolerante; esperando que as gerações futuras possam ter o direito de, não apenas sonhar como curriculistas

⁴³ José Saramago, **Todos os nomes**, Lisboa: Caminho, 1997. p. 47

⁴⁴ ARTAUD, Antonin. **Cartas aos poderes**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1979. (Coleção Surrealistas – Vol. 1)

fanáticos, mas poder viver uma outra cidade onde o itinerante e a itinerância sejam parte de um caminho mais doce, mais desejante e mais rico social e culturalmente.

Abraços,”

Jamile Borges da Silva (*)

Com a aprovação de cada palavra, todos nós, comovidos, quisemos corresponder ao gesto, escrevendo para a “transeunte” a carta-resposta. As Professoras, porém, sugeriram que fizéssemos a travessia para com ela entoar, versos, prosa e melodia que celebrassem, afinal, o que compreendera dos nossos atos: não como loucos que perderam a razão, imprudentes, mas como aqueles dominados por uma paixão intensa, todos agiram em prol da transformação do currículo num dos processos de construção de sujeitos sociais que, através da reflexividade, da atividade deliberada e do imaginário, mostraram clareza de que a sociedade, por que instituída por homens, apresenta a possibilidade de ser recriada como uma sociedade autônoma, portanto permanentemente instituinte. (BURNHAM, 1993) Como loucos dominados por uma paixão intensa, em torno do aprender e do ensinar, que trataram atividades e conteúdos que constituem a vida de modo condizente com as amplas possibilidades de desenvolver o seu sentido fogoso, abundante, alegre, risível e emancipatório, acrescentou Arapiraca.

Face às considerações, concluí que esse desafio, enfrentado por nós, pode ser enfrentado igualmente por outros tantos colegas, que integrem um coletivo de sujeitos-alunos e sujeitos-professores, além de outros, no qual se preservem a livre iniciativa, a construção partilhada, solidária, colaborativa, mediada por uma pluralidade de linguagem - a verbal, imagética, sonora, plástica, gráfica, gestual – mediada por múltiplos referenciais de leitura de mundo, nos quais se considerem o conhecimento historicamente construído, sistematizado, o saber popular, o senso comum.

Com essa expectativa, passo adiante o chapéu de guizos, tomado de Larrosa (1999), para que seja colocado intencionalmente nas muitas escritas escolares, para fazê-las dançar.

* *Aluna-transeunte* da disciplina EDC 590. Doutoranda em Educação

3 POSFAÇO

3.1 ÚLTIMAS ESCRITAS: ENTRE A REUNIÃO DO TALVEZ E A DISPERSÃO DO SEM DÚVIDA, DIZERES SOBRE OS SABERES PRODUZIDOS

Novembro de 2005.

O processo de textualização da pesquisa me conduziu, enfim, às **Últimas escritas**, percurso traçado, espaço escolhido para, entre a reunião do **talvez** e a dispersão do **sem dúvida**, apresentar dizeres de um certo número de saberes produzidos. Não negarei ao **talvez**, tampouco ao **sem dúvida**, a mobilidade requerida pelas discussões retomadas. A intenção de não os prender, não os fixar, por determinação do “para sempre”, será proporcional, acredito, aos gestos escolhidos, com fins de lidar com a palavra, objeto material que permitiu minha interação com a escrita do outro, modo mais puro e sensível de relação social, presente em todos os atos de compreensão e de interpretação, coerente com a concepção tomada de Bakhtin (1999a). Será proporcional, de igual modo, aos gestos de leitura e releitura empreendidos, na perspectiva de atribuição de sentidos, consideradas as concepções colhidas em Lajolo (1986), Lévy (1996), Barthes (1999), Freire (1999), Larrosa (1999), Proust (2001) entre outros, na tensão do que salienta Orlandi (2004b): “os sentidos não emanam, não brotam das palavras”. Os sentidos são produzidos. Isso requer, em quaisquer situações, a desautomatização da relação do sujeito com os sentidos.

Faço, pois, para você, as leituras e releituras, previstas no percurso traçado, a começar por Pessanha (1993, p. 16), escolhido para se pronunciar pelo que disse a propósito de pesquisas inseridas no âmbito das Ciências Humanas, como a realizada.

[...] as ciências fundamentadas nas opiniões (ciências humanas-sociais) precisam do assentimento dos outros e só se constituem dentro dessa trama. Elas não podem ser monológicas, mas dialógicas e plurilógicas. Realizam-se dentro de um dialogismo para que os outros se pronunciem, emitam suas opiniões. A partir dessas opiniões, constrói-se a trama epistêmica, científica, dotada de suficiente consistência para merecer o nome de ciência: uma ciência de tipo dialógico e dialético, não monológico, mas argumentativa, persuasiva, capaz de interferir nas pessoas, em suas mentes, inteligências, desejos, vontades. Capaz de transformá-las. [...]

Alinhada com seu pensamento, busquei, conforme você testemunhou, opiniões e assentimentos dos outros que constituíram *a priori* a “comunidade argumentativa” convocada pelo objeto-tema da pesquisa, a escrita do outro, escrita tratada do ponto de vista pedagógico, e dos outros que a ampliaram, *a posteriori*, e com a qual dialoguei, de modo dialético e

argumentativo, na perspectiva de construir uma trama epistêmica consistente. A ampliação da “comunidade argumentativa”, antes de causar estranheza, quer pelas curtas entradas e rápidas saídas, de alguns dos componentes, quer pelos abruptos deslocamentos do seu específico *habitat*, deve ser considerada por um critério previsto: a necessidade da presença de quaisquer outros que se fizessem necessários para acompanhar tanto a diversidade de assuntos que se desdobrariam no estudo, quanto as nuances geradas, conformando peculiaridades, para me auxiliar na compreensão do que se fizesse necessário, tal como me dissera Bronckart.

Com o apoio da comunidade convocada e conduzida pela questão provocada pelo que li em *Trabalho Pesado*, construí uma forma de pesquisar que potencializou, **sem dúvida**, a expectativa definida, com a colaboração de Perrone-Moisés (1996): remergulhar a palavra escrita em sua fonte – a escrita – e devolvê-la rejuvenescida, rica de sentidos e parentescos perdidos, esquecidos, apagados, desconsiderados, na perspectiva de que nós, você, eu, professores e professoras, principalmente, possamos tratá-la, do ponto de vista escolar, com outra semântica, favorável ao estudante como ainda ao professor, sujeitos da linguagem, que lhes assegurasse, considerados seus diferentes papéis e lugares, nos processos de aprendizagem e de ensino, o direito de produzir escritas abundantes, preservadas no que tivessem de distinto.

A outra semântica, constituída de concepções e de opiniões revistas, reelaboradas, geradas, no exercício dialógico, às vezes plurilógico, promovido entre as escritas retiradas do meu arquivo, flagradas nas ruas de Salvador, em salas de aula, em sessões de estudo e a escrita de tantos outros, foi-se encorpando, se incorporando e se entranhando, em cada espaço da textualização desta escrita, ao que o *corpus* constituído permitiu. Encontram-se, pois, em cada um daqueles textos já lidos – do prefaço aos ensaios, estendendo-se às cartas, explícitas intenções, propositadas especulações, sutis descobertas, enumerados pontos, contrapontos e contrastes, inusitadas situações, delicadas reflexões, longas explicações, insistentes ditos, discretas suspeitas, distintas sugestões, incontidas contradições, enfim anúncios circunscritos às situações estudadas e às condições contextuais da produção.

Ainda assim, retomo alguns anúncios. Seria bom que a retomada, entretanto, fosse compreendida, não como prescrição, como dogma de quem viveu a escrita com uma pesquisa, mas naquele sentido com que me referi aos anúncios publicitários, no ensaio, *No meio do caminho, escritas*, agora transfigurado em metáfora. Portanto, ao me fazer uma “vendedora-por-escrito” de ideias, que anuncia sobre a escrita do outro, do ponto de vista escolar, posso estar oferecendo até uma informação desejada, quem sabe, posso até estar querendo persuadir professores, estudantes, toda comunidade vinculada à escola, no sentido de acompanhar os

sentidos que se atribuem à escrita, na perspectiva de dar um “giro” na semântica com que se apontam defeitos, dificuldades e problemas da e na escrita para renová-la, mas não com o desejo de inibi-los, de os levar à força ao que digo, ao que escrevo.

Que entre isso e aquilo prevaleça o debate. E vamos ao retorno, considerando os ensaios.

No Ensaio 1, com *Trabalho Pesado*, texto mobilizador da pesquisa, privilegiei a discussão em torno da escrita escolar, em relação à aprendizagem, ao ensino, à avaliação e à leitura que a mesma requer do professor, mais como leitura-estudo do texto do estudante e menos como leitura-correção, logo, na perspectiva colaborativa, visando ao êxito do estudante, sobretudo porque, como comenta Bakhtin (1999b), a significação normativa da forma linguística (aspectos enfatizados nos textos estudados) só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua. Na prática viva da língua, a consciência linguística nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular.

No Ensaio 2, ao ler a escrita de uma estudante, produzida fora do ambiente escolar, considerando usos sociais, pessoais, gêneros, tipos e suportes – do papel à tela, simulei comunicação com a Escola, agência social da cultura escrita, responsável pela comunidade de escrita que acolhe, de modo a lhe dizer explícita e implicitamente sobre a importância da interação verbal inevitável entre escola e família e entre família e escola, visto que ambas as instituições são mediadoras de aprendizagens de sujeitos, em formação, pelos quais têm responsabilidades. Ouvindo Bakhtin (1999b), isso significou dizer que o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio, bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações e apreciações. Através da palavra, no caso em estudo, da palavra escrita, é que um sujeito se define em relação ao outro. Isto é, em última análise, em relação à coletividade.

No Ensaio 3, focalizei a escrita que se expandiu, pelas ruas da cidade de Salvador, e concentrei o estudo em três textos selecionados, durante a festa de Carnaval, valorizando a circunstância, as situações de uso e as estratégias de construção dos textos. Em sutis diálogos promovidos com a Escola, quis lhe dizer, de modo direto, ou oblíquo o que aprendi com Ianni (2000, p. 253) e que ratifico a todo instante: Assim como tudo o que é social, humano, histórico ou cultural, a língua é sempre viva e inquieta. Parecendo estável, fixa, codificada e permanente, mas revelando-se inesperada, impertinente, sonora e estridente. Apesar de indivíduos, grupos e classes, por si e por seus porta-vozes, se empenharem na estabilidade,

permanência e cristalização, ela sempre se rebela, protesta e inova, já que outros indivíduos, grupos e classes, ou seus porta-vozes, se situam diferencialmente nas formas de sociabilidade e nos jogos das forças sociais. Por isso, em cada época, entendida como cada configuração histórico-social de vida e trabalho, modo de ser e cultura, a língua muda de tom e andamento, vivacidade e significação, colorido e tessitura.

Isso são concepções fundantes de programas de educação linguística, no que se inclui a escrita, a favor, não contra estudantes.

No Ensaio 4, recuperei a dinâmica de estudos propostos pelas Professoras Dr^a Mary de Andrade Arapiraca e Teresinha Fróes Burnham, na perspectiva de tomar o riso na escola como componente de um currículo concebido como uma “possível festa de loucos”. Considerei, do ponto de vista foucaultiano, um dos sentidos atribuídos ao que ele diz sobre as condições que são dadas ao sujeito para “entrar na ordem do discurso”; encenei experiências das mais diversas com a escrita, que enfatizaram a produção textual como prática colaborativa, incentivo às expressões subjetivas, às ações criativas e, principalmente, à possibilidade de se desconstruir concepções em torno do currículo escolar, ainda fiéis às regras prescritas pela racionalidade técnica e que, por isso, o fazem sério e grave. Ali, não fizemos exercícios metalinguísticos, tematizando o currículo. Ali, não falamos sobre o currículo, do ponto de vista conceitual e classificatório. Ali, construímos, coletivamente, um currículo expressivo das idiossincrasias de um grupo, mostradas na voz. Ali, exercitamos o imaginário, a transfiguração, a bricolagem, a mixagem, o hibridismo. Enfim, em todos os momentos, quisemos situar o currículo como o espaço fecundo da Escola. Lugar onde cabe a dúvida, o esclarecimento, a compreensão, a experimentação, a revelação, o inesperado, o exagero, o inadequado, o encantamento. Sobretudo o riso, “como forma de celebração.”

Reconhecido o valor dos efeitos de sentido produzidos, aspetos da escrita que se mostraram rejuvenescidos, revitalizados, redefinidos, explorados, na perspectiva dos sentidos, ricos e abundantes, e do reencontro dos parentescos perdidos – talvez considerado como o que, convencionalmente, chamam de resultados parciais de uma pesquisa –, faço, agora, um movimento contrário. Condizente com o percurso traçado, volto aos textos produzidos, abusando das linhas curvas e sinuosas, para expressar o que ainda irrompe deles, saberes que, talvez, ainda estejam acumulados, e que, em última instância, não foram ditos. Considerando o argumento da análise de discurso trazido para o debate, me protejo da contradição. Aquelas escritas que fixaram dados, que construíram e conformaram os textos não podem ser confundidas com textos prontos, acabados. Eles o são, tão somente, do ponto de vista da sua apresentação empírica. Como os considero do ponto de vista do discurso, sua incompletude

estará sempre se reinstalando, me possibilitando e a qualquer leitor outros dizeres dos saberes produzidos.

Com o ritmo narrativo empreendido em *Uma leitura da escrita*, achatei o tempo, aproximei instâncias discursivas díspares, realcei a importância do outro – minha família, minhas professoras, estudantes, os que eduquei e os que foram educados por colegas, escritores – na provocação da minha sensibilidade e na ocupação da minha sensibilidade, em relação à escrita. Sabiam todos da minha afeição pela escrita? Decerto que não. Se concordarmos com Deleuze⁴⁵, estarão todos conforme, pois, como diz, nunca se sabe, de antemão, como alguém chega a ser bom em latim, por meio de que encontros se chega a ser filósofo, em que dicionário se aprende a pensar...

No meu caso, contudo, o aprender, aprendendo, circunscrito ao que chamei de atitude investigativa permanente, marcada por interrogações contínuas, por acreditar que a linguagem, ou as “obras de linguagem”, como quer Barthes (1981), estão cheias de lições depositadas pelos homens, me permite dizer, **sem dúvida**, que minha implicação com a escrita se deu e permanece, até então, pela via do afeto. Nesse sentido, passei a acreditar menos na força e determinismo do caráter social da escrita, na perspectiva do seu mais amplo e abrangente uso, “como instituição social” principalmente, mas na força da escrita na perspectiva de uso reservado, particular ao que se vai constituindo como necessidade pessoal, **talvez** uma versão, por escrito, da “*parole*” de Saussure. Se for fato que a escrita, na constituição do sujeito, se movimenta dialeticamente entre usos pessoais e sociais, também é fato que os usos pessoais assumem força na orientação dos usos sociais.

Explorando o pensamento de Bréal (1992), nessa perspectiva, para fortalecer a minha opinião, considero que o uso da escrita de caráter pessoal, como ato gerado pelo sujeito-produtor, constituído pelos aspetos que compõem um plano geral da língua, encena o que somos, o que queremos, o que nos interessa... Enfim, marca a nossa subjetividade, parte essencial da linguagem, ou como o quer Bréal (1992), sendo fundamento primordial ao qual o resto foi sucessivamente ajuntado.

Dos usos da escrita dispersos no meu mundo, **sem dúvida**, as do uso literário preencheram meus horizontes. As perturbações, desajustes e desvios, tudo que me deslocava do trivial e me conduzia aos rasgos originais da literatura foi apreciado e captado pela afeição. Mais tarde, apreciado e captado pela compreensão de que a literatura, **sem dúvida**, é um

⁴⁵ A concepção mencionada compõe o ensaio de Larrosa, **A novela pedagógica e a pedagogização da novela**, incluído em *Pedagogia profana*, 1999, p. 117-138.

espaço privilegiado, é “espaço do possível”, é “novidade que permanece novidade”. Ou como a quer Barthes (1981, p. 232-233):

[...] A literatura é, certamente, um código narrativo metafórico, mas também um local onde se encontra comprometido, por exemplo, um imenso saber político. É por isso que afirmo, paradoxalmente, que só é

preciso ensinar a literatura, porque dela se poderiam aproximar todos os saberes.

É também preciso responder a um preconceito muito perigoso, ideológico, que consiste em acreditar que a literatura mente e que o saber seria partilhado entre as disciplinas que dizem a verdade e outras que mentem e que são, então, consideradas como disciplinas de ficção, do recreio, da vaidade. A literatura não diz a verdade, mas a verdade não está apenas aí onde não se mente [...]: o contrário de mentir não é forçosamente, dizer a verdade. É preciso deslocar a questão: o importante não é elaborar, difundir um saber sobre a literatura [...] é manifestar a literatura como uma mediadora do saber. [...]

O exílio deliberado, nas escritas literárias com atitude de hóspede e anfitriã, me faz considerar, **sem dúvida**, sobre sua particularidade na constituição do estudante produtor de textos e produtor de leitura, essa atividade irmã da escrita, cujo parentesco, recuperado pela pesquisa, quero continuar cultivando. Como quero continuar cultivando, **sem dúvida**, a compreensão de que as escritas renovadas, estrategicamente arquitetadas, nas quais estão acumuladas experiências e sabedorias humanas da vida objetiva, sonhada, projetada são promotoras dos diferentes tipos de leitura – da parafrástica à polissêmica, nos seus mais distintos graus. Isso são, no sentido querido no estudo feito, atitudes responsáveis para com a escrita como ocupação do nosso ser, do nosso sensível. As particularidades, “lições de escrita”, identificadas, estimulam a produção de programas de aprendizagem e ensino, pela via da proliferação da linguagem, pela via da conotação, do fingimento, da intertextualidade, seja implícita, explícita, seja tipológica. Estimulam ainda se pensar aprendizagens da escrita em uma arena, na qual se encenam vidas queridas, pensadas, desejadas, verossímeis. Espaço aberto à diversidade, à heterogeneidade de vozes, gestos, querereres e dizeres. Espaço de liberdade de ação, que se pode transfigurar em laboratório acolhedor e difusor de usos e abusos da escrita: dos usos mais automáticos aos usos voluntários, pensados, deliberados, discutidos, monitorados.

Essas particularidades, estimuladoras da escrita textual, **sem dúvida**, estiveram presentes na proposição de atividades escolares de produção, em *Trabalho Pesado*, em *O*

ônibus musical. Entretanto, contraditoriamente, negaram a concepção do ponto de vista como foi defendida.

Nesse sentido, **talvez**, se fizessem oportunas considerações de Barthes (1981), quando nos apresenta a escrita como a arte de levantar questões e nos assegura que, quando as questões levantadas são verdadeiras, elas incomodam. No caso da releitura de *Trabalho Pesado*, talvez importe menos a veracidade das questões levantadas e mais o que se pode considerar incômodo. Não incômodo restrito à atividade escolar proposta, mas do que ressoa na constituição de uma política em torno da escrita escolar que a considere, conforme Rancière, não somente o exercício de uma competência, mas uma maneira de ocupação do nosso sensível e dos sentidos que podemos dar à ocupação. Não porque seja o instrumento do poder ou a via real do saber, mas porque seu gesto pertence à constituição estética de uma comunidade. No caso, a comunidade escolar.

A incompreensão de que a literatura, como diálogo de escrita, comporta, sob a aparência de uma linha de palavras, repetições, paráfrases, paródias, ecos de outras escritas, de tal maneira que somente se pode falar em intertextualidade é um incômodo. A desconsideração da estratégia que qualificou a conotação é também um incômodo. Sobre esse incômodo que envolve a conotação, concepção e uso estratégico, retomo Barthes (1999) para quem negar universalmente a conotação é abolir o valor diferencial dos textos, é igualar o texto limitado ao texto-limite, é privarmo-nos de um instrumento tipológico, via de acesso à polissemia. Conforme a definição de Barthes (1999), a conotação é uma determinação, uma anáfora, um traço que tem o poder de se relacionar com menções anteriores, posteriores ou exteriores a outros lugares do texto (ou de um outro texto). Topologicamente, a conotação assegura uma disseminação dos sentidos, espalhada como poalha de oiro sobre a superfície aparente do texto. Semiologicamente, toda conotação é ponto de partida de um código (que não será nunca reconstituído), a articulação de uma voz que está tecida no texto. Dinamicamente, é um domínio a que o texto está submetido, é a possibilidade de exercer esse domínio.

Vinculada à desconsideração do uso estratégico da conotação, se apresenta mais um incômodo: o que diz respeito à apresentação de um excerto da obra de Clarice Lispector – *A hora da estrela* – como consigna, visando à produção textual e a reprovação do texto que lhe foi, em tudo, coerente. A releitura desse procedimento me remete a Barthes (1981), mais uma vez, para uma analogia que, sem dúvida, cabe.

Conforme confessa em entrevista conduzida por Jean Ristat, a escrita de *O império dos signos* permitiu-lhe libertar-se de “uma espécie de ética do signo”. O Japão lhe deu uma

espécie de coragem de escrita. Confessa ainda que não tem relações neutras com o signo e que as operações de decifração dos signos nas sociedades ou na literatura sempre lhe trouxeram paixão. Acrescenta, entretanto, que essa relação é também ambivalente: “há um momento em que os códigos me libertam porque são geradores de segurança”. As sociedades muito alienadas, angustiadas, precisam da claridade dos signos, da sua permanência para se tranquilizarem. “Um código bem feito é sempre tranquilizador, mesmo que seja opressivo”, conclui.

Não é comum, a propósito do que aludi a Barthes, professores confessarem atos pedagógicos que lhes permitam a liberdade de opção em torno das concepções de língua e linguagem, geradoras de um tratamento coerente com a escrita, como prática da expressão do sujeito. Ainda que a concepção da linguagem como forma de interação seja a única que legitime o que lhe é inerente, como sujeito da linguagem, conforme se pode rever de acordo com a noção bakhtiniana de interação,

[...] a psicologia do corpo social não se situa em nenhum lugar “interior”; ela é, pelo contrário, inteiramente exteriorizada: na palavra, no gesto, no ato. Nada há nela de inexprimível, de interiorizado, tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal. As relações de produção e a estrutura sócio - política que dela diretamente derivam determina todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal no trabalho, na vida política, na criação ideológica. [...] (BAKHTIN, 1999b, p. 42)

a escola, *talvez*, vista como uma comunidade angustiada que precisa da claridade do signo, da sua permanência para tranquilidade de todos, mesmo que a “tranquilidade” assuma sentido opressivo. sentido, mesmo que o mesmo seja opressivo, privilegia mais a concepção da língua como um sistema de códigos, portanto, sinais imutáveis, do que a percepção da língua como um sistema de códigos mutáveis, permanentemente. Assim, o princípio monológico da língua tende a encobrir o sentido plurilógico que lhe é próprio.

A reação a isso que me vem sendo difícil de compreender e intolerável assistir no cotidiano escolar, haja vista a impossibilidade de viver a língua escrita, senão como ela o é, do ponto de vista histórico e ideológico, orientou toda a produção, de modo que mostrasse na relação forma/conteúdo as possibilidades de dizer e fazer textos, inversamente à noção do escrever do ponto de vista denotativo, da língua como sistema imutável de signos. A variedade de formas arquitetadas para dialogar com a escola, improvável pela via da denotação, me serviria tão somente como uma flecha a mais para atingir os estudantes,

sujeitos da linguagem, para afastá-los do pluralismo do sistema linguístico, para a manutenção de uma semântica com que se continuaria reconhecendo a sua falência e sua incapacidade de gerar textos na perspectiva criativa, inversa ao que se normaliza, por isso, pulante, vibrante, risível, abundante. O signo, me diz Bakhtin (1999b), é, por natureza, vivo, móvel, plurivalente.

A denotação, velha deidade vigilante, astuta, teatral, encarregada de representar a inocência coletiva da linguagem, origem e tabela de todos os sentidos associados, conforme me preveniu Barthes (1999), **sem dúvida**, me permitiria o fechamento do discurso, a repetição, a tautologia, a volta ao mesmo a manutenção dos estereótipos em torno da escrita escolar, sem palavras para combater o que Barthes (1987, p. 270), ao lado da conotação estaria a me dizer:

[...] O estereótipo é em geral triste, pois é constituído por uma necrose da linguagem, uma prótese que vem colmatar um buraco de escrita; mas, ao mesmo tempo, não pode deixar de suscitar uma imensa gargalhada: toma-se a sério; julga-se mais perto da verdade porque indiferente à sua natureza de linguagem: é ao mesmo tempo gasto e grave. [...]

Para colocá-lo à distância, atividade pedagógica pouco fácil, a participação da comunidade escolar inserida no mundo da escrita se torna fundamental, pois, como uma atividade crítica, deve visar pôr, a princípio, a linguagem em crise, para permitir isolar o grão da ideologia que reside em todo o discurso pedagógico para dissolver, conforme opinião de Barthes (1987), as gorduras da linguagem “natural”, ou seja, a linguagem que finge ignorar que é linguagem. E, em seguida, afastá-la da razão mecanicista, que faz da linguagem a simples resposta a estímulos de situação ou de ação.

Recusar o estereótipo e aumentar a lucidez com que se vê a escrita escolar se aproxima, **sem dúvida**, de uma opção inevitável: assumir uma atitude investigativa permanente em torno da escrita escolar. Sem isso, a escola estará, **talvez**, fadada ao proveito do que mais houver de profano em torno e no entorno da escrita.

A assunção de uma atitude investigativa permanente arrasta consigo concepções, iniciativas criativas, preferencialmente, desconstrução de conceitos, uma semântica rejuvenescida, portanto, uma prática dialógica. Arrasta, do mesmo modo, o olhar sobre o outro. Esse não coincide nunca com o olhar que ele mesmo tem de si. Assumir um lugar plenamente exterior e dele configurar o que se vê do que o outro vê: “a complexa correlação entre o sujeito compreendente e o sujeito compreendido”. (BAKHTIN, 1997, p. 226) Assumir

atitude tal arrasta, **sem dúvida**, qualquer um que seja, para a própria escrita. É nela que encontrei perguntas e respostas em torno da investigação da escrita. A investigação da escrita está ao lado da escrita me ensinou Barthes (1987). Ela não falou, **sem dúvida**, mas o que teve para me dizer e aos que se implicarem com os processos investigativos, ela escreveu. Se não vimos, é porque não acolhemos a leitura, cujo parentesco de tão próximo, pode confundi-las. Se não lemos, talvez seja porque a escola, mesmo a contemporânea, ainda preserva a prática mnemônica: dizer de memória e com as próprias palavras ainda são repetidas, quase necrosadas sugestões. Fonte de inesgotáveis saberes e dizeres, garantia selada pela sua proliferação permanente, a escrita que alimenta a escrita, gera também a incomensurabilidade, surpreende a estabilidade, promete renovação permanente. Tudo isso sobre o que tive muito bom proveito, repito com Bakhtin (1997, p. 413-414):

[...] Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (esse se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas.) Sempre se modificam (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade. [...]

Festejo, com a pesquisa, a renovação da semântica com que podemos falar da escrita escolar a favor dos estudantes. Reconheço que isso se deveu à escrita do outro. Festejar e reconhecer são anúncio de uma alegria que somente se tornará possível, com a cadeia histórica do discurso, com a progressão do que escrevo, com o envolvimento de todos quantos, além de especular, concordem que, ao escrever, voam faíscas como aços espelhados, mesmo que escrever não seja fácil; seja duro como quebrar rochas.

Dos mais céticos, decerto, ouvirei um tímido **talvez**. Dos otimistas incorrigíveis, ouvirei um **sem dúvida**, entusiasmado. Enquanto isso, direi tanto a um quanto ao outro que os espero na continuidade da produção dessa trama epistêmica. Sem ações coletivas, **sem dúvida**, não sacudiremos os sentidos do escrever produtivamente que, **talvez**, estejam em estado de dormência na escola.

Nesse tempo de silêncio assumido pela própria palavra pesquisa, que temporariamente habitará o sentimento, o pensamento, a fantasia, antes de transfigurar-se em entendimento, antes de transfigurar-se em ações, reassumo o gesto inaugural, gesto indissociável e permanente, vinculado à atitude investigativa digo, parafraseando Rilk (1997): Para escrever é necessário ver muitas cidades, homens e coisas; é necessário conhecer os animais, sentir como voam os pássaros e conhecer os movimentos com os quais as flores se abrem pela manhã. É necessário pensar de novo nos caminhos das paragens desconhecidas, em encontros inesperados e em despedidas que pareciam estender-se por longo tempo... é necessário ter recordações... mas não é suficiente ter recordações. É preciso esquecer, quando são muitas, e é necessário ter muita paciência para esperar que voltem. Somente quando se tornam sangue olhar e gesto, sem nome e já sem que se consiga diferenciá-las de nós mesmos, só então pode suceder que, em um momento especial, surja a primeira palavra.

Espero, pois, que surja a primeira palavra para alçarmos voo.

3.2 CARTAS A UMA ORIENTADORA CÚMPLICE

Primeira Carta

Salvador, primavera de 2005

Mary:

Ainda lembro como se fosse hoje: era manhã de uma segunda-feira do ano de 95. Iniciávamos mais um semestre letivo. O grupo de disciplina – Letras se preparava para mais uma sessão de estudos. Bruscamente, você colocou classificadores, papéis avulsos e livros sobre a comprida mesa que ocupava quase toda extensão da sala do Departamento de Educação II, FAGED/UFBA, e decidida me disse, quase gritando:

– Já chega de tanto escrever o que parece não ter fim! Já decidi: vou concluir minha tese com uma carta a Lobato!

– Uma carta a Lobato? Talvez a minha reação estivesse a merecer todas as interrogações usadas por Emília, ao iniciar o seu livro de Memórias...

– Uma carta a Lobato? Repeti como quem quer melhor ouvir.

E assim você o fez. Meses depois, defendia sua tese. A primeira tese, talvez, concluída com uma carta, com uma carta a Lobato, um misto de interlocução privada e pública, na qual você dizia assim:

[...] Meu bom Lobato,

Desde quando planejei fazer um trabalho acadêmico acerca da obra que você produziu para crianças e jovens, venho buscando um espaço mais aberto para falar-lhe mais livremente. Influenciada, quem sabe, por seu veio epistolar, comecei a imaginar que talvez uma carta pudesse funcionar como instrumento próprio à satisfação desse desejo.

Esta noite fiquei obstinadamente pressionada por essa intenção. Acordei pensando nos vários momentos pessoais de encontros com suas narrativas, desde aquele de leitora inicial em que se vai se descobrindo envolvida com o livro, até os mais difíceis e, por que não dizer, sofridos encontros do lápis com o papel (mais tarde o computador), para sistematizar feitos e descobertas num texto acadêmico. E o pensamento foi pouco a pouco se fazendo muito, tomando forma, cartificando-se.

[...] (ARAPIRACA, 1996a, p. 29-30)

A comissão de avaliação, surpresa, não apresentou qualquer senão, antes pelo contrário.

O contraste entre os fios de erudição com os quais tecera sua Paidéia e os suaves, emotivos e risonhos escolhidos para dialogar ternamente com Lobato foram considerados, foram aplaudidos. Sua coragem de inovar, de arriscar, mais uma vez, era comemorada. Os comentários sobre aquela transgressão acentuaram mais as minhas dúvidas do que responderam as minhas interrogações. Seria mesmo adequado compor uma produção científica com a escrita de uma carta? E a neutralidade? E a cientificidade? E a validação dos dados? E as prescrições em torno da escrita acadêmica? Essas dúvidas arrastavam algumas que me perturbaram, na década de 80, ocasião em que lia e discutia, com colegas do Mestrado, a pesquisa de Guiomar Namó de Mello sobre a formação do professor, da sua competência técnica ao seu compromisso político. Lembro que as metáforas, não contidas, me embarçavam. Nem por isso diminuía a minha expectativa de um dia podermos tecer as escritas acadêmicas, com fios de diferentes matizes, de diferentes tons, não como uma iniciativa anárquica descomprometida. Mas, como gestos criadores, intencionalmente responsáveis. Predizendo o fim da textura, escolheríamos o tecer, o fiar, o bordar, os fios, as linhas, os pontos, as cores, os nós, as quantidades, as combinações, tudo como proposto por Ana Maria Machado (2001) que nos permitisse expressar contradições e paradoxos, avanços e retrocessos como também sentir o poder, a determinação e coragem irrepreensíveis da moça tecida por Colasanti (2000).

Em 96, tive acesso a *Questões de linguagem* publicação da Contexto, contendo reflexões de conceituados pesquisadores dessa área. Li, no tom da Marisa Lajolo (1996a, p. 24) de sempre, *Da ciência à poesia e vice-versa*. Na encruzilhada da linguagem da poesia e da linguagem da ciência, ainda que embarçada pela mediação de algumas palavras, guardei comigo uma ideia condicional: “[...] se as construções de linguagem não se impregnassem

com marcas fortes dos contextos nos quais ocorrem com maior frequência (uma espécie de sotaque...) poder-se-ia, indiferentemente, dizer ou escrever [...]”. Texto, contexto, convenções, sintaxe instituinte e fundadora da linguagem da ciência constituíram o saldo positivo do encontro com Marisa.

Em 96, mais uma vez, sob a coordenação do professor Felipe Serpa, fiz estudos sobre a educação na contemporaneidade. Aproximei-me de Jean Lyotard. Compreendi mais e melhor o que teorizava, denominando “virada lingüística”. Compreendi mais e melhor, com Schnitman (1996), entre outros, algumas das conjunções, descentramentos, coincidências e disjunções entre paradigmas científicos e culturais com os quais nos aproximávamos do século XXI. Com outras palavras de Schnitman (1996, p. 11,16-17), fui entendendo a importância da linguagem, das práticas discursivas e das formas comunicacionais nesse processo.

[...] Durante muito tempo, o discurso científico adotou como seu ideal a aparente univocidade: uma palavra, um significado. [...] Essa crença foi questionada. Existe hoje um corpo de trabalhos que exploram como a comunicação, as metáforas, os padrões narrativos, as estruturas retóricas, a sintaxe, os campos semânticos afetam o discurso científico e o pensamento. [...]

A cultura contemporânea, na qual se sobrepõem linguagens, tempos e projetos tem uma trama plural, com múltiplos eixos problemáticos. Talvez possamos falar do término de uma visão da história determinista, linear, homogênea, e do surgimento de uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença e a necessidade do diálogo como dimensões operativas da construção das realidades em que vivemos.

Assistimos à dissolução dos discursos homogeneizantes e totalizantes na ciência e na cultura. [...].

Progressivamente, a mesma linguagem que me apontava marcas de conservação e de anacronismo de alguns postulados sobre linguagem, escrita, educação, mais amplamente considerada, também me apontava marcas da diversidade e de questões inusitadas, naquele final de século. Bem a propósito, Jiménez (1991) nos falava sobre a inexistência de narração ou gênero do discurso capaz de dar um traçado único, um horizonte de sentido unitário da experiência da vida, da cultura, da ciência ou da subjetividade. Bem a propósito, Bakhtin (1999b, p. 279) nos falava sobre o caráter e os modos de utilização da língua do ponto de vista da variação, equivalentes às esferas da atividade humana nos termos que aqui se repetem:

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. [...]

Nos estudos sobre educação e contemporaneidade, o diário, muito antes do blog, ainda que privilegiasse uma escrita intimista, foi sugerido como procedimento estratégico para que conhecêssemos e discutíssemos o cotidiano de estudantes que eram avaliados, no âmbito escolar, como estudantes de sucesso. A carta como gênero discursivo, entretanto, não se incluiu em discussões, em estudos.

No ano de 2001, um fato curioso me fez voltar à carta. À Carta a Lobato. Em Projeto de Tese, disciplina obrigatória do Programa de Pós-Graduação – Doutorado, FAGED/UFBA, todos nós, doutorandos, fomos desafiados a ler e a estudar teses. O objetivo era ampliar o nosso repertório teórico sobre o assunto. A sua tese, *Prólogo de uma Paidéia Lobatiana*, foi, entre outras, uma tese escolhida. A análise do Prof. Dr. Antenor Gomes sobre a produção, sobre a textualização, toda favorável à discussão da sua Paidéia, destacava a carta como estratégia plausível, considerando-se os argumentos sobre linguagem, escrita, texto, pesquisa em Ciências Humanas na contemporaneidade, reiteradas vezes, com a ratificação do Professor coordenador da atividade, Dr. Miguel Bordas Angelim. Mudaram-se os tempos, mudaram-se as vontades, diria Camões. Quanto a mim, encontrara, afinal, naquela ocasião, respostas para interrogações muito antigas. Podia me referir à *Carta a Lobato* como uma estratégia precursora de outras também plausíveis. Podia refletir sobre a carta, considerando que, em diferentes situações, ela, como texto, como escrita do outro, se tornara para mim, espaço significativo de interação, de aprendizagens. A primeira, quando consegui argumentar que, apesar de prescrições reguladoras, ela suportava tantos traços de criatividade quantos fossem os necessários ao locutor na constituição de sua mensagem. A segunda, quando foi usada por uma estudante de um curso de graduação em Letras para me fazer pensar sobre as advertências e interferências tardiamente feitas nas suas produções escritas; a terceira, quando compreendi a pertinência de seu uso na conclusão de uma tese de doutorado, ao que pude também associar as ideias de Barthes sobre a paciência da escrita e as de Bakhtin sobre a instabilidade dos discursos que se movimentam no mundo. A quarta, quando tentei fazer de uma carta endereçada a estudantes do curso de Especialização: Novas abordagens para o ensino da Língua Portuguesa: gramática e texto, promovido pela Universidade Salvador (UNIFACS) um expediente com o qual antecipava a instalação do curso, antecipava os

estudos previstos e, principalmente, conhecia e interagia com o grupo. Tudo isso foram motivações para escrever estas cartas: a primeira, a segunda, a terceira... Especular sobre a carta como gênero discursivo, nessa ocasião em que ouço, leio e quase acredito que e-mail substitui, plenamente, a carta e que por isso, na contemporaneidade, as cartas estão sendo esquecidas, foi mais uma motivação. Fazer reverência à sua astúcia tão responsabilmente transgressora, àquela época, e confessar o quanto a escrita desse outro que é você me afetou, talvez seja a melhor das motivações. Celebrar sua orientação, na perspectiva de me situar em processos mais singulares na prática da pesquisa, no estudo da escrita, junto a tudo isso, deve ser entendida, em síntese, como principal motivação.

E vamos às cartas!

Segunda Carta

Mary:

O início desta carta, pura ilusão, não é o que escrevo, mas o que pode ser lido na **tela 14**. Ao clicar, aparecerão duas gravuras emblemáticas nas quais se pode ver e ler ações de escreventes públicos, em Paris, no fim do século XVIII e na metade do século XX. Uma escrevente (seria pública?) do nosso país, a Professora Dora, foi mostrada para o mundo bem recentemente, no início deste século, no que enreda o filme *Central do Brasil*, dirigido por Walter Salles.

Segundo li em Chartier (1999), o debate sobre o iletrismo dos jovens, medido por ocasião dos testes de incorporação ao exército, provocou, há uma dezena de anos, um grande debate sobre o assunto na França, em outras sociedades européias ocidentais e nos Estados Unidos. Quando lhe perguntam se é o iletrismo que avança ou se são a escrita e a leitura que se têm tornado mais complexas, ele responde afirmativamente e pontua:

[...] O Estado tem outras exigências. Assim como as empresas e as administrações exigem sempre mais. A prova disso é o retorno do ofício de escrevente público. Não o escrevente público a serviço daquele que é totalmente iletrado, mas o escrevente público respondendo às demandas de uma sociedade burocrática na qual se devem respeitar as formas – e os formulários. [...] (CHARTIER, 1999, p. 101)

No caso do Brasil, Magda Soares inaugura a discussão sobre letramento, no meado da década de 90, época em que estivemos envolvidas com programas oficiais de alfabetização e de complementação de escolaridade de jovens e adultos: o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Em ambos os

Programas, observamos concepções em torno da alfabetização e do letramento subordinados a questões contrastantes que atravessavam nossas expectativas, sobretudo as que confundiam o tempo físico e tempo psicológico com o tempo do desejo dos aprendentes e do seu desenvolvimento cognitivo. Nos dois casos, entretanto, conseguimos utilizar a carta, como atividade, espaço legítimo para dinamizar alfabetização e letramento, pelo que lhe é peculiar: a interação, a interlocução, o dialogismo, a condição responsiva, superação do espaço-tempo, acolhimento de uma trama textual na qual cabem tipos textuais diversos, anotações contínuas, descontínuas, com sobra de espaço para se prolongar o diálogo, para se dizer o que quase é esquecido o E. T. – em tempo e o P. S. – *post scriptum*.

O volume de leitura e de notas escritas que compõem meu acervo já me permitem esboçar ideias que fortaleçam a intenção de que continuemos a tê-la, com toda sua potência, como procedimento, como objeto de mediação, como espaço de aprendizagens, conforme já aludi, e na sua Paidéia, conforme convier. Compartilho com você algumas das ideias, a começar pelo que li da escrita do outro e que deflagrou descobertas e mobilizou meu imaginário. Livre de critérios, vou citando constatações, curiosidades, fazendo referências. Os comentários virão depois. Desconsidere tudo quanto for menos expressivo.

Cruz e Souza, de 1888 a 1889, correspondeu-se com a comissão organizadora do Clube de Jornalistas, com a Sociedade Carnavalesca Diabo a Quatro, com Nestor Vítor, entre outros. Gonçalves Dias escreveu, conforme nota de Bueno (1998), aproximadamente trezentas cartas de 1841 até 1843, entre as quais estão as enviadas a D. Pedro II, ao Visconde do Rio Branco, à sua esposa, a Capanema. Álvares de Azevedo, de 1840 a 1851 correspondeu-se, predominantemente, com sua mãe. Walter Benjamim, de 1932 a 1940, com Gershom Scholem. João Cabral de Melo Neto com Drummond de Andrade, predominantemente de 1940 a 1946 e com Manuel Bandeira, durante mais tempo, de 1947 a 1958. A correspondência de Mário de Andrade com Álvaro Lins ocorreu de 1942 a 1945. Nesse período, Mário lhe escreveu dezessete cartas, conforme publicação datada de 1983. Mário de Andrade também se correspondeu com Drummond de Andrade, escrevendo-lhe noventa e uma cartas de 1924 a 1945, com Fernando Sabino, de 1942 a 1945 e com Manuel Bandeira durante a década de 20. Maria Clara Machado trocou cartas com seu pai e família de 1942 a 1951. Fernando Sabino com Clarice Lispector, de 1946 a 1965; Graciliano Ramos (1986b) com familiares de 1910 a 1952, sobretudo com D. Heloísa Ramos. Vinicius de Moraes, de 1932 a 1980, escreveu para familiares e amigos, entre os quais identifiquei os baianos, Calazans Neto e Cyva, do Quarteto em Cy. Fernando Pessoa, na década de trinta, escreveu para Tomás Colaço, Gaspar Simões, Armando

Cortes-Rodrigues e *Dr Camilo Pessanha*, entre outros. Tchekhov, de 18883 a 1898 escreveu, conforme nos conta Angelides (1995), sessenta e três cartas dirigidas a estudiosos de literatura, crítica literária e teatro. Os “Quatro Mineiros do Apocalipse” – Hélio Pellegrino, Otto Lara Resende, Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos –, de 1943 a 1992, se corresponderam intensamente. Lewis Carroll (Charles Lutwidge) escreveu para suas amiguinhas, Henriette, Mary Macdonald, DolyArgles, Edith Jobb, entre outras de 1855 a 1896. Ranier Maria Rilke escreveu dez famosas cartas ao então jovem poeta Franz Kappus, de 1903 a 1908.

No caso de Henfil (1986), de Dostoievski e de Viana e Claver (1990) faço a diferença. Encontro a carta, não como estratégia de interação exclusivamente, mas como um procedimento estratégico comum aos três na arquitetura de, pelo menos, uma obra que conheci. Dostoievski usou a carta na novela, *Pobre Gente*, escrita em 1844. Nela, Makar Aliesksiéievitch, humilde escriturário de uma repartição pública, mantém, no limiar da velhice, intensa correspondência com Várienhka, moça doente, pobre e desamparada, na qual expressa um misto de ternura paternal, piedade humana e paixão amorosa masculina usufruindo da sua condição de exímio escriba, já que passara “toda a vida” a copiar ofícios em um ministério. Henfil, em *Cartas da Mãe*, datadas de 1977 a 1980, nos conta, na orelha do livro, o que preferi transcrever para você:

Querido Orelhão,

Falar o nome do Geisel, só podia baixinho e entre amigos de infância. O “alemão” não perdoava. Tinha mil olhos, mil ouvidos e aquela postura de quem vai aplicar chineladas no primeiro que rir.

Se lembra? Então vou repetir a frase do Ivan Lessa, a mais repetida ultimamente: de 15 em 15 anos o brasileiro esquece os últimos 15 anos.

Bão, o que você estava fazendo em 9 de março de 1977?

Eu estava morando em Natal (Rio Grande do Norte) e lia todo dia todos os jornais procurando pistas da abertura lenta, gradual e segura que o presidente Ernesto Geisel prometia, se a gente ficasse bem bonzinho. Aí, indicado pelo Hugo Estenssoro, ganhei do Mino Carta a última página da sua revista, *Isto É*, que ia virar semanal. “Faz o que quiser, meu caro, disse o Mino.

Que que eu sabia fazer? Desenhar. E desenhei. Mas um amigo, Woden Madruga, encheu minha cabeça que tinha que escrever. “escrever carta para sua mãe. A melhor coisa que você fazia no *Pasquim* eram aqueles bilhetinhos pra ela no meio das tiras do Fradim, com os retratinhos da família e tudo.”

Ora, naquele tempo minha mãe morava no Rio e eu estava de fato com dificuldade para matar a saudade dela e minha. Dona Maria já sofria com um filho, Betinho, exilado no Canadá, e agora outro tão longe, lá no nordeste.

Escrevi.

Timidamente. Só nas entrelinhas falando do governo. Sugerindo. Usava a linguagem dela, o jeitinho dela pra dizer as coisas. E a cada carta que publicava, esperava o aviso da censura. E a censura não vinha. É verdade que eu contava com o respeito que o retrato da mãe provocava. É como se eu tivesse escondido debaixo da saia da mãe. Tinham que passar por cima dela pra me pegar. E fui ousando, lenta e gradualmente. Como poderá ver lendo a primeira carta, depois a segunda...até hoje.

Será pretensão minha dizer que por estas cartas, publicadas na Isto É nos anos de 1977, 78, 79, 80, é possível acompanhar a história do Brasil deste período? Pois sou assim pretensioso.

As cartas vivem o início da abertura, os apertos, os medos, a campanha pela anistia, os depoimentos no exílio do Betinho, as greves do ABC, a volta dos exilados, os apertos [...]

Voltando lá atrás. Aos poucos eu fui escrevendo o nome de Geisel. Até ele acostumar e não achar que era desrespeito. Depois fui tomando liberdade pra sentar no colo dele, mexer nos bolsos dele. Quando ele viu, eu tinha pregado chicletes na cadeira dele. Aí já era tarde. Aldir Blanco e João Bosco já cantavam pela voz de Elis: – Meu Brasil que sonha com a volta do irmão do Henfil...

Conclusão.

Primeiro: quem tem mãe não tem medo.

Segundo: se todo mundo falar que nem eu, como se EU tivesse feito a abertura, vamos acabar descobrindo que ninguém nos deu abertura nenhuma – nós que conquistamos.

E tome que a mãe é sua também.”

Henfil

São Paulo, 14 de novembro de 1980

(dia da proclamação das eleições diretas pra governador)

Já Viana e Claver (1990), em *Ana e Pedro: cartas*, rompem a distância entre narrador e personagens, como quem se rebela contra o “poder do narrador de dispor da vida de suas personagens” e se fazem Ana e Pedro que, de carta em carta, com a participação do leitor, vão construindo uma história de amor e de ternura.

O caso de Roberto Cotroneo (2004), recentemente conhecido por intermédio de Regina Campana, contadora de história presente no Projeto Salvador, curso de Pedagogia da FAGED, por ser mais peculiar, é apresentado à parte. Trata-se da opção de um “temível crítico literário italiano, amante da polêmica e do estilo mordaz” que, cansado de ideias errôneas a respeito da leitura, de ver a ficção colocada em pedestais que afastam o leitor comum, escreve um ensaio, em forma epistolar dirigido a seu filho Francesco, na época com dois anos. A partir de seus próprios clássicos – *A ilha do tesouro*, Robert Louis Stevenson, *O apanhador no campo de centeio*, Salinger, *A terra desolada* e *Prufrock*, T. S. Eliot e *o Naufrago*, Thomas Bernhard – Cotroneo partilha com seu filho poesia, didática, ética, paixão, como se quisesse mostrar, a

cada página, que a literatura, “ao contrário do que pensam os leigos, dá aulas de vida mais importantes e substanciosas do que qualquer compêndio seria capaz.” Além disso, faz de seu livro uma bela homenagem a Jorge Luis Borges, considerando o direito de o leitor trilhar qualquer caminho pelos bosques da narrativa. “*Se uma criança, numa manhã de verão: carta para meu filho sobre o amor pelos livros*” reúne tudo isso. Gostou?

Sobre a correspondência mantida por Lobato nada lhe posso dizer que seja novidade, nem mesmo sobre as cartas trocadas ou somente recebidas por aquela turminha que goza da sua intimidade. As considerações contidas nas *Cartas Pedagógicas*, assinadas por Freire (2000), entregues por Nita a todos nós, penso que estão de algum modo espalhadas nas análises e reflexões requeridas nos Ensaio, já que elas recolocam “a educação no espaço do coloquial e afetivo”, nos mostrando o diálogo como essencial na educação, que não se faz, sem o exercício da nossa capacidade de indignação. Quanto às de Poppovic (1983) a um incalculável número de professores que, na década de 80, se envolveram com o Programa Alfa, os comentários feitos, em Beltrão (1986), Muniz (1986) e Carneiro (1986), se não foram suficientes, ao menos foram necessários. Já a *Carta ao professor*, escrita por Tourinho (2002, p. 11), lhe perguntando “[...] para que serve o ensino da história?” proponho que seja enviada para um novo endereço: o de nossas colegas professoras do Projeto Salvador. Considerações como a que segue “[...] lidar com a própria memória é trabalhoso e ameaçador, mas, quando conseguimos driblar as resistências há um enriquecimento do processo de aprendizagem em história [...]”, ao lado das experiências relatadas por Tourinho poderão ser importantes no seu processo de formação continuada.

Vamos às notícias mais gerais em torno de pesquisas que vêm “de fora”, considerando Lyons (1999). Seus estudos nos revelam que cartas de amor e correspondência de família vêm sendo examinadas com evidência de práticas de leitura e de escrita e ainda como indicadores dos múltiplos usos da escrita pessoal no passado. O século XIX, que fornece exemplos expressivos de escrita pessoal, é um campo rico de uma investigação sobre as funções da escrita na sociedade burguesa, esclarece. Abordagens recentes não estão centradas no conteúdo da correspondência particular, mas sim nas cartas como artefatos culturais. Analisam a geografia da escritura e recepção de cartas, a frequência com que cartas foram escritas, e sua relação com o planejamento da alfabetização, assim como os vários usos da carta na França do século XIX. Tais abordagens não tratam a correspondência como um conjunto de “documentos” a ser lido pelo que podem revelar sobre detalhes da vida cotidiana.

O que importa é sua existência, o que essa existência pode nos dizer sobre o ato de escrever como prática cultural e sobre o significado da escrita para quem o fazia.

Vamos, enfim aos comentários. Diferente das citações, eles não se livraram de critérios. Para fazê-los, procurei flagrar cartas que concentrassem aspectos similares aos que podem interessar à pedagogia na contemporaneidade, à construção de pedagogias da escrita, tal como discuto. Assim, muito embora tenha motivos para valorizar, por exemplo, a iniciativa de Carroll (1997) recorrer às características mais presentes em seu estilo criativo, como se repetisse a lógica do espelho e do *nonsense*, ao escrever às suas amiguinhas, para acentuar a minha afeição pelo *Querido poeta*, Vinicius de Moraes, conhecendo pela escrita mais um pouco do seu cotidiano, para celebrar, mais uma vez, o encontro do “cadete Renê Maria” com o “cadete Kappus” e seus tantos conselhos amáveis, profundamente comoventes, e agradecer a Renê a paráfrase que fiz, *Cartas na mesa*, correspondência mantida, por quase cinquenta anos, pelos “Quatro Mineiros do Apocalipse”, foram as escolhidas.

Antes das cartas, escrevo sobre uma parte da história que aborda o “encontro marcado” dos quatro, na ótica de Sabino. Em *A última flor do Lácio – Sabino* (2002b) nos conta sobre a sua alegre convivência escolar com Hélio (Pellegrino) no Ginásio Mineiro, cuja amizade começara quando ambos tinham seis anos, nas classes do Jardim de Infância, Sabino (2002a). Com o Otto (Lara Resende), a amizade iniciada, no Colégio Padre Machado, na adolescência, os fez experimentar, ao mesmo tempo, a docência da disciplina Língua Portuguesa. Com relação à amizade com Paulo (Mendes Campos), Sabino (2002a, p. 11) escreve o episódio que copio:

[...] A primeira vez que vi Paulo [...] foi na varanda da casa do cônsul inglês, durante uma festa em que eu havia entrado de penetra [...] para namorar uma menina. Eu já havia reparado naquele rapazinho [...] que passava o tempo todo de lá para cá [...] empatando nosso namoro [...] Acabamos os dois iniciando ali mesmo uma discussão sobre literatura, cada um querendo mostrar mais conhecimento que o outro, para impressionar a menina. Um de nós [...] sustentava que D. Quixote era escrito em versos. Ficamos amigos, e a discussão se estendeu pela vida afora. [...]

Ainda escrevendo e narrando, é Sabino (2002a, p. 11-12) quem nos mostra a união deles quatro:

[...] andávamos dia e noite juntos, os quatro (ou três para falar mal do ausente), conversando sem parar [...]. Nossos sentimentos não diferiam dos

que nos podiam inspirar outros amigos. A singularidade talvez estivesse na espontânea convivência diária [...] nem sempre muito tranqüila [...] Mas me dei bem igualmente com os três [...] Hélio, o apaixonado, o possuído, o destemperado – eu, mais contido e organizado, mas ao mesmo tempo desastrado e obsessivo (ou obsedeque, na linguagem pellegrinesca). Paulo, arisco, enigmático, reflexivo – eu, mais solto, aberto, desabusado. Otto, indeciso, pessimista, deprimido – eu, extrovertido, otimista, intempestivo. Tínhamos pouca coisa em comum, além da paixão literária. E do senso de humor. [...]

Já que lhe dei vez e voz até aqui, nada mais justo que encerre a narrativa, avaliando a **reunião** de todos.

[...] Para mim, pelo menos. Posso mesmo afirmar que, se eu não tivesse conseguido fazer mais nada na vida, esta amizade tão intensa, duradoura e valiosa, já teria sido o melhor que eu poderia desejar. [...] (SABINO, 2002a, p. 13)

A história do “encontro marcado” dos quatro mineiros toca, você deve concordar, no diálogo, no debate, na diferença, no argumento, na troca, na interação, na espontaneidade, na convivência, na singularidade, no conhecimento, na amizade, na arte (literária), no humor, no envolvimento, na paixão, aspectos reconhecidamente próprios da educação que se quer contemporânea e que vem atravessando, com mais ou menos ênfase, de modo mais ou menos explícito, o estudo até aqui textualizado.

A identificação de um aspecto e que você tanto preza, a amizade, me sugeriu reler e partilhar ideias reelaboradas a partir do que Larrosa (1999) diz em *Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade*, face à estreita relação com o que você aspira: uma educação que articula uma forma particular de comunidade dos que não têm em comum senão o espaço que faz possível suas diferenças. Comunidade convocada à dispersão, à descontinuidade, à divergência, à dessemelhança. Nessa perspectiva, que é uma concepção de Larrosa, a amizade seria uma unidade que suporta e preserva a diferença: um nós que não é senão a amizade de singularidades possíveis.

Em uma das atividades propostas pelo programa de Pós-Graduação da nossa Faculdade – estágio de tirocínio dos mestrandos –, tive oportunidade de experimentar muito bem tudo isso. Recebi como estagiários da disciplina *Leitura e Produção de Textos* os colegas Aline Moura e Felipe (Tico) Santos Serpa. Ambos desenvolviam pesquisas geradas por textos na perspectiva da intertextualidade. Encontramos, nos

textos e com os textos, marcas das nossas singularidades e das nossas diferenças. O nosso ensinar e o nosso aprender se fizeram na amizade e na liberdade. Com a amizade preservada, continuamos a aprender e a ensinar.

Agora, as cartas, assim no plural, embora, das cento e trinta e uma publicadas em Sabino (2002a), os comentários se restrinjam a duas, ajustadas aos critérios e ao que argumento com Ginzburg (1986), em *Texturas*.

A primeira, que você lê na **tela 15**, nos faz “topar”, de imediato, com uma estratégia incomum à escrita epistolar, criada por Sabino para mobilizar o diálogo pretendido com Mendes Campos. Se tomarmos das condições de produção da carta, somente um aspecto, a data – 1947 – podemos tencionar um debate em torno do discurso pedagógico sobre a arquitetura do texto epistolar, perguntando sobre a sua sincronia com estratégias como essa que parece gerada no seio da conotação, via de acesso à polissemia, um aspecto plural do texto, conforme opinião colhida em Barthes (1999). Nesse sentido, o plano estratégico de Sabino tanto valida a releitura de Eco (1986), para, no caso, levantarmos a suspeita de que a competência do destinatário da correspondência pode combinar com a do emitente, quanto à de Bakhtin (1997, p. 321), nessa mesma linha, quando comenta que...

[...] O destinatário do enunciado pode coincidir em pessoa, poderíamos dizer, com aquele (ou aqueles) a quem o enunciado responde. No diálogo da vida cotidiana ou na troca de cartas, essa coincidência é normal: aquele a quem respondo também vem a ser meu destinatário de quem, por minha vez, espero uma resposta. [...] enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavendo-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc). [...]

Quanto às discussões em torno dos gêneros textuais e tipos textuais, mantidas por pesquisadores como Marcuschi (2002), a partir dos postulados de Bakhtin (1997), sobre gêneros do discurso, assunto presente na escola de hoje, penso que a carta em questão como gênero textual, ao tempo que contribui para ratificar a ideia de que os gêneros independem de decisões individuais, já que são formas socialmente maturadas em práticas comunicativas, “uma espécie de armadura comunicativa geral” a ser preenchida, pode ilustrar a autonomia do emitente quanto à estratégia de construção do tipo textual, sequencia compositiva que preenche o gênero. Se quisermos dinamizar a discussão sob

outro aspecto, o sociohistórico, é bastante colocar, ao lado da produção de Sabino, 1947, a de Henfil, 1986, a de Dostoiévski, 1844 e de Viana e Claver, 1990 já referidas.

A segunda, da qual transcrevo o fragmento que segue, foi dirigida, ao mesmo tempo, a dois interlocutores: Hélio e Otto, jovens mentecaptos, para ele.

Juiz de Fora, 24-11-43.

Meus jovens mentecaptos Hélio e Otto,

Li o seu poema de novo, para falar nele, Hélio. É realmente muito bom, como já disse noutra carta (que não enviei). Acho que você está conseguindo uma concisão, uma condensação poética, menos espalhada, menos lirismo, menos amargura, mais seco, até no ritmo – você também não acha, Otto? Olha só que amargura desgraçada, sem nenhuma esperança, sem remissão, quando você diz: “mastigar esperança é muito fácil/ vamos para a morte sem o menor brilho”. Fico satisfeito de ver que você está se libertando do que eu achava o seu maior defeito: certo tom grandiloquente, tom maior – você agora está tocando em tom menor, percebeu? [...] mande mais, que isso nos aproxima, dá a impressão de que estou aí, conversando com vocês na Celeste, naquela confusão, todo mundo falando. [...]

Muito obrigado pelos elogios, Hélio, a respeito do meu conto. O troco [...] completo aqui: se você publicar seu livro com aqueles poemas que separamos e mais esses novos [...] você abafa, pode ter certeza. [...]

Gostei de saber que você agora está naquele pasquim, Otto.

Aliás, percebi sua mão no último suplemento da Folha, embora você não tenha me citado.

Passsei hoje uma hora lendo poesia além da sua, Hélio. Reli o Schmidt – para espanto meu, achei meio fracote. Havia muito tempo que não lia a “Estrela Solitária” – lido agora, não resistiu. Acabei declarando para todos os efeitos, aos ouvidos do Helvécio (meu companheiro de farda e de quarto de hotel, que dormia de cuecas, sem pensar em Schmidts, nem estrelas, nem solitárias) que você, Hélio, é muito melhor poeta do que Schmidt. [...] Helvécio ainda acaba maluco comigo. De manhã à noite leio para ele, falo em Manuel Bandeira, Mário de Andrade, o diabo a quatro – o coitado já deve estar desesperado, mas que hei de fazer? Depois li Verlaine (só para mim), tinha de ser, está chovendo cinzento. Acabei caindo no Carlos Drummond mesmo, li tudo. Os últimos que ele mandou são formidáveis. Não mando junto porque vocês vão sumir com eles e eu estou com preguiça de tirar cópia. [...] (SABINO, 2002a, p. 17-19)

Decerto você concorda que devemos ler o fragmento, usufruindo as “lições” pedagógicas que dele ressoam, apreciando a trama textual encenada que, tematizando a escrita, se vai construindo pelos fios da metalinguagem.

“Os processos educativos se constroem pelo que os grupos humanos têm de positivo”, nos alertava Professor Felipe, em suas aulas. Como se isso ouvisse, Sabino não retarda elogios à poética de Pellegrino, ao tempo em que estabelece confrontos, dando tratamento sincero aos desvios, aos aspetos dissonantes. Nesse intercâmbio

epistolar, vamos conhecendo o apreço pela escrita e leitura, a disponibilidade para essa e aquela prática contígua, para o aprender e ensinar na amizade. No clima intimista de experiência e de troca em torno da literatura, gozamos do privilégio de conhecer sobre o processo de criação desses que se tornaram escritores, mais do que consagrados, queridos. Assistimos a ações estratégicas simples e, talvez por isso, eficientes de se investir na formação do adulto leitor, cujo processo se instaura com a leitura oral e dessa vai à comunicação oral sobre obras e escritores.

Assim é que assistimos ao encontro de Helvécio com o Manuel, com o Mário, com Hélio, promovido por Sabino, que, lhe falando deles e “do diabo a quatro”, nos dá uma “lição” de como aprender e o ensinar com o outro.

Nesse mesmo clima, que proponho também seja de desfecho desta carta, quero reafirmar minha provocação: continuar a fazer com a carta ou da carta mais um "Prólogo de uma Paidéia Lobatiana". Nos intercâmbios epistolares, leitura, ao gosto de Ana Maria Machado (2001, p. 178), não será sinônimo de dever, mas de direito, e as cartas, nos seus distintos itinerários, estarão disponíveis para quem quiser os traçados da “palavra que se multiplica e se reproduz, fecundante de criação compartilhada”.

E. T.

O jornal *A Tarde* de 29 de outubro, sábado, me surpreendeu com uma reportagem, cuja chamada diz: *Geniais até na correspondência. Estudo revela que Darwin e Einstein escreveram cartas em volume similar à troca de e-mails dos dias atuais*. A reportagem, assinada por Alicia Rivera e traduzida por Patrícia Moreira, nos apresenta dados quantitativos curiosos, conforme os resultados fornecidos por João Gama Oliveira e Albert-Laszlo Barabási, autores do estudo e que aqui vão reproduzidos: Darwin recebeu 6.530 cartas e enviou mais de 14.500. Einstein enviou mais de 14.500 e recebeu mais de 16.200. A correspondência de ambos os gênios acelerou, quando eles se tornaram célebres. Darwin tivera escrito 0,59 cartas por dia e Einstein, 1,01, nos últimos trinta anos de suas vidas. 53% das cartas de Einstein e 63% das de Darwin foram enviadas em menos de dez dias, após a recepção da resposta correspondente. A publicação do artigo sobre a teoria do campo unificado em cinco dimensões, por Theodor Kaluza, em 1921, aproximadamente, que se tornou um eixo fundamental da teoria das supercordas, foi um dos efeitos notórios da influência que Einstein exerceu em relação àqueles com quem se correspondia.

Tomara que, em tempo, esse flagrante, “argumento notório”, fortaleça o que escrevi nas linhas e entrelinhas da carta.

Terceira carta

Mary,

Em *Senhor da linguagem e invencionices pela paz, entrevistando Lobato*, Arapiraca (2002), Lobato me fez, através de você, um pedido: “Peça-lhe para mandar-me um e-mail”. Dirigir, no jogo discursivo, um pedido a quem escolheu a obra de Bakhtin como espaço de hospitalidade, fazendo-se anfitriã e hóspede, nestes tempos de mais estudos sobre a escrita, é nutrir esperança de resposta, é saber previamente que a compreensão de um enunciado vivo será sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa, conquanto o grau da atividade seja variável, Bakhtin (1997). A compreensão responsiva, fase inicial e preparatória, visando à produção da resposta me fez perguntar: Seria para lhe dizer algo sobre arquivo?

Na dúvida, e como, à medida que textualizo a pesquisa, vou percebendo o quão melhora a tonalidade do meu argumento sobre a escrita, senti-me à vontade para lhe dizer, via e-mail, que mais produtivo seria retirar do meu arquivo “Estratégias de produção textual: um exercício polifônico” para sua apreciação. Talvez, assim, tivesse a exata noção da importância do arquivo na minha produção e da sua escrita na formulação da minha escrita. (Querendo reler o artigo, é só clicar e... leitura na **tela 16!**). Sobre o arquivo, lhe fiz compreender que as considerações imbatíveis continuavam sendo as de Foucault (2000). Não neguei, todavia, a pessoal simpatia pela concepção de Michel Pêcheux, apresentada por Orlandi (2004b). O arquivo, ou o discurso textual nos diz ela, é o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão. Há gestos de leitura que constroem o arquivo, que dão acesso aos documentos pertinentes e que dão o modo de apreendê-los nas práticas silenciosas da leitura “espontânea”. A noção de arquivo, complementa Orlandi, pode se expandir, se pensamos que todo dizer se liga a uma memória.

Como se lhe tivesse dito algo, ao modo de D. Benta, concordou. Enviei o artigo. Já as escritas de Foucault foram dispensadas, ele as tinha bem acondicionadas na Biblioteca do Sítio, ao lado de outras escritas de consulta permanente, livres das reformas emilianas, portanto.

Resolvida a minha interlocução com Lobato, voltei-me à questão colocada por você “sobre a importância de se saber planetário”, na contemporaneidade e ao que responde Lobato, com a competência familiar: “a compreensão sobre isso é condição necessária para que o sujeito se situe como agente da paz”. Afetada, também, pelo que mais adiante disse... “[...] O Sítio é lugar da liberdade e não da repressão assim como a escola é o lugar da democracia e não da tirania. [...]”, arrisquei comentar sobre o contraste entre essas palavras e as “tagarelices” (expressão de Maffesoli, 2005) que tenho ouvido sobre isso, aquilo... Bem a

propósito, pergunto: adiantará muito se saber na escola que, na virada do século, percebemos “cidadãos do mundo” – não na antiga concepção de pessoas viajadas, mas das que compartilham um mesmo cotidiano? O que importará se saber que Disney, computadores, fast-food invadem nossas vidas, nos constroem, nos libertam? Que vale dizer que o termo “internacionalização se refere simplesmente ao aumento da extensão geográfica das atividades econômicas através das fronteiras nacionais” e que “a globalização da atividade econômica é qualitativamente diferente. É uma forma mais avançada, e complexa, da internacionalização, implicando um certo grau de integração funcional entre as atividades econômicas dispersas?” Que acrescenta comentar que o mundo é como um mosaico, composto por elementos interligados, mas independentes uns dos outros? Essas informações, adequadamente contextualizadas em Ortiz (1998), não tenho dúvidas de que sejam válidas, mas numa outra perspectiva.

Do ponto de vista da escola, concordando com você e Lobato, prefiro pensar ações concretas, para além da consciência em torno do “se saber planetário”. Nesse sentido, retorno à literatura, espaço de hospitalidade incondicional, e reflito, apoiada em Morin (2000): Não será na literatura espalhada pelo mundo, espaço sem fronteiras, sem cercas e limites, que se encontram abundantemente disponíveis “culturas da humanidade”, como se fossem “escolas de vida”, em seus múltiplos sentidos? Não será com a literatura dispersa no mundo que havemos de compreender nossas incompreensões e de conviver com as nossas diferenças? Não será com a literatura que haveremos de conhecer “a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade dos destinos individuais localizados no tempo e no espaço?” Se respondemos sim, acredito que não deixaremos de relativizar nossa concepção. Todavia, ainda na mesma linha de pensamento de Morin, não deixaremos de considerar que “[...] em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana [...]”. Sobre o que a linguagem, na função referencial exclusivamente, ainda não conseguiu nos dizer muito, acrescento.

Como está visível, quando trato de literatura, da arte em geral, continuo aquela otimista incorrigível, que você bem conhece. Talvez, uns cinquenta por cento do que Larrosa (1999, p. 171) sentencia: “[...] O pedagogo é um moralista otimista: um crente, em suma [...]”. Mas não a ponto de desconsiderar outras questões que afetam o mundo globalizado, como é o caso das mudanças de ordem linguística que esbarram na identidade, motivo de preocupação que divido com você. Nesse sentido, as especulações e comentários de Rajagopalan (2003, p. 59-61), entre outros, têm sido importantes na formação de minha opinião. Observe porquê: segundo ele, nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às

influências estrangeiras. Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno, continua. A internet, não tem dúvidas, nivelou em grande parte as desigualdades que existiam entre o centro e a periferia em relação ao acesso às informações. Nas populações urbanas do mundo inteiro, principalmente, só vive desinformado quem quer se isolar do resto do mundo, assevera. Ante tudo isso, havemos de concordar com ele que a linguagem, com relação à maneira de lidar com as nossas vidas e com as nossas identidades, é o epicentro do que concebe como um verdadeiro abalo sísmico em curso, demandando enfrentamentos.

Dentre os diferentes tipos de enfrentamento constatados, destaca o caso de mobilização política contra estrangeirismos em diversos países, inclusive no Brasil, como se um punhado de leis e regulamentos locais pudesse conter algo dessa natureza. Contrariamente aos políticos e demagogos que querem faturar resultados imediatos, incitando a opinião pública contra todas as influências estrangeiras e pregando uma espécie de “chauvinismo lingüístico” como antídoto, Rajagopalan (2003, p. 61) valoriza a atitude sadia de pesquisadores aliados da chamada pedagogia crítica, no sentido de investir, cada vez mais, nas estratégias de *empowerment* – providenciar melhores condições para enfrentar o adversário em seu terreno, em vez de se esconder por trás de uma muralha de auto-isolamento. Na defesa da mestiçagem lingüística, da qual nenhuma língua hoje em dia escapa, como o traço mais visível da identidade lingüística nestes tempos, faz comentários, mesclados de advertência:

[...] é preciso reconhecer que a lingüística – tal como se encontra hoje – está mal-equipada para nos fornecer subsídios para falar da identidade humana em nosso tempo de globalização. Parte da dificuldade em aceitar a tese de que nossa identidade lingüística se caracteriza por instabilidades talvez tenha a ver com o fato de que simplesmente não há lugar para um falante com tal perfil no mundo da lingüística, onde as eventuais instabilidades são tipicamente tratadas ou como sinais de desvio ou como evidenciando simples falta de competência [...]. Contudo, as instabilidades têm sua origem naquilo que Bakhtin chama de “as forças centrífugas na vida da linguagem”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 62-63)

Longe de pensar que esse assunto se esgota facilmente, proponho que pensemos sobre a “mestiçagem lingüística”, abordada por Rajagobalan, como traço mais visível da identidade lingüística nestes tempos. Nesse sentido, sou tomada pela crença de que, queiramos ou não, a produção literária, considerada no âmbito dessa discussão, continua no páreo, com possibilidades de contribuição. Concorda?

E a Carta a Lobato, teria alguma relação com tudo isso? Creio que sim. Afinal, ela não rompeu com os princípios de estabilidade da escrita acadêmica para nos falar da condição humana? Da sua, da nossa, de todos? Dos que vivem dores, alegrias, paixões, ódios, amores, enganos, previstos, imprevistos, traições, fatalidades, esperanças? Não seria, então, essa a sua maior virtude? Não seria, então, as tensões em torno da condição humana daqueles com quem convivemos e educamos, a razão da sua particular cumplicidade?

Porque antevejo sua entrega ao diálogo suscitado, faço aqui, neste espaço de intimidade, uma proposição: ao sabor do que é perguntar na pedagogia freiriana (1986) e de comum acordo com o estatuto dos direitos emilianos, desconsidere a estreita relação entre pergunta e resposta, com a certeza da aprovação de Bakhtin.

Com essa expectativa, despeço-me.

Abraçando-a, ternamente, sussurro:

“brigadíssima!”

Li

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade (Org.). **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil: Mercado de Letras, 1997.

ALBERGARIA, Roberto. A “brincadeira” (brincadeira+libidinagem) cantada e dançada pelos nativos em nossas hodiernas folgas momescas. In: SEMINÁRIOS DE VERÃO, 2., 1999, Salvador. **Folia universitária.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão, 1999. p. 159-162.

ALMANDRADE. O carnaval e a imagem urbana. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 5, n. 4, p. 110-112, mar. 1996.

ALVES, Ívia Iracema (Org.). **Amélia Rodrigues: itinerários percorridos.** Santo Amaro, BA: NICSA, 1998.

ALVES, Lizir Arcanjo. **Estudo de poesia: intertextualidade e influências literárias.** [Salvador: Fundação Casa Jorge Amado, 2001]. Material de curso elaborado pela professora Lizir Arcanjo Alves.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Biblioteca verde. In: _____. **Poesia e prosa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979. p. 602-603.

_____. O elefante. In: _____. **Poesia completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002a. p. 165-168.

_____. O lutador. In: _____. **Poesia completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002b. p. 99-101.

ANDRADE, Mário de. Carta (16 nov. 1930) a Manuel Bandeira, a propósito de Augusto Frederico Schmidt. In: _____. **Cartas a Manuel Bandeira.** Rio de Janeiro: Simões, 1958. p. 249-250.

_____. **Cartas de Mário de Andrade a Álvares Lins.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

ANGELIDES, Sophia. **A. P. Tchekhov: cartas para uma poética.** São Paulo, SP: EDUSP, 1995.

ÂNGELO, Ivan. **A festa: romance, contos.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1978.

ARAPIRACA, Mary de Andrade. Carta a Lobato: à guisa de ponto e seguimento. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, n. 14, p. 29-36, set. 1996a.

ARAPIRACA, Mary de Andrade. **Prólogo de uma paidéia lobatiana fundada no fazer especulativo: a chave do tamanho.** 1996b. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

_____. Senhor da linguagem e invenções pela paz: entrevistando Monteiro Lobato. **Revista da Faced**, Salvador, v. 6, p. 15-23, 2002.

ARDOINO, Jacques. **Para uma pedagogia socialista.** Brasília, DF: Plano, 2003.

ASSIS, Machado de. O alienista. In: _____. **Contos: uma antologia, volume 1.** Seleção, introdução e notas John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 273-327.

AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1958.

AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem.** Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1998.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, c1980.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** São Paulo: Hucitec; Brasília, DF: Ed. UnB, 1999a.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1999b.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense, 1981.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** São Paulo: Hucitec, 2002.

BANDEIRA, Manuel. **Itinerário de Passárgada.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1994.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças: uma didática da invenção.** Rio de Janeiro: Luz da Cidade, 2002. (Poesia Falada, v. 8).

BARTHES, Roland. **Aula.** Tradução e Posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1996. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977.

_____. **O grão da voz: entrevistas 1962-1980.** Tradução Teresa Meneses e Alexandre Melo. Lisboa: Edições 70, 1981.

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**. Tradução Maria M. Barahona. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. **O prazer do texto**. Tradução Maria M. Barahona. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **O rumor da língua**. Tradução Antônio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. **S/Z**. Tradução Maria de Santa Cruz; Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. Aprender com os materiais didáticos. **Revista do CEAP**, Salvador, n. 39, p. 15-26, dez. 2002-fev. 2003.

_____. **O ensino de redação na escola de 1º grau: uma análise diagnóstica**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1986.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Néri. Campinas, SP: Pontes, 1991.

_____. **Problemas de lingüística geral II**. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação da comicidade**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Trama & texto: leitura crítica, escrita criativa**. São Paulo: Plexus, 1996.

BOA IDÉIA! Revista mensal sobre decoração, São Paulo, n. 5, out. 2001.

BORGES, Jorge Luis. A biblioteca de Babel. Tradução Carlos Nejar. In: _____. **Obras completas**: volume 1, Ficções. São Paulo: Globo, 2001. p. 516-523.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. p. 156-183.

_____. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. Tradução Sergio Miceli et al. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sergio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BOWMAN, Alan K.; WOOLF, Greg (Org.). **Cultura escrita e poder no mundo antigo**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1998.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Análise do discurso: leitura e produção textual. In: SANTANA, João Antonio (Org.). **Discursos e análises**: coletânea de trabalhos. Salvador: UCSAL, 2001. p. 11-22.

_____. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 281-290.

_____. Gêneros do discurso e as formas de textualização. In: SANTANA, João Antonio et al. (Org.). **Discursos em análise**. Salvador: UCSAL, Instituto de Letras, 2003. p. 35-51.

_____. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF, 1998.

BRÉAL, Michel. **Ensaio de semântica**: ciências das significações. Tradução Aída Ferrás et al. São Paulo: Educ, 1992.

BRINGUIER, Claude. **Conversando com Jean Piaget**. Tradução Maria José Guedes. São Paulo: Bertrand Brasil, 1978.

BRITO, José Domingos de (Org.). **Por que escrevo?** coletânea de depoimentos célebres. São Paulo: Escrituras, 1999. (Mistérios da criação literária; 1)

BRITTO, Luiz Percival. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, Eduardo. **A viagem do descobrimento**: a verdadeira história da expedição de Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 12, n. 58, p. 3-12, abr./jun. 1993.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do discurso escrito. Tradução Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARNEIRO, Lícia P. de Almeida. **A leitura na escola de 1º grau e a formação do leitor crítico**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CARROLL, Lewis. **Cartas às suas amiguinhas**. Tradução Newton Paulo T. dos Santos. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.

CARVALHO, Maria Inez de Souza; SARDELICH, Maria Emília. **O que vamos guardar de nós?** São Paulo: Cone Sul, 2000.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

_____. **Os desafios da escrita.** Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento.** São Paulo: Ed. SENAC, 2000.

_____. **Linguagem e persuasão.** São Paulo: Ática, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida.** São Paulo: Ed. Fundação Pierópolis, 2000.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: _____. **Doze reis e a moça no labirinto do vento.** São Paulo: Global, 2000. p. 9-14.

COMENIUS, João A. **Didática magna.** Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORRÊA, Viriato. **A macacada.** São Paulo: Nacional, 1955.

COSTA, Adroaldo Ribeiro. **Conversa de esquina.** Salvador: Itapuã, 1968.

COSTA, Alice Gabriel. Carnaval no comércio e momo na liberdade. **A Tarde**, Salvador, 15 out. 2005. 2 cad. p. 3

COSTA PINTO, Nice Americano da. Palavras de abertura. In: SEMINÁRIOS DE VERÃO, 2., 1999, Salvador. **Folia universitária.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão, 1999. p. 9-10.

COTRONEO, Roberto. **Se uma criança, numa manhã de verão:** carta para meu filho sobre o amor pelos livros. Tradução Mario Fondelli. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

CUNHA, Celso. **Sob a pele das palavras:** dispersos. Organização, introdução e notas de Cilene da Cunha Pereira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Academia Brasileira de Letras, 2004.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição.** São Paulo: Cortez, 1995.

CYRANO de Bergerac. Direção de Jean-Paul Rappeneau. 1990. França: LKTel/20. 20 Vídeo, 1990 (158 in.)

DACRUZ, Damário. **Segredo das pipas**. Salvador: EPP, 2003.

DAHLET, Véronique. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997. p. 59-87.

DEÓN, Michel. O livro, o leitor a leitura. **Boletim Cultural**, Lisboa, n. 60, p. 34, mar, 1966.

DÍAZ BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

DOSTOIÉVSKI, Fiodor. Pobre gente. In: _____. **Obra completa em quatro volumes**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004. v. 1. p. 163-282.

ECO, Umberto. **Conceito de texto**. Tradução Carla de Queiroz. São Paulo: T.A. Queiroz: EDUSP, 1984.

_____. **Lector in fábula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. Tradução Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

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

ENTRE CORDAS, cachês e abadás: trabalho e folia no Carnaval da Bahia. Direção de Mônica Simões. Coordenação de Paul Healey. Salvador: Pró-reitoria de extensão da UFBA, 1998. 1 videocassete (30min), VHS, son., color.

ESPINHEIRA, Gey. Carnaval: o lugar no tempo. In: SEMINÁRIOS DE VERÃO, 2., 1999, Salvador. **Folia universitária**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão, 1999. p. 138-143.

FALCÃO, Adriana. Palavras. In: _____. **O doido da garrafa**. São Paulo: Planeta, 2003. p. 97-99.

FERNANDES, Millôr. **Millôr definitivo: a bíblia do caos**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

FERREIRA, Givan et al. **Trabalhando com a linguagem**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

FETH, Monika. **O catador de pensamentos**. Tradução Dieter Heidemann. São Paulo: Brinque-Book, 1996.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 2001.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____; SILVA, Ezequiel Theodoro. Da leitura do mundo à leitura da palavra. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999. p 19-29.

FREITAS, Maria Teresa et al. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Vygotsky & Bakhtin**: psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

GALEANO, Eduardo. Na casa das palavras. In: _____. **O livro dos abraços**. São Paulo: L&PM, 2003. p. 19.

GALVÃO, Jesus Bello. **Subconsciência e afetividade na língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília, DF: UnB, 1998.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1977.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Assoeste, 1984.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Ciências: 7^a. série: nosso corpo.** São Paulo: Ática, 2001.

GIL MOREIRA, Belina de Aguiar. **Ler, tecer, coser:** portfólio: Escola Panamericana da Bahia. Salvador, 1997. Não publicado.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GIOVANNI, Cristina Visconti; JUNQUEIRA, Zilda Almeida; TUONO, Sílvia. **História: compreender para aprender,** 7^a série. São Paulo: FTD, 1998.

GRÉGOIRE, Jacques; MAGNE, Bruno; HORN, Maria das Graças Souza. **Avaliando as aprendizagens:** os aportes da psicologia cognitiva. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo: a análise do discurso ao lado da história. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Gestos de leitura:** da história no discurso. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1994. p. 163-185

HAYAKAWA, Samuel Ichiey. **A linguagem no pensamento e na ação.** Tradução José Simões. São Paulo: Pioneira, 1972.

HENFIL. **Cartas da mãe.** 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

IANNI, Octávio. **Enigmas da modernidade-mundo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IMENES, Luiz Márcio; LELLIS, Marcelo. **Matemática para todos:** 8^a série. São Paulo: Scipione, 2002.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1971.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: _____ et al. **Intertextualidades.** Tradução Clara Crabbé Rocha. Coimbra: Almedina, 1979.

JIMÉNEZ, José. **La vida como azar.** Madrid: Mondadori, D.L., 1991.

JOLIBERT, Josette; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Formando crianças produtoras de textos.** Tradução Walkíria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 2.

JOSÉ, Elias. **Cantigas de adolescer.** São Paulo: Atual, 1992.

- JOUVE, Vicent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- KATO, Mary (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1992.
- _____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- KRAMER, Sonia. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação escrita. In: CANDAU, Vera. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 105-121.
- KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Tradução Lúcia Helena Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- KUTUKDJIAN, Georges B. A palavra, a escrita e o sujeito. In: PORTELLA, Eduardo (Org.) **Reflexões sobre os caminhos do livro**. São Paulo: Moderna; Brasília: UNESCO, 2003. p. 37-43.
- LAGO, Ângela. **Uma palavra só**. São Paulo: Moderna, 1997.
- LAJOLO, Marisa. Apostando na leitura. In: INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto**. São Paulo: Scipione, 1998. p. 62-63.
- _____. Da ciência à poesia e vice-versa. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996a. p. 18-26
- _____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. Oralidade, um passaporte para a cidadania literária brasileira. In: ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996b. p. 39-48.
- _____. **O que é literatura?** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.
- LANGACKER, Ronald. **A linguagem e sua estrutura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2013.
- _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEAHY-DIOS, Cyana. Leitura no final do século XIX: um caso de controle pedagógico. In: LYONS, Martyn; LEAHY-DIOS, Cyana. **A palavra impressa: histórias da leitura no século XIX**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999. p. 89 - 113.

LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial**. Tradução Marcos Marcionilo e Saulo Krieger. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **O que é o virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBATO, Monteiro. **Obra infantil completa em 4 volumes**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

LUBISCO, Nídia Maria L.; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. **Manual de estilo acadêmico: monografia, dissertações e teses**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2003.

LUCCI, Elian A. **Geografia: homem & espaço: 7ª série**. São Paulo: Saraiva, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso; supervisão e tradução Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LYONS, Martyn. **A palavra impressa: histórias da leitura no século XIX**. Tradução Cyana Leahy. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução Ricardo Correa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

LYRA, Lygia Coêlho Menezes. **Paradigmas de aprendizagem voltados ao idoso**. 2002. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) – Centro Interdisciplinar de Estudos Grupais, Salvador.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

_____. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Esta força estranha: trajetória de uma autora**. São Paulo: Atual, 1996.

_____. **História meio ao contrário**. São Paulo: Atual, 1987.

_____. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

_____. **O romance e a voz**: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

MACHADO, Maria Clara. **Maria Clara Machado**: eu e o teatro. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político**: a tribalização do mundo. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Elementos de lingüística para o texto literário**: leitura e crítica. Tradução Maria Augusta Bastos de Matos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes, 1997.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e comunicativas. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MARQUES, Ormindá. **A escrita na escola primária**. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

MARROU, Henri Irénée. **História da educação na antiguidade**. Tradução Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU: EDUSP, 1973.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**: história do livro da imprensa e da biblioteca. São Paulo: Ática, 1998.

MATTOS, Amir Borges. **Pára-choques**: a filosofia do caminhoneiro. Belo Horizonte: Leitura, 2001. (Curiosidades)

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. Para que serve a escrita, quando você ainda não sabe ler/escrever? **Leitura: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 9, n. 16, p. 20-25, dez. 1990.

MELO NETO, João Cabral de. **Correspondência de Cabral com Bandeira e Drummond**. Organização, apresentação e notas Flora Süssekind. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2001.

MESERANI, Samir Curi. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

MESERANI, Samir Curi. **Redação escolar**: ensino e aprendizagem. Palestra apresentada no seminário sobre Comunicação e Expressão no 1º grau, Brasília, DF, 1973. Mimeografado.

MILLÔR on line. Disponível em: <<http://www.millor.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

MINICUCCI, Osvaldo. Porque nossos alunos redigem mal. **Escola secundária**, 12, p. 55-58, 1960.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 1990.

MORAES, Vinicius de. O aprendiz de poesia. In: _____. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 606-607.

_____. **Querido poeta**: correspondência de Vinicius de Moraes com Abgar Renault. Seleção, organização e notas Ruy Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo: necrose. Tradução Agenor Soares Santos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.v. 2

_____. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo: neurose. Tradução Maura Ribeiro Sardinha. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.v. 1

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOTA, Kátia. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEDBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun., 2002.

MOTA, Petrônio. **Didática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1962.

MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. **A expressão oral na escola de 1º grau**: aspectos lingüísticos e educacionais. Salvador, 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

_____. **Pedagogia do desejo de ler**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____; ALMEIDA, Emília Helena Monteiro de; BELTRÃO, Lícia Maria Freire. O ensino de português na escola de 1º e 2º grau: uma perspectiva histórica. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 1, p. 45-56, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

_____. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NOGUEIRA JÚNIOR, Arnaldo. Barão de Itararé (Apparício Torelly). In: _____ **Releituras:** “os melhores textos dos melhores escritores”. Disponível em: <<http://www.releituras.com/biografias.asp>> Acesso em: 20 dez. 2005.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

OLIVEIRA, Ganymédes José Santos de. **O ônibus musical**. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, Mariana Machado. O maior dos sentimentos. In: _____ et al. **Palavra vida:** coletânea literária dos alunos do ISBA. Salvador: ISBA, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004a.

_____. **Discurso & leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Discurso e texto:** formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1995.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP: Pontes, 2004b.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1987a.

_____. N/O limiar da cidade. **Rua:** revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, Campinas, SP, número especial, 1999. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/endici>>. Acesso em: 10 jan. 2005.

_____. **Palavra, fé, poder**. Campinas, SP: Pontes, 1987b.

_____. (Org.). **Gestos de leitura:** da história no discurso. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1994.

_____. **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORTIZ, Renato. Carnaval: sagrado e profano/sagrado e político. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 5, n. 4 p. 116-127, mar. 1996.

_____. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PAIVA, V. L. M. O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 68-90.

PAULINO, Graça et al. **Letramento literário no contexto da biblioteca**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEARCE, W. Barnett. Novos modelos e metáforas comunicacionais: a passagem da teoria à prática do objetivismo ao construcionismo social e da apresentação à reflexividade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, culturas e subjetividade**. Tradução Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 172-183.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 55-56

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PENTEADO, J. R. Whitaker. **A técnica da comunicação humana**. São Paulo: Pioneira, 1969.

PEREIRA, Vera. Tipologia textual e programa de ensino. **Língua e Literatura: teoria e prática**, Porto Alegre, n.1, p. 44-47, 1988.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCIA, Joaquim Ramos (Org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERINI, Mário. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lição de casa. In: BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e Posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1996. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Cadernos da ANPED**, Porto Alegre, n. 4, p. 7-36, 1993.

PESSOA, Fernando. **Obras em prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

PFISTER, Marcus. **O peixe arco-íris**. Tradução Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Manole, 1996.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 127-154.

PONTE PRETA, Stanislaw. **O melhor de Stanislaw: crônicas escolhidas; ilustrações de Jaguar**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

POPPOVIC, Ana Maria (Coord.). **Cartas à professora de alfa dois**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1983.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1993.

- PRETI, Dino. **Sociolinguística**: os níveis da fala. São Paulo: EDUSP, 1997.
- PRETTO, Nelson. Mídia e educação: televisão, computadores e leitura. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Letras e comunicação**: uma parceria no ensino de língua portuguesa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 52-66.
- PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Tradução Carlos Vogt. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- QUEIROZ, Bartolomeu. **Diário de classe**. São Paulo: Moderna, 1992.
- QUEIROZ, Rachel de. **O menino mágico**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética São Paulo: Parábola, 2003.
- RAMOS, Graciliano. **Caetés**. Rio de Janeiro: Record, 1986a.
- _____. **Cartas**. Rio de Janeiro: Record, 1986b.
- RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Tradução Raquel Ramallete et al. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- A REVISTA NO BRASIL, São Paulo: Abril, 2000. Edição especial.
- REYES, Alejandro. **Vidas de rua**. Salvador: Fundação Casa Jorge Amado: COPENE, 1997.
- RICOEUR, Paul. **Do texto à ação**: ensaios de hermenêutica. Tradução Alcino Cartaxo e Ma. José Sarabando. Porto: Éditions du Seuil, 1986.
- RILKE, Rainer Maria. **Poemas e cartas a um jovem poeta**. Tradução Geir Campos e Fernando Jorge. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Crise na linguagem**: a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução Lourdes de Santos Machado. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1978. p. 159-198. (Os pensadores)
- RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- SABINO, Fernando. **Cartas a um jovem escritor e suas respostas**: Fernando Sabino e Mário de Andrade. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- _____. **Cartas na mesa**: aos três parceiros, amigos para sempre. Rio de Janeiro: Record, 2002a.

SABINO, Fernando. **Cartas perto do coração** dois jovens escritores unidos ante o mistério da criação: Fernando Sabino, Clarice Lispector. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. A última flor do Lácio. In: _____. **Obras seletas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002b. p. 129-133.

SANDMANN, Antônio José. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 1999.

SANT'ANNA, Affonso Romano. Cilada verbal. In: _____. **Poesia reunida: 1965-1999**. Porto Alegre: L&PM, 2004. v. 2

_____. **Música popular e moderna poesia brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

_____. **Paródia, paráfrase & Cia**. São Paulo: Ática, 1984.

SAUSSURE, Fernand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970.

SCHAEFER, Sérgio. A escrita e a superação do senso comum. In: BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). **Trama & texto: leitura crítica e escrita criativa**. São Paulo: Plexus, 1996. p. 56-88.

SCHNITMAN, Dora Fried. Ciência, cultura e subjetividade. In: _____ (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 9-21.

SCHOLEM, Gerschom. **Correspondência: cartas de Walter Benjamin**. Tradução Neusa Soliz. São Paulo: Perspectiva, 1993.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Tradução Maria Augusta B. de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

_____. **Como se faz um trabalho escolar: da escolha do tema à composição do texto**. Lisboa: Presença, 1994.

SERPA, Luiz Felipe Perret. **Ciência e historicidade**. Salvador: Edição do autor, 1991.

_____. **Rascunho digital: diálogos com Felipe**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SERRA, Ordep. Carnaval e identidade cultural na Bahia, hoje. In: SEMINÁRIOS DE VERÃO, 2., 1999, Salvador. **Folia universitária**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão, 1999. p.91-95.

SERRES, Michel Hermes. **Uma filosofia das ciências**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Crítica e leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 247-258.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herdes, 1972.

SMOLKA, Ana Luíza; GÓES, Maria Cecília de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SOARES, Jacy Célia. **O avesso da pedagogia**: retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise. Salvador: EDUFBA, 1999.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1987.

_____ (Coord.). **O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau**: sugestões metodológicas. Rio de Janeiro: FENAME, 1981.

_____ et al. **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau**: sugestões metodológicas, 5ª a 8ª séries. Rio de Janeiro: FENAME, 1979.

SOUZA, Emília Helena Portella Monteiro de. **O estudo da multifuncionalidade do onde na fala de Salvador**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

SOUZA, Eneida Maria de. **A pedra mágica do discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

TAKAZAKI, Heloísa Harue. **Linguagens no século XXI**: língua portuguesa, 7ª série. São Paulo: IBEP, 2002.

TAYLOR, Calvin W. **Criatividade**: progresso e potencial. São Paulo: Ibrasa, 1971.

TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TELLES, Lygia Fagundes. **Durante aquele estranho chá**: perdidos e achados. Organização Suênio Campos de Lucena. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

TOURINHO, Maria Antonieta de C. *Carta ao professor*: para que serve o ensino da história? **Revista de Educação CEAP**, Salvador, n. 36, p. 11-22, mar./maio 2002.

TUIÁVII. **O papalagui**: comentários recolhidos por Erich Scheurmann. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

VARELA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 87-96

VELOSO, Caetano. Chuva suor e cerveja. In: FERRAZ, Eucanaã (Org.). **Letra só**: sobre as letras. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 305.

VELOSO, Caetano. Não enche. In: FERRAZ, Eucanaã (Org.). **Letra só: sobre as letras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 162-163.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Cornita. In: _____. **O nariz e outras crônicas**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 9-11. (Para gostar de ler, 14)

VIANA, Mário Gonçalves. **A arte de redigir**. Porto: Figueirinhas, 1945.

VIANA, Vivina de Assis; CLAVER, Ronald. **Ana e Pedro: cartas**. São Paulo: Atual, 1990.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Edusp, 1988.

ZAGURY, Tânia. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ZANINI, Fádía Gonzalez. A aquisição da linguagem e alfabetização. In: PORESCH, José Marcelino (Org.). **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1990. p. 43-69.