

Rumores da escrita: por um endereçamento não metafísico ao gesto escritural escolar

Gustavo Guiral¹
Julio Groppa Aquino²

Resumo

Pretende-se, neste artigo, interrogar os modos de efetuação da escrita escolar, confrontando os protocolos vigentes a ela relacionados com algumas noções críticas ofertadas pelos estudos foucaultianos, de modo a infligir fissuras àqueles, abrindo, quiçá, outras possibilidades de posicionamento ético-político perante a questão. Para tanto, na primeira metade do texto, analisa-se brevemente um diálogo de Platão, Protágoras, com a intenção de dele extrair o embate diuturno entre forças centrífugas e centrípetas operando nos trabalhos da escrita, para, em seguida, passar ao cotejo da apropriação do filósofo grego realizada por Michel Foucault no curso O governo de si e dos outros. Na outra metade do texto, forjam-se algumas investidas analíticas sobre o tema, de acordo com três crivos que marcam o ensino contemporâneo de escrita: 1) as relações entre a oralidade e a escrita; 2) as condições reais e materiais de publicação; e 3) o trânsito por gêneros textuais virtuais. Assim, operam-se alguns deslocamentos analíticos: de uma série de investigações debruçadas exclusivamente sobre o gesto escritural na realidade escolar para outras, fabulatórias; de pesquisas ocupadas com soluções em intervenções na realidade para outras, voltadas às problematizações; de uma voz estridente, bradando encaminhamentos, para murmúrios cada vez mais ermos, com sorte também férteis.

Palavras-chave: escrita escolar, educação contemporânea, Michel Foucault

Rumours of writing: for a non-metaphysical approach to school writing gesture

Abstract

This article intends to examine the ways of effectuation of school writing comparing the current protocols related to it with some critical concepts offered by Foucauldian studies in order to inflict cracks to those protocols. Fortunately, this might open up other possibilities of ethical-political positions towards the issue. To that end, the first half of the text briefly analyses a dialogue of Plato, Protagoras, aiming at extracting from it the long-lasting contrast between centrifugal and centripetal forces operating in the works of writing. Moving then to collate the reading of the Greek philosopher made by Michel Foucault in the course The government of self

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

and others. In the other half of the text some analytical approaches are conceived on the theme according to three main marks of the contemporary teaching of writing: 1) the relationships between verbal communication and writing; 2) the real and material conditions of publishing materials; 3) the transit through types of virtual texts. Thus, some analytical shifts are presented: from a number of studies dedicated exclusively to writing gesture in schools reality to other more inventive ones; from researches concerned about interventions in reality to others aimed at problematizations; from a strident voice proclaiming referrals to murmurs increasingly more withdrawn and, with any luck, more fertile too.

Keywords: school writing, contemporary education, Michel Foucault

O prudente e temperante filósofo Sócrates abandona de chofre a discussão com o sofista Protágoras, fazendo menção de partir. Isso porque, findo um dos discursos deste, a plateia irrompe em salva de palmas, aprovando sua eloquência. Ensejo que faculta a Sócrates aperceber-se da impossibilidade de pensar, quando na companhia de alguém quem age como fosse livro – a palavra grega é *bibliá* (329a) –, ou seja, respondendo sempre o mesmo a qualquer pergunta simples que se lho faça, tanto quanto incapaz de formular pergunta (PLATÃO, 2002a).

A discussão entre ambos já começara descompassada, tendo assim prosseguido. Sequer se faria necessário ler indicações de quem tomava a palavra, se Protágoras ou Sócrates: ao primeiro, são reservadas às vezes páginas inteiras, ao passo que, ao segundo, duas, três linhas, salvo uma importante exceção (319 a, b, c, d e; 320 a, b, c).

O filósofo posiciona-se em favor da *brakhylogía*, enfrentamento intelectual no qual se dialoga por meio de perguntas e respostas curtas e rápidas, sem prevalência de um ou outro interlocutor nos turnos da fala; opondo-se, portanto, à *makrología*, por meio da qual um interlocutor despoja do outro a palavra por tempo esticado, arvorando toda sorte de expedientes para convencer a plateia, enquanto pavoneia erudição e elegância.

Sob pena de esquematizarmos demais o que ali se passou, supomos que Sócrates proporia uma tripla oposição entre os dois modos de pensar-falar-escrever: por meio da *brakhylogía*, o pensamento concentrar-se-ia em breves minutos de vida, enquanto, por meio de *makrología*, ele debilitar-se-ia em longa vida; por meio da *brakhylogía*, o pensamento calharia em movimento e na diferença, enquanto, por meio da outra, congelar-se-ia em formas previamente conhecidas; por meio da primeira, o pensamento travaria embate leal, enquanto, por meio de *makrología*, o pensamento apenas distrairia a plateia e subserviria a louros e aplausos ao pensador.

Exatamente essa mesma ideia do pensamento acovardando-se como livro, é sabido, tornará a aparecer em Fedro. Em 274c-274d, Sócrates toma por tolo quem considera algum escrito expressão sólida de alguma doutrina valiosa. Isso porque, novamente, se tal criatura interrogasse seu interlocutor, não poderia exigir dele, do livro, senão que ecoasse infatigavelmente a mesma resposta (PLATÃO, 2002b).

A desconfiança platônica em relação à escrita não permeou apenas os diálogos de juventude e de maturidade do filósofo. Ao contrário, ela acentuou-se nas cartas de sua velhice. Por exemplo, Platão solicita que a segunda carta, após lida, seja imediatamente queimada e, na sétima, avalia o fracasso de seus ensinamentos a Dion na medida em que este se pusera a escrever filosofia.

Entretanto as coisas são assim e não. Platão impõe uma crise à escrita e, em especial, à escrita de livros, mas escreve livros numa época em que escrevê-los não era comum, tanto menos compulsório que um pensador o fizesse, como hoje o é. Inquietante fato, então.

A escrita que decerto convivia com a platônica e que, após a vigência de Aristóteles, galgaria e manteria soberania esmagadora, a cada século mais robusta, até o presente em que estamos, não é preciso descrevê-la demais. Todos bem a conhecemos: é escrita-cantochão, monástica, que supõe uma única voz, embora em coro, a afinar uma única tese por texto, a arrolar a maior quantidade de argumentos favoráveis a si própria, a dispô-los em progressão persuasiva, a equilibrar coerência e clareza etc. Uma escrita-retórica, enfim, ao menos em três pontos oposta à platônica.

Em primeiro lugar, tal escrita afasta estranheza e contradição. Tudo o que lhe depõe contra é descartado, obnubilado, ignorado. Na escrita platônica, ao contrário, o que lhe depõe contra entra no jogo: incomoda, agreste, arranha. Por isso, jamais no texto aristotélico poder-se-ia topar com as cenas inusitadas e hilárias de Sócrates em Protágoras. Nunca mais artimanha humorística, até Nietzsche.

Em segundo lugar, se a escrita-retórica já não suporta duas vozes, pois o que se dirá dos brados de tantas pessoas, estrangeiras, pensando tão diferentemente, como sói acontecer em Platão? O autor, senhor do texto, cala seus anjos e demônios, elege um tom único para sua voz e nele persiste até o fim, reduzindo-se a uma função.

Por isso, não é concebível que, na escrita-retórica, mude-se de tese ou que se a desfoque: se o assunto de que tratará o texto for virtude, por exemplo, nada além dela, apregoa o retor.

No Protágoras, pelo avesso, um primeiro tópico do diálogo é a avaliação da serventia dos ensinamentos de Protágoras; um segundo, daí decorrente, é o debate se a arte de bem falar sobre qualquer assunto é mesmo uma arte e, portanto, ensinável, tal como promete Protágoras. Desvia-se, então, para outra questão, nada atinente: se a virtude é ensinável, ou não. Um quarto tópico, ainda mais distante, refere-se à discussão sobre a supremacia do pensamento em *brakhylogía* ou em *makrología*; e o diálogo termina com Sócrates defendendo, inversamente, a possibilidade de ensinar a virtude, enquanto Protágoras defende o contrário; portanto, suas aulas de nada adiantariam, em um tal imbróglio que só lhes resta, a ambos, retomarem os afazeres do dia e adiarem a discussão para o porvir.

Enquanto a escrita-retórica alveja o jugo do leitor por meio do convencimento de uma tese, o texto platônico pede tão somente companhia.

Em terceiro e último lugar, a escrita-retórica alija todas as marcações orais, arrogando-se o status de vero endereçamento filosófico ao outro, distante em tempo e espaço, ao passo que a escrita platônica atira-se para fora de si, recompondo lições orais em situações sempre concretas nas quais os interlocutores, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, andam, sentam-se, bebem, comem, hesitam, brigam, pensam o que não pensavam e que nem imaginavam pensável antes do diálogo.

Talvez não soasse desconforme atribuir à escrita-retórica uma força centrípeta, que a empuxa cada vez mais violenta para dentro da própria escrita, balizando suas formas, legislando seus usos, enfibrando sua relevância filosófica; nem tampouco, então, atribuir à escrita platônica uma força centrífuga que, por sua vez, em direção oposta, mas com a mesma violência, empuxa-a para fora da própria escrita, sem nunca lhe expulsar, mas corroendo suas formas, defraudando seus usos, arruinando por completo sua preponderância.

Tais forças, em nosso entendimento, embatem-se sem trégua ao longo das práticas escriturais: atravessam corpos, movimentam mãos e sacodem palavras.

No vácuo deixado por Platão, agora filósofo e poeta, melhor seria recusarmos a escrita?

* * *

Foucault (2010), na aula de 16 de fevereiro de 1983 do curso O governo de si e dos outros, analisou o que chamava le refus platonicien de l'écriture, a recusa platônica da escrita.

O pensador francês, samurai da palavra, certo, não cegava corte. O termo refus, todavia, talvez suscitasse pés atrás. A tradução por recusa parece justa: o Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales confere a refus o sentido de recusar, mesmo, qualquer coisa: um convite, um dom, um posto; um cavalo se recusou a saltar o obstáculo. Negacear com a cabeça também é refus. Por fim, rejeitar também é refus: na indústria, rejeitar os produtos com falha na fundição; na construção, os grânulos restantes após clivagem; na agricultura, os tufo de grama, em favor da criação de gado.

Em nenhum desses casos, a palavra consoaria bem ao gesto platônico diante da escrita. Outro emprego da palavra, porém, quicá aclarasse. Em sentido militar, recusa de obediência, insubordinação, rebelião à autoridade são refus.

Foucault emprega a palavra outras vezes no curso: quando a crítica chegou a recusar a autenticidade das cartas atribuídas a Platão; quando Platão recusa o convite de Dion; quando Sócrates se recusa a participar na ação judicial ilegal; quando o oráculo, na tragédia Íon, recusa-se a dizer-verdade; quando o próprio Platão também se recusa dizer-verdade em Atenas. Todas elas no sentido mais óbvio da palavra.

Só a recusa platônica da escrita parece menos óbvia. Afinal, Platão, esmerado escreveu e escreveu profuso, preservando seus escritos. Não negou o convite à escrita nem o posto de escritor, não renegou qualquer de seus livros, tampouco recuou, como o cavalo, a medo dos obstáculos.

Entretanto as coisas não são assim e sim.

Se Platão não se recusou à escrita, em bloco, também não abraçou, igualmente em bloco, a já vigente e ao depois – ele se espantaria – mais vigorosa; antes se ofertou em holocausto às forças que, nela, convulsionariam-no para fora, bailariam-no en dehors.

Não optou, como o mestre Sócrates, pelo diálogo puro pelas ruas atenienses. Não optou, como o discípulo Aristóteles, pela escrita pura em papiros e bibliotecas. Firmou beira e nela existiu.

Remanejou as forças dialógicas de modo a espicaçar esperanças em dialogia, ação comunicativa, harmonia ou compreensão entre dois falantes: é falando que a gente se desentende. Retorceu as forças escriturais de modo a aniquilar anseios por clareza, persuasão, conhecimento ou bom gosto: é escrevendo que a gente se obscurece.

E se, por um lado, canonizadas foram as forças aristotélicas, centrípetas, estirando tradição e sobrançeria, por outro, as forças platônicas, centrífugas, não perderam qualquer oportunidade de demonizar, sublevar, torcer as condições de escrita ao longo dos séculos.

No vácuo deixado por Platão, agora filósofo e poeta, melhor seria não recusarmos jamais a escrita?

* * *

Fazer ler e deixar escrever parecem encabeçar as funções delegadas como imediatas e mais relevantes ao processo de escolarização. Afinal, quando se insiste que a escolarização tem fracassado, quais as provas, os efeitos e as queixas?

Estranharia se alguém codificasse tal fracasso como a incapacidade dos mais novos de assar um bolo, ou de marcar um gol de bicicleta, ou de executar com perfeição um passo qualquer de balé, como o arabesque, ou até mesmo de escrever um romance ou pintar um quadro.

Não estranha, porém, que se o faça mediante a incapacidade dos mais novos, atestada ad nauseam pelos mais velhos, de arremedar, com todos os pingos nos is, um conjunto de verdades já puídas e ainda vigentes – mas arremedá-lo por entre 26 letras organizadas entre espaços, junto aos livros repletos e aos cadernos em branco, lendo e confessando o que se leu.

Daí uma dificuldade metodológica a obstaculizar este artigo: está-se sempre impossibilitado de pensar com o mínimo de segurança o presente, tão engarrafado que qualquer um nele está. Paul Veyne admoesta: “Em cada época, os contemporâneos encontram-se assim fechados em discursos como

em aquários falsamente transparentes, ignoram quais são e até que existe um aquário” (2008, p. 19).

Porém, mesmo sabendo-o, ignorância partilhada entre escritores e leitores, gostaríamos de arriscar algumas especulações, apenas vislumbradas entre brumas, sobre o lugar ocupado pela escrita hoje e o que se espera dela, tanto na escola como fora dela.

A fábula poderia começar assim: era, então, um presente no qual a escrita, enfim, esparramou-se para ainda além dos sonhos mais democráticos; os dias eram forrados de palavras escritas. Toda a gente acordava, ia escovar os dentes e, nas pastas, letras; nos sabonetes, nos barbeadores, nos pós de café, nos coadores, nos leites, nas manteigas, letras; nos ônibus, nas placas, nas firmas, nos cardápios, letras; nas TVs, nos prostíbulos, nos estádios, letras.

No alastro da internet, já não apenas se lia, mas também se escrevia com assiduidade, regularidade, felicidade.

Nem era mais confiada à escola a atividade do pensamento, propriamente dito. Afinal, tal atividade poderia ser exercitada peripateticamente, sem o ritual dos enfurnamentos, das cadeiras, das lousas. Mas era confiado à escola o ensino da leitura e da escrita. Ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, toda a gente já deixava de necessitar tanto assim da escola, visto que aprender a ler e escrever faziam-no em casa, nas lan houses, nas redes sociais; plugados que éramos.

A escola ainda manuseava corpos fabris, ensinando “a melhor relação entre um gesto e a atitude geral de um corpo” (FOUCAULT, 1987, p.130). Mas os corpos já não aprendiam de seus pais ou professores a maneira correta de escrever, tampouco calculavam os ângulos em que mão, braço e antebraço deveriam posicionar-se para se tornarem mais eficazes e eficientes.

O corpo já era mais biológico do que fabril. E esse corpo, antes corrigido, até fustigado, agora vacinado, siliconado, turbinado, recauchutado, olhava por webcams, escrevia com mãos de código de barra em tablets, celulares, leitores óticos digitais.

Enquanto a escola queria conservar o mundo fazendo ler e deixar escrever, os corpos cada vez mais incorpóreos, virtuais, nela lutavam por fazer escrever e deixar ler: professores exigiam o eco do que cifradamente dissera

Machado de Assis; alunos tuitavam, partilhavam citações no Facebook, enviavam mensagens pelo celular. Escrita-scrap.

Gestores, professores, pais alardeavam tempos difíceis: as crianças já não reverenciavam os clássicos, já não se impeliam a devorar bibliotecas antes de juntar b mais a, já não diferiam e-mail de panfleto, já nem mesmo suplicavam autorização da ortografia estatal e dos imortais para rabiscar suas palavras vulgares.

Era época em que se lia, decerto, mas não mais se conseguia primeiro fazer ler, para então deixar escrever.

Fazer ler significava indicar textos, sem dúvida, e também estipular prazos para sua leitura, mas, inclusive: disciplinar os rituais de leitura, liberar as catracas de suas interpretações possíveis, receitar as voltagens das lâmpadas para decifrar seus mistérios.

Deixar escrever, por sua vez, não significava precisamente permitir a escrita de quaisquer palavras sobre quaisquer coisas, porém, antes, subordinar a escrita à leitura, torná-la sua serva e, assim, desimportante, objeto de descuido. Equivalia, então, a não se importar com o escrito; a não ser com o que, no escrito, facultasse a aferição, uma vez mais, da conformidade com regras gramaticais e genéricas, com os conteúdos barganhados, com a leitura coerente.

Ambos os gestos, fazer ler e deixar escrever, em nosso entendimento, animados por certa força escritural que chamaríamos centrípeta. Discursos de posse de acadêmicos, entrevistas dos escritores, publicação das cartas entre eles trocadas. Crítica de arte, teoria literária, prêmios Nobel. Orientações curriculares, livros didáticos aprovados no PNL D, powerpoints.

Empinados mestres, iniciados na seita, ostentados maçons. Esquadrinhavam o território da escrita, agrimensionavam-no, apartando o dentro do de fora. Posseiros, grileiros, leões de chácara. Autorizavam e desautorizavam estreias e baixas, legislavam a estadia dos inclusos, elaborando provações mais árduas aos ainda exclusivos.

De fio a pavio, na escola, toda a gente estava escoltada por máquinas de escrever já ociosas, banguelas de algumas teclas, emaranhadas entre fitas e tintas, mas que julgavam possuir uma arte: ensinar a falar/escrever bem sobre qualquer assunto.

Por séculos, nos dados dos retóricos, dos gramáticos, dos literatos, jogou-se o jogo do dentro e do fora das academias, das universidades, das escolas; do perto e do longe dos modos canonizados ou dos modos pretensamente refratários.

Regra do jogo: escrever, como se calcula, consultando a apoteótica prova dos nove. Nos termos de Tomaz Tadeu, a prova da identidade: "É igual? É semelhante? É parecido? Reconhecemos?" (2007, p. 314).

* * *

A respeito das teorias que embasam tais práticas, Émerson de Pietri (2010) traça um arrazoado, à moda de um estado da arte, dos modos de fabular e prescrever o ensino da escrita nas escolas.

Pietri mal chega a tratar do período anterior à década brasileira de 1980, mas supõe-se ali a soberania do ensino gramatical, à época, mais afeito às conjugações verbais, às análises morfossintáticas, às propostas de produção de textos enviesados por um tema abstrato e abrangente, tal como a natureza, o país etc. Aparentemente, ao menos desde o início da era republicana ao fim de 1970, os gurus, nas escolas brasileiras, permaneceram sentados com as pernas unidas e as gramáticas sobre os joelhos. Escrita-para-inglês-ver.

Explodiu, entretanto, como se sabe, a denominada democratização do ensino público na década de 1980. Como se sabe até demais, talvez. Ocasionalmente, poder-se-ia suspender um pouco essa certeza de mudança. De todo modo, para alcançarmos Pietri, aceitemo-la, por ora.

Enquanto minguava a ditadura militar, avultavam as lutas dos intelectuais pela escolarização universal da população brasileira, em favor do conhecimento contra a alienação, que, segundo se acreditava, não só havia permitido o golpe de 1964 como também garantido sua permanência.

Idealmente, mas também executada na medida do possível, a intenção era a de assegurar à maior parte da população, ou mesmo em sua totalidade, o acesso à escola, a permanência nela e a qualidade do ensino.

A primeira das intenções foi sendo cumprida paulatinamente. Escolas acessíveis, próximas às periferias, portas abertas: muitas e muitas crianças convertidas em alunos. Mas muitos alunos, a permanecer por muitos anos nas

escolas, supunham um número maior de professores. Aumentar o contingente de profissionais supunha um número maior de formados no magistério.

Entrave: o conhecimento, sobretudo o tradicionalmente escolar, dada sua especificidade, não é distribuível em medidas equânimes, nem produzido democraticamente pela maioria. Aquele conhecimento gramatical, artigo de luxo restrito a pequenas elites desde os romanos (ou falantes de latim, de modo geral), evidentemente, reduziu-se a conhecimento da minoria de professores.

Se tal conhecimento restringia-se à minoria dos professores, que dirá entre os alunos, não raro ainda mais distantes das elites gramatiqueras do que seus professores?

Diante do impasse, do ponto de vista governamental, ao menos duas soluções poderiam ser postas à prova. A primeira era insistir na difusão, entre os nativos, da gramática de uma língua não nativa: produzir deslinguados na própria língua. Escrita-gaguejo. Desde logo, acordar-se-ia sobre a impossibilidade de êxito de tal empreitada: jamais os brasileiros, em nossa maioria, falaríamos, escreveríamos, leríamos ou silenciariamos conforme o português lusíada. Além disso, na década de 1980, soava reacionária a sujeição sul-americana a uma língua europeia, assim como soava reacionária a sujeição dos usos da língua à correção gramatical. À época, não soavam bem atitudes não progressistas.

Logo, melhor seria tentar a segunda opção. Ela consistiria em denunciar os preconceitos linguísticos espalhados pelas práticas sociais. Em última instância, tratava-se de acompanhar a onda de vitimização em voga, incluindo os usos da língua no quadro mais geral de preconceitos, tais como os de classe, de raça, de opção sexual etc. etc. etc.

Uma primeira tarefa de que se teria incumbido a escola, portanto, era a de denunciar, aos mais novos, os preconceitos de que eram alvo, de modo a desaliená-los. Não sealaria exclusivamente aos alunos. Os professores, agora também pobres, também negros, também homossexuais, também falantes desviantes do português mais rigorosamente normativo, discutiriam com seus alunos os preconceitos de que padeciam em comum.

Mas 200 dias letivos são muitos e arrastam-se lentos para preenchê-los tão somente com os lamentos dirigidos à sociedade preconceituosa em que se vive. O que fazer então no tempo oco? Quais as recomendações dos intelectuais da pedagogia, financiados pelo governo brasileiro em todas suas

esferas, para ocupar esses alunos e esses professores sofridos e malemolentes, por tantos dias?

Nesse ponto, enfim, volta o professor Émerson de Pietri a dizer por nós. Três frentes de estudo, entre os anos 1980 e 1990, passariam a se ocupar do ensino da escrita na escola: uma ter-se-ia responsabilizado por investigar a heterogeneidade das relações entre oralidade e escrita; outra, a escrita como prática social; a última, as possibilidades oferecidas pelos recursos digitais.

A primeira historicizaria o ensino da modalidade escrita da língua na escola desde uma época que seria um pouco ingênua ou obscura: quando ainda se imaginava que a modalidades escrita e oral opunham-se diametralmente.

Indagaria essa frente de estudo: por que tal ideia organizava as atividades escolares a essa época? Tinha-se já em mente o fato de não ser possível, do ponto de vista científico, justificar a cisão entre uma língua correta e outra errada. Porém, ainda se supunha ser possível distribuir, de modo estanque, as situações discursivas entre mais formais e menos formais. Se assim fosse, a modalidade escrita abrigaria as situações mais formais, enquanto a modalidade oral seria donatária das menos formais.

Bobagem, dir-se-ia. Afinal, uma palestra em universidade redundaria bem mais formal que uma lista de compras. Mas poderia ser uma bobagem conveniente, caso contássemos com uma população inteiramente alfabetizada. O problema reside em outro ponto: tratar-se-ia de uma bobagem inconveniente a um país proficiente demais na modalidade oral e de menos na escrita.

Contabilize-se: o IBGE, em 2010, estima coexistirem 274 idiomas indígenas vivos ainda hoje no Brasil. Nenhum deles é escrito. Ainda assim, no entanto, a língua mais falada no Brasil é evidentemente o português. Esta, escrita. Mas nossa língua não parece ter provindo nem somente nem principalmente do latim, a qual também era escrita, mas igualmente do tupi, do banto, dentre tantas outras não escritas.

Portanto, em razão de essa ideia (a de que a oralidade seria intrinsecamente menos formal e, por conseguinte, menos interessante aos estudos, menos regrada, menos rica) pretensamente resultar numa tolice, sobretudo inconveniente, ela teria sido extirpada das produções teóricas.

Aqui, então, se entabula a defesa de uma escrita entre situações mais e menos formais, à beira da oralidade, no fio da navalha. Estamos próximos do

embate entre o que optamos nomear como forças centrípetas e centrífugas da escrita. Mas só chegaremos a essa discussão adiante, repercutindo as intensidades da companhia foucaultiana para pensar a escola e a escrita, com Tomaz Tadeu, Paola Zordan e Sandra Mara Corazza.

Já a segunda frente enumerada por Pietri historicizaria as condições de florescimento da prática da escrita em nossas sociedades, em contraposição ao seu engessamento nas práticas escolares.

Na sociedade, a escrita impressa teria circulado em letras de fato impressas, e não manuscritas, em jornais, outdoors, livros, cartas devidamente envelopadas etc.; jamais na folha de sulfite, no cartaz ou na folha de caderno em que os alunos costumeiramente redigiriam seus textos aos professores.

Daí que o exercício da modalidade escrita, em nossos alunos, não seria tolhido apenas pelo pavor de escorregar em marcas de oralidade (limadas pelos professores), como também pela incongruência entre as condições sócio-históricas da escrita, sempre muito materiais, e a desmaterialização textual peculiar à escola (PIETRI, 2010, p. 146).

Por fim, a terceira frente não teria conseguido apegar-se demais ao caderno, diante da multiplicidade de suportes pelos quais a escrita passara ao longo dos séculos. Por isso, tal corrente de pensamento aprovaria os recursos digitais, blogs, facebook, chats etc., cada vez mais disponíveis, inclusive para fins escolares.

Por um lado, esses recursos já estariam à mão da maioria dos alunos, por outro, nos exporiam a situações expressivas reais, materiais. A publicação de seus textos não se restringiria a um único professor avaliador, mas se abriria virtualmente a um número maior de leitores. Isso aproximaria os alunos dos arredores da escrita, tão importantes quanto ela própria: o processo da publicação de seus textos, a construção de seus sentidos no encontro com os leitores, a constituição de um autor, com estilo determinado, que se difere dos demais.

Qual o intuito, enfim, desse apanhado do professor Pietri? Ele mesmo o responde: seu artigo integraria uma militância ou, ao menos, uma vontade de restituir aos alunos escritores, no interior das práticas escolares, as especificidades das práticas da modalidade escrita impressa exterior à escola. Isso com dupla finalidade: a primeira, de resíduo marxista, seria a extinção da dissimulação dessas práticas de escrita nas escolas; a segunda, de espírito

democrático, seria a formação de um aluno “usuário efetivo da modalidade de escrita da língua”, por meio da qual ele participasse “da ordem dos discursos própria à cultura impressa” (p. 135). Em última instância, é certo, não se trata do desejo de Pietri formar um aluno desse tipo, mas de formar professores que formem alunos desse tipo.

Essas são, segundo Pietri, as principais linhas de pesquisas ocupadas do ensino escolar da escrita. Há, ainda, esparsas pesquisas debruçadas sobre o ensino extraescolar da escrita.

Trabalhos como os de Assis Assis (2005), Sforini e Galuch (sem data) e Thies e Peres (2009) também poderiam ser alocados no estado da arte proposto. Afinal, os objetos dessas pesquisas giram em torno de experiências de escrita no campo, em e-mails e outros meios digitais, mas tratou-se sempre de narrar experiências de sucesso no ensino da escrita que, diante dos frangalhos escolares, poderiam contribuir para encetar práticas menos ineficazes lá.

Valeria a pena atormentar a lista de Pietri com as pesquisas de Lia Scholze e dos já referidos Tadeu, Zordan e Corazza, todos afiliados ao pós-estruturalismo, mobilizando os aportes analíticos ora de Gilles Deleuze, ora de Michel Foucault.

Scholze impõe crítica mais severa à instituição escolar, alvejando seu caráter tão disciplinar quanto assujeitador, tanto a coação sobre os corpos, como os modos de subjetividade nela implicados. Para a autora, os modos de existir e de agir, na escola, já estariam catalogados: ser cidadão, sustentável, empreendedor etc. Bastaria, aos alunos, nessa escola, aderirem o mais fielmente possível a alguns, ou a boa parte desses modos. A avaliação de suas escritas – de 0 a 10, de E a A, de reprovado a aprovado – indicaria o ponto em que cada aluno estaria localizado rumo à adequação a esses modos de ser.

Nessa escalada rumo à normalidade, não haveria paradas de criação. Mas seria ingênuo supor que todos os espaços estariam dominados. Onde haveria, então, abertura para o novo? No entendimento de Scholze, nas “anotações nos diários e nas agendas” (2007, p. 121).

Isso porque lá, nessas outras escritas, as não escolarizadas, subjazeriam condições de aflorar outra subjetividade. Seria preciso averiguar, no entanto, se se trata, de fato, de outro modo de subjetivação ou se do mesmo, em outro espaço. Tal perspectiva já destoa da nossa, porquanto a própria escola,

conforme nosso entendimento, parece ter-se livrado dos grilhões escolares. Escola que já não é só escola, mas confluência de mil fazeres, mil querereres, afinal, pouco afins.

Mas qual o objetivo da pesquisa de Scholze? Ela está imbuída de um objetivo, afinal, muito próximo ao das pesquisas acima analisadas e ordenadas por Pietri. No limite, a intenção é também a de intervir nas práticas escolares, a fim de lhe injetar novo sangue: “propor novas práticas educacionais, como aquelas que estão se dando fora da escola (as oficinas de escrita proliferam e mostram resultados)” (p. 125).

Ao fim de sua argumentação, essa possível comunhão com as pesquisas elencadas é confirmada. Um dos pesquisadores citados por Pietri, o eminente João Wanderley Geraldi, é conclamado por Scholze a concluir o texto, panfletando uma palavra de ordem, de resto, bastante cara ao escolanovismo, ao construtivismo, às pedagogias psi: “devolver a palavra ao aluno e teremos uma significativa e positiva alteração nos resultados” (p. 126).

Há, entretanto, uma interpelação possível à escrita pedagógica que não comunga nem negocia com qualquer uma das perspectivas das pesquisas sobrevoadas aqui sob norteio de Pietri.

Importa, desde logo, noticiar: enfim, a investigação pedagógica desencalharia de toda a tralha escolar. Doravante, não se verão mais alunos, professores, diários, documentos, avaliações, grades, parquinhos. Apenas leveza a pairar e, então, criação. Afinal, desde tal perspectiva teórica, “criar é tornar a Terra mais leve” (TADEU, CORAZZA, ZORDAN, 2004, p. 119).

O movimento de pensamento de descarga do fardo, da sisudez, da profundidade da escrita representacional na pedagogia principia por uma constatação tão simples quanto arrebatadora: “Nada há para ser conhecido em alguma instância metafísica chamada ‘prática educacional’” (CORAZZA, 2006, p. 34).

A totalidade das pesquisas aventadas há pouco pressupõe que se poderia, sim, apreender a realidade escolar, para só então abrir-se certa capacidade de nela intervir. No entanto, por mais imparcial, rigoroso e presente que se pudesse ser, nunca se lograria, por intermédio da escrita, alcançar o coração dos acontecimentos cotidianos de qualquer escola. Nem no caso de não participarmos dela, a presumir-se certa cientificidade, que seria conferida pelo princípio de objetividade. Nem no caso de participarmos dela, a confiar-se na

potência da experiência e da subjetividade. Isso “porque não temos negócio com a objetividade. Nem com a subjetividade. Não botamos nossas fichas na descontinuidade entre objeto e sujeito. Ou entre linguagem e o mundo. Porque cremos que escrever é só escrever” (TADEU, 2007, p. 314).

Ao que parece, o espelhamento fiel do mundo nunca foi uma das potencialidades da escrita. Antes, sua turvação, seu desrespeito, sua febre. De tal modo que jamais as descrições, incluindo as nossas, das escolas deveriam ser tomadas a sério ou gravemente. São ficções, no mais das vezes, sólidas, concretas, operacionais; e é tudo.

Empurrando mesmo ao limite, a partir da conceituação específica e siderada de uma escrita-artista, Corazza suprimirá a falsa distinção entre teorias e práticas pedagógicas. Seguramente “vontade humana de falsificar o mundo” (2006, p. 34), a teorização já constituirá, ela própria, uma prática educacional, a despeito de seu caráter “antiteleológico, anti-substancialista e anti-realista” (p. 34).

Em primeiro lugar, porque escrever, nessa perspectiva sanguínea, implica imediatamente a criação de mundos; jamais sua representação. Em segundo lugar, porque não há práticas, quaisquer que sejam, sobretudo no âmbito educacional, dissociadas de teorias que as sustentem, justifiquem e inclusive que as tenham lentamente inventado, em um tempo remoto, bem como as solidificado discretamente.

Sendo assim, não mais se poderá granjear, sobre alicerces tão artificiosos, a correção de circunstâncias que mal se conseguem diagnosticar com precisão e clareza. Não mais se contará com a virtude da assunção de qualquer compromisso com o mundo pretensamente flagrado pela escrita, restando apenas o compromisso com o próprio gesto, em nada ensimesmado ou apolítico, de criar, com penas, mundos.

Na direção radical e diametralmente oposta a das demais interpelações pedagógicas, posiciona-se Tadeu: “A rebeldia não tem nenhuma solução para os problemas da educação. A rebeldia é um problema para a educação” (2007, p. 312).

Far-se-ia mesmo urgente algum recuo diante das agendas do presente, para o pensamento dispor de um intervalo de proliferação: “Ao escrever, nos esquecemos, por momentos, do mundo dos estados de coisas da educação, embora a este mundo estejamos fadados” (CORAZZA, 2006, p. 24).

Estamos vendo: aqui, a relação com o mundo inverte-se por completo.

Nunca por nunca, tem-se em conta que ele estivesse carente de cuidados ou de alguma intercessão racionalizada redentora, a qual seria inequivocamente necessário primeiro desvendar, para em seguida propalá-la aos descuidados incautos. Ao contrário, tal sanha escritural parecerá a Tadeu et al. (2004, p. 128) um Tribunal da Razão.

E tal voz será então modulada no grito. “O crítico educacional tem a garganta permanentemente irritada” (p. 128). Consciente, reformador, indignado, revisor, briguento, disciplinador, prussiano, inexpugnável corretor, o escritor educacional crítico não se fatiga de bradar em letras garrafais ao mundo por quais caminhos ele, enfim, deveria enveredar para tornar-se melhor, mais justo, mais bonito.

A contrapelo, não podendo sequer representar o mundo com justeza, uma escrita não representacional limita-se a interrogar seu próprio funcionamento e a maneira como, em algum momento, imperou o que hoje aparenta ser e ter sido desde sempre natural, evidente, inconteste. Ainda menos, talvez: a escrita-artista “não normatiza, não representa, não conta história, não ilustra nem narra o que se passou. Algo passa por ela” (CORAZZA, 2006, p. 35). Afinal, uma voz modulada no rumor. “Falar baixinho. Sussurrar. Imperceptivelmente. Indiscernivelmente. Impessoalmente” (TADEU, CORAZZA, ZORDAN, 2004, p. 200).

Assim, trocamos a certeza de que já se domou o mundo pela desconfiança de que este, o mundo, é, mas faz. Bate a água na bunda, dá asas às cobras, brinca nos olhos. E que nem faz; desfaz. Inunda, incendeia, arruína. Escrita-equestre. “Agora o cavalo é você. E o coletivo, o teu guia” (TADEU, 2007, p. 315).

Discutindo assim em termos muito gerais, corre-se o risco de que o gesto de tais escritores soe reativo às pesquisas vigentes em educação no país. Isso seria um equívoco. Por assim dizer, tais investigações não se opõem às demais; apenas deslocam as energias da esfera das resoluções para a das problematizações (TADEU et al, 2004, p. 31). E problematizam o modo de problematizar as questões educacionais, em vez de problematizar suas condições de resolubilidade. Inauguram uma nova pergunta.

Não há ressentimento de qualquer ordem aqui. Decerto, a guerra foi declarada. Entretanto não contra o funcionamento, talvez mesquinho talvez generoso, do mundo, mas contra os contrários ao mundo.

Porque não viajamos sem nossa catapulta. E sem nossa bolsinha de calhaus. E nos divertimos mirando na cabeça dos que se dão importância. E na espinha dos que se curvam. E na perna dos que se ajoelham. E porque não nos importa os que detêm o poder. Ou os que traficam com o poder. Ou os que se dobram ao poder (TADEU, 2007, p. 315).

Uma maquininha de guerra a pedir passagem nesse caso particular da escrita escolar. Lembremo-nos das frentes expostas por Pietri:

1) uma escrita com marcas de oralidade, que aqui será pervertida em uma escrita cujas forças centrífugas poderão sobrepujar as centrípetas;

2) uma escrita mais próxima das condições reais e materiais de publicação, que aqui será pervertida em escrita sem autor nem sentido, sem estilo nem companhia, cuja disseminação torna-se inviável no presente; em última instância, esforço desmedido para conquistar certa solidão. “A necessidade de traçar um plano de imanência é a necessidade de ter que se virar sozinho” (TADEU, CORAZZA, ZODAN, 2004, p. 151). Solidão também de si, já desfigurado de suas tristes e feias feições humanas, trasmutado em “aves de rapina, os selvagens sagazes, os franco-atiradores, os ousados, terrestres, estrangeiros, guerreiros” (CORAZZA, 2006, p. 33);

3) uma escrita mais efetivada em gêneros textuais virtuais, que aqui será pervertida em escrita sem gênero nem suporte, sem forma nem comunicação; escrita arredia ao outro-cliente, outro-parasita, outro-crítico, outro-reativo, outro-ressentido, outro-covarde, outro-polícia, outro-juiz, outro-funcionário-da-verdade-e-da-coerência. “Nossa escrita se desinteressa de qualquer benefício, prestígio, divulgação” (CORAZZA, 2006, p. 25).

Daí que, sem proclamar sujeito, estilo ou sentido, nem mesmo publicação, concretude ou materialidade, a modulação da voz de uma escrita-artista nem gritasse, nem sussurrasse, mas apenas murmurasse “diante da longa noite sem consolo dos homens, mediante a qual nada lhe restaria além de emitir sinais ao léu” (AQUINO, 2011, p. 654).

* * *

Imaginamos que esse percurso analítico tenha atravessado os protocolos relacionados ao gesto escritural vingados e vigentes, sobretudo no âmbito escolar, e então que tenha sido possível empreender três níveis de deslocamentos: de pesquisas ocupadas com soluções em intervenções na realidade para outras, voltadas às problematizações; de uma voz estridente, bradando encaminhamentos, para murmúrios cada vez mais ermos, com sorte também férteis.

Desse modo, despontasse, talvez, outro endereçamento ético-político ao gesto escritural engendrados nas práticas escolares, tanto por parte dos teóricos quanto dos docentes e discentes, comportando possivelmente novos riscos, delícias diversas, dores desiguais.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. In: **Educação e Pesquisa**, v. 37, m. 3, p. 641-656, set-dez, 2011.

ASSIS ASSIS, Juliana Alves. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o e-mail como objeto de ensino e de trabalho. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005, p. 209-240.

CORAZZA, Sandra Mara. Como um cão. In: _____. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso de Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PIETRI, Émerson de. Ensino de escrita nas escolas: processos e rupturas. In: **Cadernos de Educação**, vol. 37, p. 133-160, set-dez., 2010.

PLATÃO. **Diálogos**: Protágoras, Górgias, Fedão. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2002a.

PLATÃO. **Diálogos**: Fedro, Cartas, O primeiro Alcibíades. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2002b.

SCHOLZE, Lia. Pela não-pedagogização da leitura e da escrita. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p. 117-126.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem** (sem data). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-1862--Int.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2013.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra Mara; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TADEU, Tomaz. Político. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 309-322, jun. 2007.

THIES, Vania Grim; PERES, Eliane. Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor – uma prática de escrita "masculina". In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 216-231, mai-ago, 2009.

VEYNE, Paul. **Foucault, o pensamento, a pessoa**. Lisboa: Edições Grafia & Texto, 2008.