



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado Acadêmico

ALESSANDRA RODRIGUES LUZ

MARCAS NO PAPEL, NO MUNDO E NA MEMÓRIA: ESCRITA E AUTORIA DE  
JOVENS CONSIDERADOS EM 'CONDIÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL'

LAGES  
2007

ALESSANDRA RODRIGUES LUZ

MARCAS NO PAPEL, NO MUNDO E NA MEMÓRIA: ESCRITA E AUTORIA DE JOVENS CONSIDERADOS EM 'CONDIÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL'

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Maria Netto Machado

Lages  
2007

ALESSANDRA RODRIGUES LUZ

MARCAS NO PAPEL, NO MUNDO E NA MEMÓRIA: ESCRITA E AUTORIA DE JOVENS CONSIDERADOS EM 'CONDIÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL'

Banca Examinadora

Profa. Doutora Ana Maria Netto Machado – UNIPLAC – Orientadora

Prof. Doutor Osmar de Souza – FURB – Examinador Externo

Profa. Doutora Ivania Marini Pitton – UNIPLAC – Examinadora do PPGE

Lages

2007

A Luiz Eduardo e Gabriel, que enfeitam minha vida e dão sentido a tudo que faço.

A Eduardo, que incentiva, é amigo, companheiro e amor.

Aos meus pais, que sempre foram, são, e sempre serão exemplos de vida.

## AGRADECIMENTOS

A Eduardo, Luiz Eduardo e Gabriel, os “três homens de minha vida”, apenas por existirem e estarem comigo.

Aos meus pais e irmãos, pela família que são para mim e pelo apoio incondicional em todos os momentos.

À Ana Maria Netto Machado, pelas horas de estudo na madrugada, pelo incentivo constante e por compartilhar as angústias e alegrias de pesquisar, escrever e publicar!

Aos professores Osmar de Souza e Ivania Marini Pitton, membros examinadores da banca, pela disponibilidade em ler este trabalho e com isso contribuir para o processo de elaboração e conclusão da pesquisa.

À Olinda Santos de Castro, coordenadora do Programa Agente Jovem e amiga fiel, por acreditar, ‘abrir portas’ e possibilitar a realização deste estudo.

Aos jovens autores, sujeitos desta pesquisa, pela coragem de se entregarem às letras e ao mundo para que este trabalho fosse possível.

Por fim, mas não menos importante, à Fabiana de Jesus Oliveira e Adriana Kremer, simplesmente por serem AMIGAS!

“De certo modo, acho que sempre escrevemos sobre algo que não conhecemos, escrevemos para dar ao mundo não-escrito uma oportunidade de expressar-se através de nós.”

Italo Calvino

## LISTA DE SIGLAS

1. CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
2. SAMT – Serviço de Assistência ao Menor Trabalhador
3. PAJ – Programa Agente Jovem de Assistência Social
4. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
5. ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
6. SILEL – Simpósio Internacional de Letras e Linguística
7. COLE – Congresso de Leitura da Brasil
8. COI – Congresso de Integração das Licenciaturas

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Ilustração 1 – Primeiro momento de escrita: marcas no papel
- Ilustração 2 – Silenciar para escrever
- Ilustração 3 – Diálogo escrito
- Ilustração 4 – Concentração e muita escrita
- Ilustração 5 – Diante de si mesmo em seu escrito
- Ilustração 6 – Escrevendo a partir de seu próprio texto
- Ilustração 7 – Escritos publicados. Reconhecimento.
- Ilustração 8 – Alegria e expectativa para se ver na TV
- Ilustração 9 – Depois de ver o escrito se tornar público: mais cuidado e atenção
- Ilustração 10 – Livro do Zoom: primeira imagem
- Ilustração 11 – Livro do Zoom: última imagem
- Ilustração 12 – No espaço apertado e compartilhado... o escrever que faz sentido
- Ilustração 13 – Olhos vendados: desafio e confiança
- Ilustração 14 – Alegria e emoção ao rever os escritos
- Ilustração 15 – Concentração e entrega que também constroem a autoria
- Ilustração 16 – Primeiros leitores desconhecidos
- Ilustração 17 – O reconhecimento do “outro”, que gera “auto-reconhecimento”
- Ilustração 18 – Autógrafos: marcas no mundo
- Ilustração 19 – Palestra: auditório da Secretaria de Assistência Social
- Ilustração 20 – *Banner* com textos para exposição
- Ilustração 21 – Autores e seus escritos
- Ilustração 22 – Autores orgulhosos
- Ilustração 23 – Registrando os efeitos de escrever e publicar: marcas na memória

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema central a escrita e a autoria. Partindo da constatação das dificuldades que a escola formal encontra para promover tanto uma quanto a outra, e da necessidade de compreender os processos que favorecem ou dificultam a apropriação desta ferramenta da cultura, desafiamos-nos a desenhar uma pesquisa de campo junto a vinte sujeitos jovens em 'condição de vulnerabilidade social', e por isso não demasiado familiarizados com as práticas de escrita (participantes do Programa de Governo Federal "Agente Jovem"). O foco investigativo foi deslocado da análise do texto propriamente dito, de seus limites (como é usual em pesquisas nesta área específica) abrindo espaço para investigar o que acontece com os sujeitos depois de ter escrito e publicado, isto é, os efeitos do processo de escrever e publicar (marcar o papel, o mundo e a memória). Desta forma, produzir textos foi, nesta pesquisa-ação de inspiração etnográfica, um meio para atingir outro fim além do texto. Essa finalidade foi a exposição ao olhar do outro, a 'publicização', característica da autoria, a partir da qual o interesse dos sujeitos pela escrita pôde ser despertado. Para tanto, o trabalho de campo foi estruturado em onze encontros entre pesquisadora e jovens, destinados a marcar o papel (produzir textos) e dois momentos de exposição pública dos textos e de seus autores (marcar o mundo). O processo desenvolvido encontrou, no primeiro dia, certa resistência dos jovens – o que já era esperado. Entretanto, conforme as atividades foram se desenvolvendo, os adolescentes mostraram progressivo engajamento com a prática da escrita e cada vez mais interesse por 'mostrar-se ao outro' por meio dos textos publicados. Além disso, diversos escritos e depoimentos indicam um movimento de apropriação do ato de escrever proporcional à 'publicização' dos textos. Da mesma forma, vai se configurando a descoberta de uma capacidade antes desconhecida pelos jovens relativamente à escrita: a de que *podem e sabem* produzir textos escritos, têm idéias interessantes a registrar. De tal descoberta decorreram: um cuidado e uma responsabilidade crescentes com o texto escrito; e o sentimento de ser reconhecido, mas também de reconhecer-se autor. Dessa maneira, a pesquisa aponta para o fato de que escrever para publicar pode ser também um caminho alternativo para o trabalho com a produção de textos na escola. Um caminho capaz de contribuir para a reversão do quadro de receio e desestímulo que paira sobre essa prática, promovendo certo movimento da exclusão para inclusão no que diz respeito ao domínio/uso efetivo da escrita.

Palavras-chave: escrita, autoria, público, exclusão, inclusão.

## RESUMÉ

Cette recherche porte sur l'écriture et l'auteur. Du constat d'un certain échec des écoles au Brésil pour mener les jeunes à maîtriser l'écriture, nous nous intéressons à comprendre les processus qui aident ou dérangent cet apprentissage, envisagé comme un outil fondamental de la culture. Nos sujets sont des jeunes considérés en situation sociale vulnérable, qui participent d'un Programme du Gouvernement Brésilien. D'après quoi leur maîtrise de la langue écrite est censée être plus faible que celle d'autres. L'intérêt de la recherche-action, d'inspiration ethnographique a été de se pencher, plutôt que sur le texte en soi, dans ce qui se passe après avoir écrit et publié; en quelque sorte on traite le moment post-texte, une fois que l'auteur est celui qui signe et se rend responsable pour son texte, dans le espace public. Le travail de terrain s'est développé au long de sept mois, avec la présence de vingt jeunes. Onze rencontres ont été faites pour écrire, pour laisser leurs traces sur le papier (les jeunes s'occupaient d'écrire), et deux situations ont été aménagées, avec un caractère public, pour que leurs productions écrites soient témoignées par le regard de l'autre (marquer le public, le monde). Aux premières séances, certains résistaient à l'écriture et un a même refusé de remplir sa page. Pourtant, rapidement ils ont commencé à découvrir l'aventure de l'écrit et étaient souvent surpris de ce qui leur arrivait de mettre en page. La première séance publique est arrivée après la septième rencontre, et plusieurs ont déclaré par écrit, plus tard, qu'ils ne croyaient pas que leurs écrits seraient publiés. Ce que l'on a pu observer c'est qu'écrire pour écrire, comme simple exercice scolaire, pour un seul lecteur (en général le maître de classe) est très différent que d'écrire avec un but qui excède la production du texte, qui vise l'autre en tant que public, et là se jouent la reconnaissance, la valeur de soi et un mélange de sentiments de fierté et peur en même temps. Ce travail a voulu montrer l'au-delà du texte, qui peut être le but de n'importe quel enseignant d'école: atteindre l'autre, le public. Cela permet de découvrir le plaisir d'écrire et un outil de grande valeur pour la vie des citoyens. L'au-delà du texte peut devenir une sorte de méthode, capable de contribuer avec l'inclusion sociale.

Mots-clés: écriture, l'auteur, public, exclusion, inclusion, langue portugaise

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	06
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	07
RESUMO.....	08
RESUMÉ.....	09
INTRODUÇÃO.....	13
1 CAMINHOS DA PESQUISA E DA PESQUISADORA.....	17
1.1 Memórias e escolhas: antecedentes que influenciaram a pesquisa.....	17
1.2 Construção do objeto e definição do problema: a autoria como um “depois do escrito” .....	28
1.3 Sobre os sujeitos: Condição de vulnerabilidade social? Exclusão? Marginalização?.....	36
1.3.1 O que é o Programa “Agente jovem”?.....	41
1.3.2 Como funciona o Programa na realidade local?.....	45
2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA “LÍNGUA OFICIAL” E AS ‘IMPOSSIBILIDADES’ DA ESCOLA DO SÉCULO XXI PARA PROMOVER O DOMÍNIO DA ESCRITA.....	48
2.1 Muitas línguas... uma língua: alguns determinantes históricos das dificuldades	

	da escola para promover a escrita e a autoria.....	50
2.2	Diferentes concepções, diferentes formas de ensinar a língua: construções históricas e sociais.....	54
3	MARCAS NO PAPEL, NO MUNDO E NA MEMÓRIA: ANÁLISE DE UM PERCURSO DE ESCRITA COMPARTILHADO.....	63
3.1	O desenho do trabalho de campo: por que e para quem escrevemos?.....	63
3.2	Momentos para marcar o papel.....	70
3.2.1	Marcas no papel: antes da ‘publicização’.....	70
3.2.1.1	Breve interlocução com o grupo de jovens.....	70
3.2.1.2	“Escrevo, logo existo”: primeiros escritos.....	70
3.2.1.3	“Para escrever é preciso calar” (Marguéríte Duras).....	77
3.2.1.4	“Escrever é diálogo e exposição”.....	85
3.2.1.5	“Escrevemos sobre o que nos marca”, porque o que faz sentido merece ser escrito.....	87
3.2.1.6	“Quando os textos começam a ganhar a rua”: o primeiro encontro entre o autor e seu texto em formato de publicação...94	
3.2.2	Marcas no papel e no mundo: depois da ‘publicização’.....	102
3.2.2.1	Ecos e reverberações da primeira ‘publicização’.....	102
3.2.2.2	Ver para escrever. Escrever para ver.....	108
3.2.2.3	Sabores, memórias e histórias – “Escrever é enfrentar, mas também é sonhar”.....	114
3.2.2.4	Nossos Escritos – “Para escrever, é preciso escolher. Para sentir-se autor, é necessário distanciar-se do escrito”...117	
3.3	Momentos para marcar o mundo e a memória: História e histórias.....	125
3.3.1	Marcas no mundo e na memória: “depois do escrito”.....	125
3.3.1.1	Sessão de Autógrafos na Universidade (UNIPLAC)....	130
3.3.1.2	Exposição de <i>banners</i> .....	137
3.3.2	Marcas no papel que vão ao mundo e se instalam na memória: o último encontro.....	144
	PARA ENCERRAR A DISSERTAÇÃO: O MEU QUASE “DEPOIS DO ESCRITO” !.....	149

REFERÊNCIAS.....	153
------------------	-----

## APÊNDICE

Autorização de uso de imagem e publicação de textos.....	161
--	-----

## ANEXOS

Anexo 1 - Blocos da primeira 'publicização'.....	163
--	-----

Anexo 2 - <i>Banners</i> com textos da última 'publicização'.....	166
---	-----

Anexo 3 - Notícia veiculada no Jornal Correio Lageano.....	172
--	-----

Anexo 4 - Notícia veiculada no site da UNIPLAC.....	173
---	-----

Anexo 5 - CD: 1. Imagens da Sessão de Autógrafos (UNIPLAC)	
--	--

2. Notícia veiculada em telejornal regional da Rede TVSul	
---	--

## INTRODUÇÃO

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar, não é possível. (FREIRE, 1996, p. 58)

Levando em conta a contundente formulação de Paulo Freire podemos levantar a seguinte indagação: será que todo brasileiro de fato “está no mundo”? Estamos quase findando a primeira década do terceiro milênio e uma parcela significativa e crescente da população do planeta está, senão excluída da possibilidade de “estar no mundo” – no sentido proposto por nosso educador mor – à margem desse direito primordial.

Ler e escrever, no pensamento e ação educativa de Freire, ocupam lugar de destaque e constituem-se nas duas maiores armas da educação, que ele empregou em favor de adultos cuja existência não passara pela escola; adultos trabalhadores com os quais desenvolveu o método que se tornou mundialmente conhecido<sup>1</sup>.

Como professora de português da educação básica e também de nível superior, tenho testemunhado as dificuldades que a instituição escolar tem revelado em iniciar os alunos no mundo da escrita e levá-los a se apropriar dessa poderosa ferramenta para “estar no mundo”. Essa tarefa tem se constituído em um grande desafio e motivo de constantes estudos e reflexões.

Buscar compreender as razões para que tanto trabalho por parte dos docentes tenha resultados tão limitados vinha sendo uma meta antes mesmo de meu ingresso no Mestrado. Porém, nessa formação, fui instigada a ampliar meus

---

<sup>1</sup> A obra de Nilcéia Lemos Pelandré (2002), “Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas, 40 anos depois”, pesquisou de maneira aprofundada essa experiência inaugural de alfabetização de adultos desenvolvida no Nordeste.

horizontes, passando a entender que aquela atividade específica desenvolvida nos bancos escolares está atravessada por determinações não apenas socioculturais, mas também históricas, econômicas e políticas, cujas raízes remontam há muitos séculos e cujos efeitos ainda estão ativos em nossos dias.

Essa compreensão deslocou meu interesse para fora da dinâmica imediata do interior da escola. E assim como Paulo Freire, escolhi para desenvolver a minha pesquisa sobre escrita e autoria, sujeitos que, de alguma maneira foram ficando à margem dos processos formais de educação, de trabalho e de condições de vida dignas: no caso, jovens adolescentes considerados em situação de “vulnerabilidade social”. A expressão colocada entre aspas chama a atenção para o possível preconceito que se instala, já na linguagem oficial (pois essa é a expressão utilizada no documento do Governo Federal), quando se trata de designar o “público-alvo” do Programa Agente Jovem (descrito em detalhe nos itens 1.3.1 e 1.3.2), no qual desenvolvemos nossa pesquisa de campo. Essas questões exigiram distinguir as noções de desigualdade, marginalização e exclusão, e a ação complementar que esta última demanda: a inclusão, conforme discute Moreno (2000).

Instigada por tais problematizações sociais, não apenas escolhi uma população representativa nesse sentido, como, ao formular o problema de pesquisa dentro da temática geral da escrita, procurei concebê-la para além do texto, focalizando a dinâmica que o escrever instaura, mas que extrapola a superfície do escrito, não cabe nele e solicita o espaço público.

Essa vocação do escrito para tornar público o que antes era de alguma maneira privado tem sido abordada de diversas formas, por diferentes autores. Porém, quase sempre de maneira rápida e lateral. No caso deste trabalho, a meta foi recolher alguns dos desenvolvimentos teóricos a esse respeito, fazendo-os dialogar entre si, para desenhar um trabalho de campo que pudesse trazer à tona essa dimensão tão essencial à noção e à experiência da autoria, de maneira a conferir-lhe consistência e visibilidade.

Assim, a pesquisa voltou-se para investigar a autoria focalizando o que acontece 'depois' de ter escrito, abrindo espaço para examinar o que escrever acarreta como consequência para o sujeito, para o outro e para a cultura. É para esses três aspectos que o título, ao sinalizar para as marcas no papel, no mundo e na memória quer chamar a atenção. Via de regra, as pesquisas sobre escrita, no campo da educação e da lingüística, privilegiam o texto em si, ou a relação entre os

textos, poucas vezes deixando de lado o conteúdo ou a forma dos escritos para centrar a atenção no pós-texto, isto é, nas implicações ou efeitos do exercício do ato de escrever (MACHADO, 1989).

Auxiliaram no desenvolvimento das questões referentes à autoria, à alteridade e à exposição pública dos escritos as teorizações de Michel Foucault (1992), Roland Barthes (2004), Mikhail Bakhtin (2000), Roger Chartier (1999), Eni Orlandi (1996) (2004), Osmar de Souza (2003) (2006), Ana Maria Netto Machado (2000), além de outros autores que de alguma maneira comungam das idéias dos primeiros, mas também as discutem para desenvolver novas considerações.

Relativamente às questões ligadas à educação, à escola e suas inter-relações com a sociedade (históricas, políticas e culturais), foram essenciais as reflexões de João Wanderley Geraldi (2003), Maria da Graça Costa Val (2004), Irandé Antunes (2003), Magda Soares (2001), Paulo Coimbra Guedes (2004) (2006); todos pesquisadores da língua e da escrita. Contribuíram para compreender o papel desempenhado pela escrita no processo histórico da colonização e o quanto essa herança está ativa no trabalho escolar – além da necessidade dos professores de língua portuguesa e produção de texto estarem cientes dessas determinações –, os latino-americanos Alejandro Moreno (2000), Santiago de Castro-Gómez (2000), Pablo Gentili (2003); entre outros como Pierre Bourdieu (1998), cujas formulações trabalhamos também a partir de Nogueira & Nogueira (2004).

As opções teórico-metodológicas e os objetivos deste trabalho nos levaram à construção de caminhos inspirados em diversas modalidades de pesquisa. De cunho qualitativo, esta pesquisa-ação (LAKATOS; MARCONI, 2001) utilizou ainda vários elementos característicos de pesquisa etnográfica (FONSECA, 1999), sobretudo pela imersão em campo durante sete meses e pela necessidade de comprometimento e cumplicidade entre sujeitos da pesquisa e pesquisadora para desenvolver o processo de produção de textos que visava à experiência compartilhada de ‘publicização’<sup>2</sup>. Elementos da análise do discurso também

---

<sup>2</sup> Este termo, apesar de não dicionarizado, foi escolhido para definir o processo de tornar públicos os escritos, seja em suportes tradicionais como os meios de comunicação, ou outros, alternativos, especialmente pensados para os escritos dos autores/sujeitos desta pesquisa. Importante ressaltar que, mesmo não constando como verbete da Língua Portuguesa, o neologismo tem sido amplamente utilizado em pesquisas científicas e estudos acadêmicos dedicados à Comunicação. Citamos aqui o trabalho de Maria Lilia Dias de Castro, Professora Titular I do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Unisinos. Em artigo intitulado “Televisão: entre a divulgação e a promoção”, a autora refere-se ao termo ‘publicização’ como o movimento que engloba ações para tornar públicas as produções televisivas, mas que não necessariamente são ações de

contribuíram, mesmo que não tenham sido centrais, já que o foco da pesquisa não foi a análise de conteúdo dos textos. Ainda assim, a atenção permanente, a observação e os registros no caderno de campo envolveram basicamente aspectos discursivos.

A dissertação está estruturada em três capítulos, precedidos desta introdução e sucedidos de breve capítulo de encerramento; referências; apêndices e anexos. No primeiro capítulo, constituído por três subitens, recupero elementos de minha trajetória pessoal e profissional que me conduziram ao estudo desta temática de estudo. No subitem 1.2, são trazidas à luz minhas opções teóricas para situar e justificar o tema desta pesquisa. Realizo, ainda nesse subitem, um mapeamento das pesquisas afins, para formulação do problema e estruturação da pesquisa de campo. Por último, ao subitem 1.3 cabe justificar a escolha dos sujeitos e descrever de que maneira ela incide no desenvolvimento do trabalho.

O segundo capítulo compõe-se de dois subitens. Nele recuperamos a construção histórica da Língua Portuguesa como idioma oficial do Brasil durante o processo de colonização e evidenciamos as conseqüências dessa construção para o ensino da língua portuguesa enquanto disciplina escolar e para as concepções/práticas em torno da língua e da escrita. Tais formulações são interligadas à discussão sobre a produção escrita na escola e à construção da autoria.

Por fim, no terceiro capítulo – que se constitui o mais extenso da dissertação – descrevo, analiso e interpreto os processos, dados e registros do campo (com especial ênfase nos depoimentos escritos pelos jovens). Para tanto, recorreremos às elaborações teóricas selecionadas acerca da autoria, procurando revelar, a partir dos resultados empíricos da pesquisa, que um trabalho significativo com produção escrita inclui levar em consideração e trabalhar com elementos que estão *fora e além* do texto propriamente dito. Ainda no terceiro capítulo foram incluídos registros fotográficos que documentam o trabalho de campo e foram intercalados quando oportuno para enriquecer a percepção do leitor acerca do desenvolvimento da pesquisa.

---

'publicidade'. A autora ainda argumenta: "Mesmo que não dicionarizado, o neologismo *publicizar*, e com ele *publicização* (termos hoje praticamente consagrados na área), têm, na sua constituição, a raiz comum *public*, à qual se agrega o sufixo *izar*, elemento linguístico que exprime uma relação causal, que resulta no entendimento de *publicizar* como a ação de tornar público algum fazer" (CASTRO, 2005, p. 12).

## 1 CAMINHOS DA PESQUISA E DA PESQUISADORA

### 1.1 Memórias e escolhas: antecedentes que influenciaram a pesquisa

As muitas formas pelas quais a escrita faz parte de nossa vida já são bastante conhecidas: somos apresentados a ela ainda na infância, antes mesmo da escola. Conhecemos as curvas das letras e aprendemos que praticamente tudo o que sentimos e vemos pode ser representado não apenas por fotografias e expressões corporais, mas também pelo ir e vir compassado do lápis sobre o papel. As letras vão aos poucos tomando forma pelos movimentos quase artísticos, e às vezes até sensuais, das mãos. Ou pelo surgimento dos grafemas na tela, a partir de toques ritmados sobre o teclado. As letras são silenciosas e compartilham com as imagens um mesmo mundo, bastante diferente do universo da linguagem oral (MACHADO, 2000).

A língua vai assim se estruturando para também se tornar o ‘lugar’ da fruição e começamos a descobrir, ainda que superficialmente, o “prazer do texto” (BARTHES, 2004). E dessa dança compassada pelos pensamentos surgem signos lingüísticos capazes de representar e materializar conhecimentos, histórias, alegrias, devaneios, angústias, e boa parte de nossas vidas.

A esse respeito é interessante buscar as reflexões de Roland Barthes<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Roland Barthes [1915-1980]: crítico literário e semiólogo. A leitura de “O Estrangeiro” de Camus o leva a buscar uma escrita neutra ou “branca”, que resulta em “O grau zero da escrita” (1953), uma reflexão sobre a linguagem literária e suas condições históricas. Utilizando-se do método rigoroso de Hjelmslev contribui para o conhecimento das leis da significação, interessando-se pelo significante como sintoma (Freud e Lacan) e pela pluralidade dos códigos como reveladores da consistência histórica (Marx) dos textos. Barthes tende a abolir o mito do autor e da obra (...). Com “O prazer do Texto” e “Barthes por ele mesmo”, recusa a tentação da cientificidade para exaltar o gozo que o texto permite ao leitor experimentar, o efeito de coexistência que resulta do sabor humano mais precioso que o saber. (ROBERT, Paul. Petit Robert: Dictionnaire Universel des noms propres. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1990. Tradução livre: MACHADO, Ana Maria Netto).

(2004, p. 46), quando o autor chama a atenção para as dimensões sensoriais, sensuais e emocionais do trabalho da escrita, que brinca com a língua na sua corporalidade:

Nenhum objeto está numa relação constante com o prazer. Entretanto, para o escritor, esse objeto existe; é a língua. O escritor é alguém que brinca com o corpo da mãe: para o glorificar, para o embelezar, ou para o despedaçar, para o levar ao limite daquilo que, do corpo, pode ser reconhecido (...).

Antes mesmo de nos alfabetizarmos já percebemos que o mundo está repleto de escrita: na televisão, nas paredes, nos produtos, nas roupas... Quando já estamos alfabetizados e letrados, somos capazes de transitar pelos caminhos das palavras e das orações, dos parágrafos e dos textos. Então nossa aventura de escrita pode encontrar condições para se desenvolver. Chegamos, algumas vezes, a ficar deslumbrados com o mundo que se descortina diante de nós por meio de livros, revistas, cartazes, folhetos, placas, avisos, bilhetes, cartas, anúncios e uma infinidade de materiais escritos que trazem consigo informações, despertam sentimentos e instigam a curiosidade.

Mas, aos poucos essa fascinação vai se esvaindo. Também no que se refere à leitura e à escrita vamos caindo em uma espécie de inércia, uma acomodação, uma ausência de deslumbramento; seguida pelo não reconhecimento da beleza, da descoberta e da aventura que acompanham o ler e o escrever. Nossa postura assemelha-se àquela vivida pela personagem de Jostein Gaarder no conhecido romance “O mundo de Sofia” (1995), e contestada pela personagem do professor anônimo logo no início do Curso de Filosofia ministrado à distância para a menina Sofia, então com quinze anos de idade, e sofrendo dos males advindos da banalização cotidiana. Comparando o universo a um grande coelho tirado de dentro da cartola de um mágico e as pessoas aos “bichinhos microscópicos” que vivem no pêlo desse coelho, o professor afirma:

Todas as crianças nascem bem na ponta dos finos pêlos do coelho. Por isso elas conseguem se encantar com a impossibilidade do número de mágica que assistem. Mas conforme vão envelhecendo, elas vão se arrastando cada vez mais para o interior da pelagem do coelho. E ficam lá. Lá embaixo é tão confortável que elas não ousam mais subir até a ponta dos finos pêlos, lá em cima. (GAARDER, 1995, p. 31)

Comigo não foi tão diferente. Afastei-me – mesmo que apenas na adolescência – das enriquecedoras (e por vezes perturbadoras) experiências que o mundo da leitura oferece, parei de me deslumbrar com o magnífico espetáculo diário da vida, fiquei na “base dos pêlos do coelho” – aconchegada e ‘acomodada’! – e furtei-me ao prazer de escrever antes mesmo de tê-lo vivenciado plenamente. Mas, ao contrário de Sofia, a personagem do romance de Gaarder, não recebi (por correspondência ou *in loco*) um instigante e provocativo curso de Filosofia que me empurrasse ao questionamento, à dúvida e à elaboração de hipóteses para construir conhecimentos. Na escola escrevia para o professor (leitor único cuja atribuição era avaliar e julgar o texto), para merecer uma nota e passar de ano, para chegar o mais próximo que pudesse do ideal e do modelo dos autores reconhecidos. Não escrevia para pensar, tampouco pensava muito para escrever. O ato de escrever constituía-se, na maioria das vezes, em *escrita-cópia*, *escrita-norma*; e por isso configurava-se também como *escrita-castigo*; pois conforme aponta Mario Osorio Marques (2003, p. 29), “aquilo que, de si, seria gratificante e provocativo, pode afigurar-se algo penoso e paralisante”. Minhas escritas só aconteciam para satisfazer ao pedido do professor e por isso não eram instigantes ou provocativas. Eram, sim, pequenos exercícios de adequação à norma e breves tentativas de adivinhar o desejo do leitor (no caso, o professor) para agradá-lo e concordar com ele.

Vivi, assim, o que vive ainda hoje a maioria dos estudantes brasileiros em relação à escrita: um afastamento pelo desinteresse e a conseqüente acomodação no “eu não sei” ou “eu não gosto de escrever”. Confirmam essa constatação autores como Meserani (1998), Geraldi (1999), Possenti (1996) e Costa Val (2004),

Em geral, impõe-se um adestramento empobrecedor que leva o aluno a acreditar que escrever (ou, pelo menos, escrever para a escola) se reduz ao exercício enfadonho de preencher ‘30 linhas em 50 minutos’, como diz Meserani, no único esforço de enquadrar num modelo prévio, palavras e idéias que têm chance de agradar ao professor. (COSTA VAL, 2004, p. 127)

Minhas escritas escolares estavam, portanto, longe de ter significado especial para mim e mais distantes ainda da autoria. Apesar disso, escrever cartas sempre foi uma paixão, um alívio, uma forma de desabafo. Ao mesmo tempo, também construía minha escrita, despercebidamente, nos diários secretos da adolescência, que guardavam confidências e me ajudavam a crescer. Hoje,

refletindo sobre essa fase um tanto ambivalente da minha escrita (na medida em que gostava e ao mesmo tempo odiava escrever), remeto-me a Souza (2003, p. 61) quando afirma que “a cultura de sala de aula vem muito marcada pela cultura da normatização, do código escrito, de paradigmas textuais, de manifestações retóricas privilegiadas. (...) Faz sentido escrever, se houver espaço para dizer não só o instituído”.

As palavras de Souza (2003) ratificam desenvolvimentos de trabalhos de Eni Orlandi (1996), sobretudo quando a autora trata da enunciação e da produção de sentidos nos textos e nos discursos, escolares ou não. Os estudos e pesquisas de Paulo Coimbra Guedes (2004) também convergem para a compreensão das dificuldades que a escola tem tido para promover o domínio da escrita. Estes, bem como outros estudos dos quais trataremos no decorrer da dissertação, mostram que, apesar das intensas transformações da sociedade nas últimas décadas, os avanços nas práticas escolares quando se trata de promover o domínio e o uso social da escrita são limitados. Sim; é fato inegável que o acesso à escola e os índices de analfabetismo cederam e que a adoção de atividades de produção de texto em salas de aula aumentou consideravelmente. Ainda assim, e apesar de todas essas conquistas, pouco mudou no sentimento expresso pelos alunos desde os tempos em que eu me sentia pouco atraída pela arte de transformar folhas brancas em instrumentos de exercício de cidadania, autoria e produção de conhecimento; ou no mínimo, pela aventura de imaginar e registrar o pensamento, as histórias, as idéias.

Cresci. Iniciei a Faculdade de Letras – dando vazão à minha aspiração de ser professora de Língua Portuguesa. Aqui cabe um parêntese que explica a escolha do tema de pesquisa e justifica a retomada desses elementos autobiográficos para a compreensão da própria estrutura desta investigação e da dissertação propriamente dita. Afinal, um estudo como este requer pôr em ação um conjunto de perspectivas de caráter heterogêneo e níveis diversificados. Se de um lado há necessidade de se realizar um trabalho teórico, fazendo escolhas conceituais e metodológicas, nas quais têm peso as experiências a que se esteve submetido; de outro não é possível nem desejável ignorar ou deixar de lado os ‘olhos do coração’, que consideram todos os aspectos subjetivos envolvidos no processo de pesquisar, bem como em todo processo de escrever e publicar, temas centrais neste trabalho. Essas passagens do passado, marcadas na memória, queiramos ou não, acabam interferindo significativamente nas escolhas do adulto –

entre as quais a realização de uma pesquisa de Mestrado – uma vez que desempenham um papel não desprezível no desenvolvimento do trabalho intelectual. Por isso é relevante trazê-los à tona, marcá-los no papel para que depois se configurem também como marcas no mundo. Afinal, como refere Boaventura de Souza Santos (2005, p.92), “se todo conhecimento é autoconhecimento, também todo desconhecimento é autodesconhecimento”.

Decidi ser professora ainda menina, provavelmente por espelhar-me em minha mãe – professora primária apaixonada pela educação. Quando jovem, fui resgatada de meu breve “sono literário” por uma professora, ou melhor, mestra, muito especial: Aparecida Fernandes era seu nome. Trazê-la para este texto, neste momento de minha vida pessoal e profissional é reconhecer-lhe publicamente o talento, a dedicação; e ao mesmo tempo agradecer-lhe o fascínio, que bem soube despertar em seus alunos, pelas letras e pela língua; e no meu caso, ainda pela arte de educar. Assim como Paulo Freire (1996, p.145), minha mestra também parecia recusar-se a aceitar “a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”. Ainda hoje colho os frutos dessa educação que não se fez apenas pela razão e pelo conteúdo, mas também pela alma. Ela me fez amar de novo os livros, os poetas e romancistas; puxou-me delicadamente da acomodação em que me encontrava e me reapresentou ao universo sedutor das letras. Já dizia Rubem Alves (2005, p.70), por vezes criticado pela academia por seu romantismo, mas cuja contribuição aqui se faz oportuna: “Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro”. Hoje percebo que comigo foi assim.

Já no curso superior, confesso, despindo-me de certo pudor, ter me saído bem – especialmente no que se refere à escrita e à produção de textos. Descobri, nos tempos em que fui acadêmica, que apesar dos tropeços inerentes à autoria, meus escritos sobressaíam-se de alguma maneira. Nesse momento teve início, de forma consciente, meu interesse pelas questões pertinentes à escrita.

Mas e a aventura do escrever? Essa ainda estava por vir. Começou em minha vida sem aviso prévio. Sequer pediu licença para instalar-se em meu cotidiano um ano depois da formatura na graduação. Mesmo assim, constituiu-se em

uma *experiência* tão desestabilizadora, e construtora ao mesmo tempo, que hoje, cinco anos mais tarde, é objeto de estudo desta pesquisa no Mestrado em Educação. Daí, mais uma vez, a necessidade de entrecruzar minhas memórias e minha relação acadêmico-profissional com a escrita para melhor explicitar as motivações deste estudo.

Antes de explicitar minha aventura, peço licença para uma breve nota explicativa que creio merecer, em virtude de sua relevância, mais que uma nota de rodapé. Trata-se do grifo na palavra *experiência*. Escolhi-a, deliberadamente, dentre tantas outras possibilidades sinônimas na língua – eis aí uma das agruras da autoria: as escolhas!... Que, paradoxalmente, são também uma de suas maiores virtudes! Como bem lembra Machado (2007, p.12), é o caráter imperioso da escolha que torna escrever tão difícil como gerador de satisfação: “por isso escrever é um exercício ético por excelência. A cada palavra a ser inscrita numa folha ou tela para continuar a frase, preciso tomar posição, preciso optar, preciso tomar uma decisão sobre se é melhor essa ou aquela”.

Voltando à *experiência*, a escolha da palavra foi feita buscando eco em Larrosa (2004, p. 163), que define o sujeito da experiência como “um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo. (...) Por outro lado, é também um sujeito sofredor, padecente (...)”. O autor aponta aqui para uma instabilidade do sujeito que se aplica de maneira bastante direta tanto às escolhas inerentes ao ato de escrever quanto à experiência desestabilizadora de se expor ao olhar do outro por meio do texto produzido. Nesse sentido, a palavra aplica-se também à *experiência* de escrever e publicar, pela qual passei e que se configura como atividade central para o desenvolvimento desta pesquisa.

Encontrei-me “ex-posta”<sup>4</sup> ao escrever e publicar pela primeira vez quando, recém-saída dos bancos universitários, fui contratada por um jornal diário de minha cidade para ser, inicialmente, revisora de Cadernos Especiais de oito a dez páginas editados semanalmente e cujas temáticas voltavam-se para os mais variados assuntos: saúde, meio ambiente, educação, moda, responsabilidade social... Três meses depois, após ter escrito pequenos textos para alguns desses cadernos, já me sentia capaz de suportar o “olhar do outro” e acreditava ter experimentado a

---

<sup>4</sup> O meu texto me ex-põe, isto é, me põe do lado de fora de mim, me transporta para outro lugar, me torna outro, com quem o diálogo torna-se possível (Machado, 2007).

sensação da exposição pela escrita.

Então me vi diante de meu primeiro grande desafio na aventura da escrita pública: escrever um livreto educativo sobre Água e Preservação Ambiental que seria distribuído pelo jornal às escolas das redes estadual e municipal de Lages/SC. O público, crianças e professores do Ensino Fundamental, era infinitamente maior do que aquele a que eu estava acostumada na Universidade – geralmente os professores e alguns poucos colegas de turma –; além do que, diferente dos meus pequenos textos já publicados no jornal (que não tinham a autoria indicada e reconhecida), esse livreto seria de minha total responsabilidade e o meu nome apareceria na publicação.

Apesar de o conteúdo previsto para o caderno não ser complexo e permitir o uso de uma linguagem simples, a perspectiva de exposição a um interlocutor desconhecido e sobre o qual eu jamais teria domínio apavorou-me. Seria a primeira “assinatura”, ainda não a “obra” de que fala Michel Foucault<sup>5</sup> (1992) como indicativo da condição de autoria; mesmo assim foi de certa forma assustador, “tombador”, conforme designa Larrosa (2004) e por isso, *experiência*. Hoje, resgatando esse momento, remeto-me a Machado e Giannella (2000, p. 78) quando afirmam que

Preparar-se para a autoria é preparar-se para perder; perder o medo, perder o poder, perder a ascendência, perder o controle, perder a supervisão do escrito que um dia parecia tão íntimo e tão completamente meu ou teu. Meus escritos, teus escritos, se soltos das amarras do corpo do seu produtor, sobreviverão a meu tempo e ao teu. (...) acorrentados ao pé do escritor, não podem cumprir seu destino nem encontrar seus destinatários. Tampouco podem fazer do praticante de escrita um autor.

Definitivamente não estava preparada para a autoria, para transcender o escrever escolar, via de regra, tão protegido entre as paredes da sala de aula e a autoridade do professor, e praticar o escrever definido por Foucault (1992, p. 151) como “‘mostrar-se’, dar-se a ver. Fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”.

---

<sup>5</sup> Michel Foucault [1921-1984]: filósofo francês que ficou amplamente conhecido com a obra “A história da loucura na Idade Clássica” (1961), a partir da qual reflete sobre os limites da racionalidade: o louco entendido como enviado de Deus na cultura medieval se torna um ser que escapa da norma da racionalidade. Dos estudos do campo da medicina Foucault vai se voltar para uma reordenação do campo do saber em ciências humanas, trazendo a idéia de tempo histórico que põe em cheque a noção de representação. Em nome do estruturalismo sua obra fará uma crítica à ciência do homem, analisando as mutações da história das idéias. (ROBERT, Paul. *Petit Robert: Dictionnaire Universel des noms propres*. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1990. Tradução livre de: MACHADO, Ana Maria Netto).

Nada que pudesse ter vivido até então me credenciava à ousadia e à coragem de abrir mão de meu escrito sem poder tomá-lo de volta, sem poder direcionar ou redirecionar as inferências dos leitores a partir dele. Como explica Barthes (2004, p. 15),

A escrita é precisamente esse compromisso entre uma liberdade e uma lembrança, é essa liberdade recordante que não é liberdade senão no gesto da escolha, mas não mais na duração. (...) Como Liberdade, a escrita não é mais que um momento.

Arrisco-me a acrescentar à afirmação de Barthes que, enquanto parte integrante do corpo do escritor, a escrita em si tampouco encontra vida longa. Desprende-se do corpo do autor assim que toma forma no papel e se vivifica, mas torna-se, então, o escrito, o texto que tem existência própria, vida de criatura que transcende o criador quando se torna pública e que, talvez exatamente por isso, traga como primeiro retorno ao autor sentimentos angustiantes e amedrontadores. Um medo que em algum momento, em geral posterior ao escrever, se funde ao gozo: como no momento em que se dá à luz um filho. Mas como abandonar um filho gestado com amor e cuidado, sem saber o que lhe reserva o destino? Assim senti-me ao tornar públicos meus primeiros escritos, como a mãe ao despedir-se do filho que muito jovem parte para a sua primeira longa viagem. Na escrita, como bem explica Machado (2000, p. 71),

o corte com a presença corporal é tão profundo que, para encontrar a origem do texto, é preciso colar-lhe um nome, uma assinatura, uma data, um local, (...). O típico da escrita é a possibilidade de falsificar a origem, pois a conseqüência desse devir concreto, devir-matéria, novo corpo artificial, corta os laços com a presença real originária (...).

Então temos uma situação ambígua: de um lado, o medo da exposição, do “dar-se a ver” foucaultiano por meio da assinatura ao pé ou no início do escrito, e de suas conseqüências; de outro, o receio de não ter a filiação do escrito reconhecida ou mesmo de tê-la roubada e exibida por outra pessoa. Talvez sejam esses os pontos cruciais para entendermos nossa conturbada relação com o universo da escrita e com a construção da autoria. E, sobretudo, para ampliar o entendimento escolar sobre o significado político, histórico e cultural do acesso e do uso social desse magnífico ato humano: o escrever.

Em minha trajetória de alguma forma passei por esse desafio e venho

superando, a cada escrito, o próprio medo de escrever e ir a público; pois angústias surgem a cada nova ocasião de escrever e publicar.

Assim, apesar de ter passado, como a maioria dos estudantes por uma educação escolar fortemente regulada – ou ‘formatada’, no discurso cotidiano dos docentes – ela parece não ter conseguido enquadrar-me ou imobilizar minhas mãos; porque me dispus à experiência negada na escola; porque consenti que “meu filho” crescesse e se despedisse de mim; porque, como assinala Freire (1996, p. 25) “uma das significativas vantagens dos seres humanos é a de se terem tornado capazes de ir além de seus condicionantes”.

A essa primeira incursão nesse espaço-tempo que é o depois de ter escrito seguiram-se outras, mais elaboradas e amedrontadoras, talvez; por outro lado, certamente mais provocativas e gratificantes. Passei a escrever artigos, entrevistas e reportagens para duas revistas lageanas. Uma delas com abrangência regional e outra (revista corporativa de uma grande empresa nacional)<sup>6</sup> cuja abrangência extrapola os limites estaduais e alcança praticamente todo o território brasileiro. A partir daí não tinha mais controle sobre meus escritos ou sobre o que eles causariam nos leitores, “meus filhos gestados com carinho sobre a folha branca” desprendiam-se definitivamente de meu corpo e de minhas mãos, um após o outro, para destinos desconhecidos e caminhos que eu nunca conheceria e talvez nunca pudesse percorrer. Creio ter sido esse o momento em que iniciei, de fato, minha aventura pela escrita autoral, e por isso mesmo, passível de punições ou elogios; tal como desenvolve Foucault em seu livro “O que é um autor?” (1992, p. 47):

Os textos, os livros, os discursos começaram efectivamente a ter autores (outros que não personagens míticas ou figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida em que os discursos se tornaram transgressores.

Os escritos de minha autoria (aos quais venho me referindo até aqui) não tinham o caráter de um discurso abertamente transgressor. Entretanto me expunham e também me tornavam alvo de críticas (honrosas ou não). Foram elas, ou pelo menos a expectativa de recebê-las ou ouvi-las, aliadas ao sabor de entender-me capaz de deixar minhas marcas no papel, – para que outros

---

<sup>6</sup> Trata-se da Revista Gazeta da Estrada, editada pela empresa Binotto S.A. (empresa de operações logísticas com ampla e significativa atuação em todo território nacional).

pudessem conhecer um pouco de mim e das temáticas que abordei –, que transformaram minha existência de maneira irremediável.

Hoje, sou outra *porque* escrevo, *quando* escrevo e a cada vez que me ponho diante de uma folha branca. Entrego-me às letras e nelas fico refletida. Mas elas retornam a mim como um bumerangue e se fixam em minha memória. Carrego, então, as marcas dos meus escritos (os que se desprenderam de mim e mesmo aqueles a cujas letras e confissões ainda não pude libertar). Reconheço-me pelo que posso escrever e naquilo que escrevo, mas também me surpreendo. Cresço a cada nova escrita; ‘escrita de mim’, de outros, de muitos, de alguns, de lugares, de tempos, de pensamentos, de críticas, elogios, elaborações ou desabafos... E por isso ratifico a afirmação de Higounet (2004, p. 09) de que a escrita está além de um simples instrumento de registro porque “mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade”. O argumento do autor ainda parece encontrar eco no psicanalista francês Jacques Lacan, conforme aponta Machado (2000, p. 254):

(...) a partir da obra de Lacan, não é possível decidir a respeito da primazia dos elementos linguageiros sobre os elementos scriptológicos ou vice-versa. Mas, por outro lado, é possível refutar a idéia dominante, da escrita como representação da língua. As relações entre as duas são estreitas e até poderíamos dizer indissociáveis, o ‘osso e a carne’, como diz Lacan, o que não quer dizer não-analisáveis.

A esse respeito, Machado (2000, p. 69) mostra que são bastante raros os autores cujas definições de escrita escapam à tendência representacionista, da qual o lingüista Ferdinand de Saussure é provavelmente um dos mais ferrenhos advogados: “A escrita, como distinta da língua, foi recalçada, mas ela retorna e se instala no coração das definições, sem que o autor possa reconhecê-la nessa sua nova roupagem”. E nesse sentido, a autora completa:

(...) os autores insistem em negar a independência da escrita, com tal vigor, que sugere que efetivamente existe, na escrita, alguma coisa muito forte de rebeldia e autonomia que corresponde à insistência dos autores em negar-lhe essa dimensão. (MACHADO, 2000, p. 69)

Correndo o risco do exagero, situo a escrita como uma das formas mais

desenvolvidas de realização das possibilidades humanas de ‘*ser*’ e de ‘*estar*’ (esta última tão necessária à compreensão da transitoriedade do ser humano). Ser homem, ser mulher, estar menina ou menino, ser verdade ou ser mentira, estar forte ou fraco, bom ou mau... Como afirma o psicanalista Miguel Menassa (1998, 95): “*Si hoy día humano es hablar, dentro de algunas décadas, humano será escribir*”. Talvez esteja aí um pouco da rebeldia e contravenção de que a escrita é potência. Porém, ela também desempenha o papel de um poderoso instrumento de regulação e normatização; muitas vezes até conservando desigualdades e injustiças, como veremos adiante.

É nesse universo de possibilidades inerentes à escrita que este trabalho se desenvolve. Por isso é preciso compreendê-la na sua complexidade para pô-la a serviço da autonomia que ela é capaz de potencializar ou até gerar. É possível *ser* pela escrita, mas também é necessário *saber-se* por ela. Saber-se e reconhecer-se enquanto ser e cidadão; pois o escrever “é o fato social que está na própria base de nossa civilização”, como mostra Higounet (2004, p.10). Além disso, hoje, “sem os instrumentos de leitura e escrita as pessoas são meio-cidadãs”, confirma Guedes (1997). O autor não se refere somente à leitura e à escrita como meros processos de codificação e decodificação do sistema lingüístico; mas à escrita e à leitura em sua forma plena, engajada e repleta de significações e reflexões pessoais, históricas, sociais, culturais.

Só ultrapassando os limites reducionistas centrados na estrutura do sistema lingüístico é que leitura e escrita são capazes de contribuir para formar cidadãos ativos e conscientes de seu papel social, cidadãos que se compreendem, se posicionam diante da vida e do outro e, por isso, constroem memórias, registram histórias, reescrevem a existência, tornam-se protagonistas.

Protagonismo que, no caso desta pesquisa, será tratado em sua dimensão relativa à autoria. Essa, por sua vez, implica em tornar público o que é, de alguma forma, privado, como mostram a trajetória e as memórias aqui recuperadas. Então, mais uma vez recorro a Guedes (1997) para alicerçar meus pensamentos quando o autor afirma que “a língua escrita é um bem público e pede um tratamento público; pede, enfim, que nos dediquemos à sua desprivatização: torná-la uma realidade para todos” (GUEDES, 1997, p. 98). Mas não apenas uma “desprivatização” da escrita que advém do processo de alfabetização. Esta é fundamental, está claro.

Entretanto, a partir das reflexões geradas na reconstrução de meus

caminhos e minhas escolhas pessoais e profissionais, entendemos também que para “desprivatizar” a escrita é preciso tornar o escrito público e concebê-lo com um ‘depois’ essencial e repleto de possibilidades. Dessa forma, partimos para o desenho de uma pesquisa que desafiasse os consideráveis obstáculos encontrados nas diversas modalidades educativas, relativamente à escrita e autoria, e se construísse no sentido de analisar os efeitos produzidos, nos autores, pelo ‘depois’ da escrita, ou seja, pelo escrito que se torna público.

## 1.2 Construção do objeto e definição do problema: a autoria como um “depois do escrito”

A construção de um problema de pesquisa está interligada à estrutura subjetiva do pesquisador e à relação que ele estabelece com o tema pesquisado. Assim, não podem, tema e problema, ser imposição alheia. Devem, antes, ser um propósito trabalhado e construído pelo proponente. Por isso, “da experiência antecedente, dos anteriores saberes vistos como insuficientes e limitantes nasce o desejo de conhecer mais e melhor a partir de um foco concentrado de atenções” (MARQUES, 2003, p. 92). Considerando a perspectiva de Marques, retomamos o percurso teórico-metodológico em torno do tema desta pesquisa e os autores que nos ajudaram a construir o problema.

Iniciaremos essa retomada invocando nossa primeira visão de escrita, advinda de referências teóricas específicas da área de Letras, vinculada mais fortemente às questões que dizem respeito ao ensino da “língua escrita” nas escolas. São importantes nessa perspectiva os trabalhos de Sírio Possenti (1996), Samir Meserani (1998), Maria da Graça Costa Val (2004), João Wanderlei Geraldi (2003), Magda Soares (2001), Luiz Carlos Travaglia (2003) e Irandé Antunes (2003). Por isso, ao longo da dissertação esses autores se farão presentes, pontualmente referenciados, seja para adensar aspectos conceituais, seja na análise dos elementos e processos do trabalho de campo.

Esses autores, em especial Possenti, Travaglia e Geraldi, discutem aspectos concernentes ao ensino da gramática, às diferentes concepções de gramática e erro, assim como aos encaminhamentos pedagógicos necessários ao trabalho dos professores de Língua Portuguesa nas escolas. Trazem contribuições relevantes

ainda para reflexões sobre a produção de textos, a leitura e a formação da competência comunicativa. Todos trabalham as questões inerentes ao estudo da língua segundo uma abordagem sociolingüística, que entende e qualifica as diferentes variantes lingüísticas assim como seus usuários, apesar de não aprofundarem suas discussões a esse respeito e terem-nas como pano de fundo.

Assim como os autores já citados, as contribuições de Meserani giram em torno do texto e têm nele o suporte para uma discussão que também remete à leitura e à produção de textos na escola.

As abordagens trazidas por Costa Val e Antunes voltam-se também ao trabalho desenvolvido nas escolas no que se refere à Língua Portuguesa. A primeira autora centra-se na produção de textos avaliando o processo em que esta atividade se insere no contexto escolar e apontando as sérias deficiências dos alunos do Ensino Médio para produzir textos cujo conteúdo prevaleça sobre a forma. Costa Val traz ainda uma perspectiva política do problema do ensino da língua na escola argumentando que as práticas de escrita escolar servem à ideologia dominante e colaboram para a alienação. A segunda autora, por sua vez, discute questões de leitura e produção de textos durante todo o período de escolarização, mas aponta para as mesmas deficiências. Antunes apresenta propostas para o ensino da Língua Portuguesa nas escolas a partir da dimensão interacional da linguagem.

Magda Soares, além de também discutir os aspectos já referenciados, traz a contribuição de uma perspectiva sócio-histórica do ensino da língua e de suas implicações político-culturais.

Todos esses autores, alguns com mais veemência que outros, fazem críticas à escola e apontam o fracasso resultante das aulas de Língua Portuguesa no que se refere a desenvolver habilidades de leitura e escrita. Apoiando-nos nessa base conceitual, partimos ao encontro de outros interlocutores que ajudem a melhor compreender essas questões. Encontramo-nos, então, com Eni Orlandi (1996) (2004), Paulo Coimbra Guedes (2004) (2006) e Andrea Berenblum (2003).

A primeira, referência nacional para estudos de Análise do Discurso, começa a despertar nosso interesse para uma abordagem de certa forma distinta das anteriores no que concerne à escrita: a autoria. As discussões de Orlandi trazem à cena o sujeito, o discurso, seus sentidos e significações. O foco não se volta mais

exclusivamente às questões escolares.

Por outro lado, Guedes discute a escrita escolar, assim como os primeiros autores que referenciamos. Entretanto, o faz a partir de um enfoque diferente. O autor volta a apontar as deficiências do trabalho com a escrita na escola e argumenta em favor da necessidade de que o texto produzido na escola alcance outros leitores que não somente o professor. Ao que acrescenta: só com a exposição dos textos ao público (mesmo que restrito à sala de aula) e sua discussão, é possível qualificar as produções escritas e criar sentidos novos para o escrever. De certa forma, Guedes e Orlandi se aproximam na medida em que ambos buscam o sentido do texto entrecruzado ao sujeito que o produziu.

Buscando compreender melhor as “causas” do que tantos autores apontam como sendo o fracasso da escola em relação à Língua Portuguesa, encontramos em Andrea Berenblum um importante arcabouço teórico. A autora reflete sobre os processos históricos de construção da língua portuguesa como idioma oficial do Brasil à luz dos interesses colonizadores. Dessa forma, as formulações de Berenblum aprofundam a perspectiva sócio-histórica trazida por Magda Soares e promovem um diálogo profícuo.

No Mestrado em Educação, outras vozes se juntaram às primeiras dando maior amplitude às discussões ao incorporar referenciais mais voltados aos enfoques: político, social e cultural da educação e também do ensino da língua. Relativamente à educação enquanto área do conhecimento, destacamos as contribuições de Bernard Charlot (2005), Jorge Larrosa (2004) e Carlos Crespo Burgos (2005), que nos ajudaram a entender a educação enquanto *experiência* (LARROSA, 2004) subjetiva, cultural e social.

Nesse sentido, são relevantes também as contribuições dos estudos culturais de Michel de Certeau (1994), Carlo Ginsburg (2006) e Marilena Chauí (1993) (2006) uma vez que, além dessa dimensão subjetiva e social, interessa-nos vincular fortemente a educação à cultura,

como trabalho da sensibilidade e da imaginação na criação das obras de arte e como trabalho da inteligência e da reflexão na criação das obras do pensamento; como trabalho da memória individual e social na criação de temporalidades diferenciadas nas quais os indivíduos, grupos e classes sociais possam reconhecer-se como sujeitos de sua própria história e, portanto, como sujeitos culturais. (CHAUÍ, 1995, p. 7)

A esse respeito, a obra “A invenção do cotidiano”, de Michel de Certeau (1994) oferece um aporte interessante para entendermos ainda um outro aspecto da cultura que justifica as escolhas metodológicas desta pesquisa. Num estudo antropológico, o autor apresenta a linguagem, as práticas, as músicas e danças utilizadas por um grupo de lavradores de Pernambuco como táticas disponíveis a esse grupo e também ao homem comum para recuperar sua autonomia e contradizer – mesmo que de forma implícita – tanto o discurso quanto a realidade histórica de injustiças e opressão a que sempre estiveram submetidos. Realidade esta que naturaliza as desigualdades sociais contribuindo para perpetuá-las.

Inspirando-nos nas análises de Certeau (1994), entendemos ser importante fomentar o processo de produção e publicação dos escritos de adolescentes empobrecidos, entendendo esses escritos como poderosa arma de luta social, de construção de uma identidade cidadã que se entende como parte de um todo social, mas que também está impregnada pela riqueza da subjetividade e da diferença.

Também merecem referência as formulações, mais voltadas às questões políticas e sociais, de Paulo Freire (1996), Pierre Bourdieu (1998), Demerval Saviani (2003), Pablo Gentili (1995) (2003), Alejandro Moreno (2000) e Santiago de Castro-Gómez (2000). Aprofundaremos as considerações desses autores no decorrer deste trabalho.

Os apontamentos trazidos por esses últimos constituem-se essenciais para discutirmos tanto o contexto histórico em que estão inseridos os sujeitos desta pesquisa, especificamente a sua condição de “vulnerabilidade social”, à luz dos conceitos de marginalização e exclusão (MORENO, 2000), quanto os usos da escrita para interesses de dominação, como veremos sobretudo no segundo capítulo deste trabalho.

No intuito de buscar interlocutores que, na área da Educação, dialogassem com os interesses mais específicos desta pesquisa – a autoria de sujeitos “em condição de vulnerabilidade social” – fez-se necessária a busca também por estudos e pesquisas recentes, o que se mostrou tarefa relativamente infrutífera.

O exame dos trabalhos e pôsteres apresentados no GT da ANPED, que se dedica às questões da escrita<sup>7</sup>, nos últimos cinco anos (2002 a 2006), revelou apenas quatro trabalhos dedicados à questão da autoria. Em 2006, um deles discute

---

<sup>7</sup> Trata-se do GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita.

autoria e plágio na Universidade<sup>8</sup>; outro aborda os gestos de interpretação e autoria nas produções orais e escritas realizadas em sala de aula<sup>9</sup>. Em 2005, apenas um trabalho aproxima-se das questões autorais ao discutir e analisar as ‘memórias de escrita’ de um grupo de professoras por meio da troca de cartas<sup>10</sup>. Em 2004, nenhum trabalho remete à autoria ou à escrita criativa. Em 2003, uma pesquisa apresenta a questão da autoria em textos escolares à luz da cultura da punição<sup>11</sup>. No período analisado, nenhum trabalho ou pôster voltou-se para a escrita de sujeitos ou autores de alguma forma marginalizados. Os demais trabalhos tratam de discussões pertinentes à alfabetização e letramento; processos de leitura, escrita ou produção textual na escola a partir de abordagens conceituais que privilegiam a Lingüística e às vezes a Análise do Discurso.

No COLE<sup>12</sup> apenas um Seminário discute diretamente temas associados à escrita, porém o seu foco é a “Produção no Ensino Superior”. Nele, como o próprio nome sugere, as questões inerentes à autoria são abordadas também numa perspectiva diferente daquela que propomos aqui. Já o SILEL<sup>13</sup> tem acolhido trabalhos que discutem a escrita e a autoria em dois grupos: “Leitura, interpretação e autoria: o sujeito na trama dos sentidos” – em 2006, apenas um de seus trabalhos discutia a constituição da subjetividade no processo de autoria – e “Produção de textos no Ensino Fundamental e Médio” – em 2006, três trabalhos traziam de alguma forma a discussão sobre a condição de autor, mas todos com enfoque voltado à Análise do Discurso de linha francesa. Os demais tratavam das práticas pedagógicas, de gêneros textuais de escrita e dos desafios da escrita na escola.

Tendo por base esses dados, não é difícil confirmar que têm sido restritas e “pulverizadas” as discussões sobre a autoria e a escrita de sujeitos em âmbito não escolar. Ao mesmo tempo, isso leva à reflexão de que o escrever continua tendo seu valor cultural atrelado ao prestígio social de que gozam os escritores.

---

<sup>8</sup> Trata-se do trabalho de Obdália Santana Ferraz Silva: “Entre o plágio e a autoria: qual o papel da Universidade?”.

<sup>9</sup> “Gestos de Interpretação e de autoria em produções lingüísticas orais e escritas: desafios a possibilidades”, de Lêda Verdiani Tfouni.

<sup>10</sup> O trabalho é de autoria de Maria Emília Lins e Silva e Antônio Augusto Gomes Batista. Intitula-se “Escritos para si, escritos para o outro nas memórias de um grupo de docentes”.

<sup>11</sup> Trata-se do trabalho de Osmar de Souza, cujo título é “Autoria em textos escolares e cultura da punição”.

<sup>12</sup> Congresso de Leitura do Brasil – Evento nacional realizado, a cada dois anos, pela Associação de Leitura do Brasil (ALB) e Unicamp.

<sup>13</sup> Simpósio Internacional de Letras e Lingüística realizado pela Universidade Federal de Uberlândia/MG.

Nesta pesquisa, encontramos apoio teórico para discutir as questões referentes à autoria e à escrita especialmente nas formulações de Michel Foucault (1992), Roland Barthes (2004), Mikhail Bakhtin (2000), Mario Osorio Marques (2003), Osmar de Souza (2003) (2006) e Ana Maria Netto Machado (1989) (2000). Os três últimos autores elaboram seu pensamento orientados pela perspectiva foucaultiana de autoria – ainda que não somente por ela – por isso são, ao lado de Barthes, Bakhtin e do próprio Foucault, referências centrais presentes ao longo de toda dissertação.

Cabe destacar que essas escolhas teóricas envolvem não somente aspectos de ordem conceitual, mas repercutem nas opções metodológicas e de alguma forma justificam e respondem pela definição do campo de pesquisa e pela escolha dos sujeitos da investigação. Carlo Ginsburg (2006) em “O queijo e os vermes” – obra que será referenciada e discutida mais adiante neste texto – também discute uma série de questões reveladoras que evidenciam o valor do “depois de ter escrito”; o faz a partir dos textos de um moleiro medieval, que por dominar a rara arte, na sua época, de ler e escrever, deixou uma série de escritos pelos quais marcou definitivamente sua presença no mundo.

Ainda encontramos fundamento para desenvolver nossa pesquisa, voltada a dar consistência e visibilidade aos efeitos advindos do “ter escrito e publicado”, no estudo de Michel Foucault (1992) dedicado à “vida dos homens infames”. Esse autor reuniu textos que falam de homens e mulheres processados ou condenados por algum ato impróprio e cuja existência só pôde ser conhecida – após a sua morte – por meio dos textos que registram o que deles foi dito. “Nada tendo sido na história, não tendo desempenhado nenhum papel apreciável nos acontecimentos ou ante às pessoas importantes, não tendo deixado à sua roda qualquer traço que possa ser referido, não têm e nunca terão existência a não ser ao abrigo destas palavras.” (FOUCAULT, 1992, p. 100).

As análises e ponderações de Foucault acerca desses seres “infames” (sem fama, isto é, anônimos, populares) foi crucial para a determinação da escolha dos sujeitos desta pesquisa. Se Foucault (1992, p. 118) anuncia que “O banal não podia ser dito, escrito, descrito, observado, esquadrinhado e qualificado, a não ser no interior de uma relação de poder dominada pela figura do rei”, parece-nos que ainda hoje o cotidiano e o banal, o que diz respeito a ‘vidas marginalizadas’ – como no

caso dos jovens desta pesquisa – também não tem merecido crédito ou fama (no sentido de reconhecimento) a não ser quando submetido ao discurso da exclusão/inclusão e da inferiorização.

Cabe registrar ainda outro apontamento do autor que nos ajudou na construção teórica e metodológica da pesquisa,

A fábula, no verdadeiro sentido da palavra, é o que merece ser dito. Durante muito tempo, na sociedade ocidental, a vida de todos os dias só pôde ter acesso ao discurso quando atravessada e transfigurada pelo fabuloso; era preciso que ela fosse retirada para fora de si própria pelo heroísmo, a façanha, as aventuras, a providência e a graça, eventualmente a perversidade; era preciso que fosse marcada por um toque de impossível. Só então se tornava dizível. (FOUCAULT, 1992, p. 124)

De certa forma, o caminho que propusemos como método busca tornar ‘dizível’ a vida e a existência cotidiana daqueles que de modo geral permanecem anônimos; recuperando, por meio da escrita, suas dores, seus amores, medos, memórias, alegrias, inquietações, histórias, reflexões... Sem com isso romantizá-los ou torná-los “fábulas” contemporâneas. Reconhecer-lhes a cultura sem transformá-la para que seja aceita pelo poder.

Nas buscas teóricas levadas a efeito nesse percurso constatamos que elaborações como esta, voltadas aos escritos sobre (ou produzidas por) pessoas de alguma maneira “infames” têm partido, com mais freqüência, de áreas do conhecimento como a História e poucas vezes da área da Educação propriamente dita. É o caso de estudos como: 1) “Destino das Letras”, organizado por Bastos, Cunha e Mignot (2002) – que trata da escrita epistolar para discutir história e educação. 2) “Escrita de si, escrita da história”, organizado por Gomes (2004) – que privilegia cartas, diários e bilhetes para reconstruir e analisar fatos históricos. 3) “Cidade dos sentidos”, de Eni Orlandi (2004) – que se volta para as escritas das ruas das cidades, como é o caso das pichações e até das tatuagens. Dos três estudos citados, apenas o de Orlandi tem um foco voltado às questões lingüísticas, orientando-se pela Análise do Discurso para compreender um espaço determinado – a cidade – e seus sentidos.

Assim, a partir dessas “conversas teóricas”, o tema geral que se mantém presente em minha trajetória – a escrita – vai ganhando novas acepções e sentidos,

se complexificando, até que os fatores que impedem o escrever ganham força e fôlego (históricos) e os que vêm 'depois de escrever' (os efeitos de ter escrito) também. É desse modo que esta pesquisa ganha sustentação e o objeto de estudo em torno da autoria vem a ser nomeado por um título no qual as marcas no papel representam apenas um terço do problema, já que o que nos interessa mais neste trabalho é estudar de que maneira e por quais meios, os sujeitos, quaisquer sujeitos, podem apoderar-se da escrita para deixar marcas no mundo e na memória, ultrapassando os limites das marcas no papel. Nessa perspectiva, as práticas de escrita propriamente ditas passam a ser um meio em lugar de um fim.

Configurar o problema de pesquisa dessa maneira exigiu a metodologia de pesquisa-ação, de certa forma complexificada por envolver estratégias inspiradas em formulações do método etnográfico e em aspectos dos grupos focais, pois foram utilizados temas para discussão em diversos encontros. Essas modalidades metodológicas voltaram-se para a criação de um espaço e um tempo 'depois do escrito' já que uma das hipóteses que levantamos para o fracasso generalizado da escola no que concerne à promoção da autoria é justamente o fato de que ela se ocupa do texto dentro de seus limites, pouco trabalhando sobre o "antes do texto" e muito raramente trabalhando sobre o "depois do escrito". Esse 'depois', que só ganha sentido quando o texto alcança a circulação pública, é olhado pelo outro, é lido, é recebido por muitos olhares, testemunhado, e seu produtor reconhecido como responsável pelo escrito que gerou, tomando consciência da distância entre ele e seu próprio escrito; é que se configura como espaço propício para inúmeras reflexões, como poderá ser constatado na análise do processo desenvolvido junto aos jovens. Afinal, "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (FREIRE, 1996, p. 136).

Nesse sentido, esta pesquisa propõe um movimento de fora para dentro dos muros escolares, um olhar para o que está afastado das salas de aula, dos currículos e da educação formal. Propõe olhar para sujeitos não ideais, mas reais; sujeitos que não se consideram nem são considerados autores, mas que certamente são capazes de autoria. E parte da seguinte problematização: O que se passa com o sujeito "depois do escrito"? Que marcas o escrever deixa e onde? E como podemos torná-las visíveis, de modo a ampliar a visão do que seja escrever, conferindo-lhe significação pessoal, histórica e social?

### 1.3 Sobre os sujeitos: Condição de vulnerabilidade social? Exclusão? Marginalização?

Moço, eu estou nesse negócio de catar pedras faz bem uns cinqüenta anos. Muita gente me dizia para largar disso – cadê coragem? Cada um tem que viver procurando alguma coisa. Tem quem procure paz, tem quem procure briga. Eu procuro pedras. Mas foi numa dessas noites da minha velhice que entendi porque eu nunca larguei disso: só a gente que garimpa pode tirar estrelas do chão! (FERNANDO DE AZEVEDO apud ALENCAR, 2003, p. 62).

Esse fragmento de diálogo foi recolhido há mais de meio século pelo sociólogo e educador Fernando de Azevedo (1894 – 1974), e mais recentemente recuperado por Chico Alencar (2003). Este, por sua vez, nos chama a refletir sobre a tarefa dos *professores garimpeiros*: a de tirar estrelas *do chão* da escola. Sem, contudo, alerta o autor, esquecer em que “chão social” essas estrelas se encontram. Como bem lembra Alencar, “não há garimpo na educação sem a compreensão do veio, do aluvião, do leito do rio da sociedade. A parte só o é porque inserida no todo” (ALENCAR, 2003, p. 62).

A propósito de garimpeiros, de professores e dos sujeitos desta pesquisa, entendemos que trabalhar com jovens inseridos em “chão social” marginalizado, propondo-lhes uma experiência de escrita e autoria, já parte do reconhecimento de que as dificuldades, mais do que nada, advém das condições sociais a que esses sujeitos estão submetidos.

Nesse sentido, buscar estrelas não *no céu*, mas *no chão*, pode evocar também a surpresa que brota quando, ao autorizarmos o fluir das letras, legitimamos o direito de escrever, de transpor os limites do previsível, neste caso criando uma circunstância na qual sujeitos que pouco utilizam a escrita, além de a experienciarem (para além dos objetivos meramente funcionais) também se responsabilizam por seus textos diante do público – atitudes inerentes à autoria. É por esse caminho que orientamos a escolha dos sujeitos desta pesquisa, e é ainda nessa perspectiva que entendemos que as estrelas (autores) podem, sim, brotar do chão mais improvável desde que lhes seja oportunizada a experiência da escrita para além dos modelos restritivos<sup>14</sup> da escola.

---

<sup>14</sup> Esses termos requerem desdobramentos e articulações com as elaborações realizadas especialmente nos capítulos seguintes desta pesquisa, sobretudo quando abordamos, a partir dos apontamentos de Souza (2003), Geraldi (2003), Guedes (2006), Costa Val (2003) entre outros, o

Nossos sujeitos são adolescentes, meninos e meninas na fase da vida que mais propicia descobertas, questionamentos, ímpetos de mudar o mundo. Entretanto, talvez não seja exatamente essa a realidade dos jovens que escolhemos como população de nossa pesquisa. Muitos tiveram uma escolaridade acidentada, foram reprovados, se evadiram da escola e retornaram a fim de atender uma das condições para participar do Programa Agente Jovem (item 1.3.1), voltado, por definição, à inclusão de jovens considerados à margem de muitos processos sociais.

Tal escolha exigiu uma incursão nas discussões sobre as desigualdades sociais do mundo contemporâneo como forma de contextualizar nossa pesquisa. Especialmente em Alejandro Moreno (2000) encontramos elementos conceituais esclarecedores e relevantes que conferem sentido ao trabalho de pesquisa realizado, sobretudo quanto às possibilidades e limites das mudanças passíveis de serem provocadas no campo das práticas de escrita e da promoção da autoria. Trata-se de considerações acerca dos conceitos de exclusão, inclusão e marginalização, trabalhados por este autor<sup>15</sup>.

Aponta Moreno (2000, p. 163): “No parece haber habido a lo largo de toda la historia conocida, por lo menos desde el neolítico, sociedades no divididas o en las que no se haya dado una separación entre sectores sociales, com la excepción de pequeñas comunidades como las tribus indígenas (...)”. Entretanto, continua o autor, essa ‘separação’ foi, cada vez mais, transformando-se em ‘marginalização’ e progressivamente em ‘exclusão’, no contexto sócio-histórico no qual estamos inseridos enquanto cidadãos de um sistema-mundo (CASTRO-GÓMEZ, 2000) globalizado que repousa sobre crescentes desigualdades sociais. Sobre o processo histórico pelo qual a separação tornou-se marginalização e subsequentemente exclusão, Moreno (2000, p. 164) explica:

Cuando la separación, ya en nuestros tiempos, se conceptualizaba como marginalidad, se suponía que entre uno y otro grupo existía un margen, una frontera. Las fronteras son superables, aunque sea en forma ilegal, y el otro territorio conquistable. Marginalidad era un concepto de algún modo abierto a la esperanza. (...) el proceso de marginalización se pensaba como reversible y a ello se encaminaron reformas, políticas e capacitaciones.

---

caráter controlador, avaliativo e por vezes punitivo das práticas de escrita na escola.

<sup>15</sup> Os freqüentes ‘rótulos sociais’, tais como “os excluídos”, “os jovens em risco social”, “jovens em condição de vulnerabilidade social”, “os marginalizados”, “os evadidos da escola” e, em última instância, “os pouco capazes”, habitam os discursos cotidianos no campo da educação, gerando de alguma forma, segregações ou estigmatizações.

O autor situa a colocação de algumas populações “à margem” como um processo de separação que não era irremediável, no qual as ações podem ser revertidas e carregam uma espécie de ambivalência – tanto grupos considerados privilegiados quanto os que se situam na outra margem podem ser vistos como ‘marginalizados’. Essa margem é um espaço de fronteira, de alguma forma permeável, que pode ser atravessado em ambas as direções. Poderíamos pensar este raciocínio como aplicável à situação de pesquisa: eu (enquanto pesquisadora) estou numa posição marginalizada em relação aos jovens com quem realizo este estudo na medida em que não conheço nem faço parte de seu universo cultural. Da mesma forma, eles não fazem parte do meu. Mas existe a possibilidade do entrecruzamento dessas realidades e desses mundos tão diversos – o que se deu de fato pela pesquisa e também pela publicização dos escritos.

Já em relação à exclusão, Moreno (2000) afirma:

Hablar de exclusión es hablar de lejanía y al mismo tiempo de encierro. Ya no de frontera sino de muralla, de afuera y de dentro. El que está dentro construye su muralla y delimita y defiende así su territorio. Es el de dentro el que contruye la muralla, no el de fuera. (...) Me parece claro que el discurso de la exclusión se pronuncia desde el lugar de los incluidos y lo pronuncian los incluidos. (p.164/165)

É nessa falta de trânsito possível que dois mundos convivem de forma naturalizada e a desigualdade passa a ser “normal”. “Ninguém vê nada, ninguém tem nada a ver com nada, ninguém sabe nada. O silêncio invade a todos”, denuncia GENTILI (2003, p.33), a partir de um exemplo cotidiano vivenciado por ele na rua de uma grande cidade. Gentili narra o mal-estar de pessoas desconhecidas ao verem seu filho, Mateo, sendo empurrado no carrinho de bebê durante um breve passeio, com um dos pés descalços. Todos os que passavam por pai e filho pareciam sentir-se na obrigação de fazer algo, de avisar sobre o contratempo, e assim o faziam. Entretanto, os milhares de pés descalços (e bocas famintas) espalhados por todas as cidades do país, pelas esquinas, debaixo de viadutos e pontes, nas favelas e bairros à beira da miséria absoluta não causam espanto, indignação e mal-estar? – pergunta o autor. Ao que ele mesmo responde:

Enquanto é “anormal” que um menino de classe média ande descalço, é absolutamente “normal” que centenas de meninos de rua andem sem sapatos, perambulando pelas ruas de Copacabana pedindo esmolas. A

“anormalidade” torna os acontecimentos visíveis, ao mesmo tempo em que a “normalidade” costuma ter a capacidade de ocultá-los. O “normal” se torna cotidiano. (...) A seletividade do olhar cotidiano é implacável: dois pés descalços não são dois pés descalços. Um é o pé de uma criança. O outro é o pé de ninguém. (GENTILI, 2003, p. 30/31)

De maneira semelhante, é “normal” que jovens de periferia não dominem a escrita, não saibam se expressar na língua padrão culta, e se construa sobre eles outras tantas expectativas que são, na verdade, falta de expectativa. Foi a indignação com essa indiferença, tão bem retratada pelo episódio do bebê que perdeu o sapatinho, e aplicável a tantas outras situações, que também nos levou à escolha de nossos sujeitos. No caso desta pesquisa, foi ainda o controvertido papel da educação escolar formal com uma das suas funções – levar ao domínio da escrita – que nos fez escolher a nossa população entre os que estão à margem, tomando como desafio estudar as possibilidades de travessia que o escrever, quando trabalhado para além dos muros da sala de aula e para além das margens da folha, poderia desencadear.

Nossos adolescentes também têm os “pés descalços”, e quiçá por isso mesmo dificilmente sejam vistos como “estrelas”, somente à espera do olhar atento e incentivador que evidencie sua beleza. São adolescentes, entretanto, com muita coisa a dizer e testemunhar, mas cujas vozes são silenciadas e freqüentemente menosprezadas socialmente. Ao trazê-los para o centro da pesquisa, entendemos estar trilhando o caminho inverso ao da exclusão e trabalhando na contramão das construções sociais vivenciadas hoje, que transformam as diferenças e assimetrias em desigualdades que reforçam a exclusão.

Nessas construções, “o outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos. Jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade” (CHAUÍ, 1995, p. 3). Ou seja, os excluídos não podem ser concebidos simplesmente como ‘outreidades’ que, desde dentro de si mesmos, não se identificam como marginais ou excluídos; mas como autônomos em sua maneira de conviver, com suas próprias estratégias e estruturas relacionais. “La otredad se entiende aquí como una realidad situada fuera de los parámetros de otra realidad cualquiera. Otredad, en este caso, no se confunde con exclusión sino que sólo es pensable fuera de la oposición exclusión-inclusión” (MORENO, 2000, p. 173).

Assim, sustentados por essas considerações, nos perguntamos até que

ponto os sujeitos desta pesquisa aproximam-se mais da “exclusão” do que da “marginalização”? Uma vez que seus saberes e sua cultura pouco são levados em conta como uma outra possibilidade de realização e de estar no mundo, não são vistos como ‘a outra margem’ – que pode e merece ser entendida e alcançada – mas como o ‘lado de fora’ visto por aqueles que pertencem e estão incluídos no sistema social, político e cultural em que vivemos.

Não somos ingênuos de pensar que esta episódica experiência de escrita com sete meses de duração venha mudar a vida destes jovens como em um passe de magia. Porém, ao mesmo tempo em que ela marcou os papéis nos quais os jovens deixaram seus testemunhos, também marcou o mundo em que estão inseridos e as suas memórias. As análises que mostramos adiante, a partir dos resultados do processo e enriquecidas, sobretudo, pelos depoimentos escritos dos jovens, constituem-se em possibilidades de desinstalar algumas concepções cristalizadas no campo educacional relativamente à escrita e à autoria.

Da mesma forma, na perspectiva da construção de uma cidadania que não se limite a um conjunto de atributos formais restritos à posse de alguns direitos legais, investir em manifestações discursivas produtoras de sentido e que vão além do treinamento centrado nos aspectos normativos da língua e da escrita, é um passo importante e necessário ao desenvolvimento de práticas educacionais que aproveitem o potencial da escrita como ferramenta de reconhecimento do sujeito, preparando a sua condição de cidadania no sentido proposto por Gentilli (2003, p. 73): “exercício de uma prática inegavelmente política e fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência aos poderes totalitários” .

É nessa busca que se impõe, cada vez mais, uma escrita que não apenas ensine a grafar corretamente, mas propicie a construção de um discurso significativo capaz de traduzir um ponto de vista sobre o mundo conferindo consistência ao próprio ‘estar no mundo’ do sujeito que escreve. Uma escrita que saiba reconhecer e valorizar as vozes e memórias dos sujeitos, mas que também seja uma realidade para todos. Que ajude a construir a cidadania na mesma medida em que alicerce o desenvolvimento subjetivo, identitário e autoral. E que, finalmente, promova a transposição de barreiras e faça “sentido porque fala de nós e de nosso mundo” (ANTUNES, 2003, p. 115).

### 1.3.1. O que é o Programa “Agente jovem”?

Promovemos, durante esta pesquisa, atividades de escrita com um grupo de vinte adolescentes do Programa Agente Jovem, de Lages – SC; para instigá-los à autoria. O trabalho teve dois intuitos que foram desenvolvidos simultaneamente. Do ponto de vista da pesquisa, o objetivo foi investigar os processos de constituição do autor, sendo para tanto necessário promover, antes, a produção de escritos dos jovens e construir formas de ‘publicização’ de seus escritos, para então analisar os efeitos desse ‘depois de ter escrito’, que foi foco de investigação.

Paralelamente, o desenvolvimento da pesquisa-ação, com a duração de sete meses, desenvolveu cumplicidade com os jovens, e foi gerando transformações nas suas atitudes, com relação à pesquisadora, com relação ao ato de escrever, com relação à sua produção escrita, e à sua capacidade de escrever propriamente dita. Essas mudanças durante o processo também foram alvo de observação e registros de campo, e constituem parte de nossas análises.

Em última instância, escrever e publicar ainda parece contribuir para o protagonismo juvenil. Embora não fosse a intenção principal do trabalho de pesquisa, esse aspecto também mereceu atenção e mostrou resultados apreciáveis pelo entorno, como veremos mais adiante.

Além de explicitarmos quem são nossos sujeitos, parece-nos importante traçar um panorama do programa social no qual estão inseridos: o “Agente Jovem”.

Criado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano<sup>16</sup> (PAJ) é balizado por três eixos fundamentais: saúde, meio ambiente e cidadania; e conta com recursos federais e municipais para sua realização, em sistema de co-financiamento. O Governo Federal investe valor *per capita*/ano/jovem de acordo com o que estipula a Portaria que trata do projeto – os recursos federais devem ser aplicados em bolsa para os jovens (atualmente no valor de R\$ 62,00 mensais), pagamento de um orientador social e capacitação de 300 horas/aula para os jovens envolvidos no

---

<sup>16</sup> Para facilitar a referência ao Programa, utilizaremos a sigla PAJ para identificá-lo no texto deste trabalho.

Programa. Já o Governo Municipal participa destinando recursos para a alimentação (lanche) dos jovens no período em que eles estão no Programa; o pagamento dos coordenadores e instrutores; e demais despesas necessárias à realização das ações.

Pautado na emenda constitucional número 20<sup>17</sup>, o Programa Agente Jovem sugere a definição de:

uma proposta de ocupação para jovens de 15 a 17 anos em situação de risco e vulnerabilidade social, que não se configure trabalho, mas que possibilite de fato, sua permanência no sistema de ensino e proporcione experiências práticas que o preparem para futuras inserções no mundo do trabalho. (MIN. DES. SOCIAL E COMBATE À FOME, s/d, p. 3)

Dessa forma, o PAJ configura-se como uma ação social que visa, de acordo com o Projeto, ao desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos jovens atendidos. Também por isso, orienta-se por dois outros princípios básicos:

a) Centralidade na família: fortalecer os vínculos familiares, bem como possibilitar sua inclusão na vida sócio-comunitária, por meio de ações sócio-educativas realizadas com as famílias.

b) Protagonismo juvenil: estimular o jovem a construir sua autonomia, por intermédio da criação de espaços e de situações propiciadoras da sua participação criativa, construtiva e solidária. Trata-se de oportunizar ao adolescente, vivências concretas como etapa imprescindível para o seu desenvolvimento pessoal e social pleno. (MIN. DES. SOCIAL E COMBATE À FOME, s/d, p. 3)

A respeito do segundo princípio vale enfatizar sua concordância com as intenções desta pesquisa, uma vez que a tese aqui defendida é de que a escrita autoral e pública promove transformações e constrói a sujeito numa perspectiva sócio-cultural em que são privilegiadas a autonomia e a cidadania.

Salientamos ainda, que além da faixa etária e das condições de risco e vulnerabilidade social, outros critérios para a seleção dos jovens que devem integrar o PAJ são: renda *per capita* da família, que deve ser de até meio salário mínimo; jovens que tenham cometido atos infracionais; jovens que estejam sob medida

---

<sup>17</sup> A emenda constitucional n° 20 data de 15 de dezembro de 1998 e modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. Em dezembro de 2003, teve seus artigos 8° e 10° revogados pela emenda constitucional n° 41.

protetiva (artigo 101 do ECA<sup>18</sup>); jovens egressos de outros programas sociais e de programas de atendimento a situações de exploração sexual; jovens que estejam fora da escola (importante salientar que a permanência no PAJ está vinculada à frequência e rendimento escolar).

Para ampliar a compreensão acerca das ações propostas pelo PAJ, ressaltamos os objetivos elencados no projeto:

- Criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema de ensino;
  - Promover sua integração à família, à comunidade e à sociedade;
  - Desenvolver ações que oportunizem o protagonismo juvenil;
  - Preparar o jovem para atuar como agente de transformação e desenvolvimento de sua comunidade;
  - Contribuir para a diminuição dos índices de violência, uso de drogas, DST/Aids, gravidez não planejada;
  - Desenvolver ações que facilitem sua integração e interação, quando da sua inserção no mundo do trabalho.
- (MIN. DES. SOCIAL E COMBATE À FOME, s/d, p. 3)

Com o intuito de formar agentes de transformação social comprometidos com as questões inerentes aos três eixos balizadores do PAJ – saúde, meio ambiente e cidadania –, a equipe que executa o trabalho deve ser composta por: a) um coordenador, geralmente vinculado à Secretaria de Assistência Social do município, que deve articular e acompanhar as ações junto aos jovens, aos orientadores e aos instrutores; b) um orientador social, preferencialmente um estagiário da área de atendimento social, que se responsabiliza pelas ações diárias realizadas com os jovens. Cada orientador é responsável por um grupo de vinte e cinco jovens; c) instrutores, profissionais de diversas áreas, que ministram as aulas e desenvolvem as ações pedagógicas com os jovens.

---

<sup>18</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – foi instituído pela lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. O Artigo 101 do ECA vincula-se ao Artigo 98; ambos transcritos integralmente a seguir: “Art. 98 – As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: I- por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II- por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III- em razão de sua conduta.” “Art. 101 – Verificada qualquer das hipóteses previstas no Art. 98, a autoridade competente poderá determinar, entre outras, as seguintes medidas: I- encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II- orientação, apoio e acompanhamento temporários; III- matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento de ensino fundamental; IV- inclusão em programa, comunitário ou oficial, de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V- requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI- inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento de alcoólatras e toxicômanos; VII- abrigo em entidade; VIII- colocação em família substituta.”

De acordo com o Projeto do Programa Agente Jovem (s/d), a capacitação teórico-prática dos jovens deve ter duração de doze meses, dos quais a formação teórica compreende uma carga horária mínima de 300 horas/aula divididas em dois núcleos: básico e específico. Já a formação prática diz respeito à atuação dos jovens em suas comunidades. Sobre os dois núcleos de capacitação teórica, o Projeto informa que o Núcleo Básico:

É o primeiro momento do projeto. Compreende a abordagem de temas que despertem a auto-estima do jovem, o protagonismo juvenil, permitindo que ele entenda seu poder de transformação. O conteúdo programático deverá abordar temas que busquem estimular o jovem na construção de um projeto pessoal. (MIN. DES. SOCIAL E COMBATE À FOME, s/d, p. 8)

A respeito do Núcleo Específico, o Projeto destaca:

É o momento onde são oferecidos conteúdos teóricos aos jovens nas áreas de saúde, cidadania e meio ambiente. Compreende a seguinte temática: o jovem como agente de transformação, visando à ação comunitária. O conteúdo programático desse núcleo versará sobre questões preponderantes nas áreas abordadas. (MIN. DES. SOCIAL E COMBATE À FOME, s/d, p. 8)

O terceiro momento do Programa constitui, como já dissemos, a ação efetiva dos jovens na sociedade por meio de atividades planejadas e programadas em conjunto entre coordenador, orientadores, instrutores e jovens de cada comunidade atendida.

Sobre a metodologia proposta pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome para a realização do PAJ, ressaltamos os encaminhamentos feitos no sentido de orientar uma pedagogia problematizadora que alie teoria e prática, além de considerar a realidade de vida do jovem e resgatar conhecimentos e vivências do grupo. O que se pretende, conforme o Projeto (s/d, p.09), “é ouvir o jovem e construir com ele um conhecimento, ao tempo em que se busca despertá-lo para um novo projeto de vida”.

Os jovens permanecem vinculados ao Programa por um ano, quando participam de atividades semanais – que acontecem no contra-turno das aulas escolares – distribuídas da seguinte maneira: três dias de formação teórico-prática; um dia de esporte, cultura e lazer; um dia de avaliação e planejamento.

### 1.3.2 Como funciona o Programa na realidade local?

Em Lages, o PAJ está vinculado e é desenvolvido pela Secretaria Municipal da Promoção Social e Cidadania e também pela SAMT – Sociedade de Assistência Social, Trabalho e Cidadania. O Programa funciona desde 2002, quando iniciou as atividades com uma turma de 25 jovens. Em novembro de 2005, a Prefeitura ampliou sua contribuição financeira (contrapartida) para o PAJ. Isso possibilitou a criação de cinco turmas (com 25 jovens cada) a partir do início de 2006. Desde então o Governo Federal responsabiliza-se pela bolsa mensal de R\$ 65,00 para cada adolescente e mais R\$ 2.090,00<sup>19</sup> mensais para custos com os monitores e a alimentação (lanche oferecido nos encontros). Já a contrapartida da Prefeitura é de 20% sobre todo o repasse do Governo Federal, mais os custos fixos do Programa (funcionários administrativos, assistentes sociais, psicólogo, dentista, professor de Educação Física), além dos gastos com estrutura física e transporte dos jovens – uma vez por semana eles têm atividades físicas na sede da SAMT e são transportados por ônibus da Prefeitura.

As turmas são agrupadas em núcleos, por bairros, para facilitar o acesso dos adolescentes aos locais onde acontecem os encontros semanais. São atendidos, atualmente, os bairros: CSU (duas turmas), Penha (uma turma) e Universitário (uma turma) e adjacências. Há ainda uma turma que funciona na sede da SAMT e atende os adolescentes dos bairros mais próximos ao Centro. Os demais encontros acontecem nos CRAS – Centro de Referência em Assistência Social – de cada um dos bairros (núcleos) citados, de segunda a quinta-feira, das 14 às 17 horas. Também é importante lembrar que o tempo de vinculação ao Programa é de um ano para cada jovem.

Hoje a estrutura técnico-administrativa responsável pelo PAJ em Lages é formada por: um diretor, uma coordenadora, um auxiliar administrativo, dois assistentes sociais e um psicólogo. Além disso, o Programa conta com um monitor para cada grupo de jovens. Os monitores são universitários que cursam as fases iniciais de graduações como Pedagogia, Educação Física, Artes e Serviço Social.

Nesse ponto reside um dos problemas do PAJ. Os monitores não passam

---

<sup>19</sup> Valores colhidos em Setembro de 2006.

por formação continuada. Apenas participam de encontros semanais para o planejamento das atividades com auxílio do psicólogo e dos assistentes sociais. Como também são bastante jovens e não possuem graduação específica para o trabalho que realizam – muitas vezes por falta de opções –, o fazem ‘intuitivamente’; sem um encaminhamento mais crítico ou aprofundado. O resultado disso é que o Programa – conceitualmente voltado à cidadania, saúde e meio ambiente no intuito de formar “agentes jovens” multiplicadores, em suas comunidades, das discussões e construções oriundas dos encontros – acaba tornando-se mais um exemplo de atividade assistencialista<sup>20</sup>.

A fala de uma das monitoras, Débora<sup>21</sup>, ilustra bem essa realidade: “Eu não queria trabalhar no Agente Jovem. No começo eu os odiava e eles me odiavam. Hoje, nosso relacionamento já mudou. Eu até ‘brigo’ por eles”. A monitora, apesar de já indicar uma mudança de postura em relação aos jovens, ainda não demonstra uma compreensão aprofundada das questões sociais que envolvem seu trabalho. Mesmo quando diz ‘brigar’ pelos jovens, isso tem um apelo mais afetivo do que de entendimento da proposta. Outra monitora, Mônica, afirma: “Eles (os jovens) estão aqui pelo dinheiro que recebem da bolsa. Não têm comprometimento. Não querem pensar nem escrever porque já fazem isso na escola”. Então perguntamos: onde está a cidadania e a construção do “Agente Jovem”?

A concepção do Programa parece estar incorporada ao discurso e a algumas ações dos especialistas e do corpo administrativo, mas não faz parte – efetivamente – do processo orientado pelos monitores durante os quatro encontros semanais que têm com os jovens; apesar das reuniões de planejamento e dos esforços do corpo administrativo. Por outro lado, as limitações financeiras também são um agravante uma vez que por R\$ 300,00 mensais (bolsa dos monitores) é impossível conseguir profissionais melhor qualificados dispostos a realizar o trabalho.

Entendemos que a realidade do PAJ/Lages reflete a precariedade e o assistencialismo da maioria dos programas sociais brasileiros e também por isso colabora para justificar esta pesquisa, uma vez que a escrita pode contribuir com o processo de construção da cidadania – cerne do Programa.

---

<sup>20</sup> Essas impressões advêm de duas conversas realizadas com os monitores em 12/09/2006 e de uma observação do trabalho realizado com um dos grupos nessa mesma data.

<sup>21</sup> Os nomes dos monitores são fictícios e foram alterados para preservar suas identidades.

Os adolescentes não têm sido vistos nem tratados pelo PAJ como protagonistas e atores sociais, mas sim como beneficiários de uma ajuda financeira destinada “aos pobres”. Contrariamente a isso, escrita e autoria pressupõem o protagonismo na medida em que também presumem disponibilidade de diálogo, de “ouvir” e “dar voz”, ou melhor, “dar letras” ao outro do lugar onde ele está e não de onde o vemos ou presumimos que ele está. Afinal, não se pode estabelecer, por decreto, a formação de um “Agente Jovem” transformado e com uma postura diferente, protagonista. Isso deve acontecer “de dentro para fora” do sujeito, a partir de experiências significativas, reflexivas; mas que possam ser inseridas no contexto social – como acreditamos ser o caso de uma escrita autoral que se torna pública.

## 2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA “LÍNGUA OFICIAL” E AS ‘IMPOSSIBILIDADES’ DA ESCOLA DO SÉCULO XXI PARA PROMOVER O DOMÍNIO DA ESCRITA

Na obra “A invenção da palavra oficial – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização”, Andrea Berenblum (2003) analisa algumas das estratégias postas em jogo durante a colonização, por parte dos europeus, para exercer a dominação e a exploração econômica dos povos nativos do Brasil. A discussão desenvolvida pela autora privilegia, nesses processos, o que se refere à palavra e à língua, mas tangencia também as práticas de escrita. Então nos cabe perguntar: até que ponto e de maneiras essa história ainda hoje gera efeitos no âmbito escolar? Mais especificamente interessa-nos desenvolver essa indagação contextualizando-a historicamente e associando-a às constatações de pesquisadores (representantes de várias correntes teóricas) sobre o que consideram uma certa impotência ou fracasso da escola em levar crianças e jovens ao domínio da língua escrita, e ainda às relações de poder estabelecidas a partir do episódio colonizador, cujos efeitos parecem continuar ativos na atualidade.

Em artigo intitulado “Ciências sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’”, o colombiano Santiago Castro-Gómez (2000), desenvolve a idéia da “invenção do outro” como uma necessidade do colonialismo. Tal ‘invenção’, assim como a da língua oficial brasileira – como veremos mais adiante – serve a interesses de poder que ocultam, ou tentam anular, culturas preexistentes submetendo os povos colonizados (neste caso, “os outros”) a uma série de normas definidas e legitimadas pelo *conhecimento* e pelo Estado em nome do progresso e da modernidade, cujo pano de fundo é constituído pelos processos de produção capitalista. De acordo com Castro-Gómez (2000, p. 148 ),

El Estado, por su parte, define sus políticas gubernamentales a partir de esta normatividad científicamente legitimada. Ahora bien, este intento de crear perfiles de subjetividad estatalmente coordinados conlleva el fenómeno que aquí denominamos “la invención del otro”. Al hablar de “invención” no nos referimos solamente al modo en que un cierto grupo de

personas se representa mentalmente a otras, sino que apuntamos, más bien, hacia los dispositivos de saber/poder a partir de los cuales esas representaciones son *construidas*. Antes que como el “ocultamiento” de una identidad cultural preexistente, el problema del “otro” debe ser teóricamente abordado desde la perspectiva del *proceso de producción material y simbólica* en el que se vieron involucradas las sociedades occidentales a partir del siglo XVI.

Para Castro-Gómez essa invenção do outro se tornou possível (e ainda hoje podemos perceber isso) a partir de dispositivos e “práticas disciplinadoras” – no sentido trabalhado por Foucault (1996) – que contribuíram para a ‘construção’ e também para a dominação das populações latino-americanas no século XIX. Entre os dispositivos analisados pelo autor, ganham destaque documentos escritos, tais como as constituições, os manuais de urbanidades e as gramáticas das línguas que compõem um conjunto de ferramentas voltadas para transformar o outro (selvagem) em civilizado. Aprofundando, continua o autor:

... estas tecnologías de subjetivación poseen un denominador común: su legitimidad descansa en la *escritura*<sup>22</sup>. Escribir era un ejercicio que, en el siglo XIX, respondía a la necesidad de ordenar e instaurar la lógica de la “civilización” y que anticipaba el sueño modernizador de las elites criollas. La palabra escrita construye leyes e identidades nacionales, diseña programas modernizadores, organiza la comprensión del mundo en términos de inclusiones y exclusiones. Por eso el proyecto fundacional de la nación se lleva a cabo mediante la implementación de instituciones legitimadas por la letra (escuelas, hospicios, talleres, cárceles) y de discursos hegemónicos (mapas, gramáticas, constituciones, manuales, tratados de higiene) que reglamentan la conducta de los actores sociales, establecen fronteras entre unos y otros y les transmiten la certeza de existir adentro o afuera de los límites definidos por esa legalidad escrituraria. (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p.148/149)

Com auxílio dessas teorizações, as relações seculares profundamente imbricadas entre colonização, instituições educativas, língua e escrita, ganham visibilidade e ampliam a nossa compreensão do que se passa nas escolas; deslocando a responsabilidade do que alguns têm chamado de fracasso dos professores e dos alunos, para forças sociais associadas a interesses externos e não imediatos.

Fazendo uma retrospectiva do processo de introdução da Língua

---

<sup>22</sup> Grifo do autor.

Portuguesa no Brasil – a partir da colonização – e do que os historiadores denominam a “invenção” da língua oficial (BERENBLUM, 2003) é possível percebermos as evoluções nas concepções de língua dos professores, a interferência dessas concepções na prática pedagógica dos docentes e suas estreitas ligações com as questões sociais e políticas que permeiam toda construção histórica.

## 2.1. Muitas línguas... uma língua: alguns determinantes históricos das dificuldades da escola para promover a escrita e autoria

A compreensão dos processos de formação das línguas nacionais, neste caso a Língua Portuguesa, e de sua relação com a construção coletiva das identidades das nações parece ser fundamental para desenharmos o pano de fundo sobre o qual organizamos esta pesquisa e a partir do qual também o ensino das línguas se estrutura. Em comentário de Goulart (*apud* BERENBLUM, 2003) as línguas, assim como as variedades lingüísticas, por serem fortes marcadores de poder social, são importantes termômetros para avaliar tensões, mudanças, preconceitos e manipulações; além de servirem como elemento de controle da vida social pelos grupos hegemônicos. Partindo dessa visão, não é possível conceber como ‘*natural*’ a consolidação de um ou outro idioma como o representante oficial da identidade de um país. É preciso considerar ângulos fundamentais dessa ‘oficialização’, ou como já dissemos, dessa ‘invenção’. É preciso considerar aspectos sociais, históricos, econômicos e, principalmente, relações de poder; uma vez que as línguas nacionais são sempre construções semi-artificiais, às vezes até virtualmente inventadas, porque “as nações necessitam de unidade, e essa unidade – cultural e lingüística – possibilita a identificação dos indivíduos como cidadãos. É nesse processo que se difunde de maneira oficial a idéia de *língua materna*”, pondera Berenblum (2003, p.24). Assim, a unidade lingüística empreendida pelo colonizador era uma necessidade, como assinala a autora, para construir uma nação governável ou dominável, para viabilizar a regulamentação das condutas dos atores sociais, como mostra Castro-Gómez (2000).

Refere Orlandi (1990) que, no momento da chegada dos portugueses ao

Brasil existiam por volta de 1.200 línguas diferentes faladas por aproximadamente 5 milhões de indígenas. Hoje, existem em torno de 180 línguas indígenas, cada uma delas falada por uma média de 200 pessoas. A pergunta é: por que e como essas línguas desapareceram?

Entre outros aspectos apontamos os interesses da colonização e da catequização jesuítica – que precisavam estabelecer a comunicação com os indígenas. Entretanto, a diversidade de línguas faladas no Brasil representava um obstáculo à difusão da língua portuguesa e à utilização do latim para a catequese, o que levou os missionários ao estudo dos idiomas indígenas e ao conseqüente surgimento de línguas de contato ou línguas francas<sup>23</sup>. O padre José de Anchieta foi o responsável, em 1595, pela sistematização dessas línguas e publicação da primeira gramática brasileira. Entretanto, como a preocupação dos jesuítas era o estabelecimento de uma escrita – para o idioma indígena – que servisse aos propósitos da evangelização; as suas interpretações particulares modificaram o tupi – língua indígena que dominava a costa do atual território brasileiro – e acabaram por enquadrá-lo nos modelos da gramática ocidental (BERENBLUM, 2003). Tem início aí, ainda que de maneira superficial, o longo processo de devastação das línguas nativas para atender aos interesses da dominação, justificado em nome de um projeto civilizatório da barbárie que imperava nas Américas segundo a visão dos colonizadores.

A escrita, enquanto mídia de documentos oficiais, leis, normas, desempenha papel crucial nesse contexto, a serviço da colonização. A esse respeito vale a pena aprofundar a contribuição de Castro-Gómez (2000, p. 151) quanto ao poder dos manuais e das gramáticas no processo de colonização,

Desde la normatividad de la letra, las gramáticas buscan generar una cultura del “buen decir” con el fin de evitar “las prácticas viciosas del hablar popular” y los barbarismos groseros de la plebe. (...) Para ser civilizados, para entrar a formar parte de la modernidad, para ser ciudadanos colombianos, brasileños o venezolanos, los individuos no solo debían comportarse correctamente y saber leer y escribir, sino también adecuar su lenguaje a una serie de normas.

Nesse contexto, e sucessivamente, cada vez com mais veemência, a ação

---

<sup>23</sup> As chamadas línguas francas eram híbridas e tinham por objetivo facilitar a comunicação entre missionários e indígenas.

direta do império português pretende impedir o uso da língua geral/franca nas escolas; numa atitude política voltada para tornar o português o idioma mais falado do Brasil. A propagação e a afirmação da língua portuguesa em detrimento das línguas indígenas só faz reforçar o poderio do império sobre a colônia e facilitar a dominação. Uma das ações mais conhecidas para ratificar as intenções portuguesas é o estabelecimento, em 1757, do Diretório dos Índios – decreto que proibia o uso da língua geral em toda a colônia. Assim, os índios não poderiam mais usar nenhuma outra língua que não a portuguesa. Essa ação, junto com o aumento da população portuguesa no Brasil, tem um efeito específico: contribui para o declínio definitivo da língua geral no país. O português, que já era o idioma oficial do Estado (em português eram redigidos todos os documentos, decretos, leis, etc.), passa a ser também a língua mais falada no Brasil.

Em 1759 um decreto do Marquês de Pombal torna obrigatório o ensino do Português nas escolas. Para isso tornou-se também necessário o estabelecimento de uma rede de ensino destinada a esse fim. Assim, “mudam as condições de produção do saber lingüístico, privilegiando-se o estabelecimento do português como língua obrigatória e proibindo-se o uso do tupi nas escolas” (BERENBLUM, 2003, p. 66). Parece válido salientar aqui a importância de se perceber as relações intrínsecas entre o português e as línguas indígenas e africanas que conviviam no Brasil colônia assim como a atualidade de suas representações: as línguas indígenas e africanas entram na relação como línguas de povos considerados primitivos que devem ser, ou civilizados (no caso dos índios), ou escravizados (no caso dos negros). Ou seja, não há lugar digno para essas línguas e principalmente para seus falantes.

É, portanto, no sentido de ‘desnaturalizar’ o processo de criação de uma única língua oficial que ganha sentido promover o debate sobre os caminhos percorridos na ‘invenção’ da palavra oficial, sobretudo no meio educacional/escolar e na formação de professores. As manobras oficiais constitutivas dessa ‘invenção’ explicitam o quanto língua e escrita podem ser e têm sido utilizadas para fins de controle social pelos detentores do poder. Trata-se de um “modo de silenciar tantas memórias e tantas línguas e tantas falas e tantos falantes, num tempo em que os discursos hegemônicos defendem um modo global e uniforme de estar no mundo” (GERALDI *in* BERENBLUM, 2003, p. 15). Por outro lado, importa registrar que algumas políticas de ação afirmativa, que vêm tomando força na última década,

representam uma tentativa de compensar o deletério efeito de cinco séculos de dominação e silenciamento.

Voltando à nossa retomada da história... Seguindo as tendências européias de gramatização e regulamentação das línguas nacionais, surge no Brasil, em 1789, o primeiro dicionário monolíngüe em língua portuguesa. Num quadro um pouco mais complexo, surgem nessa época o *bom* e o *mau* português: estigmas ligados diretamente a condicionantes como classe social, posição, poder, entre outros. Temos nessa história esquecida, elementos interessantes para entender as estratificações e os 'pré-conceitos' que ainda hoje vivenciamos nas escolas quanto à escrita, à fala e ao uso da norma padrão culta da língua ou do que Soares (2001) bem denomina como "dialeto de prestígio".

Depois da Independência, tanto a necessidade de homogeneização quanto a criação de uma identidade para os brasileiros ficam mais urgentes para as classes dominantes. É a partir de então que as discussões em torno da língua tornam-se freqüentes, assim como sua gramatização torna-se mais importante para a construção da identidade cultural do Brasil. Em decorrência disso, no ano de 1827 uma lei obriga os professores a alfabetizarem em língua nacional. Essa norma é mais um indicativo do caráter opressor da colonização. A escola é, então, cada vez mais, cenário para a consolidação da língua oficial e para a homogeneização das culturas coexistentes no Brasil e não o espaço para o reconhecimento da diversidade que constitui a sua população. Essa constituição de escola como instrumento de homogeneização cultural é questionada por Charlot (2005), que concebe a educação enquanto um processo triplo de humanização, socialização e singularização. A esse respeito, o autor aprofunda suas reflexões afirmando que a educação deve ser ainda,

Cultura como movimento de entrada em universos simbólicos, como acesso a uma cultura específica, como movimento de construção de si mesmo; é direito ao sentido, às raízes, a um futuro; é direito ao universal, à diferença cultural, à originalidade pessoal. (...) A legitimidade do direito à diferença vem da igual dignidade de todos os seres humanos e não poderia ser evocada contra essa dignidade. Ao contrário, a dimensão universalista de um projeto educativo não deve servir para mascarar formas culturais dominantes, apresentadas abusivamente como universais (CHARLOT, 2005, p. 145/146).

Assim, ao promover a homogeneização das diferenças lingüísticas em prol de

uma língua única que representa a cultura do colonizador, a instituição escolar configura-se, naquela época, e em certo sentido se mantém ainda hoje, como lugar de legitimação dos valores culturais da classe social que a sustenta, conforme apontam Nogueira e Nogueira (2004, p. 84/85) referendados pelo pensamento de Pierre Bourdieu,

(...) apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida. Na perspectiva de Bourdieu, (...) no caso das sociedades de classe, a capacidade de imposição e legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes.

## 2.2. Diferentes concepções, diferentes formas de ensinar a língua: construções históricas e sociais

Realizada a brevíssima exposição de como o português instituiu-se como língua oficial no Brasil e dos interesses colonizadores que alicerçaram esse processo, podemos agora ter um maior embasamento para discutirmos algumas questões referentes às concepções de língua que marcaram e ainda hoje fundamentam o ensino do português em nossas escolas; cada uma apresentando interfaces com as correntes pedagógicas predominantes em cada período histórico da educação brasileira, e orientando o trabalho do professor e sua prática de sala de aula.

Antes de aprofundarmos essas considerações, cabe afirmar ainda que as três concepções de língua: como sistema, como instrumento de comunicação e como discurso; não se excluem mutuamente apesar de, no processo de evolução, terem sido apresentadas e vivenciadas quase que de forma isolada e particular. De acordo com Soares<sup>24</sup>, é fundamental que se considere ao mesmo tempo a especificidade e a indissociabilidade dessas três concepções para que se renove a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa.

---

<sup>24</sup> Minicurso “O ensino do português hoje: fundamentos e sua tradução em uma prática renovada”, ministrado por Magda Soares durante o II Congresso de Integração das Licenciaturas na Universidade do Planalto Catarinense, em 21/09/04.

Como já pontuamos, por cerca de 250 anos (de 1.500 a 1.750) não houve ensino sistemático do português no Brasil. Trabalhava-se, nas escolas, apenas o latim. Esse, por sua vez, pedagogicamente dividido em gramática e retórica. A esse tipo de divisão corresponde a concepção de língua apenas enquanto sistema padronizado segundo uma estrutura sintática, semântica e lexical que deve ser seguida universalmente pelos usuários. E nesse sentido é também um sistema que desconsidera quase totalmente os aspectos culturais inerentes às línguas e aos grupos sociais que as constroem num processo dialético. Com base nesse ponto de vista é possível comparar a concepção de língua como sistema à “árvore do conhecimento” apresentada por Raimundo Lúlio e reeditada muitas outras vezes por representar a metáfora-chave para tornar visível o sistema de conhecimento do século XVI. Tal metáfora, comenta Burke (2003, p. 82),

ilustra um fenômeno central em história cultural, a naturalização do convencional, ou a apresentação da cultura como se fosse natureza, da invenção como se fosse descoberta. Isso equivale a negar que os grupos sociais sejam responsáveis pelas classificações, assim sustentando a reprodução cultural e resistindo a tentativas de inovação.

Vale lembrar que Castro-Gómez (2000) e Berenblum (2003) compartilham o termo “invenção”. O primeiro para discutir a construção do “outro” no processo colonizador; e a segunda para recuperar a criação da língua oficial. Ambos tornam evidente que a história desses construtos tenta transformar “invenção em descoberta”, bem como “cultura em natureza”.

À concepção de língua enquanto sistema corresponde uma prática pedagógica voltada ao ensino da gramática normativa e, na maioria das vezes, uma pedagogia tradicional centrada no professor cujo papel, como sinaliza Saviani (2003, p. 7), “é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”; o que reduz ou anula a possibilidade de participação ativa dos sujeitos nas construções culturais de seu tempo.

Em 1759, com a obrigatoriedade do ensino de português e a expulsão dos jesuítas, a coroa portuguesa obriga-se “à criação da primeira rede leiga de ensino (circunscrita a uns quantos filhos-de-família); quando coube ao Marquês de Pombal fazer a política de interesse linguageiro” (HOUAISS, 1992, p. 101). O ensino da gramática da língua portuguesa é então incorporado ao ensino gramatical do latim, e

à retórica se junta o ensino da poética. A concepção de língua como sistema continua permeando as práticas pedagógicas. É importante salientar que o trabalho com a produção escrita nessa concepção limita-se aos aspectos formais e estruturais da língua, não abrindo, portanto, espaço ao exercício de escrita que atenda de maneira mais efetiva aos anseios e necessidades dos sujeitos. Fato esse condizente com os encaminhamentos metodológicos mais pertinentes à pedagogia tradicional.

Uma curiosidade do período que vai de 1.850 a 1.940 é a criação, por meio de decreto imperial, do cargo de professor de português, em 1.871. O decreto marca a profissionalização do docente da ‘nossa língua materna’ bem como a instituição desta como disciplina específica. Mas é só em meados do século XX que o latim é abolido dos currículos das escolas brasileiras. O ensino da língua portuguesa dividia-se então em duas partes: estudos de gramática e estudos de textos (antologias); ambos ainda orientados pela concepção de língua como sistema. “A produção escrita dos alunos era pouco explorada e até 1.950 só eram incorporados às antologias os gêneros literários de autores clássicos mortos, o que garantia à língua um caráter pouco contemporâneo” (SOARES, op.cit.).

Entre 1.940 e 1.960, houve a constituição dos sistemas nacionais de ensino. Sua organização, de acordo com Saviani (2003, p. 5), “inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Esse direito decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidava no poder: a burguesia”.

Os sistemas educacionais trouxeram à escola uma clientela que não tinha origem nas classes sociais mais altas, ao contrário, era oriunda das camadas mais populares e por isso não possuía conhecimentos aprofundados sobre a norma padrão da língua portuguesa.

Para atender a essa nova demanda, os livros didáticos passam a unir gramática e texto e a apresentar tanto exercícios quanto notas de rodapé para explicar detalhes da língua. Entretanto, não podemos deixar de dizer que os objetivos do ensino lingüístico pautavam-se nos interesses burgueses e por isso tornaram-se instrumentos dos estigmas da sociedade capitalista. Já naquela época, não muito diferente do que muitas vezes se faz hoje, a educação funcionava como mecanismo para: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um

quadro de valores que legitima os interesses dominantes”, conforme apontou István Mészáros (2005, p. 15), na sua Conferência durante o Fórum Mundial de Educação (2004).

A concepção de língua, mesmo com as mudanças didáticas, ainda é a de sistema. Em contrapartida, começa a se desenhar um movimento de articulação entre gramática e texto – gramática para entender o texto e sobretudo o texto para entender a gramática.

Após mais de quatrocentos anos de uma pedagogia (mesmo que não escolar no início) orientada pela concepção de língua unicamente como sistema, entre 1.960 e 1.970 a concepção de língua enquanto instrumento de comunicação passa a fazer parte das discussões de educadores e pesquisadores da área. Tais discussões culminam com a lei 5692/71, que institui novas nomenclaturas à disciplina de português nas escolas: Comunicação e Expressão (1ª a 4ª série do ensino fundamental) e Comunicação em Português (5ª a 8ª série do ensino fundamental). A lei impõe a mudança conceitual e o ensino do português passa a ter suporte na teoria da comunicação, o que gerou uma radical modificação nas aulas. Gêneros escritos como charges, jornais, revistas, histórias em quadrinhos, etc; que jamais haviam feito parte das práticas escolares, são introduzidos nos livros didáticos e acabam por gerar também uma transformação significativa nas práticas de produção escrita dos alunos. A escrita um pouco mais livre ou menos regrada começa a ser valorizada em decorrência da visão de que o papel fundante da língua é promover a comunicação.

A mudança trazida pela lei durou apenas sete anos e gerou muitos conflitos. Foi o período em que se caracterizou, no ensino de língua no Brasil, a “disneylândia pedagógica” de que fala Osman Lins. A ambigüidade entre gramática e não-gramática tem início nessa época e dura até hoje. (SOARES, op.cit)

Só a partir de 1.980 é que o ensino de língua no Brasil começa a sofrer influência de ciências lingüísticas como Sociolingüística, Lingüística Textual, Semântica, Teoria da Enunciação e Análise do Discurso. Tais influxos, provenientes de várias correntes, sobretudo francesas e russas, levam a um ‘aperfeiçoamento’ da concepção anterior de língua e ao início de trabalhos e pesquisas sobre práticas discursivas e de letramento.

A concepção de língua como discurso é, portanto, bastante recente e talvez por isso ainda suscite dúvidas nos professores de português. Sobre a base conceitual discursiva, o esquema da comunicação sofre alterações importantes dentre as quais a consideração dos “ruídos”, que passam de elementos a serem eliminados à parte essencial do processo comunicativo. Da mesma forma como ganham força as reflexões a partir das interferências do momento em que a comunicação se estabelece e os aspectos inerentes ao papel histórico-social do sujeito no processo comunicativo.

A escrita nessa concepção é tida, tanto quanto a leitura, como prática social e, portanto, como atividade discursiva que exige interações para a construção de sentidos. Por isso, as práticas de produção escrita na escola procuram, se orientadas por essa corrente conceitual, permitir ao aluno ir além do consumo de idéias e da aplicação de regras gramaticais, superando os modelos e as imposições que desconsideram o caráter histórico-cultural da língua. Entretanto, esse direcionamento, apesar de bastante difundido no ambiente escolar e nas teorizações mais recentes nessa área, não tem sido efetivamente implementado na escola, que ao longo dos anos vem promovendo sistematicamente, no que concerne à produção escrita de seus alunos, um processo pelo qual o professor

(...) ensinou e eles aprenderam a expor seu pensamento em linguagem *correta* e organizado segundo o padrão convencional. Entretanto, apesar disso, as redações, em sua maioria, não constituem o que se pode chamar de bons textos. (COSTA VAL, 2004, p.123)

A partir dessas considerações, podemos inferir que os movimentos de escrita na escola ainda hoje reproduzem de certa forma a domesticação a que foram submetidas as línguas brasileiras pelo colonizador e, por isso, acabam por colaborar para a consolidação do processo histórico no qual, de acordo com Chartier (1999, p. 23), “a cultura escrita é inseparável dos gestos de violência que a reprimem”.

Apesar desse processo de violência e de repressão, mesmo que simbólica, consideramos importante registrar as ponderações do intelectual Gilberto Freyre (2000, p. 389) sobre o resultado das ‘batalhas lingüísticas’ travadas entre colonizados e colonizadores. O autor afirma:

Sucedeu, porém, que a língua portuguesa nem se entregou de todo à corrupção das senzalas, no sentido de maior espontaneidade de expressão, nem se conservou acalafetada nas salas de aula das casas-grandes sob o olhar duro dos padres-mestres. A nossa língua nacional resulta da interpenetração das duas tendências. Devemo-la tanto às mães Bentas e às tias Rosas como aos padres Gamas e aos padres Pereiras.

Daí também a importância de refletirmos a partir da dimensão histórica quando se trata de compreender as razões das dificuldades da escola relativamente às práticas de escrita e autoria. Sem reconhecer o processo de construção da língua oficial – por um lado dominador e excludente, mas por outro (mesmo que marginal) múltiplo e miscigenado – não há como permitir a entrada e a permanência de diferentes discursos e variedades lingüísticas tanto na escola quanto na sociedade. Nesse sentido, corroboram as formulações de Freyre, os argumentos de Beth Brait (2006, p. 62):

A língua não é uma unidade homogênea, única, mas heterogênea, múltipla, formada pela variedade dos usos que a constituem e que conferem identidade a seus usuários, aos diferentes grupos que a utilizam das mais diversas formas. (...) Cada uma expressa visões de mundo, incluindo (ou excluindo) os que podem fazer uso dela e dando a medida das inúmeras vozes, individuais ou coletivas, que são ouvidas ou abafadas socialmente”.

Por isso, as práticas discursivas precisam integrar-se ao cotidiano escolar e ao fazer pedagógico dos professores – em especial os de português – afim de colaborarem no processo de formação de autores capazes de criar sentidos e recriar sensações, materializando pensamentos, expondo-se aos olhares e julgamentos alheios; hábeis em “usar a palavra para transformar o mundo” uma vez que posicionam-se como agentes políticos, sociais e culturais historicamente situados (MÉSZÁROS, 2005, p. 12).

Após a retomada dessas construções históricas, parecem estar mais evidentes as razões pelas quais concebemos atualmente o ensino de português de determinada forma e não de outra. Assim como as razões pelas quais não é interesse das classes dominantes que as práticas discursivas façam parte do cotidiano escolar, mas que o ensino da gramática normativa continue dominando as aulas de português como o item mais importante mesmo depois de termos entendido que o *sistema* não é o componente único do ensino de uma língua e que,

portanto, não pode ser o fundamento primordial que orienta as concepções e práticas escolares. Nesse sentido, buscamos a contribuição de Costa Val (2004, p. 124) para refletir sobre as práticas pedagógicas orientadas exclusivamente pela norma padrão sem considerar as tensões sociais e os aspectos histórico-culturais inerentes à língua. Segundo a autora,

A ideologia dominante quer fazer crer que há sempre um jeito certo para fazer as coisas: um jeito certo de enxergar e interpretar a realidade, um jeito certo de pensar. A partir daí buscam-se as receitas, as fórmulas, as fôrmas.

Elegendo e ‘oficializando’ como legítimo e superior o ‘*seu jeito*’ de entender o mundo e utilizar a linguagem (ou a língua e a escrita), o colonizador não apenas deixou de reconhecer as culturas indígenas e negras, seus falares e fazeres, suas línguas como fundantes de *nossa* cultura, como também promoveu, ou pelo menos tentou realizar, o extermínio sistemático e proposital dessas línguas durante a colonização como forma de dominação – da qual permanecem resquícios ativos na escola ainda em nossos dias. Exemplo disso é o desrespeito às variedades lingüísticas diversas da norma padrão culta e, por conseguinte, aos falantes/escreventes dessas variedades, o que se caracteriza também como uma forma de opressão e ação discriminatória. Além do que, em se tratando mais especificamente do escrever, talvez possamos inferir que a freqüente redução da escrita dos alunos a modelos e gêneros previamente definidos seja também uma tentativa de ‘dominá-los’, o que contribui para sua alienação e os condena à marginalidade caso não alcancem e utilizem satisfatoriamente a “palavra oficial”.

Apesar desses resquícios, é necessário também lembrar das políticas que começam a ser implementadas em fins do século XX e início do século XXI em prol da diversidade, na escola, em todas as suas dimensões. Trata-se de um contrapeso a todos esses “não-reconhecimentos”, mesmo que ainda embrionário e talvez frágil em alguns aspectos quando, por vezes, promove a ambivalência semântica entre ‘diferença’ e ‘desigualdade’ e colabora para a naturalização dessa última conforme aponta Moreno (2000) ao discutir e distinguir os conceitos de exclusão, inclusão e marginalidade (conforme apontamos no item 1.3 desta pesquisa).

Voltando ao enfoque lingüístico da diversidade, é provável que a concepção de língua enquanto discurso ainda esteja longe de orientar efetivamente as práticas

pedagógicas nas escolas brasileiras no que se refere ao ensino da língua portuguesa, mas é fundamental perceber que essa corrente conceitual decorre de aprofundamentos teórico-metodológicos que trouxeram à luz a visão da língua não como uma entidade autônoma do contexto que a gerou: ela é sempre social e historicamente determinada. Talvez por isso, Costa Val (2004) alerte para o perigo de uma supervalorização da forma textual e do decorrente descuido com outros componentes essenciais à dimensão enunciativa e interacional do texto.

É provável também que o peso de quase 500 anos de uma concepção de língua até certo ponto alienante e ‘empobrecedora’ ainda permaneça sobre os ombros da escola e dos professores. Não é fácil mudar a rota e estabelecer novos objetivos, esses mais complexos do que a ênfase na reprodução descontextualizada de regras gramaticais. A idéia, buscando apoio em Possenti (1996), é fazer com que o ensino de português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos consolidados e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos e sentidos na qual o professor não é a única fonte autorizada de informações.

Nesse sentido a contribuição docente é decisiva para que a escrita na escola ultrapasse os altos muros dos colégios e as fôrmas para simbolizar efetivamente uma produção significativa, pela qual o autor demonstre estar ciente de sua função histórica enquanto enunciação, discurso, cultura.

Por fim, há que se atentar para um perigo iminente, semelhante ao “psicologismo” que acometeu a Escola Nova: entender a prática pedagógica orientada pela concepção de língua enquanto discurso como o abandono e a condenação sumária da gramática normativa. Afinal, como afirma Possenti (1996, p. 17), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. Não se trata, portanto, de abandonar a gramática, mas de entender que insistir em ensinar mais a metalinguagem que a própria língua em seus aspectos enunciativos pouco colabora para o processo de aquisição e domínio lingüístico numa perspectiva discursiva. Ao contrário, com freqüência resulta em cópia e ênfase na repetição. Ou seja, fazer com que o aluno aprenda nomenclaturas, faça análises sintáticas e classifique orações compostas por subordinação pouco favorece o alcance da meta de compor textos; entender o funcionamento e os mecanismos lingüísticos capazes de auxiliar no processo de enunciação. Nesse sentido, ler e escrever não podem ser tarefas extras; já que se constituem em atividades essenciais ao ensino da língua, medidas

fundantes para a efetivação dos conhecimentos lingüísticos e suportes indispensáveis ao domínio da escrita como ferramenta para viabilizar o “estar no mundo”, tal como Paulo Freire (1996) propõe: “Assim, os aspectos estruturais e formais da língua devem servir, antes, aos interesses do sujeito e nunca para aprisionar as palavras e a autoria; que poderiam vir impregnadas pela riqueza das subjetividades construídas na e pela diversidade cultural”.

### 3 MARCAS NO PAPEL, NO MUNDO E NA MEMÓRIA: ANÁLISE DE UM PERCURSO DE ESCRITA COMPARTILHADO

#### 3.1. O desenho do trabalho de campo: por que e para quem escrevemos?

“Escrevo para que me escutem” - Lúcio Cardoso

“Escrevemos para dizer o não dito, e para conhecê-lo” - Octavio Paz

“A gente escreve para denunciar o que dói e compartilhar o que dá alegria”- Eduardo Galeano<sup>25</sup>

As três afirmações com as quais iniciamos este capítulo, dedicado a analisar os elementos recolhidos no trabalho de campo desta pesquisa (processos, dados registrados em diário de campo, observações, registros em fotografia e vídeo e depoimentos escritos) fornecem a direção deste trabalho e seu sentido último, servindo de bússola e fundamento da concepção empregada para idealizar/planejar cada um dos encontros realizados com os jovens durante a pesquisa, mas também dando embasamento às análises subseqüentes.

Buscamos na afirmação do mineiro Lúcio Cardoso<sup>26</sup>, nascido em 1912, apoio para pensar a escrita dos adolescentes do “Programa Agente Jovem” como uma forma de torná-los audíveis num contexto sócio-histórico que tende a silenciá-los (tal como foram silenciadas as populações ameríndias, conforme vimos no capítulo 2). Na frase do mexicano Octavio Paz<sup>27</sup> procuramos o reconhecimento da

---

<sup>25</sup> As citações de Cardoso, Paz e Galeano foram extraídas do livro “Por que escrevo?”, organizado por José Domingos de Brito – São Paulo: Escrituras, 1999.

<sup>26</sup> Lúcio Cardoso nasceu em Curvelo/MG. Foi escritor, dramaturgo, jornalista, poeta e terminou seus dias como pintor; após ficar impossibilitado de escrever em decorrência de um acidente vascular cerebral. Faleceu em 1968.

<sup>27</sup> Octavio Paz nasceu em 1914, no México. Além de poeta, foi crítico literário e ensaísta. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1982. Sua obra “O Labirinto da Solidão” (1949) tem, no México, importância semelhante a que têm, no Brasil, as obras “Casa Grande e Senzala” e “Raízes do Brasil”. Octavio Paz faleceu em 1997.

identidade e da subjetividade juvenis, mas também o desvelamento de vivências históricas e culturais encobertas pelas injustiças sociais a que esses adolescentes quase sempre estiveram submetidos. Tentamos desvelar essas vivências por meio de uma escrita que quer recuperar memórias e histórias de vida, resgatando o “não dito” e talvez por isso, o “não conhecido”. Nesse sentido, entendemos que provocar a escrita dos jovens e torná-la pública vai além das metodologias orais<sup>28</sup> – que registram testemunhos dando voz aos sujeitos – pois, mais que “dar voz” por meio da tradução e da imobilização da fala do outro num registro feito pelo pesquisador; a escrita realizada pelos jovens gera autonomia por ser a inscrição do próprio sujeito no mundo e por isso trazer suas marcas, seus sussurros, sua autoria. E é na afirmativa do uruguaio Eduardo Galeano<sup>29</sup> que encontramos também amparo para pensar a escrita como instrumento de denúncia da dor, de compartilhamento da alegria, de construção do pensamento, de posicionamento diante de si e do outro – neste último caso, na medida em que o escrito se torna público.

Dessa forma, esperávamos, com as atividades, conseguir provocar e instigar os adolescentes à produção de uma escrita singular, própria, significativa, “operativa” – fazendo referência aqui ao “escritor operativo”, citado por Walter Benjamin (1994, p. 123) e “cuja função não é apenas relatar, mas combater; não ser espectador, mas participante” – e engajada com os valores culturais dos sujeitos; mas também uma escrita cidadã capaz de contribuir para a percepção das injustiças sociais e a transformação da realidade. Uma escrita que ultrapassasse os limites da folha para alcançar um público desconhecido; mas que, ao mesmo tempo, desse a conhecer os seus autores inscrevendo-os na história – desde a instância subjetiva até sua inserção na sociedade – e reconhecendo-os como sujeitos sociais capazes de protagonismo e autoria.

As atividades propostas trabalharam na perspectiva da elaboração de uma escrita que não se curva a padronizações, tampouco precisa ser tolhida por elas. Ou seja, fogem das práticas tão disseminadas nas escolas quando o assunto é

---

<sup>28</sup> Ressaltamos que não é nossa intenção neste comentário, e nem poderia ser, o estabelecimento de comparações ou qualquer tipo de valoração quanto as diferentes metodologias de pesquisa e registro histórico. Já está demonstrado, por um sem número de pesquisas, que as metodologias orais são fundamentais para a realização de estudos antropológicos e sociais. Por isso, registramos aqui a sua importância.

<sup>29</sup> Eduardo Galeano nasceu em Montevideu, em 1940. Jornalista e um dos escritores mais importantes de sua geração na América Latina a partir da publicação da obra: “As veias abertas da América Latina”, em 1972. Desenvolveu uma escrita engajada com as causas sociais e culturais latino-americanas.

escrever; pois evitam oferecer modelos ou textos prévios a serem imitados. Vários encontros foram elaborados a partir de uma perspectiva 'sinestésica'<sup>30</sup> para, retomando memórias, relacionando sensações e provocando emoções, incentivar a escrita.

Dessa forma, outro ponto a ressaltar é que as atividades, quase todas, buscaram a recuperação das histórias e do cotidiano dos adolescentes. Tal escolha encontra suporte no movimento crescente advindo “da atenção que se vem prestando nas ciências sociais e humanas ao cotidiano e às representações e significados das práticas sociais em contextos específicos e, de modo especial, às práticas culturais e aquelas relacionadas com a comunicação e a linguagem” (VINAO FRAGO *apud* BASTOS *et al*, 2002, p. 6).

Uma vez que entendemos que a vida, por si mesma, fornece materiais e temas vários para a escrita, buscamos instigar a autoria provocando a “escrita de si”. Uma escrita de caráter privado, mas cujo produto (o texto) teve inserção no espaço público e, por isso, envolveu duas posições – bem pontuadas por Gomes (2004, p. 21):

De um lado, haveria a postulação de que o texto é uma “representação” de seu autor, que o teria construído como forma de materializar uma identidade que quer consolidar; de outro, o entendimento de que o autor é uma “invenção” do próprio texto. (...) Defende-se que a escrita de si é, ao mesmo tempo, constitutiva da identidade de seu autor e do texto, que se criam, simultaneamente, através dessa modalidade de “produção do eu”.

Às considerações de Gomes (2004) acrescentamos a influência e a importância da ‘publicização’ dos escritos na constituição do sujeito/autor – trata-se de um efeito por retroação, um ‘depois do escrito’, que entendemos ser a significação do próprio ato de escrever. Entretanto, situações que oportunizem a exposição do texto e do autor a outrem são freqüentemente esquecidas nas atividades com textos na escola.

Por isso, antes de iniciarmos o detalhamento e as análises, ainda consideramos fundamental refletir (orientados pela construção histórica da língua

---

<sup>30</sup> Utilizamos este termo recuperando o significado atribuído à figura de linguagem denominada Sinestesia, que se caracteriza como a “transferência de percepções da esfera de um sentido para a do outro, do que resulta uma fusão de impressões sensoriais de grande poder sugestivo” (CEGALLA, 2000, p. 435). Os desenvolvimentos de Roland Barthes (2004) em torno do prazer do texto apontam também nesse sentido.

portuguesa e sua estruturação enquanto disciplina escolar) acerca de um questionamento: que sentido tem feito a produção escrita para os alunos do Ensino Fundamental nas escolas regulares? Como já enfatizamos anteriormente, diversos são os estudos<sup>31</sup> que vêm denunciando o ‘empobrecimento’ da escrita na escola, em grande parte resultante de práticas orientadas pela reprodução de modelos, pela aplicação de ‘fórmulas mágicas’ para o escrever bem e pela ausência de interlocutores “reais” que não apenas o professor.

A esse respeito, nos parece interessante a leitura de Leyla Perrone-Moisés, em texto intitulado “Lição de casa”<sup>32</sup>, sobre as considerações de Roland Barthes acerca do ensino da escrita. A autora, a partir de Barthes, aponta dois caminhos “de um ensino escritural: aberração, se ele for entendido como a transmissão de um *know-how*, pois o *know-how* da arte é irrepetível; mas possibilidade, se se entender esse ensino como a aprendizagem de uma postura.” (2004, p. 52)

Nessa direção, relativamente ao ensino da escrita, a escola tem se empenhado muito mais em ensinar um “*como fazer*” do que em construir uma postura em relação à escrita. Geraldi (2003, p. 221) aponta de maneira recorrente para esse aspecto afirmando:

o que a escola cada vez mais oferece não são os processos do conhecimento, mas seus produtos já elaborados e na maioria já mutilados, defasados, desgastados. O ensino nas escolas para o povo, cada vez mais se torna reiterativo; não há lugar para pensar, criticar, elaborar, construir, criar, produzir.

Dessas práticas decorre, portanto, uma espécie de silenciamento do sujeito que escreve, uma vez que seu escrito tem pouco significado subjetivo, social, interacional e real (tampouco é explorado o aspecto ficcional: imaginativo). A escrita – cada vez mais – passa não a ‘denunciar o que dói’, mas a ser a própria dor; não a contribuir para o compartilhamento daquilo que dá alegria, mas a gerar sofrimento, insegurança e sensação de incapacidade.

Escrever na escola vem se tornando – apesar das iniciativas ainda tímidas de trabalhos mais contextualizados, que levam em conta a ambiência cultural de

---

<sup>31</sup> Dentre os quais citamos as pesquisas de: Costa Val (2004), Guedes (2004), Antunes (2003), Geraldi (2003), Meserani (1998) e Possenti (1996).

<sup>32</sup> Trata-se do posfácio acrescentado pela autora ao traduzir a obra “Aula”, de Roland Barthes (1996).

escrita e produção de textos – um martírio que carregamos, muitas vezes, pelo resto de nossas vidas. Uma incômoda tarefa que se reduz a repetições quase sempre sem sentido e destituídas do que talvez seja a principal ‘inspiração’ para o escrever e para a autoria: o ‘depois’, o encontro com o leitor, a inserção do particular, do privado, do secreto no espaço público. Essa escrita está, assim, longe de promover a autonomia, o protagonismo de nossos jovens educandos; tampouco é capaz de construir cidadania e colaborar para a formação de autores.

Trabalhada por esse viés, a escrita deixa de ser uma ferramenta poderosa de inclusão e reconhecimento social – especialmente para as classes menos favorecidas – para ser mais um instrumento de domesticação. Também por isso, buscamos aporte no questionamento de Freire (1996, p. 30) quando o educador pergunta: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”, para propormos uma inversão da relação sujeito/escrita/escola.

Entendemos que à escola cabe também a formação do sujeito no que concerne à competência escrita e à aquisição da norma padrão da língua (os ‘saberes curriculares’), mas, como já afirmamos anteriormente, partimos de uma premissa diferente daquela que vem orientando o encaminhamento pedagógico em relação à escrita nas escolas. A nossa pesquisa mostrou que antes de ensinar regras, habilidades, conteúdos específicos; podemos dar asas à imaginação de nossos alunos, ajudando-os a construir autoconfiança e a acreditar na sua capacidade de escrever suas histórias, sem que isso sirva tão somente para o apontamento de equívocos gramaticais ou estruturais. Dessa forma surge um deleite, uma descoberta da possibilidade narrativa que todo ser humano, por ser falante, tem; mas nem sempre encontra ocasião de experimentar-se na folha.

É necessário, *a priori*, reconhecer o valor do sujeito, ouvir sua voz, ler suas palavras; fazê-lo entender a importância da escrita como ferramenta para o autoconhecimento e como arma na luta contra as desigualdades e na busca pela inclusão social, mas também permitir que ele se entregue à escrita como um caminho para o pensar e o conhecer (a si e ao outro). Só depois disso é que a “lapidação” do texto pode começar sem que se corra o risco de ‘silenciar o autor’ antes mesmo que ele ‘aprenda a se expressar pelas letras’.

É nessa perspectiva que buscamos a contribuição de Camps (2006, p. 10) para refletir um pouco mais sobre a escrita na escola e a experiência proposta por

esta pesquisa, quando a autora afirma que “aprender a escrever consistiria em produzir textos que façam sentido, e aprender as habilidades específicas requeridas para fazê-lo, não separadamente, mas de forma integrada”. Entendemos que essa integração tem estado distante das práticas escolares que dizem respeito à escrita e, por isso, o resgate do sentido, do gosto, do prazer de escrever precisa ser anterior ao trabalho com as habilidades de produção – essas, por si, não impelem o sujeito à autoria; enquanto o sentido e a coragem de escrever podem, sim, levar à busca pelo aperfeiçoamento técnico, como poderemos apreciar na análise do penúltimo encontro (item 3.2.2.4). Como explica Roland Barthes (2004, p. 13), “a identidade formal do escritor só se estabelece verdadeiramente fora da instalação das normas da gramática e das constantes do estilo (...)”.

Também Foucault (1992), Souza (2006) e Machado (2000), a partir de perspectivas distintas, insistem noutra questão primordial relativamente à autoria na produção de textos escritos: a exposição ao outro, implícita no ato de escrever. Trata-se também do cerne desta pesquisa, trabalhado de alguma forma por esses autores sem, no entanto, que eles tenham conferido um olhar específico ou mesmo uma denominação própria a esse ‘depois do escrito’. Com denominações variadas, todos se referem à exposição ao outro. Escrever, retomando Foucault (1992, p. 151), é “‘mostrar-se’, dar-se a ver. Fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”. ‘Dar-se a ver’ requer a escrita de um texto que tenha sentido desde a sua situação de produção até o seu conteúdo discursivo, que gere a vontade de se mostrar, de refletir, de aparecer, de escrever, de se fazer ‘autor’.

O ‘depois do escrito’ só tem sentido na construção da autoria se o texto extrapola o caráter privado e alcança a esfera pública. É com essa abordagem que idealizamos e analisamos os encontros realizados com os jovens – sujeitos desta pesquisa – e alguns excertos dos escritos produzidos por eles. Procuramos evidenciar as passagens que demonstram o engajamento e a sensibilização que os sujeitos foram progressivamente revelando para com a sua própria escrita, o confronto dessas reações com as práticas escolares relativas ao escrever, assim como o lugar que passam a outorgar à escrita em suas vidas a partir desta experiência.

Ocorreram, durante a pesquisa, onze encontros entre pesquisadora e sujeitos. Desses, dez encontros culminaram com a produção de textos escritos. Os encontros aconteceram no período de 12 de março de 2007 a 17 de outubro de

2007 e tiveram duração média de uma hora e meia cada.

Resultou dos onze encontros realizados com os jovens, um montante de 171 textos divididos da seguinte forma: 2º encontro – 20 textos; 3º encontro – 18 textos; 4º encontro – 22 textos; 5º encontro – 18 textos; 6º encontro – 18 textos; 7º encontro – 19 textos; 8º encontro – 21 textos; 9º encontro – 12 textos; 10º encontro – 10 textos; 11º encontro – 13 textos. Vale explicar que a variação numérica de textos entre os encontros deve-se à ausência de alguns jovens na data de sua realização e, em especial nos três últimos encontros, ao desligamento de vários adolescentes do Programa, em virtude do término do período máximo de vinculação permitido pelo PAJ. Dos vinte jovens que iniciaram os encontros como participantes deste trabalho, treze continuavam no Programa quando do encerramento desta pesquisa.

Conforme já explanamos anteriormente, o grupo de jovens pesquisado é representativo da grande parcela da população jovem brasileira a quem o acesso à educação de qualidade é quase sempre negado por políticas públicas inadequadas e excludentes. Dos 20 jovens, apenas três são do sexo feminino. Nove têm 15 anos, oito têm 16 anos e 3 têm 17 anos. A repetência escolar é comum: os jovens freqüentam o ensino regular em escolas públicas do município de Lages e estão entre a 6ª e a 8ª série do Ensino Fundamental. Apenas três jovens estão no Ensino Médio – dois no 1º ano e um no 2º. Quase metade da turma havia abandonado a escola e voltou a estudar para participar do Programa Agente Jovem, já que uma das condições para inclusão no PAJ é estar freqüentando a escola.

Enfim, eles são, de fato, adolescentes que estão ou estiveram 'à margem' em diversas situações sociais, e também por isso fazem parte do grupo freqüentemente rotulado pela escola e pela sociedade como aquele que representa certo fracasso. Reiteramos aqui nosso entendimento de que se a escrita de textos significativos, o acolhimento desses textos e sua exposição no espaço público for capaz de provocar transformações nesses jovens – geralmente desacreditados – suscitando neles o protagonismo que pode advir da autoria, então a experiência com a escrita e a condição de autor podem se constituir num caminho alternativo para mudanças também no trabalho escolar, contribuindo para uma educação cidadã.

Se por meio da escrita, durante a colonização e ainda hoje, é possível regular, dominar, explorar, rebaixar grandes contingentes de pessoas, mantendo-as subservientes – como desenvolvem Berenblum (2003) e Castro-Gómez (2000) em suas análises históricas dos povos da América Latina – a escrita também pode ser

utilizada para promover a autonomia e a autoria. E a escola, tendo de alguma maneira essa possibilidade, e não realizando-a de fato, tem estado, como mostram as análises de Bourdieu (1998), a serviço da reprodução de valores hegemônicos opressores.

### 3.2 Momentos para marcar o papel

#### 3.2.1 Marcas no papel: antes da 'publicização'

##### 3.2.1.1 Breve interlocução com o grupo de jovens

Neste encontro inaugural conheci os jovens com quem realizaria minha pesquisa. Conversei brevemente com eles para contar-lhes o que faríamos, por quê e como. Também lhes expliquei, sob olhares um tanto desconfiados, que seus escritos se tornariam públicos, pois seriam impressos em blocos produzidos por artesãos locais e vendidos a turistas; e publicados em *banners* para exposição. Ficaram animados, apesar de não se julgarem capazes de escrever, como disseram, “coisas tão importantes”. Deixei-os, prometendo voltar na semana seguinte.

##### 3.2.1.2 “Escrevo, logo existo”: primeiros escritos...

O objetivo desta atividade era refletir sobre a importância da escrita enquanto fato social, histórico, cultural e transformador. A fim de preparar a ‘possibilidade de escrever’ dos jovens, foi preciso criar um espaço compartilhado (entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa) em torno desta dimensão mais ampla do escrever. Para tanto foi realizada a exibição do filme “Narradores de Javé”<sup>33</sup>, com duração de 100 minutos. O enredo estrutura-se em torno da história de um pequeno

---

<sup>33</sup> O filme foi lançado em 2003 pelos estúdios: Bananeira Filmes / Gullane Filmes / Laterit Productions. Tem direção de Eliane Caffé, roteiro de Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé, produção de Vânia Catani, música de DJ Dolores e Orquestra Santa Massa, fotografia de Hugo Kovensky, direção de arte de Carla Caffé e edição de Daniel Rezende.

povoado que, prestes a ser inundado pela construção de uma barragem, precisa recuperar sua história, contá-la ao mundo, reconstruí-la num dossiê escrito para mostrar seu valor: única possibilidade de evitar a inundação. A divulgação da história registrada em livro é a chance de o vilarejo ter reconhecidos: seu patrimônio, seus moradores, sua importância, sua 'existência' perante o Poder Público. Assim, a escrita da história pode ser a única salvação do povoado.

À exibição deveria seguir-se o apontamento de aspectos que chamaram a atenção na história e a discussão sobre as impressões causadas pelo filme a partir de sua relação com a frase: "Escrevo, logo existo".

Esperava-se que os adolescentes percebessem tanto a relevância da escrita para o reconhecimento dos sujeitos quanto a importância da 'publicização' dos escritos para esse mesmo propósito.

A atividade ainda previa a escrita feita pelos adolescentes. Nela, os jovens deveriam apresentar-se ao leitor por meio da escrita como forma de 'existirem' para esse leitor.

Passamos agora a descrever e analisar como transcorreu essa sessão. Primeiro diremos que a ansiedade que antecede ao desconhecido já havia diminuído um pouco, em função do encontro informativo, e para eles surpreendente, da semana anterior (não esperavam que alguém propusesse um trabalho em que se tornariam autores e passariam a ser lidos por pessoas desconhecidas). Neste segundo encontro, os jovens já tinham rostos para mim, já tinham saído do completo anonimato. Entretanto, era preciso que se mostrassem ainda um pouco mais... Pela escrita.

O encontro aconteceu no dia 12 de março de 2007 e teve início com a exibição do filme, conforme previsto. Após a exibição, e já cientes de que escreveriam durante nossos encontros, todos os olhares dos adolescentes se voltaram para mim como que perguntando: "Teremos que escrever sobre o filme? Para quê?" Até que um dos jovens 'ousou' perguntar. Respondi que pensassem nos moradores de Javé – que não 'existiam' diante do Poder Público, não eram reconhecidos socialmente; porque, além de representarem a parcela empobrecida da população, não tinham suas histórias registradas, escritas por eles mesmos, e sem esses registros estariam condenados a abandonar suas casas e suas vidas.

A esse respeito vale dedicar algumas linhas a uma breve referência ao trabalho desenvolvido por Carlo Ginsburg (2006) em "O queijo e os vermes". Nesse

livro o autor conta a história de um moleiro da Idade Média – um tanto diferente dos demais por saber ler e escrever e com isso analisar sua situação de dominado – conhecido por Menocchio, que fora queimado por ordem do Santo Ofício depois de uma vida de anonimato. Ginsburg baseia-se na documentação dos dois processos abertos contra o moleiro para reconstruir suas idéias e sentimentos. Além disso, utiliza-se de algumas páginas escritas pelo próprio moleiro e de uma lista parcial de suas leituras. Sobre o trabalho de recuperação/reconstrução histórica, Ginsburg (2006, p. 13) afirma que ainda hoje a cultura das classes subalternas é predominantemente oral, então os historiadores precisam servir-se das fontes escritas, que são indiretas:

por serem *escritas* e, em geral, de autoria de indivíduos, uns mais outros menos, abertamente ligados à cultura dominante. Isso significa que os pensamentos, crenças, esperanças dos camponeses e artesãos do passado chegam até nós através de filtros e intermediários que os deformam.

As reflexões de Ginsburg já permitem entrever a importância do acesso das classes subalternas às letras para que sua história não seja deformada ou mesmo apagada pelo tempo e pela inexistência de registros que resistam a ele – como é o caso da escrita. Menocchio saiu do anonimato pelo que escreveram sobre ele nos processos, mas também (e mais importante) pelo que pôde registrar de seus pensamentos. É o próprio Menocchio, esse moleiro da Idade Média, quem nos fornece mais uma denúncia a respeito da língua como instrumento de dominação e opressão (o que é válido ainda mais para a escrita):

Menocchio abandonou qualquer reticência. Era dia 28 de abril. Começou denunciando a opressão dos ricos contra os pobres através do uso de uma língua incompreensível como o latim nos tribunais: “Na minha opinião, falar latim é uma traição aos pobres. Nas discussões os homens pobres não sabem o que se está dizendo e são enganados. Se quiserem dizer quatro palavras, têm que ter um advogado” (GINSBURG, 2006, p. 41).

Ainda hoje podemos encontrar situações semelhantes à criticada pelo moleiro. O filme “Narradores de Javé” e seus personagens são também um bom exemplo.

Pedi aos jovens que refletissem um pouco sobre essas questões<sup>34</sup> e sobre como, escrevendo, eles poderiam contar suas próprias histórias. Afinal, nós também escrevemos para que possamos existir diante do outro numa dimensão diferente – a escrita. Então solicitei-lhes um texto para mostrarem quem eram; para que pudessem existir por meio de seus escritos – que posteriormente seriam ‘publicizados’.

A descrença manifestada por todos (por meio de expressões como: *“Imagina!”*; *“Ah! É mentira, professora”*) em relação à ‘publicização’ de seus escritos já possibilita uma primeira reflexão, pois remete a um ponto nodal da escrita escolar: na maior parte das vezes, os interlocutores/leitores dos textos produzidos reduzem-se à ‘leitura/avaliação’ do professor. Dificilmente os textos ultrapassam as paredes da sala de aula e os corredores da escola; ou melhor, sequer costumam extrapolar os limites da folha e da leitura exclusiva do professor para alcançar os olhos e ouvidos de todos os alunos de uma turma.

Dessa forma, pouca ocasião para se reconhecer a autoria dos alunos é criada. Disso decorre uma concepção de escrita, empiricamente formulada pelos alunos, que, como bem lembra Antunes (2003, p. 50), “não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares”. Como alternativa que aponta à extrapolação necessária desses estreitos limites no tratamento da escrita escolar, Geraldi (2003, p. 162) indica um caminho alternativo que converge com as hipóteses em questão nesta pesquisa: “privilegiando-se, na escola, a instância pública<sup>35</sup> de uso da linguagem, pode-se definir um *projeto de produção de textos com destinação a interlocutores reais e possíveis.*”

Ainda em meio ao barulho inicial que precedeu a escrita, muitos perguntaram: *“Tem que ter título, professora?”*; *“Precisa escrever quantas linhas?”*; *“É para escrever o quê?”* (sic). Todos questionamentos típicos do ambiente escolar e mais uma vez reveladores da relação desses adolescentes com a escrita: é preciso escrever para alcançar as expectativas do professor ou para aproximar-se de um modelo. O que, por sua vez, parece ilustrar e ratificar uma outra afirmação de Geraldi (2006, p. 118) quando o autor faz referência ao que chama de “preceitos

---

<sup>34</sup> Aqui podemos dizer que nos inspiramos na metodologia dos grupos focais, em que temáticas são trazidas para provocar a manifestação dos sujeitos a respeito do tema em estudo, procedendo-se a diferentes formas de registro: neste caso, a dos próprios jovens nos seus textos e posteriormente os nossos registros das observações realizadas, sobretudo as interações, reações, atitudes do grupo.

<sup>35</sup> Grifo nosso.

dogmáticos do ensino”: “Em todo esse longo e penoso curso de trabalhos que nos consomem o melhor do tempo nos primeiros anos de estudo regular, não se sente, não há, não passa o mais leve movimento de vida”. A assertiva de Geraldini talvez não possa ser considerada em seu sentido último, mas certamente reflete, ao menos em parte, o que vem permeando o trabalho de ensino da língua portuguesa nas escolas. Neste primeiro encontro tratou-se exatamente do inverso, isto é, de abrir espaço e acolher a vida pessoal retratada na folha.

A todas as perguntas dos jovens minha resposta foi: “Escrevam o que quiserem e da forma como quiserem ‘existir’ para quem não os conhece”. A angústia de alguns era visível. Afinal, não havia modelos, nem espaços pré-determinados para escreverem. Estavam livres. A angústia também foi minha nesses momentos. Escreveriam? Entregariam-se às letras?

Foram silenciando pouco a pouco a fala para concentrarem-se em sua ‘existência no papel’. Apenas um deles não escreveu uma linha sequer além de seu próprio nome. Recebi sua folha sem fazer qualquer observação ou comentário.



Ilustração 1: Primeiro momento de escrita: marcas no papel

Uma adolescente, Patrícia<sup>36</sup>, após a escrita, disse-me: “Escrevi, mas não sei

---

<sup>36</sup> Os nomes verdadeiros dos adolescentes que participaram da pesquisa acompanham os textos que foram incorporados na íntegra aos Anexos 1 e 2, pela vontade expressa de seus autores,

*se está certo. Não gosto de escrever na escola” (sic). Sua fala traz mais uma confirmação e junta-se a dos demais jovens do grupo (seis dos quais admitiram abertamente não gostar de escrever): a escrita escolar é mal vista, mal quista, não atrai, não seduz. A mesma adolescente continua: “Não gosto de escrever porque as professoras são muito chatas e só ficam ensinando exercícios pra gente” (sic). Não seria essa afirmação um indício de que o discurso teórico compartilhado e assumido atualmente pelos professores não se realiza no fazer pedagógico quando o assunto é escrita? Ou ainda, que as ‘habilidades de produção’ têm orientado o trabalho dos professores em detrimento de uma escrita cujo conteúdo discursivo faça sentido e esteja social e culturalmente situado em relação ao sujeito que escreve? Sobre isso, Geraldi (2006) aponta que na escola os textos não são produto de um trabalho discursivo, mas muito mais exercícios para o aluno mostrar o que aprendeu. Ou talvez seja melhor dizer o que o professor ensinou, isto é, os escritos solicitados e autorizados devem conter o conteúdo decidido pelo professor, em uma via única, pouco espaço sobrando para as elaborações pessoais.*

Nogueira e Nogueira (2004, p.83) discutem, à luz do pensamento de Pierre Bourdieu, essa vocação reprodutora e de via única da instituição escolar:

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às formas de conhecimento, (...) ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

Permitir e instigar essa escrita que revela outros sujeitos e outras formas de conhecimento que não aqueles valorizados pela cultura escolar significaria aceitar a circulação de ‘vozes outras’ diferentes do discurso hegemônico aceito como lei; significaria trazer à tona e à esfera pública a riqueza da diversidade cultural, lutando contra a desigualdade social que “no Brasil é muitas vezes mantida às custas da demarcação do ‘lugar do pobre’”, como dispara Freitas (2006, p. 11).

A esse respeito, é o próprio Bourdieu (1998) quem nos dá suporte para pensarmos que, tendo em vista a forma como o ensino foi historicamente estruturado – de maneira especial em relação ao trabalho com a língua, a leitura e a escrita – , a escola vem colaborando para que sejam favorecidos os mais

---

formalmente autorizada por documento em Apêndice único. Quando citados no corpo do texto, nos capítulos de análise, eles foram substituídos por nomes fictícios, sobretudo porque as citações foram extraídas do seu contexto de produção e interpretadas pela pesquisadora.

favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos. Para tanto, afirma o autor, “é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 1998, p. 53).

É particularmente interessante a análise do que escreveu um dos jovens no título do texto, que li ainda durante o encontro e trazia em letras em caixa alta o apelo: *“Sou assim e quero existir”*. Pergunto-me em que medida a escola tem tolhido a ‘existência’ de seus alunos por meio da prática de uma escrita esvaziada de significados pessoais; muitas vezes ‘formatadora’ e até repressora; descontextualizada e distante das reflexões políticas e sociais, e também dos dramas pessoais. Distante das situações discursivas ‘reais’, cotidianas, ‘pra valer’, as práticas de escrita na escola distanciam-se também da autoria, não promovem a assunção do sujeito, não são ‘pra valer’, como traz Geraldi (2006, p. 137)

A observação mais despreziosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades respostas diferentes daquelas que constroem quando a fala (e o discurso) é pra valer.

Parece-nos, então, que as práticas de escrita na escola têm contribuído para perpetuar o processo histórico no qual, conforme já pontuamos anteriormente, “a cultura escrita é inseparável dos gestos de violência que a reprimem” (CHARTIER, 1999, p. 23); mesmo que hoje essas práticas representem gestos um pouco menos agressivos.

Quanto aos textos produzidos no primeiro encontro, alguns outros aspectos merecem ser destacados: uma frase de Jorge, por exemplo, é ilustrativa para percebermos os efeitos das atividades de escrita desenvolvidas nesta pesquisa. No decorrer dos encontros, e especialmente após o primeiro momento de ‘publicização’, o jovem mostrou-se um dos mais orgulhosos de seus escritos e foi também um dos que mais se entregou ao processo. Entretanto, neste primeiro escrito deixou clara (talvez porque tivesse apenas a escrita escolar como referência) sua resistência: *“não gosto de escrever e nem de ir para a escola”*. Resistência repetida em outros textos, como o de Daniel: *“não gosto de português, não gosto de ler”*.

Por outro lado, o texto escrito por Gabriele aponta em outra direção. A

jovem afirma: *"Meu sonho é ser professora porque eu acho muito legal, porque eu tenho muitas professoras muito especiais"*. Quando escreve essa frase, Gabriele remete à reflexão sobre o fundamental papel do professor na formação dos estudantes e a importância de seu fazer pedagógico nesse processo de formação. Souza (2003) ajuda a refletir a esse respeito quando, baseado nos apontamentos de Arroyo (2000), indica alguns argumentos para escrever na escola de forma significativa. No primeiro argumento, Souza aponta para uma postura docente centrada na interpessoalidade e em processos artesanais, contrapondo-se ao professor empresarial – o qual aproximamos da clássica figura de Paulo Freire na 'educação bancária'. Complementa o autor que, "especificamente no que tange ao escrever escolar, esta postura implica dialogia, em oposição à monologia" (SOUZA, 2006, p. 60).

Um último fato merece ser registrado ainda sobre este encontro: trata-se do texto produzido por Mauro. O jovem escreveu uma página, mas não conseguiu terminar seu escrito durante o encontro e pediu para terminá-lo em casa. No encontro seguinte chegou com quatro páginas (em formato A4) completamente preenchidas. O texto assemelha-se ao gênero autobiográfico; é um desabafo em que ele fala do pai que não conheceu, da avó e do tio com quem mora. A narrativa é recheada de detalhes do cotidiano e minuciosa descrição da sua lotada 'agenda'. Chama atenção no texto a impulsão para a escrita (Colucci, 2006), essa força visceral que impele e obriga a escrever num fluxo contínuo do pensamento acolhido pela folha, via escrita, também explorado por Roland Barthes (2004). O texto de Mauro também se sobressai pelo gênero interpelativo com relação ao leitor, por meio de expressões como: *"Daí, beleza?"*, *"Cara!, quando corto a grama com enxada fica horrível!"*. O tratamento íntimo dado ao leitor, característico do gênero epistolar, é praticado espontaneamente neste caso.

### 3.2.1.3 "Para escrever é preciso calar-se" (Marguérite Duras)

Esta atividade consistia em provocar a escrita a partir do silenciamento da fala. Uma fita adesiva seria colada na boca de cada participante, com sua concordância prévia, e a comunicação oral ficaria, dessa forma, impedida. Seria realizada, em seguida, a apresentação de uma série de slides com versos e poemas

de Mário Quintana, ao som de uma canção instrumental. Os textos e a música têm a função de evocar sentimentos, lembranças e sensações.

A atividade também partiu da premissa de que a escrita materializa os pensamentos na medida mesma em que é capaz de construí-los. Dessa forma, segue Barthes (2004, p. 66), quando o autor afirma que a escrita “é a maneira de existir de um silêncio”; mas também se apóia nas citações de Lúcio Cardoso, “Escrevo para que me escutem”, e de Octavio Paz, “Escrevemos para dizer o não dito, e para conhecê-lo”, com os quais iniciamos esta terceira parte da dissertação.

A dinâmica do terceiro encontro começou quando contei aos jovens sobre a leitura que havia feito de seus textos. Citei pequenos trechos, alguns detalhes que me vieram à lembrança e o interesse por minha fala foi instantâneo. Eu estava falando de algo que conheciam, que lhes era precioso: estava falando de suas existências, eu já conhecia aspectos significativos de suas vidas... e mal tínhamos nos visto duas vezes! Eu havia me interessado por quem eles eram, genuinamente, e lembrava de cor muitas passagens de seus escritos que me marcaram. Eles marcaram o papel e também minha memória. Eu me interessara por eles e agora eles se interessavam por mim. Eu investi tempo em lê-los e eles se concentraram para me ouvir. “*Você leu tudo mesmo, professora?*”, perguntou um deles incrédulo e admirado! E continuou: “*E tinha muito erro?*”. Essa pergunta não poderia faltar. Afinal, para que um professor de português se daria ao trabalho de ler textos de alunos se não para ver quantos erros encontraria?!!!

Mais uma vez é inevitável comentar que a dinâmica escolar fica evidente na fala do jovem: os professores lêem os textos de seus alunos para corrigi-los; mas raramente para conhecer as idéias de seus autores e suas formas de ‘estar no mundo’, para respeitar seus pontos de vista ou para reconhecer no escrito o autor que dá identidade ao texto. Não o fazem, muitas vezes, não por desinteresse ou falta de compromisso com a educação; mas quase sempre por serem vítimas e ao mesmo tempo reflexos de formações que desconsideram os aspectos mais relevantes do escrever. E também por políticas públicas que desvalorizam o trabalho docente e massificam a prática pedagógica, como bem ilustra Guedes (2006, p.13):

Em suas muitas superpovoadas salas de aula, poucas forças conseguem arregimentar os professores para resistir às pedagogias permissivas, aos testes *objetivos* e aos livros didáticos que dão legitimidade à destruição de

sua relação com a individualidade de seu aluno, condenando um e outro a um inevitável conformismo com a incompetência que se atribuem mutuamente.

Minha fala sobre os textos produzidos no encontro anterior instigou os jovens à escrita sem que lhes assombrasse o monstro da correção. É preciso sentir-se acolhido para arriscar-se a escrever. Mas também é necessário que a escrita faça sentido em sua função discursivo-comunicativa, e para tanto é fundamental que esteja situada histórica, social e culturalmente. E ainda, que a interação, tanto oral como escrita, estabeleça um diálogo interessado na dimensão humana que cada pessoa esconde.

Outro dado importante a ressaltar é que naquele encontro começamos a estabelecer o vínculo da confiança, tão necessário na relação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa; conforme observam Bogdan e Biklen (1991) quando se dedicam a explorar questões inerentes ao trabalho de campo.

Expliquei-lhes, então, que naquele encontro, além de escreverem para tornarem públicas as suas existências, não poderiam falar. Perguntei se me permitiriam colar uma fita em seus lábios – para garantir o silêncio da voz, mas não da alma. Alguns titubearam, mas acabaram cedendo diante do pedido do grupo.



Ilustração 2: Silenciar para escrever

É interessante observar como uma tática como essa, que institui certa violência, – inclusive corporal (apesar de ser consensualmente praticada e ter curta duração, não deixa de ser uma violência, porém explícita e fundamentada: calar a boca para a alma falar pela mão!) – está aqui a serviço da descoberta de uma possibilidade emancipatória, de expansão do eu, de uma experiência de contato entre o mundo interior confinado e o espaço público de que a folha é representante.

Iniciei, na seqüência, a apresentação da série de slides com versos e poemas de Mário Quintana, com trilha sonora suave. Meninos e meninas com olhares atentos, concentrados, tocados pelo encanto do poeta de versos simples capazes de despertar os sentimentos mais reclusos da alma. Terminada a apresentação, pedi-lhes que escrevessem o que pensavam naquele instante (sentimentos, emoções, reflexões, desejos...). Enquanto escreviam, um pensamento me ocorreu: não sabiam exatamente quem seriam seus interlocutores/leitores. Sabiam apenas em que suportes e onde seus escritos seriam ‘publicizados’. Mesmo assim isso não representou um problema, não os impediu de escrever, de ter idéias, de ‘se inspirar’, de ter o que dizer. Ninguém mais me perguntou como, por quê ou o quê escrever. Ninguém apresentou o famoso ‘pânico da folha em branco’. Mais uma vez a comparação com a escrita escolar foi inevitável: na escola sabemos quem será nosso único interlocutor quando escrevemos. Entretanto, ao invés de ajudar, isso parece dificultar o processo de escrita. O anonimato dos futuros leitores de certa forma parece permitir que a imaginação flua com boa dose de liberdade.

Por um lado, seria possível explicar o fato pela situação de produção: os interlocutores neste caso, mesmo desconhecidos, não estão numa posição de hierarquia e poder, como no caso de professor e aluno. Essa condição hierarquizada e também vigilante, avaliativa, é um dos pontos discutidos por Geraldi (2003) em seu livro “Portos de Passagem”, no qual o autor faz referência a Legrand-Gelber que afirma: “o professor tem sempre a primeira e a última palavra e este poder lhe vem da sua posição na instituição escolar que determina sua posição na interação” (Legrand-Gelber *apud* Geraldi, 2003, p. 159). Determina também, diga-se de passagem, os limites e constrangimentos de sua ação pedagógica. De que formas e com que artifícios ou estratégias pode o professor se esquivar desse lugar de representação de um poder que a sociedade outorga à escola para que reproduza seus padrões? (BOURDIEU, 1998).

A questão do poder e da punição, tão bem analisada por Michel Foucault

(1992), poderia justificar, ao menos em parte, o receio de se expor pelo escrito, pois que historicamente o autor passou a ser reconhecido e identificado na medida em que se tornou passível da punição decorrente de seus discursos ‘transgressores’. Estabelecendo uma analogia, podemos inferir que na escola não se tem buscado autores, uma vez que os discursos e estruturas textuais que são de alguma forma ‘transgressores’ – e talvez por isso, também de certa forma autorais – são punidos com notas baixas até que textos e autores ‘desistam de transgredir’ e adaptem-se aos modelos e discursos instituídos. Quando isso ocorre, não há mais autoria; não há mais sentido; não há mais porque escrever. Em contrapartida, Guedes (2006, p. 14) sugere que

a escola precisa adotar uma outra atitude diante do ensino da língua: em vez de tentar levar o aluno a uma adesão àquele padrão, a escola precisa propiciar-lhe o domínio da língua escrita para que ele possa incorporar à construção de sua identidade cultural os pontos de vista e os recursos expressivos nela historicamente construídos. (...) dominar a língua escrita não implica escrever só o que já foi escrito nem escrever só como já se escreveu.

Por outro viés, a ausência (por parte dos jovens) dos questionamentos de ordem técnica e em relação ao conteúdo do escrito pode levar, mais uma vez, à reflexão acerca das temáticas que orientam a escrita no âmbito escolar. Como construir autonomia sem permitir, ao menos, que o educando escreva sobre o que lhe diz respeito histórica, social, cultural ou subjetivamente?

“Aprender é uma aventura criadora” já dizia Paulo Freire (1996, p.69); pois escrever também o é. Então, na medida em que a educação escolar é um processo social cuja função política é incontestável, o trabalho com a escrita na escola pode assumir um caráter não apenas formador, mas especialmente transformador, trabalhando o texto interativamente para que o escrever passe a “ser estratégico, porque inscreve o sujeito num universo próprio de representações, de formulações, a que muitos, em muitos países, não têm acesso” e que faz parte da construção ampla da cidadania. (SOUZA, 2003, p. 58).

Aos poucos eles foram terminando seus escritos. Gilberto, o jovem que não havia escrito no encontro anterior, foi um dos últimos a terminar e entregou-me sua folha – agora escrita! – com um leve sorriso de satisfação nos lábios. Essa foi a primeira “vitória” da experiência e a primeira prova de que a escrita, desde que utilizada como uma construção de relevância tanto pessoal quanto sócio-cultural, é

uma prática viável e transformadora capaz de levar o sujeito à condição de autoria. O texto de Gilberto tinha um caráter bastante reflexivo e remetia à idéia – defendida pelo jovem – de que “às vezes os melhores amigos podem levar para o mau caminho e você nem sabe”. Esse adolescente apresenta consideráveis dificuldades ortográficas e sintáticas, por vezes seu texto apresenta-se confuso e é de difícil leitura; ainda assim ele quis escrever, mesmo que não ganhasse uma nota pelo que produziu e não corresse o risco de ser reprovado por não realizar a tarefa (ou, quiçá, exatamente por isso).

Patrícia, que no encontro anterior declarou-se avessa ao escrever, agora também se tornava uma agradável surpresa. Entregou-se à atividade e escreveu concentrada. Devolveu-me sua folha também com um sorriso. Já seria a escrita, apesar de ainda não ‘publicizada’, descoberta como capaz de fazer sentido para quem escreve, provocando seus primeiros efeitos e transformações?

Outro ponto a destacar é que, além de Gilberto, três dos vinte jovens poderiam ser considerados como analfabetos funcionais, pois apresentam uma expressão escrita difícil de interpretar, com ausência de elementos conectivos e inadequações ortográficas freqüentes, apesar de já estarem nas séries finais do Ensino Fundamental. Porém, é muito interessante observar a diferença entre os primeiros textos e os últimos, de um mesmo sujeito, e o quanto a fluência e mesmo os erros gramaticais vão cedendo de modo que “o exercício se mostra professor”, como aponta Evangelista (2002). Cerceando as práticas de escrita daqueles menos hábeis, impede-se justamente que eles se aprimorem, pois escrever acaba sendo uma experiência frustrante, que gera uma espécie de fobia: quanto menos tiver que escrever, menos sofrimento e frustração. Dessa forma o caminho da superação das dificuldades fica barrado, em muitos casos para sempre, e o estigma do fracasso configura-se como uma espécie de titulação às avessas. A esse respeito insistimos na crítica veemente de Antunes (2003, p. 37),

não dá mais para ‘tolerar’ uma escola que, por vezes, sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, *assumindo a palavra*, serem *autores* de uma nova ordem das coisas.

Nesse sentido parece-nos que a escola, nos moldes em que vem realizando seu trabalho com a escrita, cada vez mais tem desempenhado dois papéis

articulados que se opõem a suas metas e que são apontados por Saviani, (2003, p. 16): “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”. Dessa forma a escola configura-se, de acordo com esse autor (2003, p. 23), “como o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista”. Ou seja, um poderoso aparelho ideológico – uma vez que materializa a ideologia – ao mesmo tempo em que é também pouco libertário, pois toma para si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória de ‘saberes práticos’ envolvidos na ideologia dominante (ALTHUSSER, 1985).

A afirmação de Althusser parece dialogar com as teorizações de Bourdieu (1998) com relação à capacidade de imposição e legitimação, na escola, de um “arbitrário cultural” cuja força é diretamente proporcional a da classe social que o sustenta. A respeito dessa relação estabelecida entre a cultura legitimada e a não reconhecida pelos poderes instituídos, Nogueira e Nogueira (2004, p. 87) oferecem um bom aporte, partindo dessa mesma fundamentação, para pensarmos sobre a maneira como o diálogo entre essas culturas se estabelece no ambiente escolar. Para os autores,

... a comunicação pedagógica, tal como é realizada tradicionalmente na escola, exige implicitamente, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências que apenas os membros das classes mais cultivadas possuíam.

Em outras palavras, para aceder aos ‘saberes escolarizados’ é necessário, antes, que se tenha relativo domínio de aspectos culturais inerentes a esses saberes – como é o caso da língua padrão, por exemplo. Travaglia (2003, p. 66) aponta para esse aspecto afirmando que “a escola tende a esconder a relação entre língua e grupos sociais, sobretudo entre norma culta e padrão e classe social privilegiada (econômica, cultural e politicamente)”. Isso, por si só, já seria provocador do distanciamento da escrita – como parece ter sido o caso de Gilberto, que não escreveu no primeiro encontro. Provavelmente por medo das correções, da exposição ou por não se sentir capaz de dominar os “saberes práticos” da língua escrita (histórica e socialmente atribuídos aos grandes escritores e não a jovens como ele).

Talvez surpreendentemente, apesar de suas dificuldades, já no terceiro encontro todos se puseram a escrever sem que isso lhes valesse uma nota ou

pudesse resultar num 'castigo', caso a tarefa não fosse realizada, rompendo com a mentalidade que vigora na escola, segundo a qual os adolescentes não sabem e não se interessam pela escrita. Isso pode ser indicativo de que, assim como afirma Oliveira (2006, p. 256), "em vez de perguntarmos por que eles não lêem, por que eles não escrevem etc., devemos nos perguntar o que eles lêem, o que eles consomem, como se expressam". Dessa forma, parece mesmo que a autoria pode ser promovida desde que alguém se disponha a ser um interlocutor interessado não apenas em corrigir e criticar, mas em acolher os textos, assim como seus autores e suas vivências.

Depois de entregues todos os escritos, pedi ao grupo que comentasse a experiência. Muitos falaram sobre a sensação de não poder falar e contaram que escreveram sobre isso. Outros afirmaram ter copiado um verso de Quintana e escrito o que entenderam dele. Ah! A escola e seus efeitos...! Lembrei-me das típicas questões de interpretação textual que indagam 'o que o autor quis dizer' com essa ou aquela passagem do texto. Indagação para a qual a resposta inexistente se considerarmos a riqueza do processo de construção de inferências múltiplas a partir de uma mesma leitura, como bem explica Dell'Isola (2001, p. 223):

Leitura envolve decodificação, compreensão, inferenciação, percepção afetiva e avaliação. (...) ocorre à medida que o leitor interage com o texto. A leitura é um processo interativo entre indivíduos socialmente determinados e está vinculada a estruturas socioculturais definidas.

Se na perspectiva da leitura, a resposta ao questionamento sobre 'o que o autor quis dizer' não existe; na perspectiva da autoria, ela também está longe de fazer sentido, especialmente se nos lembrarmos das considerações de Foucault (1992, p. 35): "a escrita desdobra-se infalivelmente para além das suas regras, desse modo as extravasando. Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever, nem da fixação de um sujeito numa linguagem".

Os textos escritos que resultaram deste encontro têm todos uma característica comum: trazem, em construções reveladoras do modo de ser e de pensar dos autores, o registro de reflexões dos jovens sobre a vida, o contato com o mundo, a crença em Deus. Citamos aqui uma passagem do texto produzido por Beatriz, que bem ilustra o que queremos evidenciar: "*Na vida temos que tentar tudo o que for para podermos expressar nossas idéias, mesmo que isso nos leve até a*

*morte; como ocorreu com Sócrates, um filósofo que passou a tentar entender o mundo e a questionar acabando, assim, sendo morto por não querer dizer que tudo o que havia dito era mentira, pois ele sabia que era verdade. Ele acreditou nele. E VOCÊ?!!!”*

#### 3.2.1.4 “Escrever é diálogo e exposição”

A atividade inspirou-se nos *chats da internet*, por isso remete à cultura atual de escritas rápidas, curtas, que tratam de temas cotidianos. Além disso, enfoca um aspecto essencial da escrita, assim como de todo processo comunicativo: a interlocução. Nesse sentido, reafirmamos o que diz Marques (2003, p. 26), “ao escrever, estou sob a mirada de muitas leituras. Acho-me numa interlocução de muitas vozes, uma amplificação de perspectivas, abertura de novos horizontes, construção de saberes novos”. Entretanto, a posição do interlocutor – leitor – nesta atividade não é mais distante e implícita. Sua presença é física, pode ser notada facilmente. Seria a primeira incursão dos jovens na esfera pública da escrita.

Em duplas, os participantes deveriam trocar escritos como em um *chat* virtual. Cada membro da dupla deveria começar uma conversa, por meio da escrita, mesmo ainda não tendo lido o que seu companheiro escreveu. Em determinado momento as duplas trocariam seus escritos, leriam e então iniciariam realmente o diálogo, ou melhor, dariam seqüência a dois diálogos simultâneos, cada um iniciado por um dos dois interlocutores.

Outro ponto a ressaltar nesta atividade é o fato de que, por se realizar numa instância mais intimista (somente duas pessoas), ela favorece o acolhimento do escrito do outro – necessário e encorajador para aquele que escreve. Machado (2007, p. 4), afirma que “parte considerável do ‘estopim’ capaz de desencadear a escrita criativa consiste em um autorizar-se a revelar-se com certa liberdade diante de um destinatário acolhedor”. Ainda a esse respeito o pequeno poema da autora pode bem ilustrar o que queremos dizer:

Para escrever eu preciso supor que me queres  
Acreditar que desejas meu corpo magro de papel  
Crer que cobiças as curvas de minhas letras  
E o fruto da minha mão.  
(MACHADO, 2007, p. 4)

Esta atividade induziu um 'diálogo escrito' e a exposição a um interlocutor que, ao contrário da maior parte dos leitores, interage em tempo real com o texto que lê e torna-se, por isso, também autor.



Ilustração 3: Diálogo escrito

Diferente dos encontros anteriores, a escrita dos jovens e seu posicionamento durante a atividade foram mais descomprometidos. Os adolescentes entremearam escrita e conversa, não tinham 'mordança' desta vez, e a proposta de correspondência em presença deixava à mão a possibilidade de conversar também. O silêncio não foi a regra durante esta escrita e eles pareceram menos entregues a ela, em comparação com as ocasiões anteriores. Talvez pela falta de intimidade da maioria deles com a *Internet* e o *chat* – apenas três afirmaram ter tido a experiência de conversar por escrito com alguém. Talvez porque não houve um terceiro elemento mobilizador como o filme ou os poemas de Mário Quintana, tratando-se neste caso de um diálogo exclusivamente entre dois sujeitos do grupo.

Os assuntos abordados pelos escritos giraram em torno de relatos sobre atividades cotidianas. Além disso, alguns jovens elaboraram uma série de perguntas (como num questionário) e entregaram aos companheiros à espera de respostas. O que, certamente, não pode ser considerado um diálogo. A dinâmica da troca de

escritos também foi um pouco complicada.

Por outro lado, vivi (enquanto pesquisadora) uma experiência interessante, pois também participei da atividade trocando escritos com um jovem chamado Davi – isso também pode ter contribuído para que a atividade se esgotasse mais rapidamente e os adolescentes não tivessem tanta atenção de minha parte quando precisaram sanar alguma dúvida sobre a dinâmica.

Voltando ao Davi... Pude perguntar-lhe, por escrito, o que estava achando de escrever durante os encontros e de poder tornar seus escritos públicos. Ele me respondeu que achava *“legal”* e quanto a ‘ficar famoso por seus escritos’ escreveu: *“vai ficar legal porque o dia que eu pegar o ônibus com meus amigos eu vou falar que foi eu que escrevi”*. Penso que essa seja a percepção da maioria do grupo – mesmo os mais tímidos parecem animados com a idéia de serem reconhecidos por meio do que escreveram.

Nesse sentido, reforçamos cada vez mais a idéia de que é preciso primeiro reconhecer e provocar o protagonismo juvenil recuperando e valorizando as histórias desses jovens para só depois esperar deles uma atitude de engajamento com relação à escrita.

Então perguntamos: também não seria esse o caminho a ser trilhado pela escola que deseja formar cidadãos e ‘autores sociais’? Na escrita, tanto quanto na vida, talvez seja importante recuperar e pôr em prática os versos de Quintana: “Amar primeiro, educar depois/Libertar primeiro, ensinar depois/ Esquecer primeiro, aprender depois”.

3.2.1.5. “Escrevemos sobre o que nos marca”, porque o que faz sentido merece ser escrito

Para a realização desta atividade tinha sido solicitado aos jovens no encontro anterior que levassem um objeto que lhes fosse significativo (bibelô, peça de roupa, embalagem, foto, flor, livro, caderno...). A atividade consistiria em olhar para o objeto por um período (ao som de uma música instrumental) e tentar recuperar sua história, assim como a história do sujeito com aquele objeto. Em seguida as sensações e lembranças deveriam ser escritas e depois compartilhadas com os demais membros do grupo por meio da leitura dos escritos ou mesmo da

fala a respeito do que tivessem produzido.

A leitura do texto para o grupo pretendia continuar o processo de exposição dos escritos – diretamente ligado ao ‘depois do escrever’ e à autoria.

Eles chegaram animados como sempre. Falantes, conversadores e barulhentos... Entraram na sala junto comigo e foram logo se arrumando, puxando cadeiras para perto da grande mesa de madeira (que mais parece uma mesa de jantar) ou se acomodando ao redor das pequenas e escassas mesas escolares de que a sala dispõe. Sim. Já sabem que precisarão delas... Já sabem que vão escrever...

Enquanto se arrumavam, alguns perguntaram: *“O que vamos escrever hoje, professora?”*. A pergunta suscitou uma reflexão: à exceção do último encontro e ao contrário do que têm apontado muitas pesquisas recentes sobre o direcionamento das aulas de Língua Portuguesa e Produção de Texto<sup>37</sup> no Ensino Fundamental e mesmo no Ensino Médio, esses jovens (que de modo geral apresentam dificuldades com a norma padrão da língua e com a expressão do pensamento por meio da escrita) não reclamam de escrever a cada encontro comigo, tampouco têm pressa em terminar as atividades. Situação inversa à apresentada pela realidade de nossas escolas, como bem constata Antunes (2003, p. 57-59),

pois a falta de esforço, a improvisação e a pressa com que nossos alunos escrevem parecem indicar que lhes sobra competência e arte. (...) A prática das “redações” escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, freqüentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira.

Talvez a explicação para essa diferença resida no fato de que a escrita que os jovens vêm produzindo em nossos encontros, de alguma forma, reconhece-os e permite que eles se reconheçam como sujeitos culturais, sociais e históricos que têm algo importante a registrar. É uma escrita que faz sentido e alcançará interlocutores outros que não apenas o professor; nessa exposição está garantida a experiência da

---

<sup>37</sup> Apesar de já termos tratado desses aspectos neste texto, cabe recuperarmos aqui a assertiva de João Wanderley Geraldi (2004, p. 117/118): “Na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas. (...) Acredita-se que o processo de ensinar está em definir. Tal orientação claramente privilegia o aprendizado da metalinguagem da língua.”

autoria. Enquanto na escola, a escrita praticada pelos alunos é quase unicamente um espaço propício para o treino gramatical que contribui para o que Luciana Giovanni (2006, p. 325) chama de “processo sistemático de exclusão do mundo da leitura e da escrita como práticas sociais, as quais acabam por se tornar para cada um deles, práticas pouco valorizadas como fontes de conhecimento, de lazer e de prazer”.

Entendemos que essa atitude de disponibilidade dos jovens em relação à escrita já pode ser vista como um indício de que a escrita significativa e voltada para o ‘depois do texto’, cuja meta não se esgota no escrever em si, mas no que ele permite após ser escrito, promove transformações nos sujeitos que escrevem.

Quando se acomodaram, perguntei quem havia trazido o objeto que eu solicitara no último encontro. Sete dos dezoito jovens presentes haviam trazido algum pertence. Os demais disseram ter esquecido, mas já sabiam o que desejavam ter trazido. Pedi que fixassem o olhar no objeto à sua frente, se entregassem à música e aos seus pensamentos. Aos que não tinham o objeto ali, solicitei que se concentrassem e tentassem imaginá-lo.

Enquanto a música tocava fui fazendo algumas perguntas como: “Por que trazer este objeto?”; “Qual a importância/significado dele para você?”; “Este objeto faz você lembrar de alguém ou alguma situação?”.

Um dos garotos, Daniel, quase chorou. Mauro, outro jovem, olhava tão profundamente para um pequeno anel colocado sobre a mesa e protegido por seus braços que até parecia estar em transe. O silêncio e a concentração daqueles que não tinham seus objetos consigo também me surpreendeu.

Distribuí os papéis e canetas; deixei a música tocando e pedi que escrevessem sobre o que haviam pensado ou sobre o que estava acontecendo naquele momento. Escreveram em silêncio por quase quarenta minutos! Tempo longo de concentração dificilmente conseguido no espaço de sala de aula, a não ser nas provas.



Ilustração 4: Concentração e muita escrita

Concluído o momento de escrever, mostrei a eles o objeto que eu levava: uma foto de minha família. Contei-lhes porque a havia escolhido e o que as pessoas ali retratadas significavam para mim. Então, solicitei-lhes que lessem para o grupo o que haviam escrito ou contassem algo sobre seu objeto. Estava feito o maior de todos os desafios até agora. Tornar público um escrito, mesmo para um grupo pequeno, é um ato de coragem frente à exposição. Afinal, o papel não nos recrimina, nem nos julga, sequer nos questiona. Mas as pessoas... O olhar do outro sobre nós é julgador, às vezes até punitivo. Por isso amedronta. Alguns jovens ficaram nervosos; outros cochicharam entre si; outros, ainda, já avisaram que não fariam. Essa atividade consistiu na primeira ‘publicização’ proposta ao grupo. Para discuti-la remetemos a Guedes (2006, p. 40) e ao que ele considera um princípio que deve orientar o trabalho com a produção escrita na escola:

O pedagógico está no âmbito do público. (...) Não é com esses textos privados que o professor vai encaminhar o trabalho em sala de aula, mas com textos produzidos para a instância pública da sala de aula, para serem dados a uma leitura pública, avaliados segundo critérios de conhecimento público, analisados e discutidos com a finalidade de melhorar-lhes a qualidade e expandir os recursos expressivos de seu autor.

Expliquei-lhes sobre a exposição que vem com a escrita que é testemunhada por outrem, se torna pública; e que para ‘existir’ como alguém único e

especial é preciso se expor – seja pela escrita (como neste caso), seja pela fala ou pelas atitudes.

A primeira a falar espontaneamente foi Patrícia. Confesso que vibrei intimamente. Havia derrubado a barreira inicial que ela colocara abertamente em relação ao trabalho que realizaríamos durante a pesquisa. Seria esse mais um efeito provocado pela escrita?

Depois dela (que falou sobre um pequeno chaveiro, presente do namorado), Jorge se encorajou a falar sobre uma correntinha que trazia no pescoço. Demétrio foi o terceiro a participar – também falou sobre uma corrente que ganhou da namorada. Beatriz iniciou seu comentário depois de um olhar e um sorriso que lhe lancei. Falou sobre a foto que levara – ela com mais três amigas – e sobre a importância da amizade em sua vida. A última a falar foi Gabriele. Avisou logo que não falaria de seu objeto (uma corrente que ganhou do atual namorado), mas da coisa mais importante de sua vida: a filha Mariana, de oito meses. Ninguém mais quis falar. Não forcei, nem insisti.

Finalizei o encontro parabenizando os cinco jovens que leram seus escritos pela coragem de se expor. Então solicitei somente àqueles que não haviam falado que escrevessem o que os impedira de participar daquela etapa da atividade. Nos pequenos textos explicando porque não leram seus escritos perante os colegas, os motivos indicados giraram em torno da timidez e da vergonha de se expor e falar em público; sentimento justificado por vários dos adolescentes como decorrente dos “assuntos pessoais” registrados no papel. Um dos jovens escreveu: *“Escrever é fácil, falar é difícil”*. Já a maior parte dos escritos sobre os objetos escolhidos para o encontro faz referência à família, aos amigos(as) e namorados(as) dos jovens. O conteúdo dos textos é bastante descritivo e emotivo, como demonstram os excertos (destacados de diversos textos) a seguir:

*“Quando eu era pequeno meus avós contavam histórias pra mim. A foto deles é a coisa mais valiosa da minha casa”; “Minha filha é a minha vida e minha paz”; “Eu ganhei um boné quando comecei a namorar uma gatinha. Quando ela está longe eu fico triste e dá vontade de chorar. E quando ela está perto me dá uma felicidade. Ela é tudo pra mim. Quando comecei a gostar dela eu não dormia direito”; “Para mim essa pulseira não é um simples objeto, é um símbolo das coisas boas e dos momentos bons”; “Sentimento é uma coisa que ninguém vende ou se dá; e sim sente no coração. Sentimento é uma das coisas que ninguém tira ou obriga uma*

*peessoa a sentir. A pessoa pode sentir quando ela bem entender sem falar nada para ninguém”; “Minhas amigas significam muito na minha vida, pois quando preciso chorar é no ombro delas que eu choro, quando estou alegre é com elas que divido minhas alegrias. Ao olhar esta foto eu lembro das risadas que dávamos todas juntas, das confusões que arrumamos (...).”*

Como demonstram esses trechos, os jovens escreveram textos mais longos neste encontro, o que mostra que a entrega deles à escrita aumenta à medida que o escrever vai se tornando mais freqüente, mas pode se relacionar também ao tema gerador do escrito – objetos significativos que reavivam a memória e facilitam a enunciação do sujeito (ou a ambos os fatores).

A escrita das memórias representa uma segunda voz que ‘denuncia’ ao autor como ele se posiciona no mundo, como são seus modos de existir e de sentir. O que, certamente, exige uma boa dose de coragem e autonomia, além de ajudar na atribuição de sentidos ao escrever.

Assim, essa escrita a partir das memórias contribui para o reconhecimento do sujeito e de sua singularidade, como indica Renata Barrichelo Cunha<sup>38</sup> (2007, p. 61):

A escrita de nossas lembranças e reminiscências mais significativas e representativas se faz importante pela possibilidade que inaugura de darmos sentido à nossa trajetória e projetarmos uma direção ao que ainda pretendemos construir e experimentar.

Outro dado peculiar sobre os textos deste encontro é que em quatro deles há o desenho do objeto responsável por provocar as memórias e em seguida a escrita. Também esses “pequenos caprichos” podem, senão devem, ser considerados passos em direção à autoria se os entendermos como sendo as ‘outras vozes’ de quem escreve. Vozes coloridas, inquietas, que dizem coisas, tomam de assalto o autor e teimam em eternizar-se no papel, para que também ele – o autor – se eternize, se individualize, se diferencie e se reconheça na folha escrita. Essa poderia ser uma “autoria de arte”, que demonstra o prazer pelo ato de produzir algo de si, mas também o apreço pelo outro – o leitor – cuja lembrança, já

---

<sup>38</sup> Em artigo intitulado “As Memórias nos Clássicos e nossas Clássicas Memórias”, a autora elabora seu argumento a partir do diálogo entre narrativas de memórias (reais ou ficcionais) em grandes clássicos da literatura brasileira e a escrita de memoriais na formação de professores. Mesmo com uma abordagem diversa da que apresentamos nesta pesquisa, as reflexões de Cunha são valiosas também para pensarmos o processo desencadeado no quinto encontro com os jovens e a escrita advinda desse processo.

no momento da produção, cria a necessidade de materializar no papel não só as memórias, mas a representação do objeto que as reavivou.

De outra perspectiva, a leitura desses escritos, aliada à comparação com aqueles produzidos anteriormente, também permite a identificação de certas preferências dos autores em relação à maneira de estruturar os textos; como é o caso de Roberto. O jovem alterna o relato de fatos e sentimentos a reflexões e conselhos dados ao leitor: *“Quando estiver abatido, se levante e encare, pois irá conseguir conquistar”*; *“O mundo é feito de reflexões. Uma hora ou outra refletimos sobre o que fizemos (...)”*; *“Para alguns, ganhar objetos caros e extravagantes é tudo na vida, mas não é (...)”*. Já Patrícia e Gabriele costumam deixar recados nos textos que produzem: *“Boa sorte pra você”*; *“A professora é muito legal e extrovertida. Um grande abraço de todos”*. Norton, Mauro e Airton têm uma escrita entremeada por muitos detalhes; enquanto Daniel e Gustavo são extremamente concisos.

Poderíamos chamar de ‘estilo’ essas escolhas e modos de elaboração textual de cada jovem autor. Para tal afirmação, nos apoiamos no argumento oferecido por Beth Brait (2006, p. 54):

...de um ponto de vista dos estudos lingüísticos, enunciativos e discursivos mais recentes, o estilo pode estar pensado em função do texto e de suas formas de organização em relação às possibilidades oferecidas pela língua, estendendo-se a textos não necessariamente literários ou poéticos.

Ou seja, o estilo se faz pelas opções e escolhas do autor. Por outro lado, Brait não se limita a essa conceituação e sugere, orientada pelo pensamento de Bakhtin, que a concepção de dialogismo enquanto aspecto constitutivo dos processos lingüísticos está também na base na concepção de estilo. Dessa forma, afirma a autora, o estilo não é só o homem, mas “o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social (...) implica interação e o que é mais significativo: está necessariamente implicado em qualquer atividade de linguagem” (BRAIT, 2006, p. 58/59).

Nessa construção do estilo, a questão da autoria se faz presente uma vez que ao se apropriar de um tema, o autor vai transformá-lo e construir sentido de acordo com sua atividade e a esfera de produção em que está inserido, mas também dialogando com outros. É no próprio Bakhtin (2000, p. 208) que encontramos aporte para pensarmos a relação entre escrita, autoria e estilo numa

perspectiva dialógica:

A escrita (a relação do autor com a língua e a utilização da língua que ela implica) é o reflexo impresso no dado do material por seu estilo (sua relação com a vida e com o mundo da vida e, condicionado por essa relação, sua elaboração do homem e do seu mundo).

Terminado o encontro, enquanto saíam da sala, vários jovens vieram conversar comigo e perguntar detalhes sobre a pesquisa, sobre os escritos deles. Nesse momento me dei conta de um outro efeito produzido pelo processo desencadeado pela escrita: eles parecem acreditar mais em si mesmos e estão engajados na tarefa de 'escrever para o mundo'. Estão de alguma forma mais seguros e confiantes, querem participar e saber o que os aguarda. Estão ansiosos pelo momento de mostrarem sua produção escrita a quem puderem – começam a recuperar a auto-estima roubada pela pobreza das condições sociais em que vivem, e às vezes também pela escola.

3.2.1.6. “Quando os textos começam a ganhar a rua”: o primeiro encontro entre o autor e seu texto em formato de publicação

Neste encontro os jovens deveriam se deparar, frente a frente, pela primeira vez, com seus escritos já impressos no suporte que tínhamos previsto e anunciado: nos blocos de papel reciclado. O escrito previsto para esse dia foi pensado no sentido de recolher as impressões, reações desse encontro entre o autor e seu texto, inscrito em um corpo material pronto para entrar na circulação pública.

Após três semanas sem encontrá-los, cheguei ao CRAS para rever meus sujeitos de pesquisa. Eles estavam na entrada do prédio. Quando me viram chegar, logo vieram ao meu encontro com sorrisos e a simpatia agora costumeira. Alguns, com pressa, disseram: “Ô professora, a gente achou que a senhora não voltava mais!” (sic); “Vamos escrever com a senhora hoje?”; “Você demorou pra voltar, professora.”. Fiquei feliz com a recepção calorosa e tão amigável. Ao mesmo tempo, os olhares surpresos e até um pouco descrentes com meu retorno fizeram-me refletir sobre quantas promessas esses jovens estão acostumados a ouvir sem, no entanto, vê-las cumpridas. Promessas de inclusão, de reconhecimento; e esperança de valorização reincidentemente frustrada ora pela escola, ora pela sociedade.

O sentimento de descrença em relação à minha volta, decorrente de tantas promessas não cumpridas, também foi registrado em vários dos escritos produzidos neste encontro, como mostram estes excertos: *“No começo eu pensava que tudo isso era uma idiotice, mas fui escrevendo e fui me interessando. (...) Até que um dia ela disse que ia trazer os bloquinhos e eu não levei muito a sério. Mas hoje eu vi que não era brincadeira”*; *“Quando a professora disse que íamos ficar duas semanas sem se ver, a gente pensou que ela não ia mais vir fazer escrita com a gente. Todos nós pensamos que ela nunca mais ia aparecer para continuarmos a escrita”*; *“Quando você não veio eu pensei que não ia mais sair os nossos blocos. E que nossa escrita foi por água abaixo, que era só alarme”*.

Entrei na sala antes deles e arrumei os blocos sobre a mesa. Só então pedi que entrassem. Quando fizeram isso, foram logo em direção à mesa procurando, avidamente, entender do que se tratava. Jorge logo perguntou se era uma dinâmica ou uma brincadeira para escreverem. No início não desconfiaram que os blocos traziam suas frases, seus escritos.

Ao perceberem que os textos impressos nos blocos eram os que haviam produzido durante nossos encontros e que traziam o nome dos autores, não só os lábios sorriram, mas os olhares brilharam. Olhos e mãos transformaram-se em habilidosos instrumentos para encontrar nomes e frases conhecidas. A realização de ver seu escrito tomar corpo e ganhar vida nova era visível em cada rosto. A surpresa, a alegria, o contentamento, o orgulho e às vezes a perplexidade estampou-se em suas faces! Mostravam seus escritos aos colegas, liam, reliam...



Ilustração 5: Diante de si mesmo seu escrito

A respeito desse momento vale lembrar as considerações de Machado (2000) quando a autora argumenta que o escrito é um outro corpo, “sou eu, mas é outro”, diverso da corporeidade humana que o produziu – apesar de advir da condição humana. Dessa forma, os jovens viam-se, pela primeira vez, num corpo diferente, num “corpo de papel”, mas que também carregava suas marcas. Machado (2000, p. 78), afirma que

A escrita dispensa, então, o homem como ser corpóreo e põe no seu lugar um corpo plano, bidimensional. De uma linguagem trancafiada na carne, tridimensional, inseparável do conjunto de suas características, passamos, com a escrita, a um corpo pálido, magro, desfigurado, um corpo inerte, um corpo de papel<sup>39</sup>.

Outra atitude dos jovens chamou a atenção e remete à inserção do privado no espaço público e à constituição do sujeito-autor: O texto que ao ser escrito era escondido, colocado embaixo dos demais (no final da pilha) no momento da entrega durante os encontros, que não foi lido e compartilhado com os colegas no encontro anterior, agora era espontaneamente mostrado, exibido mesmo, para todos os colegas. Que mudança!! Tal atitude corrobora o que Orlandi (1996, p. 78) aponta como crucial para que a autoria se desenvolva:

<sup>39</sup> Nota da autora: “Ou outros materiais, porém, sempre suporte material que oferece sua superfície”.

Para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.

Exterioridade e interioridade podem bem representar a relação privado-público que, por sua vez, é representativa do que esta pesquisa tem como hipótese fundamental: a inserção do sujeito e de sua subjetividade no espaço público por meio da escrita promove a construção da autoria inserindo o autor em contextos diversos daqueles em que ele comumente circula (em sua materialidade corporal), tirando-o do anonimato e conduzindo-o ao protagonismo. Para tanto, são especialmente necessários movimentos de assunção de si diante do outro e de responsabilidade pelo que se produz. Tais movimentos são, também, desencadeadores de mudanças e transformações no sujeito que escreve, torna públicos seus escritos, responsabiliza-se por eles e torna-se autor. Essa assunção, argumenta Orlandi (1996, p.79), “implica uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se colocar como autor é assumir esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor”.

Quanto à responsabilidade pelos escritos produzidos, gostaríamos de salientar uma transição advinda dessa postura responsável: de enunciador para autor. Responsabilizar-se pelo escrito talvez seja a mais importante característica de diferenciação entre essas duas posições discursivas (ORLANDI,1996). Enquanto o enunciador pode se colocar ou se representar de diversas maneiras no texto – talvez quase que como uma personagem cuja discursividade depende da posição em que ela se encontra no contexto textual, e nesse sentido um texto pode ter vários enunciadores sem que isso represente qualquer problema –; do autor se espera que ele faça, independente dos enunciadores, com que o texto tenha unidade, coerência. A responsabilidade do autor está justamente em passar da “multiplicidade de representações possíveis do sujeito, enquanto enunciador, para a organização dessa dispersão num todo coerente (e consistente) com que se apresenta o autor, responsável pela unidade e coerência do seu discurso”. (ORLANDI, 1996, p. 79).

Continuei observando a excitação e a surpresa que tomava conta dos jovens quando descobriam suas frases, suas letras, as imagens de si retratadas no suporte de papel, inscritas em outro corpo, fora de si e lembrei-me da assertiva de

Marques (2003, p. 83): “Se não se surpreende com o que escreve, o autor não produziu um texto seu”. Surpresos e surpreendidos pelos próprios escritos, os jovens conheceram, naquele instante, a materialidade do texto e seus efeitos mais imediatos: a ‘publicização’, a responsabilidade, a assunção do escrito. É justamente essa materialidade do texto que o torna acessível, público, livre dos limites do tempo e até do contexto em que foi produzido. É por essa materialidade, que separa o sujeito que escreve do texto que escreveu, e instala nessa separação uma ponte, uma fronteira, uma possibilidade de diálogo, que aquele que escreve pode começar a sentir-se – ou assumir-se – autor.

Solicitei, num segundo momento do encontro, que escrevessem como se sentiam ao ver seus escritos impressos em blocos que ganhariam o espaço público, que deixariam de ser particulares, apenas dos autores – estes últimos que, aliás, só passarão a ser chamados assim a partir do momento em que puderem ser lidos por ‘outros’ que não eles mesmos, a partir de quando puderem existir (numa dimensão diferente) na vida de pessoas desconhecidas, distantes, próximas, parecidas, diferentes..., à medida que se responsabilizarem pela coerência de seu discurso.

Começaram a escrever e a atitude da maioria já indicou uma mudança, pois se mostravam especialmente concentrados em seus escritos. Talvez por saberem que, de fato, o que escreveriam se tornaria mesmo público. Não se tratava apenas de uma atividade escolar cuja cumplicidade se esgotaria na intimidade de uma sala de aula ou na leitura do professor.



Ilustração 6: Escrevendo a partir de seu próprio texto

Ao receber os textos percebi uma mudança em relação aos escritos dos encontros anteriores: eram mais extensos e pareciam mais “caprichados”, esteticamente mais bonitos. Não havia mais uma grande quantidade de rasuras, as letras estavam mais legíveis e a organização estrutural dos parágrafos e linhas demonstrava certo apreço pela apresentação estética do texto. ‘Nossos autores’ davam mostras de estarem sentindo a presença do interlocutor e transformavam sua escrita em função dessa presença. Mas, se assim o for, há que se registrar uma diferença entre essa percepção do leitor desconhecido, talvez de um público-leitor, e a percepção que os alunos em geral têm quando escrevem para um único interlocutor (professor) que os avalia durante a leitura do que escreveram: no segundo caso parece mais difícil o surgimento do autor e a assunção de si uma vez que a perspectiva avaliativa sempre provoca a tentativa de ‘agradar’, de ‘fazer certo’ ou ‘conforme o que se espera de nós’. Já no primeiro caso o leitor funciona como um outro fictício, mas real; que espia e espreita mesmo não se fazendo presente no momento da escrita; um outro pelo qual o escritor também se vê e se constrói como autor.

No ato de escrever a presença do leitor, por ser apenas tácita e expectante, faz com que quem escreve escreva de si dizendo-se a si mesmo coisas que jamais saberia se não as confiasse ao corpo mudo da folha, expressando sentimentos e idéias que não experimentaria se não as escrevesse ou dissesse a alguém. (MARQUES, 2003, p. 82)

Quanto aos escritos deste encontro, além dos excertos já destacados, parece-nos ainda mais importante trazermos os trechos que demonstram o sentimento dos jovens relativamente ao processo desencadeado pela pesquisa e à experiência de verem seus escritos impressos nos blocos:

*“Eu me senti alegre por ter a minha escrita num bloco sabendo que algum dia alguém vai colocar a mão nele e ler o meu nome e o que escrevi. Essas semanas que fiquei sem a professora eu achei falta da escrita das palavras e do que eu sentia escrevendo no papel. E das palavras na minha mente”; “Quando vi nosso nome nos blocos eu fiquei maravilhado, pois nunca sonhei que aquilo realmente estava acontecendo. (...) Ficar famoso não me interessa, o que me interessa é poder fazer parte da história disso tudo”; “Eu pensei como é bom a gente ficar conhecido. Todos ficaram muitos alegres com seu bloquinho porque dava pra ver no olhar, nos olhos e nos sorriso”; “Eu não quero dinheiro com isso, só quero que me reconheçam como pessoa. (...) Eu fiquei orgulhoso de mim e de todos por terem a capacidade de escrever coisas boas”; “Eu estou me interessando (...) vou continuar me expressando pela escrita e procurando fazer mais bonito. É muito engraçado o que acontece comigo agora, eu penso um pouco e vêm as idéias na minha cabeça. Se eu for fazer dá um livro, mas sei que a minha letra não é maravilhosa e tenho uns erros de português muito graves, mas dá pra aproveitar alguma coisa”.*

A respeito desses excertos destacamos especialmente a necessidade de reconhecimento expressa pelos jovens e a auto-valorização advinda dos escritos (esses, por sua vez, entendidos pelos jovens como produtos valorizados pelo outro). Ainda um segundo aspecto merece ser recuperado: vários jovens relataram ter sentido falta dos encontros e até de escrever. Assim como expressaram sua crença na própria capacidade de autoria. Entendemos que tais atitudes são efeitos de uma postura de acolhimento e reconhecimento dos textos que, reafirmamos, tem passado longe das salas de aula – já que comumente não se ouve esse tipo de depoimentos dos alunos; e muitas pesquisas têm sido desencadeadas justamente para tentar mudar a postura dos estudantes, que em geral é refratária às práticas de escrita. E mais: essas atitudes são resultado também da exposição dos escritos, o que materializa o discurso dos jovens inserindo-o – como já dissemos – numa diversidade de tempos e espaços.



Ilustração 7: Escritos publicados. Reconhecimento.

Quando lhes entreguei os blocos pequenos – parte que lhes cabia, conforme combinação prévia, na venda dos blocos maiores – as perguntas foram inevitáveis: *“Esse é nosso, professora?”; “Pode abrir?”; “A gente tem que devolver depois de olhar?”*. Ficaram visivelmente felizes com os blocos que receberam. Jorge, endossado pelos demais, me disse algo que parece representativo do que sentiam naquele momento: *“No começo eu não estava acreditando muito em tudo que a senhora dizia sobre publicar os nossos escritos, mas agora eu vi que é verdade. Que a gente vai ser reconhecido como nós mesmos e não como mais um número” (sic)*.

Saí do encontro com a certeza de que o trabalho realizado até então, muito além do desbloqueio da escrita, permitiu a esses adolescentes – à margem de muitos processos nas diversas instâncias sócio-culturais – a percepção de que podem ser valorizados e reconhecidos pelo que são, pelo que fazem, pelo que pensam, pelo que escrevem. Desde que lhes sejam oportunizadas situações de exposição e inserção no espaço público, são capazes. Podem. Existem! E ter a existência reconhecida por meio da autoria é uma das conseqüências da escrita quando vai a público.

Despedi-me deles ouvindo-os perguntar: *“Quando a senhora volta, professora?”; “A senhora não vai demorar, vai?” (sic)*. E não é essa também uma

mudança comportamental importante e um dos efeitos da escrita quando considerada e trabalhada no que poderíamos entender talvez como a sua principal dimensão: a de tornar público o privado/confinado/anônimo? Jovens que há poucos meses não se interessavam por escrever e muito menos se consideravam capazes de fazê-lo, agora anseiam por um encontro no qual a única certeza é de que escreverão...

### 3.2.2 Marcas no papel e no mundo: depois da ‘publicização’

#### 3.2.2.1 Ecos e reverberações da primeira ‘publicização’

Este encontro foi planejado para que os jovens assistissem à matéria veiculada no telejornal da RedeTVSul sobre a sessão de autógrafos realizada na Uniplac<sup>40</sup>, assim como a um pequeno audiovisual com imagens da sessão. Também seriam lidas as notícias sobre o evento, publicadas no site da Uniplac e no jornal Correio Lageano. Em seguida, os adolescentes seriam convidados a escrever suas impressões a partir da sessão de autógrafos e da veiculação de seu trabalho na imprensa local.

Quando cheguei ao CRAS, dois dias depois da sessão de autógrafos, todos estavam animados e comentavam a ida à Uniplac.

Iniciei o encontro solicitando aos que participaram da sessão na Universidade que comentassem como se sentiram e o que lhes chamou a atenção durante o evento. Disseram estar nervosos no início, mas com o tempo foram gostando do contato com as pessoas e da sensação de autografar seus escritos nos blocos. Ismael afirmou ter ficado “com as pernas bambas”; Daniel contou que uma mulher disse ter um filho com o seu nome e que daria o bloco autografado para ele.

---

<sup>40</sup> A sessão aconteceu no auditório da Universidade e antecedeu a abertura do Congresso de Integração das Licenciaturas. No item 3.3.1.1 desta dissertação, a atividade será descrita e analisada.



Ilustração 8: Alegria e expectativa para se ver na TV

Em seguida, exibi um vídeo contendo as imagens da sessão e a matéria veiculada no telejornal regional da RedeTV Sul. Também li as notícias publicadas no jornal Correio Lageano e no site da Uniplac. Quando se viram nas imagens exibidas pelo telejornal foi uma algazarra! *“Estamos famosos, professora!”*, disse Jorge com animação. ‘Ser famoso’ neste caso é ser reconhecido em sua singularidade, é de alguma maneira deixar de “engordar” estatísticas de evasão escolar, de violência urbana ou de vandalismo, deixar de ser olhado com desconfiança, para fazer parte do mundo numa perspectiva cidadã, ativa, protagonista. Não temos a ingênua pretensão de pensar que um momento de ‘publicização’ de produções escritas seja capaz de operar grandes mudanças e redensões na sociedade excludente em que vivemos. Mas as reações dos jovens são ilustrativas de que a escrita quando tornada pública pode, sim, se colocar como um caminho válido, estratégico, acessível para operar passagens em lugares de fronteira. Mesmo que episódicas, marcam a memória do “mundo”, no caso da cidade, da Universidade, criam um vaso comunicante entre o que o geógrafo Milton Santos (2004) denomina circuito inferior e circuito superior, referindo-se à divisão do espaço das cidades nos países subdesenvolvidos.

Também permitem estabelecer um circuito de trânsito entre espaço particular, privado e subjetivo e o espaço público, que concerne à cidadania,

envolvendo uma operação de reconhecimento que marca o papel, a memória da coletividade e a memória das pessoas.

A escrita deste encontro foi sobre a sessão de autógrafos dos blocos. Aos que não foram à Uniplac (em decorrência de terem aulas à noite), solicitei que escrevessem sobre como se sentiram ao ver as imagens e ouvir os comentários sobre a sessão de autógrafos.

Novamente escreveram em silêncio e concentrados. Mas desta vez, pude perceber uma preocupação ainda maior com a apresentação estrutural do texto (a estética), um capricho especial no desenho das letras, um cuidado com a ortografia (vários vieram me perguntar como se escrevia alguma palavra). Entendemos que essa é uma mudança importante, pois mostra que os jovens procuraram espontaneamente dar acabamento aos seus textos tornando-os mais claros para o leitor. Essa atitude deu-se sem que fossem pressionados ou cobrados, mas pela expectativa e pela certeza de que a sua escrita seria tornada pública, seria vista e lida por outrem.

No primeiro encontro deparei-me com jovens preocupados em me agradar e escrever o que eu, como professora, gostaria de ler. Após terem seus textos acolhidos e não criticados ou corrigidos, e uma experiência de publicização; deparei-me com jovens que conseguem se entregar à escrita sem medo das críticas e correções, mas, ao contrário, dispostos a acertar na adequação da linguagem, e dedicados à tarefa de se fazer entender pelo outro, pelo leitor. E não é essa atitude de zelo, mas ao mesmo tempo de entrega ao exercício de escrever, que as práticas de escrita na escola têm buscado desenvolver em seus alunos?



Diferentemente do silenciamento e da homogeneização produzidos na escola e apontados por Coracini, os textos escritos durante esta pesquisa e, em especial neste encontro, colaboram para a análise dos efeitos gerados pela escrita e pelo ‘depois da escrita’ (sua exposição) quando isso não silencia, mas ao contrário, devolve “o direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares” (GERALDI, 2003, p. 135). Os excertos destacados a seguir são representativos de todos os depoimentos (orais e escritos) deste encontro. Neles, dois conceitos são recorrentes e merecem destaque – trata-se da alteridade e do reconhecimento.

*“Foi muito bom ter contato com pessoas mais importantes e mais sábias (...); “Deu um frio na minha barriga, fiquei com as pernas tremendo. Quando fui sentar lá na frente achei que ia me dar uma coisa, as pessoas ficavam olhando e conversando, e eu lá dando autógrafos para aquelas pessoas chiques, simpáticas e legais de conversar. (...) Eu achei fantástico”; “Na Uniplac foi legal porque todo mundo deu autógrafo para as pessoas muito especiais e importantes. (...) Eu fiquei envergonhada porque tinha muitas pessoas olhando a gente, mas eu não queria sair de lá”; “Eu até que estava calmo, mas depois de um tempo a gente foi para as cadeiras e vieram as pessoas pedindo autógrafos. (...) Tinha muita gente. (...) Naquela hora foi bom, apesar das minhas pernas estarem tremendo tanto que se eu soltasse, elas sairiam pulando, mas eu gostei e queria fazer de novo”.*

Nesses trechos a temática da alteridade pode ser evocada sob duas perspectivas: a primeira evidencia a importância da visão do outro para a constituição do sujeito. Como aponta Bakhtin (2000), o homem tem necessidade absoluta do outro. Nossa individualidade não existiria sem a participação do outro. Essa necessidade a que se refere o autor aparece nos relatos de nervosismo diante do olhar do outro e da preocupação com esse olhar, pois a maneira como sou visto reflete-se também na idéia que faço de mim mesmo. Refere Bakhtin (2000, p. 36) que “(...) na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem”.

A segunda perspectiva é importante para pensarmos em que posição os jovens se colocam relativamente a esses “outros” com quem estiveram na Uniplac e

em que medida a experiência da sessão de autógrafos pode alterar sua percepção de si mesmos. Por meio de registros como “*peças mais importantes e mais sábias*”; “*aquelas peças chiques, simpáticas e legais*”; “*peças muito especiais e importantes*” é possível perceber que os adolescentes colocam a si mesmos e às suas experiências numa posição de inferioridade em relação ao outro. Para Bakhtin (2000) essa relação diz respeito à distinção entre o corpo exterior e o corpo interior, ou seja, o corpo do outro e o meu próprio corpo. E na relação de diferenciação que aí se estabelece há predominância alternada do “eu” (que representa o subjetivo) e do “outro” (representante do objetivo) conforme nos baseamos em nossa própria vivência ou não.

No caso dos jovens desta pesquisa é a vivência do outro a mais valorizada, em detrimento da experiência pessoal. Dessa forma, o processo de “elaboração de uma concepção do homem (o homem como valor) pode expressar-se assim: o homem são os outros” (BAKHTIN, 2000, p. 70). Assim, a singularidade da experiência pessoal é diminuída, sob a influência da experiência dos outros.

Em contrapartida, a experiência da “publicização” promove de certa forma uma inversão: “o homem sou eu, tal como vivo, e os outros são como eu” (BAKHTIN, 2000, p. 70) na medida em que possibilita aos adolescentes a percepção de que também é possível que a singularidade da experiência do outro seja diminuída sob a influência e em proveito da experiência pessoal.

Como afirma Bakhtin (2000, p. 70), “trata-se apenas, naturalmente, de uma predominância de um ou de outro desses princípios na elaboração dos valores, pois ambos os princípios fazem parte integrante do todo do homem”. Entretanto, no contexto desta pesquisa, a inversão de que falamos promove a ampliação da dimensão singular desses sujeitos (que estava minimizada, rebaixada) provocando além da auto-valorização dos jovens, o protagonismo e especialmente o reconhecimento, que engendra o auto-reconhecimento como sujeitos capazes de autoria (no sentido mais amplo do termo).

A inversão pode ser identificada em trechos nos quais os adolescentes afirmam: “*Foi muito bom ter contato com peças mais importantes e mais sábias (...)*”; “*Eu achei fantástico*”; “*(...) eu não queria sair de lá*”; “*eu gostei e queria fazer de novo*”. Se continuassem sentindo-se numa posição de inferioridade em relação ao outro certamente não teriam gostado da experiência nem gostariam de repeti-la.

Relativamente à segunda temática presente nos textos analisados – a

questão do reconhecimento – destacamos as seguintes passagens para análise: “*Eu fiquei feliz porque agora sou famosa e meus amigos também. Eu me senti feliz*”; “*Quando eu fui para a Uniplac, para a sessão de autógrafos, eu achei legal porque iríamos ver nosso trabalho valendo a pena*”; “*Eu gostei de ficar famoso e quero ter mais chances. (...) Hoje até a secretária do SAMT veio me cumprimentar*”; “*Ser valorizado por algo que se faz é muito bom. Antes isso era insignificante. Minha escrita não tinha valor algum, agora o que escrevo é merecedor de autógrafos*”.

Para pensarmos os excertos acima buscamos apoio em Paul Ricoeur (2006), especialmente quando vincula o reconhecimento às capacidades implicadas pelo uso da palavra. De acordo com as considerações de Ricoeur (2006, p. 109/110),

Essa prioridade reconhecida ao “eu posso falar”, “eu posso dizer” justifica-se de duas maneiras distintas: em primeiro lugar, os sujeitos que agem e sofrem na epopéia, na tragédia e na teoria aristotélica da ação são sujeitos falantes (...) O filósofo os faz falar sobre sua ação. Mas há uma razão: ela consiste em que, segundo a famosa formulação do filósofo Austin, falar é “fazer coisas com as palavras”. Ao inaugurar a idéia de capacidade pelo poder dizer, conferimos de saída à noção de agir humano a extensão que justifica a caracterização como *homem capaz* que se reconhece em suas capacidades.

A escrita dos jovens, ao tornar-se pública, permite-lhes “poder dizer” tornando-os sujeitos de sua ação. Disso decorre tanto um reconhecimento público quanto um auto-reconhecimento como *ser capaz*.

### 3.2.2.2 Ver para escrever. Escrever para ver.

Esta atividade teve o sentido de provocar reflexões a respeito do lugar e do papel dos sujeitos no mundo. Mas também de instigá-los a pensar que o mundo para nós é o que podemos perceber dele. O trabalho consistia em visualizar, uma a uma, as páginas do “Livro do Zoom”. A obra é composta apenas por imagens que se inserem uma na outra. A imagem final do livro traz a Terra, vista do espaço; mas para chegar a esse ponto a publicação inicia-se com a imagem parcial da crista de um galo.



Ilustração 10: Livro do Zoom – primeira imagem

A cada página, uma frase deveria ser escrita sobre o que se via, o que se pensava e o que se sentia naquele instante. Após o término do livro, cada participante deveria escrever uma pequena reflexão sobre o conjunto da atividade.

Todos acompanhavam atentamente a passagem dos slides com as imagens do Livro do Zoom. A cada imagem iam anotando o que viam. A cada imagem surpreendiam-se com o que não tinham podido imaginar e perceber, mas também com os “acertos” nos casos em que percebiam onde a imagem vista pelo *zoom* poderia estar inserida.

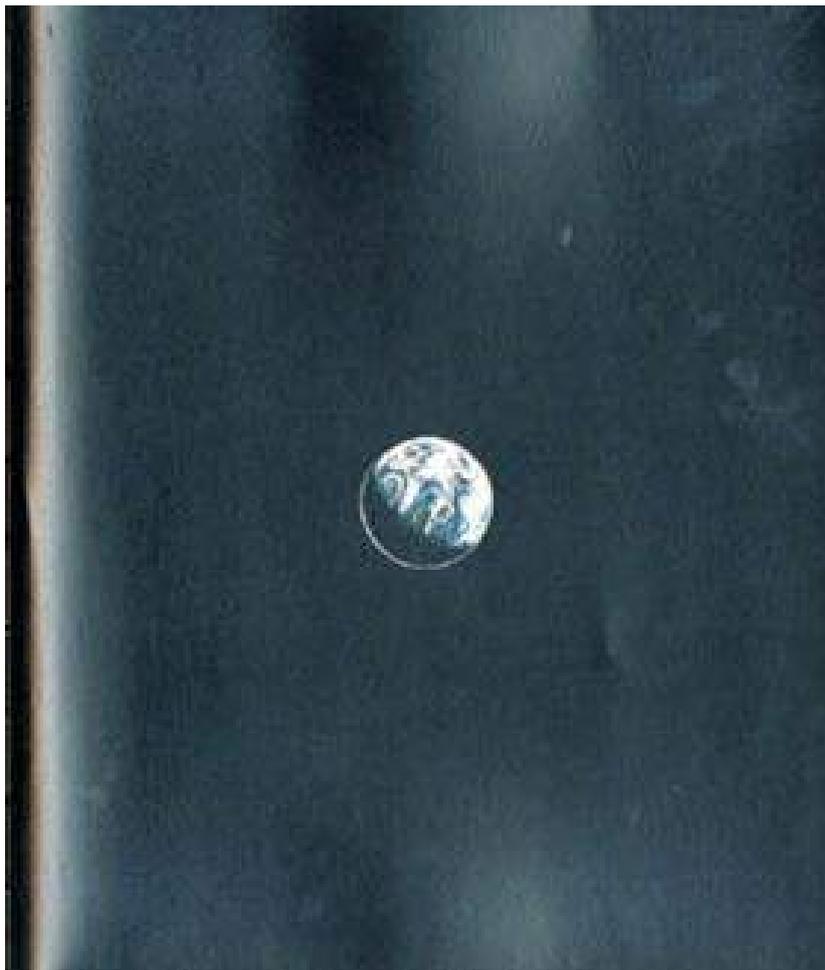


Ilustração 11: Livro do Zoom – Última imagem

Quando todas as imagens terminaram, pedi-lhes que lessem o que haviam escrito – do final para o início – e pensassem se poderiam imaginar chegar tão longe nessa brincadeira de fantasia e imaginação. Enquanto eu falava, Marcos, um dos jovens do grupo, estava desatento e acabou tirando a atenção dos que estavam próximos a ele. Torna-se importante registrar tal fato porque ele parece ilustrar e colaborar para a avaliação e análise do encontro. A atividade desenvolvida foi prejudicada por interrupções que desviaram os jovens do foco na escrita. Primeiro, fomos interrompidos pela chegada da coordenadora do PAJ durante a exibição dos slides. Depois, enquanto escreviam, recebemos a visita de uma das assistentes sociais que acompanha o Programa. As duas visitantes – bem-vindas, mas inesperadas – foram razão suficiente para dispersá-los; emergi-los de seu mergulho nas imagens e em seguida na escrita; trazê-los à realidade que rodeava o lápis, o papel e os seus pensamentos.

A esse respeito uma análise comparativa é oportuna: o quanto as

interrupções acontecem na escola. Com freqüência os alunos são interrompidos (mesmo quando tentam entregar-se à escrita) pela voz do professor que repete, vez por outra, as “instruções” de que não devem esquecer durante a produção do texto escrito: ortografia, acentuação, título, clareza, coesão, coerência... Mas como se preocupar com a coesão, a coerência, a ortografia, se não há pensamentos registrados no papel? A função da escola em relação ao ensino da língua é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, o que corresponde essencialmente à capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2003) conforme os padrões lingüísticos – porém, dificilmente poderemos trabalhar e refletir sobre as questões da língua (em especial, neste trabalho, a língua escrita) se não dermos, antes, espaço para que nossos alunos escrevam o que lhes vier ao pensamento, se não aceitarmos e possibilitarmos a ‘heterogeneidade lingüística e cultural’, o que eles ‘podem’, isto é, o que suas vidas e experiências lhes permite inscrever nas folhas brancas ou mesmo pela oralidade. Como já propunham há bastante tempo Fonseca e Fonseca (1977, p. 84), “é preciso realizar a abertura da aula à pluralidade dos discursos<sup>41</sup>, única forma, além disso, de realizar a tão falada abertura da escola à vida, a integração da escola à comunidade”. Essa abertura se faz também, ainda que não somente, pela escrita. Sem escrever não é possível adequar os mecanismos de produção textual aos interesses do autor e aos objetivos do texto.

Por essa via, Orlandi (1996, p. 80) traz uma importante contribuição ao afirma que

... a escola deve propiciar essa passagem enunciator/autor – de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve. Estes mecanismos são de duas ordens:

- a) Mecanismos de domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor.
- b) Mecanismos do domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor.

Sem ‘experimental’, ‘experientiar’ a prática da escrita e o retorno dessa prática em forma de ‘publicização’ e de exposição do escrito a muitos e variados leitores, torna-se uma tarefa mais árdua e solitária a de dominar os mecanismos aos

---

<sup>41</sup> Grifo dos autores.

quais se refere Orlandi.

Voltando às interrupções escolares à prática de escrever, também se juntam à voz do professor os sinais ou campainhas para avisar que é hora de ‘trocar de disciplina’, hora de sair um professor e entrar outro, “hora de mudar o canal do pensamento”, como disse Rubem Alves (2005b) em “Pinóquio às avessas”.

Quanto às reflexões solicitadas aos jovens após a exibição dos *slides...* pedi-lhes que tentassem, depois de lerem o que haviam escrito, relacionar as imagens a suas vidas e também à experiência de escrever. O que eram capazes de ver? Até onde sua visão os levava? E eles? Eram ‘vistos’? Por quem? De que forma?



Ilustração 12: No espaço apertado e compartilhado... O escrever que faz sentido.

Depois, como de costume, escreveram para registrar o que haviam pensado, ou talvez já estivessem encontrando na escrita o ato inaugural a que Marques (2003) faz referência, o ato capaz de produzir um pensar inédito para o próprio sujeito, e que por isso ultrapassa o simples registro do que foi pensado ou dito. Estabelece também o não-dito e até o não-pensado até o momento da escritura. Não posso afirmar de que escrita os jovens estavam mais próximos naquele momento, mas o processo desencadeado pelos encontros demonstra uma evolução da primeira para a segunda – resultante das descobertas, movimentos,

elaborações promovidas pelas conversas, atividades, e ainda pela perspectiva da segunda ‘publicização’ que se aproximava. Quiçá seja o caminho para a reeducação reivindicada por Marques (2003, p. 13),

... fomos “alfabetizados” em obediência a certos rituais. Fomos induzidos a, desde o início, escrever bonito e certo. Era preciso ter começo, um desenvolvimento e um fim predeterminados. Isso estragava, porque bitolava, o começo e todo o resto. (...) necessitamos nos reeducar para fazer do escrever um ato inaugural; não apenas transcrição do que tínhamos na mente, do que já foi pensado, mas inauguração do próprio pensar.

Os textos produzidos neste encontro resultam na descrição das ‘coisas imaginadas’ quando da exibição dos *slides* e de breves reflexões sobre a vida, o mundo, a maneira de ver e interagir com as pessoas. Um dos escritos chama especialmente a atenção por dois motivos: primeiro, por remeter mais de uma vez à exposição do escrito ao público e aos efeitos que isso pode provocar. Segundo, por ter sido produzido por Geraldo, um dos jovens que menos escreveu e pouco se manifestou oralmente durante os encontros. Apesar dessa retração nos encontros, neste escrito Geraldo narra passagens de sua vida e faz planos em relação ao que pretende com sua escrita: *“A gente fica diferente com a escrita e ela pode ajudar várias pessoas. E essas pessoas podem mudar, elas vão ver o mundo ficar diferente. Minha escrita um dia pode estar em um livro e esse livro vai ser vendido. Minha escrita é boa e vem do coração e acho que qualquer dia as pessoas vão fazer a mesma coisa que eu. Por isso a escrita é importante, ela é utilizada para várias coisas. Eu tenho a vida pela frente e tudo que eu escrever vou passar para todas as pessoas”*.

O trecho é significativo para evidenciarmos os efeitos do escrever nesse jovem cuja escrita de certa forma corrobora as afirmações de Cunha (2007, p. 70), com as quais concordamos inteiramente:

Muitas intenções e propósitos atravessam a escrita, mantendo em comum, entretanto, o diálogo entre o ontem e o hoje, os sentidos da história de cada sujeito, o reencontro consigo mesmo, o encontro – esperado ou não – com o leitor.

Muitos artigos no campo da escrita ficam devendo a compreensão que esse jovem alcançou por meio da experiência de escrever e se relacionar com seus

próprios textos.

### 3.2.2.3 Sabores, memórias e histórias – “Escrever é enfrentar, mas também é sonhar”

Esta atividade teve por objetivo estimular a memória e a escrita por meio da exposição dos sujeitos a diferentes sabores. Todos os participantes teriam os olhos vendados e provariam: sal, açúcar, limão, pimenta, erva-mate, mel, xarope, canela... Depois que provassem todos os sabores e pensassem o que cada um deles fazia lembrar, os participantes se entregariam a escrever. A escrita poderia basear-se nas sensações provocadas pela prática de provar o desconhecido, nas histórias recuperadas pela degustação de sabores ou mesmo nos pensamentos e sonhos evocados por esses sabores. Enfim, liberdade para navegar na folha.

Cheguei ao CRAS com uma sacola grande (com lenços e vendas para os olhos; colheres e potes com mel, xarope, erva-mate, chocolate, sal, açúcar e canela). Quando os jovens a viram, foi um alvoroço! Curiosidade talvez não fosse a única palavra para definir o momento, era preciso acrescentar ‘ansiedade’ a fim de melhor caracterizar o que se estampava nos olhos de cada adolescente.

Expliquei que ‘brincaríamos’ com o olfato e o paladar naquela tarde e tiraríamos temporariamente a visão para aguçar ainda mais os dois primeiros sentidos. A partir dessa experiência sensorial que tinha a intenção de recuperar histórias por meio dos sabores, escreveríamos.

Alguns relutaram em ficar de olhos vendados para experimentar os sabores escondidos na sacola. A privação da visão é algo amedrontador em qualquer situação – mesmo que ela não apresente riscos reais, como numa situação monitorada entre pessoas que já construíram considerável cumplicidade, como é o caso desta. Por isso, além dos sabores e das memórias que pretendia recuperar por meio deles, percebi um outro objetivo na atividade daquela tarde: propiciar aos jovens a oportunidade de vivenciarem – mesmo que por pouco tempo – uma outra forma de existir: privados de um dos sentidos. Casualmente, tanto os jovens do PAJ quanto as pessoas portadoras de necessidades especiais (neste caso mais especificamente os cegos) fazem parte de um dos tantos grupos que sofrem discriminações e podem ser considerados à margem de muitos direitos.



Ilustração 13: Olhos vendados: desafio e confiança

Quando todos estavam com os olhos vendados e iniciei a atividade, até os mais relutantes participaram com animação e entusiasmo. Apenas Andréia, uma jovem que entrara recentemente no grupo e ainda não me conhecia, não quis provar os sabores nem vender os olhos. Talvez porque não desenvolvera, como os demais, uma relação de confiança comigo. A esse respeito é importante sinalizar o quanto a confiança mútua entre educador e educando pode ser central, enquanto experiência<sup>42</sup>, no processo educativo. Confiança necessária para encarar o perigo, arriscar-se diante do que não está dominado, do que é ainda desconhecido, e prová-lo para só então transpô-lo em busca de outros domínios. Atitudes diante de si, do outro, do desconhecido e do conhecimento, que nos remetem à própria etimologia da palavra experiência que, como mostra Larrosa (2004, p. 161),

... vem do latim *experiri*, provar. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indoeuropéia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia e, secundariamente, a idéia de prova.

<sup>42</sup> Aqui recuperamos o sentido atribuído por Jorge Larrosa (2004) à palavra “experiência” enquanto aquilo que nos tomba, nos derruba, nos atravessa.

Também a escrita precisa dessa confiança, agora entre autor e leitor, para se realizar. Para escrever e tornar públicos os escritos é necessário confiar em si o suficiente para supor leitores desconhecidos suficientemente acolhedores que permitam esse ultrapassar a fronteira do terreno relativamente seguro do anonimato, a tal ponto que até mesmo suas imaginadas críticas sejam compreendidas como capazes de desencadear reflexões, progressos. Geraldí (2003, p. 188) contribui para pensarmos sobre esse aspecto ao referir que “...o movimento entre produção e leitura é para nós um movimento que vem da produção para a leitura e desta retorna à produção (ao inverso do que costumam ser as práticas escolares tais como aquelas propostas pelos livros didáticos)”.

Os jovens provaram cada um dos sabores. Fizeram caretas, brincaram de adivinhar e pediram mais. Riram muito; também manifestaram desconforto com a venda nos olhos.

A grande surpresa do encontro ficou por conta do momento da escrita: quando distribuí o material para que os jovens escrevessem. Andréia pediu uma folha para escrever também. A atitude me intrigou. O comportamento estaria associado à disposição dos demais em escrever? À vontade de se sentir integrada ao grupo? Ao temor (como acontece algumas vezes nas escolas) de ser punida de alguma forma por não realizar uma atividade corriqueira – como escrever, por exemplo? Ou teria sido capturada pelo desejo de registrar impressões e opinar a respeito do que presenciara?

A maioria dos textos deste encontro faz referência ao desconforto de ter uma venda nos olhos, à exceção das palavras de Beatriz, que viu dois lados na situação: *“A sensação de estar com os olhos vendados é boa, mas também ruim. Boa, pois nos propõe desafios de superação, de busca por algo novo, aventura. Estar aberto para várias coisas que não conhece apenas por curiosidade ou coisa assim. Ruim, pois não podemos ver aquilo que gostaríamos. Ver algo para depois ter certeza se realmente quer. Estar com os olhos abertos dá sensação de segurança e equilíbrio”*.

Já a respeito dos sabores e das lembranças que provocaram, é interessante registrar que quase todos os textos trazem reflexões e revelações de caráter bastante íntimo, reminiscências do passado, da infância, talvez até inconscientes, como bem exemplificam esses excertos: *“O primeiro sabor que provei foi amargo e me fez lembrar de quando era pequeno e minha mãe queria me matar. Parecia que*

*ela não gostava de mim e queria se livrar de mim. E foi uma situação muito triste e muito amarga para mim”; “Um momento em que todos estavam felizes, mas eu não, foi quando a professora pediu para todos os alunos fazerem um cartão para seus pais e eu não tinha como fazer porque eu não sabia quem era meu pai”; “Foi quando minha mãe me deixou com 3 anos e foi embora”; “Eu sinto falta de uma mãe para dar conselhos e apoiar e indicar o melhor caminho para seguir”.*

Essas palavras podem remeter ao fato de que por vezes o silêncio da folha branca (primeira instância pública – fora de si – com que nos deparamos no ato de escrever) pode não nos amedrontar ou afastar, mas nos convidar às confissões e elaborações subjetivas numa relação na qual é o confronto com o outro (papel, tela, leitor, leitores, sociedade...) que descortina nossas representações inconscientes. Em Barthes (2004, p.15) encontramos ajuda para melhor explicitarmos nossas considerações. O autor argumenta que:

A escrita é uma realidade ambígua: por uma parte, nasce incontestavelmente de um confronto do escritor com a sua sociedade; por outra, dessa finalidade social, ela remete o escritor, por uma espécie de transferência trágica, às fontes instrumentais de sua criação.

3.2.2.4. Nossos Escritos – “Para escrever, é preciso escolher. Para sentir-se autor, é necessário distanciar-se do escrito”

No décimo e penúltimo encontro, o objetivo da atividade planejada, além de provocar a escrita como nas demais ocasiões, foi o de valorizar o conjunto de escritos produzidos ao longo dos sete meses que transcorreram entre o primeiro e último momento de escrita. Reconhecer “a obra”, conscientizar-se de sua consistência, de seu movimento, do que representa, e reconhecer nesse percurso o que significa autoria para cada um dos participantes. Para tanto, cada um dos jovens releu seu conjunto de textos, reencontrando-se com os pensamentos e sentimentos que lhes atravessavam no momento em que os escreveram. De certa forma um encontro com vários “eus”, agora “tus”; uma interlocução consigo mediada pelas “pelas marcas no papel”.

Após a leitura, os jovens escreveram sobre como se sentiram ao se depararem consigo mesmos em seus textos, se puderam se reconhecer neles ou se

encontraram um “outro” muito diferente nas letras escritas já algum tempo atrás. Em seguida, os jovens foram solicitados a destacar partes do texto que gostariam de ver ‘publicizadas’. Também poderiam concordar ou discordar dos grifos feitos por mim para a seleção de fragmentos que culminou na primeira ‘publicização’ (blocos). A esse respeito é importante ressaltar um terceiro objetivo da atividade: mostrar que a autoria exige escolhas e renúncias.

Mais uma vez a atividade culminou com a escrita, agora sobre as reflexões individuais acerca das escolhas.

Três meses após tê-los encontrado pela última vez, após tantos dias sem vê-los nem ouvi-los... Estava ansiosa e ao mesmo tempo apreensiva com este encontro. Como me receberiam? Seriam receptivos ou indiferentes? Teriam se esquecido de mim? Ainda estariam dispostos a escrever?

Quando cheguei, o CRAS ainda estava fechado e quatro jovens esperavam na porta. Abriram-me um sorriso logo que me viram! Cumprimentei-os e ouvi deles: “Você demorou pra voltar, professora!” Em seguida chegou Daniel e logo me deu um beijo no rosto. A primeira recepção aliviou-me...

Entrei na sala para falar com a professora (que também foi bastante receptiva) e fiquei aguardando a entrada do grupo... Então, uma surpresa! Muitos rostos novos, diferentes, desconhecidos... Tal novidade explica-se pelo fato de alguns jovens terem sido desvinculados do Programa (em razão do término do período máximo de permanência: um ano) e outros terem sido admitidos.

Expliquei aos ‘novos’ o que havia feito com o grupo até então. Depois distribuí os escritos de todos os encontros anteriores aos seus respectivos autores e solicitei que lessem com atenção, e que durante a leitura tentassem se lembrar do que haviam sentido no momento da escrita, que verificassem se lembravam de algum escrito em especial, que pensassem se eram capazes de se reconhecer nas letras, nas frases, nos textos... Os alunos novos poderiam acompanhar a leitura se desejassem e assim o fizeram.

Leram em absoluto silêncio. Airton e Daniel, num dado momento, apenas comentaram baixinho: *“Dá vontade de chorar, professora”* (sic). Foram tocados, como leitores, pelas palavras que eles mesmos haviam escrito meses antes. Depararam-se consigo mesmos, como num espelho, eternizados nas páginas que escreveram. E não reside aí uma das belezas do escrever?

Poder ver-se novamente (mesmo que numa dimensão de papel) após

algumas horas, dias, meses ou até anos passados desde o momento em que a escrita aconteceu desloca o autor para o lugar exclusivo de 'leitor de si mesmo'. Desse lugar surgem indagações, surpresas, arrependimentos, orgulhos e especialmente reflexões sobre quem somos, o que pensamos e como nos relacionamos com o mundo. Reflexões estas que ajudam a construir nossa identidade na medida em que promovem a interlocução entre presente (representado no leitor), passado (representado no texto escrito pelo leitor/autor em outro momento histórico) e futuro (representado pelas considerações que fazemos a nosso próprio respeito diante do que lemos). As considerações de Marques (2001, p. 25) merecem ser aqui recuperadas, pois colaboram para a compreensão do que queremos sinalizar:

Do texto escrito cada leitor prazerosamente poderá fazer as leituras que quiser, as suas leituras, outras, tanto das do escrevente quanto das dos demais leitores. Já que me refiro às leituras do escrevente, isso merece ser melhor explicado, pois é muito importante para entendermos as virtualidades criativas, inaugurais do escrever. À medida que escrevo realizo uma primeira leitura do meu texto, pois busco fazê-lo significativo do que vivo, sinto, penso. Mas toda vez que a ele regresso, nele me deparo com novos significados. Chego a me perguntar por que e como escrevi determinado trecho. Surpreende-me minha própria escrita, assim como aos pais surpreendem a autonomia, a ousadia, as rebeldias dos filhos.

A temática do reconhecimento mais uma vez se faz presente aqui se levarmos em conta que a identidade do sujeito se constitui como uma aposta desse sujeito no reconhecimento de si (RICOEUR, 2006), mas também se constrói em "situações de interlocução nas quais a reflexividade se associa à alteridade" (RICOEUR, 2006, p. 111), o que nos permite pensar o sujeito sempre em relação. Nesse sentido os reflexos da escrita autorizada a ir a público (quando o escrito alcança o 'outro') podem ser considerados constituintes do sujeito que escreve, assim como a leitura dos próprios textos é fator importante no reconhecimento de si como autor.

Pedi então para que escrevessem sobre como se sentiram relendo seus textos depois de tanto tempo. Quando todos terminaram, solicitei que selecionassem na coletânea de textos alguns trechos que gostariam de ver impressos e publicados. E, caso a sua escolha coincidissem com a minha sugestão (os excertos que eu havia

selecionado para os blocos<sup>43</sup>), que marcassem de novo aquele fragmento.



Ilustração 14: Alegria e emoção ao rever os escritos

Quando entregaram as folhas, a de Gabriele chamou especialmente a atenção. Meu nome estava escrito bem no alto da página, em letras grandes e coloridas. Não resisti à curiosidade e li na sala mesmo. Era uma espécie de carta/bilhete, não sei ou não quis enquadrar seu texto em um gênero textual. A propósito dos gêneros é interessante refletir acerca do encaminhamento dado às práticas de escrita nas escolas e nas aulas de Língua Portuguesa nos últimos anos e sua orientação para o trabalho com os gêneros textuais (TRAVAGLIA, 2003).

Certamente não há como nos comunicarmos lingüisticamente a não ser por meio de um gênero discursivo, conforme aponta Bakhtin (2000, p. 279): “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), únicos e concretos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Dessa forma, podemos dizer que os enunciados são resultantes de condições e finalidades específicas de cada uma das esferas de utilização da língua. Cada uma delas elabora o que o autor chama de “tipos relativamente estáveis de enunciados” aos

<sup>43</sup> Os textos que os jovens receberam traziam as minhas marcas nos trechos selecionados para a primeira ‘publicização’.

quais ele denomina de “gêneros do discurso”. Bakhtin (2000, p. 179) ainda chama a atenção para a heterogeneidade dos gêneros e para o fato de que sua riqueza e variedade “são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a esfera fica mais complexa”. Tomamos aqui como referência as considerações de Marcuschi (2002, p.19),

[...] mesmo apresentando alto poder interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Sendo, portanto, dinâmicos e plásticos, reflexos das relações sociais e da utilização da língua em suas diferentes esferas, há que se ter em mente que nem todos os gêneros existentes estão necessariamente classificados. Dessa forma, pode haver um evento textual cujo gênero não possa ser identificado de pronto, mas que, nem por isso, deixe de alcançar sua finalidade comunicativa.

Assim, proponho a seguinte questão (que não pretendo resolver neste trabalho, mas que surgiu a partir dos encontros e especialmente da dificuldade em classificar o texto de Gabriele em um gênero específico): é preciso atentarmos para o risco de, nas escolas, em decorrência da prevalência da perspectiva de enquadramento e classificação<sup>44</sup>, além do entendimento superficial desses conceitos por parte de muitos professores, transformarmos os gêneros em modelos a serem seguidos a qualquer custo, esquecendo que eles são infinitos e resultantes de situações e usos sociais diversos; e, portanto, deixam aberto um grande espaço para a criação do autor.

Assim, remetemo-nos às formulações de Brait (2006, p. 60) para reafirmarmos nosso posicionamento no que se refere ao risco de “engessamento” dos gêneros discursivos nas situações de produção escrita na escola:

---

<sup>44</sup> A esse respeito Geraldini (2003, p. 117) afirma que “a instituição escolar, incapaz de tolerar idas e vindas, porque adepta de uma forma de conceber o conhecimento como algo exato e cumulativo, pretensamente científico, não pode abrir mão de, didaticamente, tentar ordenar e disciplinar a aprendizagem. Diga-se de passagem, menos por crença do que pela necessidade de controlar a aprendizagem em si e seus resultados: as regras do jogo escolar valorizam a ‘disciplina’ e a cavilidade burocrática em detrimento da iniciativa pessoal”.

Um determinado tema, por exemplo, vai ganhar corpo e estilo em diferentes gêneros e atividades de linguagem, dependendo necessariamente da esfera de produção, circulação e recepção que o acolhe, dimensiona, transforma e o constrói como sentido e efeito de sentido. Ao apropriar-se de um tema, o autor vai trabalhá-lo de acordo com sua atividade, com a esfera de produção em que está inserido, dialogando com outros autores, atividades e discursos, da mesma época ou de tempos e espaços diferentes. Isso serve para qualquer tipo de produção.

Nesse sentido, talvez falte às situações de trabalho em torno da escrita na escola um pouco dessa plasticidade a que se referem esses três autores para que os alunos possam também se tornar sujeitos que utilizam a escrita para suprir necessidades pessoais e sócio-culturais, para imaginar, para pensar e não apenas sejam levados à criação de necessidades fictícias para realizar o exercício de 'treinar' a escrita de um gênero textual específico.

Guedes (2006) traz uma passagem ilustrativa de como a fixação do texto a um gênero ou mesmo a uma tipologia, e não à necessidade discursiva do autor, pode até impedir a produção. Ele comenta a respeito de uma aluna do curso supletivo que, solicitada a escrever sobre a vida na fábrica onde trabalhava, concordou em fazê-lo, impondo, entretanto, uma condição: 'não escrever corrido'. Uma vez aceita a condição, compôs seu texto e o resultado foi uma narrativa viva e crítica das relações entre as pessoas da fábrica. Não 'escrever corrido' era, para ela, escrever mostrando, como numa peça de teatro, as coisas acontecendo e as pessoas dialogando. "Se lhe tivesse sido imposto um esquema qualquer de dissertação, por exemplo, com começo, meio e fim, conforme costuma acontecer na escola, ela não teria escrito o que escreveu" (GUEDES, 2006, p. 96).

Assim, parece estar claro que a dinâmica do enquadramento, da reprodução ou imitação de gêneros e do treino oferece, 'no mínimo', o risco – pois o que temos visto é esse risco ser potencializado e transformado em resultado – de se desprezar o sentido para dar prioridade à conservação e combinação das palavras automatizando mestre e aluno, "reduzidos a máquinas de repetição material" (GERALDI, 2003, p. 117). Dessa redução na escola decorre também uma redução na sociedade, uma vez que educado na prática incessante de copiar, "o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de cegueira, de superficialidade", conforme argumenta Geraldi (2003, p. 120).

O autor então sugere: "Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos

mecanismos estruturais do sistema lingüístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua” (2003, p. 120).

Mas para isso é necessário ultrapassar os muros da escola, por meio da escrita e de outras ferramentas, e ao mesmo tempo trazer a ‘vida real’ para dentro do ambiente escolar. Fazer isso é promover a interlocução de saberes, é construir e provocar atitudes de autonomia em nossas crianças e jovens educando-os verdadeiramente para a assunção de seu papel enquanto cidadãos no contexto histórico-social em que estão inseridos. Experiências nas quais aprender e ensinar ocorrem de forma mútua envolvendo professores, estudantes e sociedade parecem ser mais significativas do que qualquer outro conhecimento que seja apenas transmitido verticalmente na escola, uma vez que partem do intercâmbio de conhecimentos com o outro para o estabelecimento de uma educação *para* e *das* humanidades.

Nesse sentido, a argumentação de Burgos (2005, p. 135/136) é importante,

La educación entendida como “interlocución” implica que ella se verifique en un diálogo de saberes, no en un simple intercambio de información (...)  
El aprendizaje es construcción colectiva asumida por grupos específicos en una dinámica social más amplia, donde se establecen entendimientos compartidos, nunca dados de una vez, sino que están siendo siempre retomados por sujetos en interacción y movidos por intereses prácticos en el mundo en que viven.

Travaglia (2001, p. 64) complementa os argumentos desse autor, quando afirma que é preciso “desenvolver a competência comunicativa abrindo a escola para todos os discursos, incluídas aí as variedades lingüísticas, que são, na verdade, reflexo de discursos diversos” e, reiteramos, abrindo as portas para sujeitos também diversos que pedem e precisam ser acolhidos pela escola tanto quanto suas produções para, só então, serem levados a perceber as diferenças discursivas e as adaptações necessárias ao uso da língua em sua variedade padrão – essa última, objetivo e tarefa da instituição escolar.

Voltando ao texto de Gabriele, o conteúdo era, essencialmente, um pedido para que eu não os deixasse e um agradecimento por ter feito parte de sua vida. Fiquei comovida com o que li e isso provocou a reflexão sobre um outro efeito produzido pela experiência realizada nesta pesquisa: o uso efetivo da escrita como possibilidade de se dizer (sobre nós mesmos e sobre o outro) aquilo que, às vezes, não conseguimos explicitar pela fala. A reflexão justifica-se especialmente pela

timidez mostrada por Gabriele – característica percebida em todos os encontros – e por sua visível dificuldade para elaborar textos escritos com certa clareza. Apesar da dificuldade para escrever e da timidez, a jovem utilizou-se desse recurso para colocar-se – diria mesmo expor-se – diante de mim e dizer o que sentia, pensava, desejava.

Recorremos a Gomes (2004, p.13/14) para compreender melhor esse processo:

As práticas de escrita de si podem evidenciar com muita clareza como uma trajetória individual tem um percurso que se altera ao longo do tempo, que decorre por sucessão. (...) A autenticidade da escrita de si torna-se inseparável de sua sinceridade e de sua singularidade.

Os textos dos demais adolescentes também mostram os reflexos do “depois do escrito” e o sentido que tem esse ‘depois’ na construção da autoria: *“Eu adorei ler o que eu tinha escrito. (...) E fiquei alegre por eu ter feito uma coisa que foi lembrada e isso me deu vontade de escrever”*; *“Eu me senti um escritor depois do que eu li nos meus textos e não me arrependo de nada do que fiz e do que mais gostei do que fiz e aprendi foi do Mário Quintana (...) nunca vou esquecer, vai servir para o meu futuro e também fez com que eu gostasse de ler os livros que antes eu falava que era muita coisa para ler”*; *“Fiquei muito alegre lembrando cada momento que escrevi. Eu me lembro dos momentos muito bons da primeira escrita até a de hoje”*; *“Na hora que vi todos aqueles papéis que escrevi foi muito legal. (...) E depois que vi meus bloquinhos, meu Deus, eu cheguei a dizer pra mim mesmo: eu consegui”*; *“Eu me senti muito emocionado. (...) Eu não gostava de escrever, depois eu notei que eu pronunciava palavras doces, palavras alegres, daí eu comecei a gostar de escrever. Antes de eu começar a escrever para ser conhecido, eu não conseguia pensar em nem uma palavra. Depois que eu acostumei, eu consegui pensar em milhões de palavras brilhantes”*; *“Hoje eu li todos os encontros que nós tivemos com a professora Alessandra. Eu escrevi coisas que fiquei emocionada. Hoje eu senti aquela emoção de quando nós demos autógrafos para aquele pessoal que veio de fora para comprar os nossos blocos com as palavras que a gente escreveu. Nossa! Foi maravilhoso o dia da exposição”*.



Ilustração 15: Concentração e entrega que também constroem a autoria

### 3.3 Momentos para marcar o mundo e a memória: História e histórias

#### 3.3.1. Marcas no mundo e na memória: “depois do escrito”

Até aqui, nos dois itens anteriores deste terceiro capítulo, dedicado ao trabalho de campo, analisamos o processo e os resultados dos dez encontros em que compartilhamos com os jovens momentos para marcar o papel (produzir escritos): os seis primeiros, antes que seus autores e textos fossem a público e os quatro seguintes, realizados após a primeira ‘publicização’. Um último encontro, que recupera toda a história de autoria desenvolvida nos sete meses transcorridos, é analisado como fechamento no item 3.3.2.

O longo processo desenvolvido junto aos jovens (sete meses dedicados a marcar o papel) foi necessário para que pudéssemos efetivamente trabalhar com eles a sua autoria (marcas no mundo e na memória). Para gerar momentos de diálogo entre os sujeitos e o conjunto de seus escritos, o distanciamento entre eles teve de ser processado com paciência, podendo dar a impressão, ao leitor, de que a

experiência se constituiu num trabalho mais de intervenção do que de pesquisa propriamente dito.

Neste item, o foco de nossas atenções está voltado à análise dos dois momentos de ampla ‘publicização’ de que participaram nossos sujeitos. Para tanto, faz sentido retomar algumas referências que vêm nos acompanhando ao longo do trabalho, porém enriquecidas por elementos novos, voltados diretamente à autoria, seja enquanto noção, conceito, seja enquanto experiência, a partir de nossos sujeitos, recorrendo às observações, registros de campo e fragmentos dos textos dos jovens.

As teorizações de Foucault (1992), Chartier (1999) e Bakhtin<sup>45</sup> (2000) são acompanhadas e enriquecidas pelas reflexões de Arlete Petry (2005), que levantou o processo histórico da construção autoral<sup>46</sup> enfatizando a exposição do autor aos olhos do outro por meio da escrita. O confronto entre a construção histórica da noção de autoria e a construção pessoal da autoria em sujeitos contemporâneos contribui para uma discussão pouco presente no âmbito da educação, apesar de manter-se central e necessária quando se trata de entender as complexas relações entre a instituição escolar e o acesso ao universo da escrita – tecnologia de base das civilizações.

Recuperamos, inicialmente, a conceituação básica da autoria para evidenciar-lhe a dimensão pública. Houaiss (2001, p. 343), no verbete dedicado ao termo “autoria” indica tratar-se de uma derivação do verbo latino *aug* que significa “fazer crescer, crescer; aumentar, ampliar; crescer-se, acrescentar-se”. No caso desta pesquisa, fazer crescer o espaço psíquico e social dos sujeitos, primeiro pela expansão no papel e depois pela inserção na comunidade por meio da ‘publicização’ dos escritos (sessão de autógrafos dos blocos, exposição dos *banners* que desenvolvemos na seqüência).

Interessa-nos ressaltar o caráter reflexivo dos dois últimos verbos trazidos por Houaiss – crescer-se, acrescentar-se – para apontar um dos aspectos que justificam a necessidade de promover durante a pesquisa esses momentos de

---

<sup>45</sup> A escolha deste autor, cujos estudos dedicam-se mais profundamente às questões próprias da Filosofia da Linguagem e da Teoria Literária, para discutir autoria justifica-se especialmente com base nas considerações de Beth Brait: “...os discursos verbais, estudados efetivamente por Bakhtin, são geralmente de natureza literária, mas os trabalhos dão preciosas indicações sobre o discurso cotidiano, não-literário, incluindo-se a dimensão não verbal, extra-verbal, (...) implicada de diferentes maneiras também na linguagem oral, cotidiana, do dia-a-dia” (BRAIT, 2006, p.58)

<sup>46</sup> Dissertação de Mestrado em Educação pela UNISINOS: “O jogo como condição da autoria: implicações na educação”. (2005)

‘publicização’ dos textos: trata-se da possibilidade de reflexão sobre si viabilizada pela escrita quando exposta ao olhar do outro, não apenas pelo *feedback* que eventualmente daí possa decorrer, mas pelo próprio espaço que se abre para ler e pensar o que se escreveu, como se fosse de autoria de outrem.

Entendemos ser inaugural da passagem do sujeito a uma condição de autoria o momento em que ele é capaz de colocar-se (por meio de seus escritos) diante, “à mercê” dos olhos e das opiniões do outro. Nesse movimento, o autor reflete sobre si mesmo e pode promover seu próprio crescimento; assim como “na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos” (BAKHTIN, 2000, p. 37).

Ainda a partir de Houaiss (2001, p. 344) *auctor, oris* é “o que produz, gera, faz nascer; pai, autor, tronco de uma raça, família; fundador, inventor, restaurador; autor de uma coisa, escritor; mestre, preceptor”. Tais significações são corroboradas pelo dicionário Aurélio (2005, p. 155) – “autor: 1. a causa principal, a origem de.” – e remetem ao caráter original, inaugural e mesmo visceral da autoria. Não há continuidade, texto, obra, sem que haja o pai, o gerador. E assim como os traços hereditários acompanham os filhos testemunhando sua concepção, também o escrito traz marcas de seu autor e constitui-se como produto e testemunha única do ato criador. E na natureza desse ato, conforme Mikhail Bakhtin (2000, p. 27), o autor “vive seu objeto e vive a si mesmo no objeto. O trabalho de criação é vivido, mas trata-se de uma vivência que não é capaz de ver ou de apreender a si mesma a não ser no produto ou no objeto que está sendo criado ou para o qual tende”.

Também podemos ressaltar a partir dessas significações a responsabilidade à qual é chamado aquele que escreveu e publicou, de responder pelo seu “filho”, o que instala uma nova relação entre o sujeito e ele mesmo, induzindo a uma posição reflexiva que toma o próprio escrever como objeto de interesse.

No século XIII, traz Houaiss (2001, p. 23), a palavra *outor* aparece, modificando-se no século seguinte para *autor* e gerando *autoria*, *autoridade* e *autorizar*, entre outras.

É interessante atentarmos para aos três verbetes originários de *autor*, em especial os dois últimos. O dicionário Aurélio (2005, p. 155) traz as seguintes significações: “autoridade - direito ou poder de fazer-se obedecer, dar ordens, tomar decisões, agir etc; aquele que tem esse direito ou poder”; “autorizar – conferir autoridade ou poder a; dar autorização para, permitir”.

Poderíamos depreender desses sentidos algumas idéias que colaboram para a compreensão dos complexos conceitos de autor e autoria. Por um lado, o autor é sempre aquele que, de alguma maneira, está *autorizado a dizer*. Mas, por outro lado e simultaneamente, para ser autor é preciso que o sujeito *autorize-se a dizer*, permita-se trazer à tona, à superfície do papel (ou da tela do computador) aquilo que lhe diz respeito, mas também o que diz respeito aos outros a quem se dirige. Também ele precisa autorizar o seu texto a circular publicamente. Esta é também uma decisão. Embora todo texto possa furtar-se, por contingências diversas, ao controle e poder de seu autor<sup>47</sup>.

Quanto à autoridade, parece-nos importante ressaltar que a construção histórica da autoria, e do autor, esteve sempre entrelaçada ao poder oficial, à autoridade. Entretanto, não necessariamente à ‘autoridade do autor’; mas, antes, à ‘autoridade sobre o autor’. Tal afirmação nos envia à época medieval, cuja cultura é, acima de tudo, uma cultura de autoridade, e não de autoria. Quem escreve, na Idade Média, o faz apoiado em autoridades (a da realeza e especialmente a da igreja). E mesmo que as idéias apresentadas sejam suas, não há grande margem para a valorização da criatividade do autor e muito menos existe a noção de propriedade de um texto. Roger Chartier refere-se a esse fato na seguinte passagem:

(...) da Idade Média à época moderna, freqüentemente se definiu a obra pelo contrário da originalidade. Seja porque era inspirada em Deus: o escritor não era senão o escriba de uma Palavra que vinha de outro lugar. Seja porque era inscrita numa tradição, e não tinha valor a não ser o de desenvolver, comentar, glosar aquilo que já estava ali. (CHARTIER, 1999, p. 31)

O escritor, dessa forma, colocava-se sob a autoridade divina cujo poder era representado pela igreja e em seguida pela realeza. Assim, os autores viram-se, nos diversos momentos históricos, entre a proteção e a punição. Esta última mais marcante na história da autoria, uma vez que, antes mesmo que o direito do autor sobre sua obra fosse reconhecido, a primeira afirmação de sua identidade esteve ligada à censura e à interdição dos textos considerados subversivos pelas autoridades religiosas e políticas. (CHARTIER, 1999; FOUCAULT, 1992).

A partir desse momento histórico, podemos inferir que antes de ser o detentor de sua obra, podendo usufruir dela, o autor encontra-se exposto aos

<sup>47</sup> O célebre conto “A carta roubada”, de Edgar Allan Poe (1996) evidencia esta questão.

perigos de sua obra, uma vez que “os textos, os livros, os discursos começaram efectivamente a ter autores (outros que não personagens míticas ou figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor se tornou passível de ser punido” (FOUCAULT, 1992, p. 47). A essa punição – advinda do poder e da autoridade a que se submete o autor – junta-se um fato que aqui interessa-nos especialmente: a publicação dos escritos.

É com a ampliação da possibilidade de publicação e veiculação de textos e discursos ‘transgressores’ (e também dos demais) – fruto da invenção de Gutenberg – que a autoria pode ser buscada, reconhecida, punida. Momento descrito por Petry (2005, p.22) como sendo de extrema importância, pois quando “o mundo vai ao papel”, isso provoca uma associação entre textos impressos e autoria, “produzindo uma nova forma de pensar, esta ligada ao escrever e publicar”.

No século XVIII, a teoria do direito natural e a estética da originalidade fundamentam a propriedade literária. Uma vez que se justifica, para cada uma, a posse dos frutos do trabalho, o autor é reconhecido como detentor da propriedade das obras que exprimem seu pensamento. A escrita se tornou, então, criação pessoal e original (CHARTIER, 1999). Não tardará muito, de acordo com Petry (2005), e o autor passará a uma outra posição: a de esperar que seus méritos sejam reconhecidos e recompensados por algum tipo de pensão; “pensão esta que tem sua suposição de origem simbólica, real e imaginária, nos textos por ele escritos. Viverá o autor na ambígua posição entre o temor da punição e a expectativa da recompensa” (PETRY, 2005, p. 32).

Em contraponto à ‘submissão’ do autor ao poder das autoridades e ao temor das punições, há que se colocar aqui também a questão da autoridade do autor. Conforme Chartier (1999), começa a se esboçar, nos últimos séculos da Idade Média, a personalidade do autor moderno. E esse é o autor que domina nosso imaginário: aquele que, sob sua autoridade, tem seu texto fixado pelo manuscrito e depois pela imprensa. A veiculação pública dos escritos mais uma vez coloca-se como um dos pontos fundamentais à construção da autoria.

Mas o autor como dono absoluto do que escreve é uma realidade que só começa a conhecer contornos no século XVI – quando a técnica de impressão verdadeiramente se instala. Ganha força no século XVIII com a instauração jurídica do regime de propriedade para os textos e atinge o seu auge no século XIX, quando se torna incontestável que o sentido da obra é determinado exclusivamente pelo seu

pai-autor (FERNANDES *apud* PETRY, 2005).

Este percurso que mostra as contingências da noção de autor e suas conseqüências sobre os autores ao longo da história ocidental faz sentido para evidenciarmos a relevância das ‘publicizações’ promovidas durante esta pesquisa e tornam-se também essenciais para as análises e reflexões que propomos, uma vez que se constituem como condições nas quais se confere autoridade/poder aos jovens escritores por meio da autorização e viabilização do seu escrever e publicar reconhecendo a “paternidade” sobre seus textos.

Entendemos ser necessária ainda uma última diferenciação antes de passarmos às análises do material de campo. Trata-se da distinção proposta por Chartier (1999, p. 32),

Para que exista autor são necessários critérios, noções, conceitos particulares. O inglês evidencia esta noção e distingue o *writer*, aquele que escreveu alguma coisa, e o *author*, aquele cujo nome próprio dá identidade e autoridade ao texto. O que se pode encontrar no francês antigo quando, em 1690, distingue-se os *écrivains* e os *auteurs*. O escritor (*écrivains*) é aquele que escreveu um texto que permanece manuscrito, sem circulação; enquanto o autor (*auteur*) é também qualificado como aquele que publicou obras impressas.

Mais uma vez, esse movimento que o texto assume quando conquista o espaço público é o que caracteriza a autoria, reverberando como um bumerangue sobre o sujeito, a sua identidade e constituindo a autoridade do autor.

### 3.3.1.1 Sessão de Autógrafos na Universidade (UNIPLAC)

A primeira ‘publicização’ aconteceu após o sexto encontro, no auditório da Uniplac, dia 28 de maio de 2007. Trata-se de uma sessão de autógrafos em blocos de papel reciclado produzidos por uma artesã lageana e em cujas capas foram impressos excertos dos textos produzidos pelos jovens do PAJ e selecionados pela pesquisadora. Os blocos foram vendidos durante a sessão e depois enviados para venda na Casa do Artesão de Lages. A sessão de autógrafos abriu o COI – Congresso de Integração das Licenciaturas, realizado anualmente na Universidade

pelos cursos de Letras, Pedagogia, Educação Física, Matemática e Arte-Educação.



Ilustração 16: Primeiros leitores desconhecidos

Antes de iniciar o relato desse momento, consideramos importante pontuar alguns aspectos. Não podemos deixar de registrar a arrumação dos meninos e meninas, o cuidado com os cabelos, a maquiagem, o gel, a pulseira especial... Tudo isso demonstra que os jovens levaram a sério o que aconteceria ali e mostra ainda a preocupação com o olhar do outro sobre si; a necessidade de receber a aceitação de um grupo social desconhecido e considerado pelos jovens como 'superior'.

Outro registro parece representativo das questões de marginalização que

vimos apontando durante este trabalho: quando os jovens chegaram, não entraram no Salão de Atos. Ficaram esperando, do lado de fora, como quem espera permissão para transpor uma barreira. Mesmo sendo eles os convidados mais importantes, as pessoas mais especiais daquele evento, não se arriscaram a “passar para a outra margem”, ou como afirma Moreno (2000), não cruzaram a fronteira responsável pela separação entre os grupos (de um lado os jovens, de outro, professores e acadêmicos). De alguma forma, essa atitude reproduz o que eles vivem cotidianamente ao serem colocados ‘do lado de fora’, à margem (tanto geográfica quanto cultural e socialmente) das oportunidades, das boas escolas, dos bens culturais; mas também ilustra os processos sócio-culturais que transformam a fronteira em muro, a separação em marginalização e depois em exclusão.

Fui buscá-los e quando entraram ouvi suas exclamações ao verem os blocos sobre as mesas sendo vendidos a pessoas desconhecidas – mas que, segundo eles, *“são pessoas importantes e inteligentes”* (sic). Empolgaram-se. Atravessaram o salão com brilho nos olhos e um deslumbramento de criança que descobre o mundo diante de si. Olhavam para todos os lados, cochichavam entre si e pareciam não acreditar no que viam. Perguntavam-me: *“Todo mundo veio aqui pra ver a gente?”*; *“O meu cabelo tá bom, professora?”*; *“A gente vai sentar lá naquelas cadeiras da frente?”* (sic). E comentavam: *“Tô nervoso, professora!”*; *“Minhas pernas estão tremendo!”*; *“Acho que tô ficando vermelha...”* (sic).

A sessão de autógrafos começou e o sentimento – misto de alegria, orgulho e timidez – estampado no rosto de cada jovem é indescritível. Estavam sendo reconhecidos talvez como nunca tivessem sido antes. A razão desse reconhecimento eram os escritos que haviam produzido. Escritos que falavam de suas experiências, de suas memórias, de suas vidas; mas que naquele momento passavam a existir na vida de pessoas desconhecidas, assim como eles – os autores – também ganhavam uma existência diferente. Esse momento torna-se importante para analisarmos o processo de individualização do sujeito por meio de seus textos, mas também sua inscrição como autor no espaço público. Para tanto, buscamos a contribuição do trabalho desenvolvido por Iza Maria de Oliveira<sup>48</sup> (2003). Nele, a autora apresenta reflexões acerca de uma intervenção clínica no campo das toxicomanias, a partir de uma oficina de escrita realizada com pacientes

---

<sup>48</sup> Este trabalho recebeu menção honrosa do Concurso Pierre Fedida de Ensaio Inédito de Psicopatologia Fundamental (2002).

internos num Centro de Recuperação para Drogados. Apesar das diferenças de sujeitos e objetivos que o trabalho apresenta relativamente a esta pesquisa, as conclusões de Oliveira (2003) têm interfaces tanto com as atividades que desenvolvemos nos encontros, quanto com este momento de ‘publicização’ dos escritos e inserção dos jovens no espaço público de forma a reconhecê-los como autores:

O trabalho de produção escrita, para além do conteúdo, da articulação gramatical, da grafia, etc., representa um momento de inscrição subjetiva. O momento de socialização destes escritos é, também, uma forma de elaboração de um tempo e um lugar desse sujeito. (OLIVEIRA, 2003, p. 122)



Ilustração 17: O reconhecimento do ‘outro’, que também gera “auto-reconhecimento”

Jorge comentou comigo: *“Professora, todo mundo quer saber as coisas da gente. Acho que a gente tá ficando importante.”* (sic). O comentário de Jorge, assim como outros semelhantes que se sucederam, parece interessante para pensarmos o que talvez seja a busca – para além da “pensão” citada por Petry (2005) e almejada pelos autores do século XVIII – de todo autor que dá a conhecer o seu escrito ao espaço público: trata-se do “reconhecimento”. Paul Ricoeur (2006) dedica seu livro “Percurso do Reconhecimento” a recuperar historicamente, como o próprio título

indica, o percurso do termo em sua dimensão semântica no plano filosófico. Entretanto, Ricoeur inicia sua busca e tece as primeiras reflexões a partir da significação atribuída à palavra “reconhecimento” em dois importantes dicionários franceses<sup>49</sup>. Alicerçados pelas colocações do autor, analisamos o comentário de Josuel como indicativo dessa busca por ser reconhecido. “Ficar importante” implica o olhar do outro para mim e ao mesmo tempo o meu olhar para o outro; uma vez que para *sentir-se reconhecido*, é preciso *reconhecer* o outro como alguém “importante” de quem se almeja o reconhecimento. Dessa forma, o comentário do jovem ganha força como indicativo da relevância atribuída por ele ao momento de ‘publicização’ vivenciado na Universidade, assim como do caráter proeminente do reconhecimento mútuo, também apontado por Ricoeur (2006, p. 28),

...uma possível derivação no plano do conceito encontra encorajamento e apoio em um aspecto significativo da enunciação do verbo, a saber, seu emprego seja na voz ativa – reconhecer algo, objeto, pessoas, um outro – , seja na voz passiva – ser reconhecido, pedir para ser reconhecido. Minha hipótese é a de que os usos filosóficos potenciais do verbo “reconhecer” podem ser ordenados segundo uma trajetória que vai do uso na voz ativa para o uso na voz passiva. Essa inversão no plano gramatical carregaria a marca de uma inversão de mesma amplitude no plano filosófico. Reconhecer enquanto ato expressa uma pretensão de exercer um domínio intelectual sobre o campo das significações (...). No pólo oposto da trajetória, a solicitação de reconhecimento expressa uma expectativa que pode ser satisfeita somente enquanto reconhecimento mútuo (...)

A partir dessa perspectiva de reconhecimento e autoria, podemos inferir que mais do que uma experiência de desbloqueio da escrita, de resgate da auto-estima e de promoção da autoria, os desenvolvimentos desta pesquisa têm demonstrado que é possível incluir por meio da escrita pública e que os jovens autores têm sido transformados por ela de alguma forma na medida em que começam a se autorizar a dizer (ou melhor, escrever), a se expor e a se reconhecer como sujeitos capazes de produção cultural.

Outro comentário que merece ser reproduzido aqui foi feito por Patrícia, no encontro que aconteceu dois dias depois da ‘publicização’. Ela fez questão de contar ao grupo que a pedagoga que atende os jovens do PAJ na Secretaria de Assistência

<sup>49</sup> Ricoeur confronta duas obras de lexicografia da língua francesa separadas por um século: o *Dictionnaire de la langue française*, composto e publicado por Émile Littré de 1859 a 1872, e o *Grand Robert de la langue française* em sua segunda edição, sob a organização de Alain Rey, datada de 1985.

Social havia parabenizado a todos aqueles que participaram da sessão de autógrafos. “A Joana<sup>50</sup> deu parabéns para os que foram na Uniplac e teve um monte de gente que leu o meu escrito e comprou o bloco porque disse que gostou do que eu escrevi” (sic). A entonação com que Patrícia disse isso ao grupo e o orgulho que se estampou em seu rosto me fizeram pensar em como a experiência marcaria esses jovens e quão distantes eles têm estado – em sua vida cotidiana – de situações em que se sentem valorizados e são parabenizados pelo que realizam. Mais uma vez a tônica do reconhecimento se faz presente e a ela acrescenta-se uma outra figura importante para a construção da autoria: o leitor. Deste último, deste ‘outro’, depende a existência do autor. Na perspectiva bakhtiniana, é o leitor quem promove a individuação do autor enquanto homem tornando-o, nesse momento, um sujeito passivo. Para Bakhtin (2000, p. 220),

O autor deve ser compreendido, acima de tudo, a partir do acontecimento da obra, em sua qualidade de participante, de guia autorizado pelo leitor. (...) Sua individuação enquanto homem é um ato criador secundário, um ato do leitor, do crítico, do historiador, um ato que é independente do autor enquanto princípio ativo de uma visão – e é um ato que o torna passivo.

Essa relação autor-leitor-autor pode promover o que Marques (2003) chama de “intersubjetividade empática”, cujo acontecimento leva o sujeito à dissolução dos bloqueios, à comunicação consigo mesmo e à auto-reflexão. Marques (2003, p. 39) afirma ainda que “sem a referência ao outro, não somos nós mesmos, não encontramos nosso lugar”. Em diálogo com esse autor, podemos analisar a fala de Patrícia (sobre os leitores que gostaram de seus escritos) como o momento em que a jovem encontra seu lugar de autora a partir de seus leitores. Esse “ato secundário” do leitor, como afirma Bakhtin, transfere Patrícia do lugar ativo de quem escreve para o lugar passivo de quem é lido; e é essa transferência que possibilita à jovem sentir-se/reconhecer-se autora. A bem dizer, continua Bakhtin (2000, p. 36), “na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem”.

---

<sup>50</sup> O nome verdadeiro foi substituído para preservar a identidade da pessoa citada.



Ilustração 17: Autógrafos: marcas no mundo

O outro (leitor) funciona para o autor como alguém que lhe ‘concede’ a condição de autoria. Da mesma forma, o escrito funciona como um espelho que reflete o autor e nesse reflexo torna-o outro em relação a si mesmo. A escrita faz o que Borges tão bem revela fazer a arte:

A veces en las tardes una cara  
 nos mira desde el fondo de un espejo;  
 el arte debe ser como ese espejo  
 que nos revela nuestra propia cara.  
 (BORGES *in* BRITO, 1999, p. 53)

Ver-se pelo espelho, pelos olhos do outro, talvez seja o mais difícil exercício decorrente da escrita que se torna pública, mas é também condição para a autoria, como bem aponta Bakhtin (2000, p. 36) ao afirmar que o autor deve situar-se fora de si mesmo. “Ele deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos do outro”. Ao fazer isso, o autor se dispõe a colocar-se diante do inusitado que pode surgir de sua singularidade quando vista de outro ponto. Conforme indica Machado (1989), o que importa no ato de escrever é o exercício do ato de escrever; não para aprender a escrever segundo determinadas regras, mas para nunca deixar de

escrever, isto é, de defrontar-se com o inesperado, o desconcertante que brota de dentro de nossa singularidade.

### 3.3.1.2 Exposição de *banners*

O segundo momento de ‘publicização’ dos escritos aconteceu do auditório da Secretaria de Assistência Social no dia 17 de outubro de 2007, após o décimo encontro. Trata-se de uma exposição de *banners* em formato A3 impressos com os textos dos jovens. Diferentemente do primeiro momento, para o qual os jovens puderam se preparar; este foi organizado sem que eles soubessem a data de sua realização. A idéia era verificar suas reações à surpresa de verem seus textos expostos. Outra diferença em relação ao momento anterior de ‘publicização’ diz respeito ao público leitor. Desta vez, os leitores seriam (na grande maioria) também jovens e participantes do mesmo programa de assistência social. A alteridade apresentava-se, assim, por meio de um “outro” mais próximo, com o qual a identificação tende a ser maior; mas talvez por isso mesmo, seja também mais amedrontador. Um último ponto merece ainda ser ressaltado: desta vez os textos publicados foram selecionados conjuntamente pela pesquisadora e pelos autores.

Quando cheguei, os jovens dos cinco núcleos<sup>51</sup> do Programa Agente Jovem já estavam no auditório assistindo à palestra sobre Saúde e Higiene Bucal. No auditório, fixados em quatro painéis, também estavam os *banners* com os textos dos adolescentes participantes desta pesquisa. Mas, a despeito de estarem visíveis e acessíveis a todos (dispostos numa das laterais da sala), nossos autores não haviam percebido do que se tratava.

Ao entrar na sala, quando a palestra já chegava ao fim, percebi olhares, cochichos e uma movimentação discreta dos jovens com quem realizei a pesquisa – ao contrário do restante do grupo, que permaneceu indiferente à minha presença.

Mauro e Airton logo se voltaram para os painéis com os *banners* à procura de seus textos. Atitude imitada pelos demais que, mesmo não podendo se levantar e matar de vez a curiosidade, insistiam em fixar os olhos nos painéis.

---

<sup>51</sup> Em Lages, conforme já mencionamos, o PAJ divide-se em cinco núcleos de 25 jovens (em média) que funcionam em quatro bairros: Penha, CSU (dois grupos – matutino e vespertino), Universitário e Centro.



Ilustração 19: 'Publicização' - auditório da Secretaria de Assistência Social

Ao término da palestra, todos os *banners* foram levados para a frente da sala e eu iniciei minhas explicações sob olhares atentos, curiosos, ávidos, orgulhosos, brilhantes... Expliquei a todos os presentes o que acontecia naquele momento, que escritos eram aqueles e porque estavam ali.

Jamais me esquecerei, enquanto pesquisadora, da expressão de alegria e orgulho que se estampou nos olhos de Jorge, do sorriso envergonhado no canto dos lábios, que completava-lhe a feição de quem sentia-se parte daquele momento. A isso se soma o freqüente (apesar de discreto) movimento que fazia com a cabeça indicando concordância com o que eu falava e nessa concordância está embutida uma responsabilidade mútua (que ele agora assumia) pelo processo. Talvez esse relato cause estranhamento ao ser encontrado em pesquisa acadêmica; afinal, como comprovar sua relevância para a ciência e o trabalho em questão? Argumentamos em favor de relatos como esse em pesquisas de caráter qualitativo (como é o caso desta) apoiando-nos no paradigma indiciário<sup>52</sup> teorizado por Carlo Ginsburg (1989) em seu livro “Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história”.

<sup>52</sup> O autor baseia-se num modelo epistemológico que emergiu das Ciências Humanas no final do século XIX para construir a idéia de “paradigma indiciário”. Ginsburg inicia suas reflexões pela análise do método desenvolvido pelo italiano Giovanni Morelli para o exame e a atribuição de autoria a obras de arte. Para tanto, o italiano dizia ser necessário não se basear nas características mais vistosas da obra, mas examinar com cuidado os pormenores mais negligenciáveis.

Apesar de não termos a pretensão de aprofundar e direcionar nossas análises essencialmente para esse modelo, corroboramos a idéia de Ginsburg (1989, p. 149/50), que trabalha

a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano.

Nesse sentido, podemos analisar o semblante de Jorge como um indício de que o jovem, diante de seu texto impresso e exposto, reconheceu-se como autor e passou a responsabilizar-se pelo que produziu, mas também pelo processo histórico no qual seu texto se insere. Com essa atitude, o adolescente pôde vivenciar, mesmo sem compreender conceitualmente, o que Barthes (2004, p. 13) traduz como escrita: “a escrita é uma função: é a relação entre a criação e a sociedade, é a linguagem literária<sup>53</sup> transformada em sua destinação social, é a forma captada em sua intenção humana e ligada às grandes crises da História”.

Quando encerrei minha breve explanação, chamei os jovens, um a um, para que se apresentassem à platéia e também para se aproximassem do resultado de seu trabalho. Foram bastante aplaudidos e, pelos sorrisos e rubores, reviveram a emoção da sessão de autógrafos.

Antes que a platéia pudesse se aproximar dos textos, solicitei-lhes que dessem alguns minutos aos autores para que (re)lessem seus próprios escritos. Agora já tinham uma quantidade maior de excertos, uma pequena “coleção” dotada de unidade e mesmo de estilo, se o considerarmos a partir da concepção dialógica proposta por Bakhtin (2000, p. 59): “Estilo implica interação e o que é mais significativo: está necessariamente implicado em qualquer interação, em qualquer atividade de linguagem e não apenas na atividade literária”.

---

<sup>53</sup> Vale ressaltar aqui que Roland Barthes tem uma visão ampliada do que é literário. “Entendo por literatura não um corpo ou uma seqüência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo de uma prática: a prática de escrever”. (BARTHES, 2004, p. 16/17)

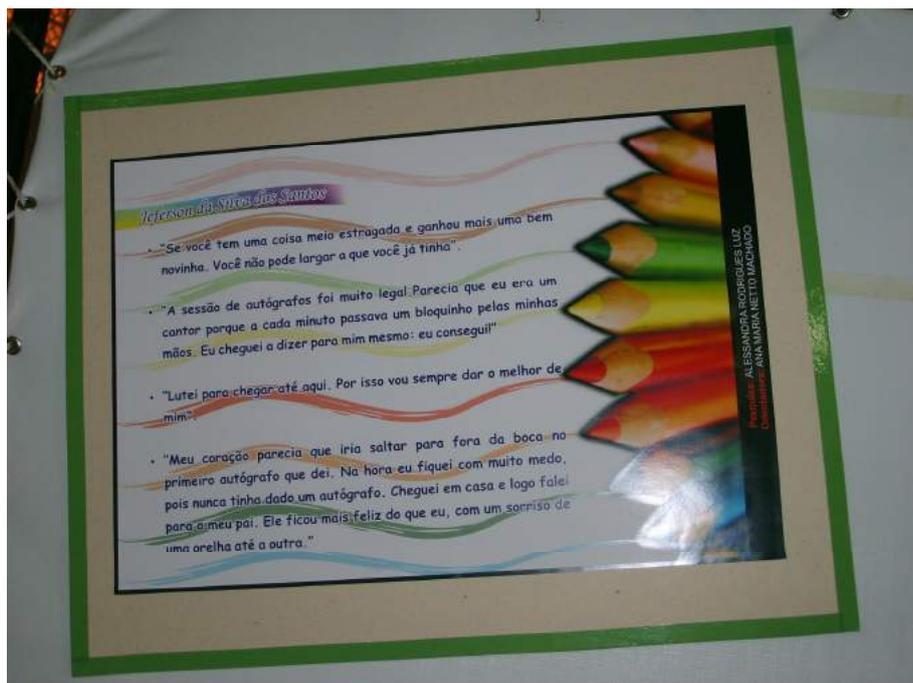


Ilustração 20: Banner com textos para exposição

E nessa interação com a língua, com a escrita, consigo mesmo, com o outro, com o grupo social, com o texto e consigo mesmo *no texto*; o jovem vai se constituindo autor, produtor de discurso, de sentido, de cultura; protagonista de sua história e da História. Como bem observa Foucault (1992, p. 143/144), "...a escrita transforma a coisa vista ou ouvida em 'forças e em sangue'. Ela transforma-se no próprio escritor, (...). Em contrapartida, o escritor constitui a sua identidade mediante essa recoleção das coisas ditas".

Permaneceram diante dos painéis por cerca de 15 minutos... Liam os próprios escritos, admiravam-se, reliam, sorriam, se divertiam, liam os escritos dos colegas... Identificavam semelhanças e diferenças nos escritos; recordavam-se dos momentos em que produziram os textos ali expostos, parabenizavam-se... Em seguida convidei os demais jovens presentes, até então espectadores de toda a cena, a participarem daquele momento e aproximarem-se dos painéis.



Ilustração 21: Autores e seus escritos

Alguns se levantaram prontamente, curiosos para ler o que os colegas haviam produzido; outros precisaram de mais alguns minutos para se encorajarem e também protagonizarem a cena na qualidade de leitores. Uns poucos, por fim, não se aproximaram dos painéis. Apenas assistiram a tudo de onde estavam. Os autores, por sua vez, recebiam cada colega inicialmente com um sorriso envergonhado, mas sempre seguido pela exibição orgulhosa do escrito, pela leitura em voz alta e pela explicação sobre a pesquisa e também sobre o texto. Pareciam se sentir importantes, respeitados; mas acima de tudo, estavam felizes. Só agora, diante de seus “pares” como leitores, davam sinais de entender que essa escrita significativa – porque carregada de sentido – que tinham produzido é capaz de gerar possibilidades múltiplas e extrapola o caráter escolar a que estavam habituados. Só agora podem ser capazes de compreender, ao menos superficialmente, que “as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explorações, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa” (BARTHES, 2004, p. 21).

Enquanto assistia atentamente a essa cena – que se estendeu por mais uma hora até que todos saíssem do auditório –, a dentista responsável pela palestra que antecedeu a exposição aproximou-se de mim para se confessar emocionada

com o que acabara de presenciar, mas especialmente tocada pelos textos que lera. Afirmou que por diversas vezes remeteu-se a passagens de sua vida durante a leitura dos *banners* e que estava impressionada com a capacidade daqueles jovens. Citou uma frase escrita por Andréia sobre a família ter sabor de chocolate. A interpretação e o sentido atribuídos pela dentista à passagem citada remetia à sua história de vida e certamente não coincidem com as intenções e sentidos pensados pela autora no momento da produção do escrito.

Esse depoimento parece importante para refletirmos sobre dois pontos: primeiro, porque aponta para o fato de a significação do texto não se esgotar nas intenções do autor. Para essa reflexão, buscamos apoio em Compagnon (1999, p. 83), que afirma: “Com o discurso escrito, a intenção do autor e a do seu texto cessam de coincidir (...); o percurso do texto escapa ao horizonte finito vivido pelo seu autor. Aquilo que o texto diz importa mais do que aquilo que o autor quis dizer”. A escrita, dessa forma, seria também a possibilidade de produzir a diferença a partir de um mesmo contexto externo. Uma simples análise partindo da estrutura lingüística já seria capaz de evidenciar que pelo uso da escrita, no mínimo, pode-se transformar o conjunto que regras de uma língua em enunciados significativos carregados da subjetividade e da identidade do escritor.

Dessa forma, escrever é – tanto quanto ler e interpretar – construir relações, refletir e fazer pontes entre o que existe para todos e o que isso representa para cada um.

O segundo ponto que gostaríamos de destacar diz respeito à admiração da dentista com a “capacidade dos jovens”. Ora, tal admiração só parece se justificar se levarmos em conta o lugar de “incapacidade” em que eles estão colocados socialmente. A “incapacidade” parece estar associada ao histórico de fracasso escolar da maioria, às condições econômicas, ao acesso restrito que têm aos bens culturais, e mesmo à sua inserção em programa de assistência social. Entretanto, mesmo que nenhuma dessas variáveis os incapacite para a escrita, elas os colocam e ao mesmo tempo os mantêm em sua condição de marginalização.

Um último aspecto a ser analisado a partir da exposição relaciona-se à escolha dos escritos a serem publicados nos *banners*. Um dos trechos escolhidos por Patrícia havia sido censurado na primeira ‘publicização’ por versar sobre a relação da jovem com o pai. No texto, ela afirma que o pai a “humilha muito”.

Quando percebi que ela havia escolhido essa passagem para que fosse publicada em seu *banner*, questionei-a se realmente estava convicta da escolha. Ela respondeu que sim, tinha certeza de que gostaria daquele trecho publicado.

A atitude provocou reflexões e questionamentos. A busca por respostas ou explicações para a decisão da jovem encaminha-nos ao pensamento de Michel Foucault (1992, p. 144),

É a própria alma que há que constituir naquilo que se escreve; todavia, tal como um homem traz no rosto a semelhança natural com seus antepassados, assim é bom que se possa perceber naquilo que se escreve a filiação dos pensamentos que ficaram gravados na sua alma.

Por outro lado, mesmo se não tomarmos como real a afirmação de Patrícia (de que o pai a humilha), ainda assim a escrita teria a função de expor a alma do autor, suas impressões, desejos e sentimentos silenciados; e muitas vezes, aquilo que não está ou não pode ser dito nas relações interpessoais.

A exposição dos *banners* permaneceu na sede da Secretaria de Assistência Social por dez dias. Em seguida, a pedido dos autores, foi montada na sede do CRAS onde os jovens realizam os encontros do programa e permaneceu lá por quinze dias.



Ilustração 22: Autores orgulhosos

### 3.3.2. Marcas no papel que vão ao mundo e se instalam na memória: o último encontro

Esta é a atividade que deveria finalizar os encontros recuperando os caminhos percorridos pelos jovens, o momento e as sensações produzidas pelas ‘publicizações’ dos textos e as implicações destas experiências em suas vidas.

Este último encontro foi, talvez, o mais especial de todos. A começar por ter acontecido logo após o momento da segunda ‘publicização’.

Quando todos os demais jovens e professores do Programa saíram do auditório da Secretaria de Assistência Social onde acabara de acontecer a ‘publicização’ dos escritos, fiquei com os treze jovens autores do grupo.

Ao ficar sozinha com eles, perguntei-lhes como se sentiam com a ‘surpresa’ que eu lhes fizera<sup>54</sup>. Mesmo antes das respostas, pude perceber o orgulho que sentiam de si mesmos e de sua escrita pela alegria que não escondiam. Jorge não cabia em si, Beatriz quis saber se iriam ganhar um daqueles *banners* para mostrar aos amigos e levar para casa, Andréia contou que se sentiu famosa quando eu a chamei para ficar ao lado de seu *banner* e todos a aplaudiram. Cada um tinha um comentário, um sorriso, um brilho especial nos olhos naquele momento. Senti-os mais envolvidos do que nunca, atentos ao que eu dizia. Estavam bem diferentes do grupo com que me deparei no primeiro encontro: barulhento, descrente e descomprometido com a atividade de escrever. Agora, interessavam-se, queriam saber, davam idéias, perguntavam.

Quando lhes disse que aquele seria o nosso último encontro com o objetivo de escrever, Jorge logo falou: “Vai dar saudade, professora”. Jamais pensei que ouviria isso! Um adolescente que (assim como os demais) há sete meses não via muito sentido em escrever e até considerava a atividade um tanto quanto ‘chata’, agora afirmava que sentiria falta dos momentos de escrita. Não seria esse um importante efeito do “depois do escrito” a ser registrado? E mais: por que, na escola, nossos jovens, salvo raras exceções, não sentem falta da escrita e constantemente reclamam do enfadonho exercício de escrever?

---

<sup>54</sup> Como já dissemos no item 3.3.1.2, os jovens não sabiam que a segunda ‘publicização’ aconteceria naquele dia.



Ilustração 23: Registrando os efeitos de escrever e publicar: marcas na memória

Depois de instantes de conversa, sentaram-se para escrever pela última vez para a pesquisa. Não posso negar que fiquei emocionada ao vê-los concentrados e silenciosos, atentos a cada letra que iam desenhando sobre o papel. Com certeza não eram mais os mesmos. Eram outros, estavam outros em seus escritos ‘publicizados’ e também outros a partir desses escritos tornados públicos. Estavam marcados pela escrita, assim como deixavam suas marcas no mundo por meio dela.

Os textos que produziram desta vez trazem sua avaliação de todo o processo desencadeado pela pesquisa: o antes do escrito, o durante, e o depois do escrever. A seguir os apresentamos, brevemente comentados:

*“Quando estava no Agente Jovem queria estar com você todos os dias para escrever”; “Aprendi muitas coisas novas e gostei muito. No começo achei chato, mas depois comecei a gostar muito. Conte histórias de minha vida, fiquei feliz de ter visto meu nome ali. Eu agradeço muito”.*

A jovem revela que começou a gostar de escrever no decorrer do processo, o que ratifica nossas afirmações de que é preciso criar espaços para a produção de uma escrita significativa, produtora de sentidos; mas também proporcionar espaços em que o escrito ganhe sentidos e significações a partir do olhar e da leitura do outro. A felicidade de “ver o nome” na publicação remete à importância de ser visto,

olhado, reconhecido, mesmo que indiretamente por meio do escrito que carrega as marcas de seu autor.

*“Nós somos um grupo de adolescentes. Todos nós escrevemos nossas histórias num simples papel. Esse projeto é muito prazeroso. Todas as histórias são diferentes, mas também são iguais num ponto, sou muito grato a uma pessoa, pois ela me tornou conhecido perante o município de Lages e, quiçá, o mundo. As minhas histórias se baseiam na minha vida, o que passei e vivi foi colocado no papel. Mas o fato é que em todos os encontros eu pude pensar e passar cada vez mais sobre mim e isso alguns irão saber quando lerem nossos trabalhos”.*

Destacamos nesse trecho o fato de o jovem afirmar que o escrever é “prazeroso”; adjetivo dificilmente associado por jovens à escrita. O que torna prazerosa a escrita realizada durante os encontros desta pesquisa talvez sejam justamente os pontos essenciais que a diferem da escrita mais comum nas escolas: primeiro, ser vista enquanto processo e não produto finalizado. Segundo, ter interlocutores e leitores reais que proporcionam um ‘depois do escrito’. É esse ‘depois’ (só conseguido quando se confere dimensão pública ao texto) que justifica o escrever e cujos efeitos retornam ao autor atingindo-o e transformando-o; constituindo-o em seu processo de autoria. O reconhecimento mais uma vez é temática recorrente, agora manifestada pela necessidade, expressa pelo jovem, de se mostrar, de contar sua vida, suas histórias para o outro e ao fazer isso inscrever-se na história e no mundo.

*“Eu me senti muito alegre porque meus amigos e outros vieram olhar a minha escrita. O que eu escrevi desde o começo do trabalho. Não importa as pessoas gostarem da minha escrita, importa eu me sentir contente com as minhas palavras”.*

Ser reconhecido pelos pares também é importante e aparece como um dos efeitos da experiência de escrever e publicar. Ao mesmo tempo, o jovem se impõe e reconhece sua própria escrita valorizando-a independentemente do olhar do outro. Mas essa auto-valorização só é possível quando se tem o texto acolhido antes de ser julgado, avaliado e valorado.

*“Na primeira vez quando a professora falou que era para escrever eu fiquei com muita preguiça. Mas logo fui me soltando cada vez mais e cada vez mais eu gostava. E também nos primeiros dias eu não acreditava que ia sair as nossas escritas, mas agora eu acredito. Agora vai ser mostrado um pedaço de nós e um*

*pouco da nossa vida”.*

Um dos reflexos de exercícios de escrita sem sentido é mencionado nesse trecho: dá preguiça escrever. Por outro lado, o escrever vai sendo (re)significado pelo jovem à medida que ele vai experienciando outras situações de escrita diversas daquelas a que estava habituado – muito provavelmente na escola. Outro aspecto do texto também remete à descrença do adolescente na possibilidade de seus escritos tornarem-se públicos (o que raramente acontece nas práticas escolares) e a satisfação de saber que o resultado de seus exercícios de escrita “vai ser mostrado” e levará consigo a vida e a singularidade do autor.

*“Mudou muita coisa daqui para lá, agora eu sou uma nova pessoa. (...) E nunca vou esquecer disto da escrita”.*

Ao afirmar que é uma nova pessoa, o adolescente nos faz refletir a respeito do que um escrito pode promover em seu autor desde que se torne público. O ‘depois do escrito’, neste caso, talvez se torne mais importante do que o próprio ato de escrever.

*“Quando entrei no Agente Jovem e já estavam trabalhando com a prof. Alessandra, eu pensei: Nossa, vai ser chato ficar escrevendo e nem sei se é verdade o que ela fala que vai acontecer. Mas eu fui gostando e a prof. foi mostrando o nosso desempenho e isso fez com que eu acreditasse que eu também posso. (...) Foi muita emoção quando ela falou o meu nome e todo mundo aplaudiu, eu já me senti famosa. Foi uma alegria muito grande poder ter essa oportunidade de mostrar nossos trabalhos escritos. E quando eu estava lá lendo o que eu tinha escrito me deu uma emoção porque eu achava que o que eu tinha escrito não tinha a menor chance de ser reconhecido por alguém”.*

Aqui destacamos, além da mudança relatada pela jovem em relação ao que pensava sobre ficar escrevendo, o fato de a adolescente ter mencionado ainda que gostou de receber um retorno positivo a partir dos escritos que produzia – o que a fez sentir-se capaz e então permitir-se escrever. Mais uma vez a questão do reconhecimento aparece, relacionada, neste caso, ao olhar do outro sobre si, ao “ser reconhecido por”.

*“Eu gostei de ser autor porque eu fiquei muito conhecido das pessoas e quando eu morrer vou ser lembrado porque ganhei respeito, sou muito respeitado”.*

Nesse trecho, o jovem já reconhece a própria autoria, vinculada não apenas ao escrever; mas especialmente ao tornar-se conhecido e respeitado por meio da

exposição do escrito. Além disso, o adolescente faz referência ao que talvez seja a grande razão pela qual as pessoas escrevem: para que de certa forma inscrevam-se no mundo, na história e tornem-se 'imortais'.

*"O que dizer desta experiência? Foi algo inesquecível. Quando vejo que aquilo que fiz está crescendo, vejo também que eu cresço junto, de uma outra forma. Sou alguém que posso dizer que sou uma vencedora, pois através da escrita consegui transmitir muito sobre mim. Assim também acabo percebendo que, sem dúvida alguma, a escrita nos faz crescer de muitas maneiras. Não vou esquecer esses momentos (...) espero que isso se repita, se não assim, de outra maneira".*

O 'depois do escrito' aparece aqui como um espelho que ao refletir o autor também o faz refletir sobre si mesmo, transformando-o pelo contato com o texto e com seu outro materializado no que ele escreveu.

*"No começo eu achei, que nem dizem, achei que era lorota (...) No meio dessa caminhada que nós fizemos, eu já sentia saudades. Pra mim essa foi uma experiência de vida que com certeza eu e os outros jamais poderemos esquecer. Alessandra, eu te agradeço por acreditar em nós e saiba que aonde você estiver haverá um de nós para olhar por ti (...)".*

Que adolescente tem saudades ou sente falta de escrever quando está em período de férias escolares, por exemplo? A afirmação deste jovem está vinculada não só à atividade da escrita, mas especialmente aos efeitos que ela provoca depois que o escrito (já terminado) torna-se público e alcança outras esferas que não apenas aquela na qual o autor está inserido fisicamente.

O agradecimento do jovem pelo trabalho, por sua vez, vincula-se ao reconhecimento do outro. É esse reconhecimento que nos leva a confirmar nossas capacidades e possibilidades.

## PARA ENCERRAR A DISSERTAÇÃO: O MEU QUASE “DEPOIS DO ESCRITO”!

*“Escrevi, mas não sei se está certo. Não gosto de escrever na escola”; “Não gosto de escrever e nem de ir para a escola”; “Não gosto de português, não gosto de ler”. Essas afirmações foram registradas por nossos sujeitos no primeiro encontro em que foram convidados a escrever. Buscamos recuperá-las para iniciar essas reflexões finais por entender que são representativas da inquietação que impulsionou a realização desta pesquisa: aquilo que poderíamos chamar de ‘fracasso das disciplinas de língua portuguesa’ no que concerne à escrita e à autoria, acarretando desinteresse dos jovens por essa ferramenta básica da civilização.*

A partir dessa constatação inicial, nossa escolha foi a de trabalhar com uma população cuja relação com a escolarização apresentou problemas, como repetência e evasão, transferindo o foco do trabalho, do texto em si, para o que aqui denominamos ‘pós-texto’, isto é, trabalhar sobre o que escrever acarreta, para além das marcas no papel. Com esta perspectiva mobilizamos os jovens para escrever tendo em vista o publicar. Esse movimento, próprio da autoria, tem início com as marcas no papel<sup>55</sup> originadas pela escrita; alcança o olhar do outro quando o escrito se torna público, é (re)significado – são as marcas no mundo; e reverbera sobre o autor marcando sua memória, sua história.

*“O que dizer desta experiência? Foi algo inesquecível” ; “ Pra mim essa foi uma experiência de vida que com certeza eu e os outros jamais poderemos esquecer”; “Eu não gostava de escrever, depois eu notei que eu pronunciava palavras doces, palavras alegres, daí eu comecei a gostar de escrever. Antes de eu começar a escrever para ser conhecido, eu não conseguia pensar em nem uma palavra. Depois que eu acostumei, eu consegui pensar em milhões de palavras*

---

<sup>55</sup> Esta expressão, aqui, representa qualquer suporte em que a escrita possa ser registrada.

*brilhantes” .*

Esses depoimentos escritos são bastante evidentes: mostram que essa (re)significação da escrita – e conseqüente ampliação de seu conceito ou superação do ‘pré-conceito’ gerado nas experiências escolares – pode produzir resultados surpreendentes uma vez que oportuniza ao sujeito que escreve o sonho, a delícia e até mesmo a dor que podem advir da escrita que se liberta do corpo do autor (BARTHES, 2004) e alcança o espaço público, “o mundo”.

Vivenciando de forma significativa esse ‘depois do escrito’, o sujeito passa a reconhecer a escrita como algo pertencente ao seu universo e descobre-se capaz de produzir responsabilizando-se pelo seu texto: *“No começo eu pensava que tudo isso era uma idiotice, mas fui escrevendo e fui me interessando”; “Essas semanas que fiquei sem a professora eu achei falta da escrita das palavras e do que eu sentia escrevendo no papel. E das palavras na minha mente”; “Eu fiquei orgulhoso de mim e de todos por terem a capacidade de escrever coisas boas”; “Eu gostei de ser autor”.*

As análises dos dados de campo mostraram ainda que escrever e tornar o escrito público pode ser um caminho revelador capaz de levar o sujeito-autor a lugares desconhecidos e inusitados. Além de promover o reconhecimento de sujeitos historicamente à margem ou muitas vezes excluídos de alguns processos sociais, colabora ainda para que eles se reconheçam e sejam reconhecidos pelas histórias que contam, pelas memórias que reconstituem, pela cultura que produzem. Pois a escrita, de alguma forma, dá consistência e imortaliza a existência desses sujeitos sociais, inscrevendo-os na história por meio das marcas deixadas por suas letras no papel, no mundo e na memória: *“Eu fiquei muito conhecido das pessoas e quando eu morrer vou ser lembrado porque ganhei respeito, sou muito respeitado”; “A gente vai ser reconhecido como nós mesmos e não como mais um número”; “Eu achava que o que eu tinha escrito não tinha a menor chance de ser reconhecido por alguém. (...) E depois que vi meus bloquinhos, meu Deus, eu cheguei a dizer pra mim mesmo: eu consegui”.*

Um outro depoimento parece ser significativo e merece ser recuperado nestas últimas páginas: *“Eu estou me interessando (...) vou continuar me expressando pela escrita e procurando fazer mais bonito. É muito engraçado o que acontece comigo agora, eu penso um pouco e vêm as idéias na minha cabeça”.* Esse depoimento evidencia a fragilidade da tese de que o estudo da estrutura

interna da língua leva à produção de textos. Nossos resultados revelam que, na verdade, o que faz mais sentido é pensar que a produção de textos autorais (porque assinados e expostos publicamente) é que pode impulsionar para a curiosidade de conhecer a estrutura lingüística que alicerça e aprimora o texto, como apontaram os registros e análises do campo – e em concordância com a afirmação de Guedes (2006), de que “o pedagógico está no âmbito do público”.

Por certo, há nesta pesquisa boa dose de utopia e sonho, que permeia intenso trabalho sistemático e compartilhado. Mas ensina Gaston Bachelard – que fez “do devaneio objeto e método. E, na imprudência do devaneio: a liberdade. E nessa liberdade: o pleno direito de sonhar” (PESSANHA *in* BACHELARD, 1986, p. Xxx) – que “a imaginação tenta um porvir; ela é um fator de imprudência que nos destaca das pesadas estabilidades” (BACHELARD, 1986, p. 40).

É nesse sentido que ousamos imaginar, sonhar com novas formas de construir autoria e provocar a escrita fugindo das “estabilidades” que a escola teima em perpetuar – daí a necessidade de construir uma pesquisa que promovesse o movimento entre o antes da escrita, o durante e o depois de escrever e publicar para só então ter viabilizadas as análises dos dados e registros. Como afirmou um dos jovens: *“A gente fica diferente com a escrita e ela pode ajudar várias pessoas. E essas pessoas podem mudar, elas vão ver o mundo ficar diferente. Minha escrita um dia pode estar em um livro e esse livro vai ser vendido. Minha escrita é boa e vem do coração e acho que qualquer dia as pessoas vão fazer a mesma coisa que eu. Por isso a escrita é importante, ela é utilizada para várias coisas. Eu tenho a vida pela frente e tudo que eu escrever, vou passar para todas as pessoas”*.

Então, concluímos nossas últimas palavras reafirmando que esta pesquisa mostrou que “apossar-se das letras” é mais que sair do anonimato, do assujeitamento e da nulidade sócio-cultural; é também provar que esses jovens “excluídos”, como afirma Freitas (2006, p. 12), quando “vistos de perto, quando ouvidos, tocados e cheirados, demonstram ser incrivelmente diferentes daquilo que demonstram ser quando são retratados nas estatísticas, no imaginário social, nos diagnósticos e prognósticos de origens variadas, inclusive os acadêmicos”.

Afinal, o que dá sentido à escrita não são simples sinais gravados num suporte físico, mas é a significância que eles adquirem ao se inscreverem na ordem simbólica pela qual os homens se entendem, no espaço público em que convivem e, por conseguinte, na memória dos que escrevem e dos que lêem. “Não existe,

portanto, o escrever sem a interlocução de sujeitos que interagem, que se provocam através dele em dialógica produção de significados” (MARQUES, 2003, p. 89), não há, também, sentido na autoria que não se abra ao outro. Não há escrever significativo sem que o ‘depois’ do escrever – o escrito que circula – seja significado pela interlocução autor/leitor. E isso só é possível a partir da exposição pública.

*“Eu não gostava de escrever, depois eu notei que eu pronunciava palavras doces, palavras alegres, daí eu comecei a gostar de escrever. Antes de eu começar a escrever para ser conhecido, eu não conseguia pensar em nem uma palavra. Depois que eu acostumei, eu consegui pensar em milhões de palavras brilhantes”*

*“Antes minha escrita era insignificante, agora o que escrevo é merecedor de autógrafos”.*

## REFERÊNCIAS

**ALENCAR, Chico.** In: **ALENCAR, Chico. GENTILI, Pablo.** Educar na esperança em tempos de desencanto. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

**ALTHUSSER, Louis.** Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

**ALVES, Rubem.** Educação dos Sentidos e mais... Campinas: Versus, 2005.

\_\_\_\_\_. Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas: Verus Editora, 2005.

**ANTUNES, Irandé.** Aula de Português – encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

**ARENDT, Hannah.** Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2001.

**ARROYO, Miguel.** Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

**BACHELARD, Gaston.** O direito de sonhar. 2ª ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

**BAKHTIN, Mikhail.** Estética da criação verbal. 3ª ed. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**BARTHES, Roland.** O grau zero da escrita. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. O Prazer do Texto. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

**BASTOS, Maria Helena Câmara. CUNHA, M. T. S. MIGNOT, A. C. V. (orgs).** Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo/RS: UPF, 2002.

**BENJAMIN, Walter.** Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

**BERENBLUM, Andréa.** A invenção da palavra oficial – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. **Belo Horizonte: Autêntica, 2003.**

**BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (orgs).** A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC. São Paulo: Cortez, 2006.

**BRAIT, Beth.** “Estilo, dialogismo e autoria: identidade e alteridade”. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. (orgs) Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin. **Petrópolis: Vozes, 2006.**

**BRITO, José Domingos de. (org).** Por que escrevo? São Paulo: Escrituras Editora, 1999.

**BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari.** Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. **Lisboa: Porto editora, 1991.**

**BOURDIEU, Pierre.** Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Trad. Lucy Magalhães. **Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.**

\_\_\_\_\_. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu.* Trad. André Telles. **Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.**

**BURKE, Peter (trad. Plínio Dentizien)** Uma história social do conhecimento – de Gutenberg e Diderot. **Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.**

**BURGOS, Carlos Crespo.** El desafío de aprender. **Quito/Equador: 2005, Grupo Apoyo Cafolis.**

**CAMPS, Anna (et al.).** Propostas didáticas para aprender a escrever. Trad. Valério Campos. **Porto Alegre: Artmed, 2006.**

**CARDOSO, Lúcio. PAZ, Octávio. GALEANO, Eduardo.** In: BRITO, José Domingos de (org). Por que escrevo? São Paulo: Escrituras, 1999.

**CASTRO, Maria Lilia.** *Televisão: entre a divulgação e a promoção.* Disponível em: [www.unicap.br/gtspmid/artigos/2005/maria-lilia.pdf](http://www.unicap.br/gtspmid/artigos/2005/maria-lilia.pdf) . Acesso em 23 de abril de 2006.

**CASTRO-GÓMEZ, S.** “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invencción del otro’”. In: LANDER, E. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – Perspectivas latinoamericanas. **Buenos Aires: CLACSO, 2000.**

**CEGALLA, Domingos Paschoal.** Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. 43ª ed. São Paulo: Companhia Editora nacional, 2000.

**CERTEAU, Michel de. (trad. Ephraim F. Alves)** A invenção do cotidiano. **Petrópolis: Vozes, 1994.**

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. **Porto Alegre: Artmed, 2005.**

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. Trad. Reinaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia: o discurso competente a outras falas. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura política e política cultural*. Estudos Avançados. V. 9, n. 23. São Paulo, 1995. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid) . Acesso em 19 de outubro de 2006.

COLUCCI, Vera Lúcia. *"Impulsão para a escrita: o que Freud nos ensina sobre fazer uma tese"*. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (orgs). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC. São Paulo: Cortez, 2006.

COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

CORACINI, Maria José R. Faria. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999.

COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e Textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, Renata Barrichelo. *"As Memórias dos Clássicos e nossas Clássicas Memórias"*. In: VAL TOLEDO, Guilherme do; PRADO, Rosaura Soligo. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações. Campinas: Editora Alínea, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Leitura: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. *"Devem os alunos escrever?"*. In: BIANCHETTI, Lucídio (org). Trama e Texto: leitura crítica, escrita criativa. São Paulo: Summus, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa. 6ª ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2005.

FERREIRO, EMÍLIA. Cultura Escrita e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? 2ª ed. São Paulo: Vega, 1992.

\_\_\_\_\_. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 13ª ed. Trad. Lígia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1996.

**FREIRE, Madalena.** Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I. **São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.**

**FREIRE, Paulo.** Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34ª ed. **São Paulo: Paz e Terra, 1996.**

**FREITAS, Marcos Cezar (org).** Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. **São Paulo: Cortez, 2006.**

**FREYRE, Gilberto.** Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. **São Paulo: Círculo do Livro, 2000.**

**FONSECA, Claudia.** “Quando cada caso NÃO é um caso - Pesquisa etnográfica e educação.” REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. n. 10, jan/fev/mar/abr. Rio de Janeiro, ANPEd: 1999.

**FOUCAMBERT, Jean.** A questão da leitura. Trad. Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

**GAARDER, Jostein.** O mundo de Sofia: romance da história da Filosofia. Trad. João Azenha Jr. **São Paulo: Companhia das Letras, 1995.**

**GENTILI, Pablo (org.)** Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. **Petrópolis: Vozes, 1995.**

\_\_\_\_\_. In: **ALENCAR, Chico. GENTILI, Pablo.** Educar na esperança em tempos de desencanto. 4ª ed. **Petrópolis: Vozes, 2003.**

**GERALDI, João Wanderley.** Portos de Passagem. **São Paulo: Martins Fontes, 2003.**

**GIL, A.C.** Métodos e técnicas de pesquisa social. **São Paulo: Atlas, 1987.**

**GINSBURG, Carlo.** Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. **São Paulo: Companhia das Letras, 1989.**

\_\_\_\_\_. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Trad. Maria Betânia Amoroso. **São Paulo: Companhia das Letras, 2006.**

**GIOVANNI, Luciana Maria.** *A opinião de alunos sobre seus professores como campo de observação do trabalho escolar.* In: **FREITAS, Marcos Cezar (org).** Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. **São Paulo: Cortez, 2006.**

**GUASCH, Óscar.** “Observación participante.” CUADERNOS METODOLÓGICOS. 3ª ed. n. 20, jan 1997. Madrid, España.

**GUEDES, Paulo Coimbra.** *A língua Portuguesa e a cidadania.* Revista Organon. V.

11, n. 25. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 1997.

\_\_\_\_\_. Da redação escolar ao texto. 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de português: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola editorial, 2006.

GOMES, Angela de Castro (org). Escrita de Si. Escrita da História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

HIGOUNET, Charles. História Concisa da Escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOUAISS, Antonio. O português no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1992/2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. Fundamentos de Metodologia Científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LARROSA, Jorge. Linguagem e Educação depois de Babel. Trad. Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Ana Maria Netto. Efeitos do exercício do ato de escrever. UFRGS, 1989. (Dissertação de Mestrado)

\_\_\_\_\_. Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan. 2ª ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. GIANELLA, Mirian. In: GONÇALVES, Robson Ferreira (org). Escrita e Subjetividade. São Paulo: EDUSC, Santa Maria/RS: UFSM, 2000.

\_\_\_\_\_. *“Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, L.; MECZENAS, P. (orgs). Tecendo o conhecimento: teoria, método e linguagem em ciência e pesquisa. São Paulo: Papirus, 2008 (no prelo)*

MARCUSCHI, Luis Antonio. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (org.) Gêneros textuais & ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARQUES, Mário Osório. Escrever é preciso. O princípio da pesquisa. 4ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

MENASSA, Miguel Oscar. Freud e Lacan habladors. V. 1. 2ª ed. Buenos Aires: Grupo Cero, 1998.

MESERANI, Samir. O intertexto escolar – sobre leitura, aula e redação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIN. DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano. Brasília. (s/d)

MORENO, Alejandro. Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidades em el ámbito social. In: LANDER, E. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Iza Maria Abadi de. “As inscrições de um corpo – considerações sobre uma Oficina de Escrita com toxicômanos num centro de recuperação.” In: Revista latinoamericana de Psicopatologia Fundamental. Vol. VI, nº 2 - Junho de 2003. São Paulo: Editora Escuta, 2003.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. *Culturas Juvenis na metrópole: cultura audiovisual, formas de expressão e consumo simbólico*. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Nem escritor, nem sujeito: apenas autor*. In: Discurso e Leitura. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. Cidade dos sentidos. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Discurso e texto: formação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois. São Paulo: Cortez, 2002 – (Biblioteca freiriana; v. 2).

PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Lição de Casa”. In: BARTHES, Roland. Aula. 12ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

PESSANHA, José Américo Motta. *Bachelard: as asas da imaginação*. In: Bachelard, Gaston. O direito de sonhar. 2ª ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

PETRY, Arlete dos Santos. O jogo como condição da autoria: implicações na educação. Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

POE, Edgar Allan. A carta roubada. 2ª ed. Trad. Erlene T.V. dos Santos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RICOEUR, Paul. Percurso do Reconhecimento. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROBERT, Paul. Petit Robert: Dictionnaire Universel des nomes propres. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1990. (Tradução livre: MACHADO, Ana Maria Netto).

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. O Espaço dividido: Os Dois Circuitos da Economia Urbana dos Países Subdesenvolvidos. 2ª ed. Trad. Myrna T. Rego Viana. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36ª ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

SOUZA, Osmar de. FURLANETTO, Maria Marta (orgs). Foucault e a autoria. Florianópolis: Insular, 2006.

\_\_\_\_\_. BOHN, Hilário J. (orgs). Escrita e Cidadania. Florianópolis: Insular, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 9ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

## APÊNDICE

## Apêndice 1 - Autorização de publicação e uso de imagem

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) de cédula de identidade nº \_\_\_\_\_, responsável pelo  
menor \_\_\_\_\_, portador de cédula de  
identidade no. \_\_\_\_\_ autorizo a veiculação e  
publicação de seu nome, imagem, depoimentos e dos textos (na íntegra ou em  
partes) que ele(a) produziu durante os encontros que fizeram parte da pesquisa de  
Mestrado da pesquisadora Alessandra Rodrigues Luz.

A publicação poderá ocorrer em qualquer meio de comunicação ou nos  
suportes escolhidos pela pesquisadora (blocos de papel reciclado, banners ou  
cartazes).

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a  
cessão de direitos da veiculação e publicação, sem qualquer tipo de remuneração.

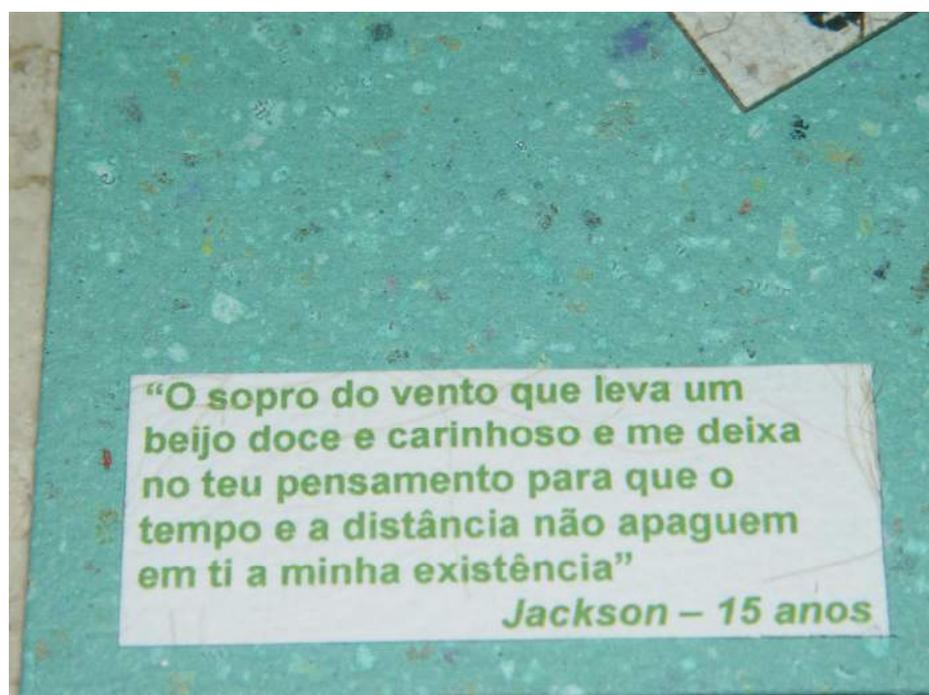
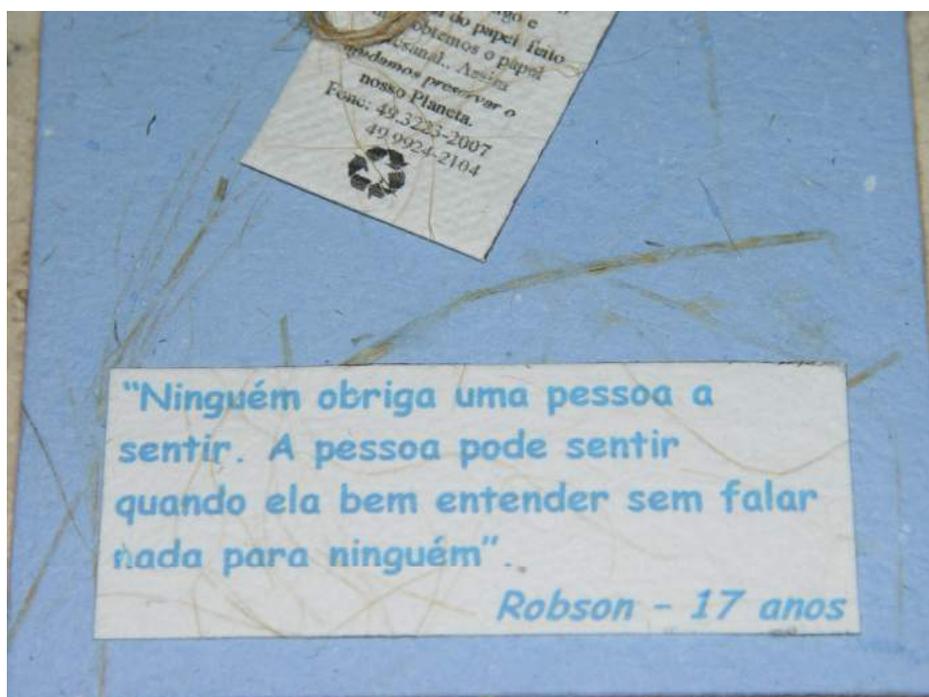
Lages, 26 de abril de 2007.

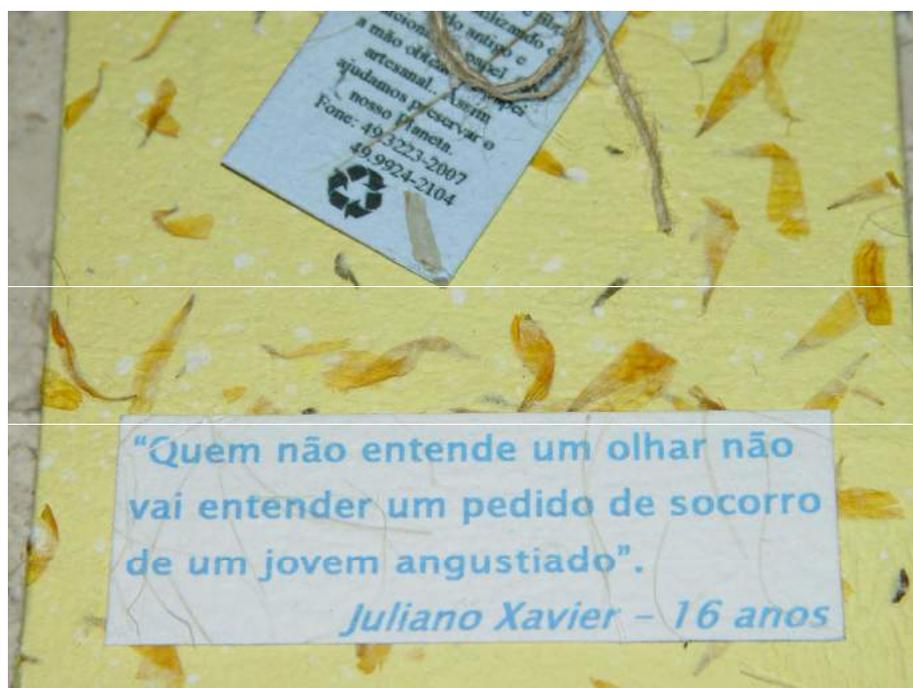
Assinatura do(a) responsável legal. \_\_\_\_\_.

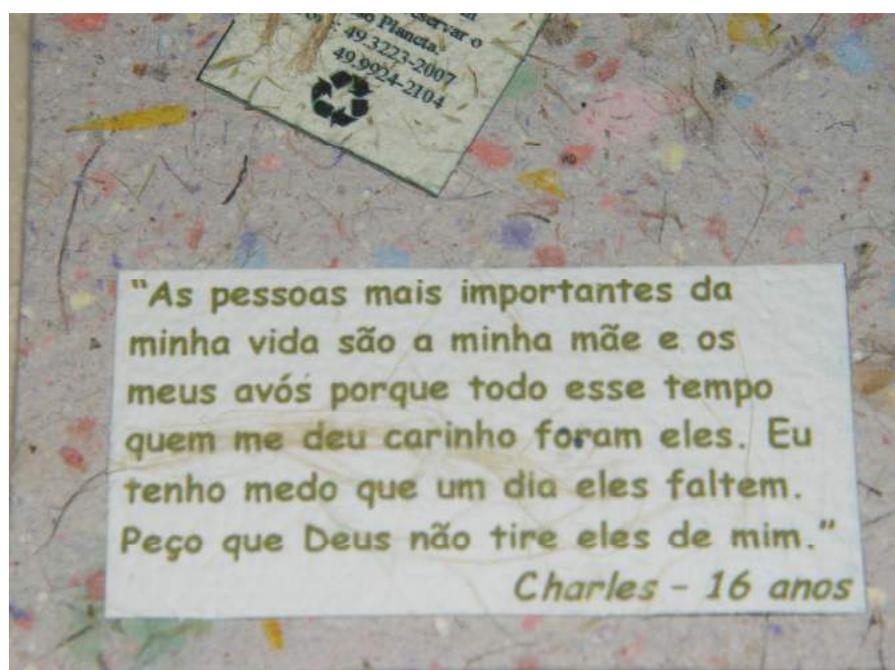
Assinatura do(a) menor. \_\_\_\_\_.

ANEXOS

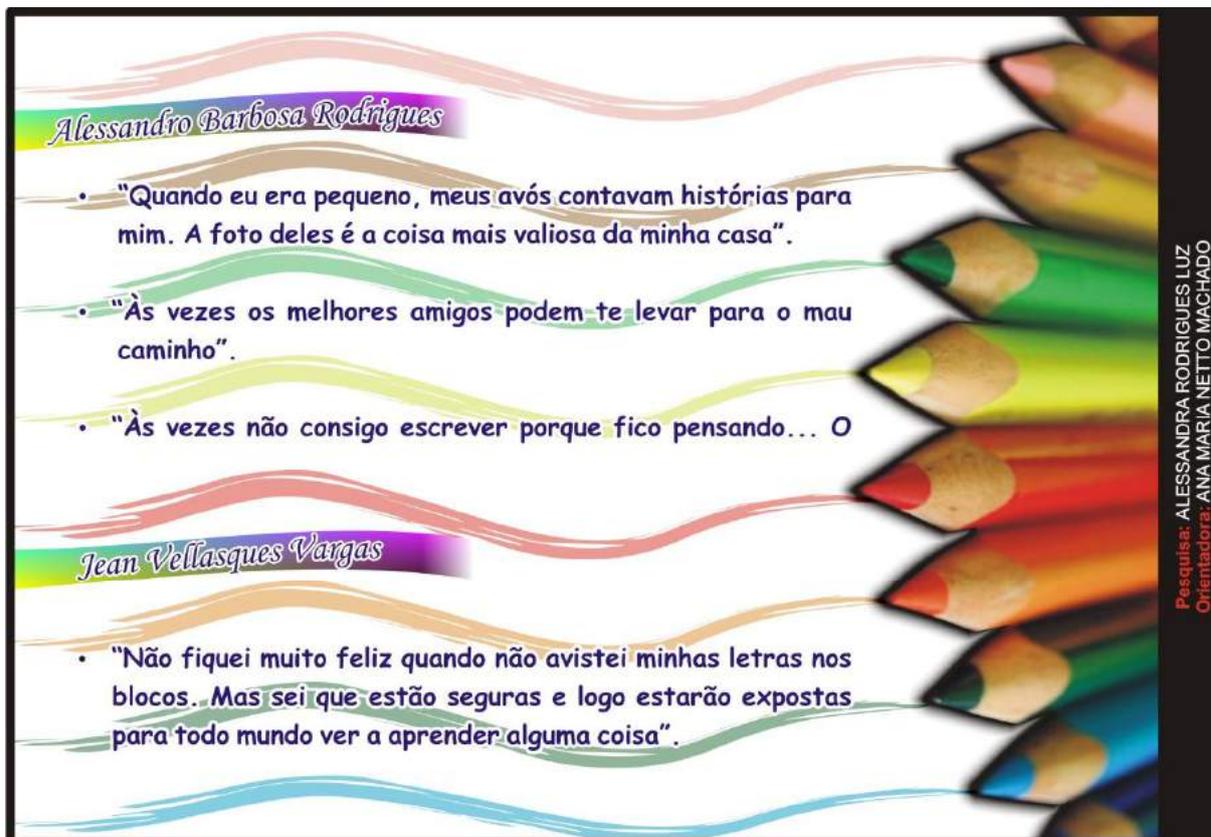
## Anexo 1 - Blocos da primeira 'publicização'







## Anexo 2 - Banners com textos da última 'publicização'



*Alessandro Barbosa Rodrigues*

- "Quando eu era pequeno, meus avós contavam histórias para mim. A foto deles é a coisa mais valiosa da minha casa".
- "Às vezes os melhores amigos podem te levar para o mau caminho".
- "Às vezes não consigo escrever porque fico pensando... O

*Jean Vellasques Vargas*

- "Não fiquei muito feliz quando não avistei minhas letras nos blocos. Mas sei que estão seguras e logo estarão expostas para todo mundo ver a aprender alguma coisa".

Pesquisa: ALESSANDRA RODRIGUES LUZ  
Orientadora: ANA MARIA NETTO MACHADO



*Douglas Moreira de Alleluia*

- "Homem é aquele que não tem vergonha de expressar seus sentimentos".
- "Sou especial do jeito que sou."
- "Você ama por gosto de amar, não por obrigação. Ninguém é obrigado a amar".
- "A verdade dói só para quem tem medo de aceitá-la".
- "Me senti feliz de ver meus pensamentos em cada bloco escrito. Vários amigos leram e eu espero que Lages, e todo mundo, leia.
- "Amigo não é aquele que diz 'vá em frente', mas sim aquele que diz 'vamos juntos'".
- "Eu não quero ganhar dinheiro com isso. Só quero que me reconheçam como pessoa. Para mim, dinheiro não vale uma vida, não vale um sentimento e nem um abraço de quem te ama no mundo".
- "Não existem pessoas feias ou bonitas, só existem pessoas que estão precisando de amor."
- "Pensar e escrever não faz mal a ninguém". (...) A vida não é feita só de pensamento e sim de ação."

Pesquisa: ALESSANDRA RODRIGUES LUZ  
Orientadora: ANA MARIA NETTO MACHADO

### Douglas Moreira de Alencar

- "Homem é aquele que não tem vergonha de expressar seus sentimentos".
- "Sou especial do jeito que sou."
- "Você ama por gosto de amar, não por obrigação. Ninguém é obrigado a amar".
- "A verdade dói só para quem tem medo de aceitá-la".
- "Me senti feliz de ver meus pensamentos em cada bloco escrito. Vários amigos leram e eu espero que Lages, e todo mundo, leia.
- "Amigo não é aquele que diz 'vá em frente', mas sim aquele que diz 'vamos juntos'".
- "Eu não quero ganhar dinheiro com isso. Só quero que me reconheçam como pessoa. Para mim, dinheiro não vale uma vida, não vale um sentimento e nem um abraço de quem te ama no mundo".
- "Não existem pessoas feias ou bonitas, só existem pessoas que estão precisando de amor."
- "Pensar e escrever não faz mal a ninguém". (...) A vida não é feita só de pensamento e sim de ação."

Pesquisa: ALESSANDRA RODRIGUES LUZ  
Orientadora: ANA MARIA NETTO MACHADO

### Andrielle Mota da Silva

- "Minhas amigas significam muito na minha vida, pois quando preciso chorar é no ombro delas que choro. Quando estou alegre, é com elas que divido minhas alegrias. Quando estou confusa, são elas que tiram minhas dúvidas e me ajudam a decidir".
- "Na vida temos que tentar tudo o que for para pensar, expressar nossas idéias, mesmo que isso nos leve até a morte".
- "Se você não acredita em si mesmo, quem vai acreditar em você?"
- "A sensação de estar com os olhos vendados pode ser boa e ruim. Boa porque propõe desafios de superação, de busca por algo novo, pela aventura de estar aberto para várias coisas apenas por curiosidade ou qualquer coisa assim. Ruim pois não podemos ver aquilo que gostaríamos. Ver para ter a certeza do que realmente se quer. Estar com os olhos abertos dá a sensação de segurança, de equilíbrio."
- "Ser valorizado por algo que se faz é muito bom. Antes, minha escrita era insignificante, não tinha valor algum. Agora o que escrevo é merecedor de autógrafos."
- "Estou percebendo que sou alguém e não 'mais um' indivíduo em uma sociedade".
- "A escrita faz com que nós possamos deixar de ser pessoas insignificantes. O que nós escrevemos não está apenas num papel qualquer. O que escrevemos está sendo lido por outras pessoas, que assim ficam sabendo da nossa existência e assim passamos a significar algo para elas também."
- "Não devemos ver o mundo como um "mundinho". Devemos ampliar a visão percebendo tudo o que se passa não só com a gente, mas com quem está ao nosso lado."

Pesquisa: ALESSANDRA RODRIGUES LUZ  
Orientadora: ANA MARIA NETTO MACHADO

### *Gisele da Rosa*

- "Minha filha é minha vida e minha paz".
- "Na Uniplac, fiquei com muita vergonha porque tinha muitas pessoas nos olhando, mas eu não queria sair de lá. Tudo estava lindo."
- "Minha filha é muito querida e muito alegre. Linda como um anjo do céu. Ela é como que queria para mim..."
- "Meu sonho é ser professora, porque acho muito legal e tenho muitos professores especiais, que são boas comigo..."

### *Fabiano Dutra*

- "Ficar mudo é não ter o prazer de conversar com as pessoas, não cantar, ser maltratado pelas pessoas, ser isolado".
- "Penso em como é bom ficar conhecido. Isso traz alegria e o respeito das pessoas".

### *Jardel José de Oliveira*

- "Quando ela está longe, eu fico triste. Dá vontade de chorar. Quando ela está perto me dá uma felicidade... Ela é tudo pra mim. Quando comecei a gostar dela eu nem dormia direito. Se não a vejo, fico pensando porque ela não veio.."
- "Fico alegre lembrando alguns momentos... Mas também é bom lembrar os gostos amargos que provamos e a sensação de não poder falar, desabafar."
- "Doce é a sensação boa de prazer e felicidade".
- "Quando entrei na sala e não vi o meu escrito no bloco, fiquei muito triste. Eu pensei e refleti... Agora estou mais tranquilo. Agora sei que vão sair os nossos blocos e também a nossa escrita".
- "A sensação de não poder falar com ninguém nos deixa solitários."

### Ismael Pereira dos Santos

- "O mundo é feito de histórias. Histórias tristes, românticas, felizes e de várias formas." (...) "Na minha história fiz amigos e irmãos em que eu posso confiar quando for preciso, e ajudar quando for capaz".
- "O que adianta uma pessoa com saúde e sem problemas físicos, mentais, ou seja lá o que for, não viver, não acordar de manhã e abrir um sorriso? Ou pior, acordar de manhã sem vontade de viver e de ser feliz?"
- "Para alguns, ganhar objetos caros, lindos e extravagantes é tudo na vida, mas não é. Enquanto para outros, um simples presente significa muito. A gente vê que é amado, não pelo presente, mas pela intenção".
- "Meu querido avô, uma das pessoas mais importantes para mim, infelizmente vai ficar só nas minhas lembranças. Eu me arrependo muito de não ter dado mais atenção para ele. Hoje sinto sua falta e queria que ele estivesse junto com minha família".
- "Um dia apareceu uma mulher querendo fazer algo interessante conosco. Ela nos ajudou a escrever nossas histórias para que pudéssemos nos orgulhar do nosso talento e ver que outras pessoas também poderiam ler e gostar do nosso trabalho."
- "Nada melhor do que entrar na sala de aula e ver nossos escritos num material... E ao pegar nas mãos; ver que é nosso, que tem o nosso nome, que somos alguém."
- "Quando eu fui para a Uniplac, para a sessão de autógrafos, achei legal porque iríamos ver nosso trabalho valendo a pena. Até minha espinha doeu de frio e nervosismo, mas gostei e queria fazer de novo".

Pesquisa: ALESSANDRA RODRIGUES LUZ  
Orientadora: ANA MARIA NETTO MACHADO

### Josuel Batista Vieira

- "Cada pessoa tenta viver uma vida de paz, não uma vida de tragédia e de guerra".
- "Deus quis relatar a paz para nós, mas a humanidade inverteu: em vez de paz, trouxe a guerra".
- "Todos os meus inimigos, que tentam atrapalhar minha vida, um dia poderão ser meus amigos".
- "Eu não gostava de escrever, mas depois eu notei que pronunciava palavras doces, palavras alegres e comecei a gostar de escrever."
- "Antes de eu começar a escrever 'para ficar famoso', eu não conseguia pensar em nem uma palavra... Depois que eu acostumei, eu consegui pensar em milhões de palavras brilhantes".
- "Eu me senti alegre por ter minha escrita num bloco e sabendo que um dia alguém vai colocar as mãos nele e ler o meu nome e os meus escritos."
- "Quando fiquei sem escrever, senti falta da escrita das palavras, do que sentia escrevendo no papel. E das palavras que passavam pela minha mente".

Pesquisa: ALESSANDRA RODRIGUES LUZ  
Orientadora: ANA MARIA NETTO MACHADO

### Michael Campos

- "Sou assim e quero existir do jeito que sou. Existo na vida de meus familiares, mas isso não basta".
- "Eu me senti um escritor depois que li os meus textos. Não me arrependo de nada e do que mais gostei foi que aprendi muito com o Mário Quintana".
- "Nunca vou me esquecer das frases do Mário Quintana. Elas vão servir para o meu futuro e também fizeram com que eu gostasse de ler os livros que antes eu falava que era muita coisa para ler. Eu senti uma angústia quando li esta frase: 'Os verdadeiros analfabetos não são aqueles que não sabem ler, mas sim aqueles que sabem e não lêem'".
- "Eu não quero ficar famoso, mas não posso perder essa oportunidade porque o que estou fazendo aqui vai ser útil para o meu futuro".
- "A vida tem seus altos e baixos. É só erguer a cabeça, porque sempre na vida teremos dificuldades"...

Pesquisa: ALESSANDRA RODRIGUES LUZ  
Orientadora: ANA MARIA NETTO MACHADO

### Sabrina Santos

- "Eu sou uma garota que adora sair com o namorado. Sou extrovertida. Gosto de fazer as pessoas rirem."
- "Deus fez o mundo para todos. Ele fez o mundo para sermos felizes. Eu quero ser feliz."
- "Hoje eu reli todos os encontros que tivemos... Eu escrevi coisas que fiquei emocionada ao ler. Hoje eu senti aquela emoção de quando nós demos autógrafos. Foi maravilhoso."
- "Meu pai às vezes me ofende muito, mas eu gosto dele".
- "Espero que todas as meninas da minha idade amem bastante, e amor de verdade!!"
- "No começo eu não acreditei que os blocos com nossos escritos iam ser vendidos mesmo. Mas agora posso acreditar, porque fazendo a escrita a gente pode ser alguém na vida".
- "O sorriso é importante para a vida".

Pesquisa: ALESSANDRA RODRIGUES LUZ  
Orientadora: ANA MARIA NETTO MACHADO

### *Maikelhy Tomas da Silva*

- "Eu adorei ler o que tinha escrito em Maio. Para falar a verdade, eu nem me lembrava do que tinha escrito. Fiquei alegre por eu ter feito uma coisa que foi lembrada".
- "Eu adoro estar participando do Projeto dos Blocos com os nossos escritos. Tem várias coisas que eu jamais esquecerei quando sair do SAMT, uma delas são os blocos".
- "O sabor do chocolate me faz lembrar minha família, porque nós somos uma família doce, alegre e é tudo de bom".

Pesquisa: ALESSANDRA RODRIGUES LUZ  
Orientadora: ANA MARIA NETTO MACHADO

### *Fernando Alves Junior*

- "É tão bom ajudar quem precisa (...)"
- "Estou me sentindo feliz por meus amigos e garanto que eles estão alegres por terem visto seus nomes impressos com seus escritos. Gostei das escritas e vou querer ver meu nome ali também".
- "A minha história, de quando eu era pequeno, foi muito triste. Passei fome. Não tinha nada para comer porque meus pais me abandonaram. Mas eu não estou 'nem aí'. Eles continuam sendo meus pais do mesmo jeito. Hoje moro com meus avós e meu sonho é me formar, ter um serviço bom e uma família. Quero ser alguém na vida".
- "A minha vida sempre foi amarga. A vida mais doce era quando minha avó me dava muito carinho e amor".

Pesquisa: ALESSANDRA RODRIGUES LUZ  
Orientadora: ANA MARIA NETTO MACHADO

## Anexo 3 – Notícia veiculada no Jornal Correio Lageano



#### Anexo 4 – Notícia veiculada no site da UNIPLAC

### DO ANONIMATO À AUTORIA – adolescentes do “ Programa Agente Jovem” autografam produção escrita em blocos de papel reciclado

Dia 28 de maio de 2007, às 18h30, no Salão de Atos da Uniplac, adolescentes integrantes do Programa de Assistência Social Agente Jovem – desenvolvido pelo Ministério da Ação Social e Combate à Fome e pela Prefeitura de Lages – farão sessão de autógrafos.

As produções a serem autografadas estão publicadas em blocos de papel reciclado, criados pela artesã Beatriz Vieiro, do Projeto Arte Catarina – Sebrae, e são resultado de uma pesquisa de Mestrado em Educação (em andamento) desenvolvida na Uniplac, cujo título é: “Escrevo, logo existo – a escrita pública como ferramenta de transformação subjetiva e inclusão social”.

A sessão de autógrafos será precedida pelas palavras da gestora do Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes, professora Marilane Paim; do presidente do DCE Uniplac, Marcius Machado; da coordenadora do Mestrado em Educação e orientadora da pesquisa, professora Ana Maria Netto Machado.

A professora Alessandra Rodrigues Luz, mestranda que desenvolve a pesquisa, fará uma breve explanação da experiência desenvolvida com os jovens, dos processos de escrita e de sua publicação. Num terceiro momento, os jovens ficarão à disposição dos presentes para conversas e autógrafos.

(Publicado em 22/05/2007) Comunicação Social

---

Fonte: [www.uniplace.net](http://www.uniplace.net)