Escritos

linguagem . cidade. política . sociedade

Escrita, Escritura, Cidade (III)

No. 7

Laboratório de Estudos Urbanos
Nudecri

ESCRITOS 7

Publicação do
LABORATÓRIO DE ESTUDOS URBANOS
LABEURB - NUDECRI - UNICAMP

LABEURB

LABORATÓRIO DE ESTUDOS URBANOS
NUDECRI

APOIO

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ESCRITOS

Publicação do Laboratório de Estudos Urbanos/NUDECRI - UNICAMP

Reitor
Carlos Henrique de Brito Cruz
Vice-Reitor
José Tadeu Jorge
Coordenador da COCEN
Eduardo Guimarães
Coordenador do Nudecri
Marcelo Knobel
Coordenador do Labeurb
Eni Puccinelli Orlandi
Editor Responsável
Eni Puccinelli Orlandi
Editoração
Leci Mary Feliciano
Sandra Vieira Alves

Endereço para correspondência
Labeurb
Rua Caio Graco Prado, 70
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"
CEP 13081-970
Campinas - SP
Fone: (0XX19) 3788-1104 Fax: (0XX19) 3788-1102
Internet: http://www.labeurb.nudecri.br

ESCRITOS

Agosto 2002

APRESENTAÇÃO

SUJEITO (À) *ESCRITA*

Dando prosseguimento à proposta do Laboratório de Estudos Urbanos de publicar reflexões sobre questões que envolvam escrita, escritura e urbanidade, com contribuições de autores e de modos de trabalhar distintos, mas que coloquem a questão da linguagem como ponto de partida, o presente número compõe-se de dois artigos que percorrem algumas trilhas do gesto da escrita. De seu lado, Christine Revuz, psicanalista, vai mostrando, diante da recusa à escrita, que "as contendas de cada um com a língua são testemunhos das barreiras que foi preciso transpor para alcançar esse nível, em que se pode arriscar articular um pensamento autônomo". Mais do que isso, ela mostra que "existem muitas maneiras de negociar com a sintaxe, com o vocabulário, com essas fórmulas já prontas que mais parecem trilhos cavados em estradas cobertas de neve, tranqüilizadoras enquanto nos deixamos guiar, perigosas assim que tentamos escolher o próprio caminho". Neste processo vê-se que "existem muitas maneiras de inscrever em seu discurso que o *Penso logo existo* nada tem de natural e que dizer e – pior ainda, escrever – "Eu", já não é, em si, tão simples assim". De meu lado, proponho trazer para as Condições de Produção de uma escrituralização brasileira esta recusa à escrita, tratando-a na indissociabilidade do sujeito, da história, da língua. Proponho refletir sobre as formas e efeitos da produção e da circulação do conhecimento no espaço discursivo da escolarização, que, de meu ponto de vista, é uma questão essencial quando nos interessamos pela constituição dos lugares e sentidos do processo de escolarização, aqui compreendido como espaço de relações de sentidos que investem nos sujeitos formas e gestos de interpretação muito específicos que conformam suas relações sociais. Relações sociais, pois, calcadas nestes sentidos e formas de uma sociedade que se funda pelo efeito da escrita.

Boa leitura a todos!

Campinas, agosto de 2002. *Claudia Castellanos Pfeiffer*

O LUGAR DO CONHECIMENTO NA ESCOLA. ALUNOS E PROFESSORES EM BUSCA DA AUTORIZAÇÃO

*Claudia Castellanos Pfeiffer**

Temos uma sensação esquisita, quando, já na idade madura, mais uma vez recebemos ordem de fazer uma redação escolar. Mas obedecemos automaticamente, como o velho soldado que, à voz de 'Sentido!', deixa cair o que tiver nas mãos e se surpreende com os dedos mínimos apertados de encontro às costuras das calças. É estranho como obedecemos às ordens prontamente, como se nada de particular houvesse acontecido no último meio-século. Mas, na realidade, ficamos velhos nesse intervalo, estamos às vésperas de nosso sexagésimo aniversário e as nossas sensações físicas, bem como o espelho, mostram inequivocamente quanto a vela de nossa vida já se queimou.

S. Freud, *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, 1913

Movida pela tradução do artigo de Christine Revuz, propus-me, não a discuti-lo nele mesmo, mas a me deixar provocar por uma de suas questões. Em seu artigo, Revuz mostra claramente que o imaginário do lugar do conhecimento e o das pessoas autorizadas a ocuparem este lugar instaura um conflito com a prática da escrita, que pode ser observado pela insistente recusa dos professores em escrever artigos para uma Revista – científica – como a *Éducation Permanente*, cuja temática gira em torno de questões de educação. Essa é uma questão desencadeadora que nos obriga a perguntar sobre as formas e efeitos da produção e da circulação do conhecimento no espaço discursivo da escolarização que constitui o que designo de sujeito escolar, aí compreendidos o lugar-professor e o lugar-aluno. Questão que, de meu ponto de vista, é essencial quando nos interessamos pela constituição dos lugares e sentidos do processo de escolarização.

Tenho refletido há já algum tempo sobre a relação da questão do processo de *autorização* no espaço discursivo da escolarização, aqui compreendido como espaço de relações de sentidos que investem nos sujeitos formas e gestos de interpretação muito específicos que conformam suas relações sociais. Relações sociais, pois, calcadas

* Labeurb/Nudecri/Unicamp.

nestes sentidos e formas de uma sociedade que se funda pelo efeito da escrita. A urbanidade de uma língua se dá, fundamentalmente, pela escrita,[1] que tem seu lugar legítimo de "aquisição" remetido à escola. Cabe falar deste lugar da construção e divulgação do conhecimento a partir do lugar do professor que tem sido incubido, pelas práticas linguageiras em que se insere o processo de escolarização, de divulgar o conhecimento. É preciso que se diga logo de saída que para se divulgar é necessário saber construir conhecimento. É este o lugar do professor: lugar de quem sabe construir para poder divulgar.

Cabe-nos, então, pensar sobre as razões deste mal-estar, relatado por Revuz entre os professores franceses, no que diz respeito ao nosso processo de escolarização e aos sentidos e efeitos de se colocar em um lugar de exposição: o lugar de quem escreve para ser publicado. Publicar, expor-se pois, é um gesto que remete o sujeito ao reconhecimento (ou ausência de reconhecimento) de um seu lugar de construção dos sentidos, do conhecimento. É um dos lugares em que o efeito-autor se dá mais fortemente (com maior evidência).

Quando trabalhei em meu mestrado[2] sobre os sentidos de autoria hoje no processo de escolarização, disse que a autoria é trabalhada, na realidade, por um funcionamento de *autor*ização do dizer em que, na maioria das vezes, o sujeito se insere num simulacro da autoria, isto é, o sujeito é autorizado, por diferentes instâncias (gramática, manual didático, professor, Academia) – todas elas em relação mútua de determinação –, a dizer na repetição sem história. Em outras palavras, uma repetição que não permite ao sujeito historicizar seu

---

[1] Não poderia deixar de citar aqui João Ribeiro, historiador, gramático e jornalista da passagem do século XIX para o XX:

• "*A questão de* escrever *com precisão e razoável primor a língua que se fala é uma dessas decências elementares, dessas virtudes de* urbanidade *que não podem ser indiferentes à arte literária*" (grifos meus) (João Ribeiro, "A Língua Nacional" in *Cartas Devolvidas*, p.125).

• "*Não podemos conceber a existência de um bom escritor ou mesmo de escritor aceitável se não se justifica pela* urbanidade *da linguagem*" (grifo meu) (João Ribeiro, "Da antigramática" in op.cit., p. 112).

[2] C. C. Pfeiffer, *Que autor é este?* Dissertação de Mestrado apresentada ao IEL/Unicamp, 1995.

dizer.[3] O sujeito não interpreta, ele só é interpretado pelo já posto da forma lingüística: a língua se coloca como desde sempre exterior e inimiga. Isto é, a língua é esvaziada de sentido para o sujeito.

De meu ponto de vista é preciso que a escola abra espaço (condições) para que o sujeito escolar se posicione na função da autoria. Uma das formas de se produzir isso é, por exemplo, ler os textos dos alunos esperando encontrar marcas de construção de sentidos que não necessariamente condigam com o modelo canônico textual. Ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaços de interpretação. A autoria deve ser construída e não simulada. Desse modo, ter como horizonte apenas um ponto final como meta – um texto com o desenho espacial adequado, começo/meio/fim, coesão e coerência – e não olhar para o processo de construção da posição de autoria – atribuir sentidos na inscrição histórica –, fará com que mantenhamos o processo de funcionamento do simulacro[4] da autoria que consiste, fundamentalmente, no jogo de tentativa e erro do sujeito escolar buscar alcançar um modelo pré-fixado. O modelo, quando é apenas modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal.

O sujeito escolar é antes de tudo um sujeito de linguagem. E como tal precisa atribuir sentidos. Orlandi[5] já desenvolveu vastamente a compreensão de que para os sentidos não ficarem no espaço do *sem-sentido* (distinto do não-sentido) é preciso que o gesto de interpretação[6]

---

[3] Conforme Orlandi propõe em diversos trabalhos, entre eles, *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (1996), teríamos três tipos de funcionamentos na relação do sujeito com a constituição dos sentidos: repetição empírica, repetição formal e repetição histórica. A primeira consiste no exercício mnemônico, a segunda na técnica de produzir frases como exercício gramatical e a terceira consiste na inscrição do dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso (1996: 70).

[4] O jogo do simulacro no processo de escolarização foi produtivamente desenvolvido por Solange Gallo. Conferir, entre outros, seu livro *O discurso da escrita e o ensino* (1993).

[5] Cf, sobretudo, Orlandi (1992).

[6] Para Orlandi (1996: 95), o gesto de interpretação se constitui a partir de uma dupla necessidade: a de que os 'fatos reclamam sentidos' (Paul Henry, 1989) e a de que o homem está condenado a significar. Este é "o cerne do gesto de interpretação, e sua eficácia simbólica". O gesto de interpretação "é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da 'subjetivação', o traço da relação da língua com a exterioridade (constitutiva)". (Op.cit., p. 46.)

do sujeito se historicize. A escola representa o lugar autorizado em nossa sociedade para que o sujeito normalize esta relação tida como interpretativa (diversa do gesto de interpretação), ocupando o lugar de *facilitar* a chamada aprendizagem do aluno. Esta aprendizagem tem sido significada de tal modo que coloca o sujeito como desde sempre "embrião de". Este sentido está filiado a uma epistemologia positivista que vê o crescimento do sujeito como sempre linear, cumulativo: evolutivo. Um dos motes mais ouvidos nos últimos anos é "Só com escola o sujeito se torna cidadão". A questão aqui não é questionar a importância da escola, mas o fato de linguagem que institui sentidos que se institucionalizam, passam a ser evidentes, naturais. No caso, naturaliza-se que não nascemos cidadãos, precisamos conquistar esta condição que está atrelada a ir ou não à escola, produzindo de modo institucionalizado *graus de cidadania*. O sujeito escolar, assim, é tomado como um embrião de cidadão e seu assim designado *fracasso* significa aí sua condição de não-cidadão.

Pensar discursivamente desloca o sujeito deste lugar embrionário. Todo sujeito é sujeito com tudo o que significa ser sujeito na sua dimensão de sujeito. Isto é, o conhecimento é movimento, a identidade é movimento, o sentido é movimento. Movimento não cumulativo, Movimento e ponto. O sujeito está "inteiro"[7] em cada lugar em que está.

O espaço da escolarização deve propiciar as condições de produção para o sujeito escolar se constituir no lugar autorizado da língua. Em outras palavras, é preciso deslocar a posição escolarizada que coloca o sujeito como aquele *em vias de ter condição de* para o sujeito que esteja *na posição de*. Isto é, o sujeito escolarizado tem sido significado como embrião de algo a ser. Um embrião de cidadão, um embrião de bem-sucedido na aquisição das diversas matérias que compõem a sua formação. Podemos ainda acrescentar que, nesta formação discursiva, conforma-se um sujeito que, apesar da pretensa igualdade, não nasce cidadão. Trata-se, pois, de um sujeito que tem de "fazer por merecer"

[7] Inteiro não significa completo, homogêneo, uno. Pelo contrário, o sujeito de linguagem é disperso (sua unidade é necessária enquanto efeito), é heterogêneo (filia-se a diferentes Formações Discursivas em tensão e ocupa diferentes posições-sujeito), e tem na incompletude sua possibilidade de ser, de fazer sentido, de movimentar-se.

esta posição. Um dos méritos consiste em ter uma qualidade efetiva no *uso* da língua nacional. O que estou dizendo é que o sujeito deveria estar na posição de sujeito de sua língua e não eterno aprendiz que pode vir a ser bem-sucedido caso tenha as qualidades esperadas para tal. Quando sua posição é condicionada por um *vir a ser aprendiz*, estar ou não na posição legitimada passa a ser de inteira responsabilidade do sujeito.

E tudo isso se aplica ao professor.

Isto porque, como já afirmei logo no início, quando penso o processo de escolarização, penso na forma sujeito que se conforma nas condições de produção de uma sociedade moderna, constituindo-se no que tenho já há alguns trabalhos designado de *sujeito urbano escolarizado*, forma sujeito que efetua sentidos tanto para a posição-professor quanto para a posição-aluno.

Dizer, Norma e Resistência

A inscrição da escrita na forma sujeito brasileiro – nos modos através dos quais se dão as relações sociais destes sujeitos – se marca, em função de toda a sua história constituída pelos sentidos da colonização, como desde sempre mal-dita, mal-escrita. A qualificação de um "brasileiro padrão" como aquele que não sabe *Bem-Dizer*, isto é, estar na norma culta e dominar sua língua, ou ainda, em outras palavras, de um brasileiro que não conhece bem a sua língua, é, pois, um elemento marcante de nosso imaginário.

Pensando no funcionamento do jogo metafórico tal como Pêcheux (1990) desenvolve, diríamos com o autor que a metáfora, constitutiva do funcionamento da linguagem, é a própria condição da realização da resistência. E a resistência, podendo tomar a forma do sem-sentido, é a possibilidade do não-sentido, do irrealizável se dar. Ou ainda, como Lagazzi-Rodrigues propõe, ao pensar sobre o funcionamento da resistência e seu papel nas possibilidades de deslocamento no interior do próprio assujeitamento do sujeito, a resistência pode ser trabalhada como contraponto do poder nas relações interpessoais que caracterizam o cotidiano, isto é, a resistência como "luta do sujeito por um lugar de poder-dizer" (1988). Trabalho da resistência que se dá em um percurso

de resignificação simbólica (1998:108). Desse modo, não estaríamos imobilizados pela busca de uma estrutura outra, mas mobilizados pela possibilidade sempre do deslocamento na estrutura.

Assim, usar clichês, falar sua língua como se fosse uma língua estrangeira mal dominada, podem ser compreendidos como práticas discursivas que permitem dar visibilidade ao funcionamento da resistência que busca lugar para o irrealizável e, eu diria também, para o interpretável. É neste jogo tenso que as práticas pedagógicas se dão. Dar visibilidade a este jogo permite novos gestos de interpretação.

Lembro aqui Vieira da Silva (1998:10) quando, em sua introdução, ao narrar sobre seu objeto, colocando-o sob a abordagem de "uma história de histórias que foram se escrevendo ao longo de quatro séculos no Brasil", interpõe também uma *história de histórias* que foram se escrevendo em sua vida. Trago parte da textualização desta história porque me toca e toca, a meu ver, o modo de pensarmos a relação entre o sujeito e os instrumentos lingüísticos nas práticas de escolarização.

"Naquela época (idos dos anos 70), só conseguia antever como saída, para incorporar o social e o político, o modelo que fosse o oposto do aparato teórico dominante, sem me dar conta de que os contrários se engendram, de que mantinha intactas, não interrogadas, certas dicotomias como as de língua-fala, significante-significado, lingüístico-extralingüístico, e de que sonhava apenas com reformas e, não, com transformações."

A transformação se dá na resistência, na construção de um lugar para se dizer na relação com um dizer legitimado, normatizado.

A questão da *norma* nos coloca diante da reflexão do modo de funcionamento da língua, instrumentalizada, domesticada, administrada pela sua gramatização. A língua normatizada não é da ordem do "ser", mas do "dever ser". Este *dever ser* vai ganhando sentidos, a partir do século das luzes, filiados a uma idéia de igualdade não só nacional, que permite construir a idéia de nação, mas também de igualdade-homogeneidade. Com a prática da escolarização ultrapassando limites antes muito claros, vinculados oficialmente a uma elite, em outras

palavras, com a prática da dita democratização do ensino, a normatização da língua ganha sentidos ligados à idéia de igualdade lingüística: todos *devem poder* adquirir a língua culta (aquela que está normatizada).

Neste funcionamento, balizado pelo sentido republicano de igualdade, *"dever poder"* passa a funcionar como dever, dívida, falta. As pessoas têm acesso, mas não aprendem. A igualdade, posta equivocadamente no lugar administrativo e não em sua ordem do político, é tirânica. Ela apaga a diversidade, cobrando o aceite e adaptação a uma igualdade imposta. Ao produzir este efeito de igualdade também produz o efeito de incapacidade. Mais do que isso, ela reproduz o sistema de mera substituição nas relações de poder: ser capaz de adquirir eficazmente esta língua exterior ao sujeito permitirá ao mesmo ocupar o lugar de autorização sobre o dizer dos "outros", os incapazes. Neste sentido, retomamos o círculo vicioso das relações de poder comentado por Lagazzi-Rodrigues (1998), a partir de Foucault, em que o deslocamento não se dá, mas apenas uma troca de papéis dentro da mesma relação de poder.

Caberia à escola, quando se propõe democrática, construir condições de produção de um discurso outro que leve o político à escola,[8] instaurando novos sentidos para a relação do sujeito com a língua, sua língua, que não constitua sujeitos no discurso autoritário.[9] Isto é, condições para o sujeito dito como desde sempre na posição de sujeito escolarizado e não em 'vias de'. Porque quando o sujeito está na posição de simulacro da autoria, dizendo sem dizer, a ele também está sendo negada sua ordem do político. Um deslocamento necessário é desnaturalizar a normatividade da língua, por exemplo.

A lingüística poderia dizer que isto já foi feito quando se incorporou o discurso da variação lingüística no ensino. A meu ver, tomar a língua da gramática como o referencial para as variações que se constituem

---

[8] Levar o político para dentro da escola não significa que ele já não esteja posto. Ele está desde sempre lá se entendemos sua ordem como constitutiva da linguagem. A questão é que a discursividade dominante apaga o lugar do político na escola, na tomada do sujeito de sua inscrição histórica dos sentidos. Tudo se passa como se a escola e as questões pedagógicas fossem da ordem de uma técnica (metodologia e instrumentos inovadores).

[9] Cf. Orlandi (1983).

em formas igualmente legítimas, "formas socioculturais" que devem ser respeitadas, é tomar de modo *naturalizado* a gramatização desta *uma* língua, como se este processo estivesse fora da história. Dizer, como uma determinada discursividade dominante no discurso pedagógico de hoje tem dito, que a língua culta é a língua do poder e ponto, não basta. É preciso refletir sobre a discursividade que conforma este dizer e seus efeitos no processo de escolarização. E é preciso refletir sobre estes lugares que não têm sido abertos ao sujeito escolar, este lugar-aluno e lugar-professor que, tomados desde sempre a partir de um imaginário do fracasso,[10] da impossibilidade de ensinar e da impossibilidade de aprender, ocupam os espaços da incapacidade de dizer transvestida na dificuldade de expressão, de comunicação.

Parece-me que, na grande maioria das vezes, o professor já traz pronto um sítio de significância criado – ou dado pela academia – em outro lugar que não na sala de aula. Não há, então, uma entrada no espaço dizível dos sentidos que estão se produzindo no processo discursivo: o professor veta – vetando-se – a entrada do aluno neste campo discursivo em específico porque o gesto interpretativo não foi deste, mas de outro. O que não significa dizer que o aluno – ou o professor (!) – não é capaz de atribuir sentidos.

Como já colocado, a crença na unidade e determinação é uma das características fundantes do funcionamento da escrita. E a idéia de 'nação' está toda subsumida à idéia de unidade: assim como é preciso crer numa unidade que conforma a língua nacional, também é preciso que o sujeito se apresente como uno, fazendo parte de uma nação. Deste modo, as noções de unidade, de especificidade, de identificação determinadamente marcada estão mobilizando a construção do imaginário do sujeito sobre si, sobre a "sua " língua e a "sua" nação.

Língua e sujeitos unos: determinação e imobilização de sentidos

Toda e qualquer construção de sentidos, seja dos limites internos (como a cultura), seja dos limites externos (como a civilização) têm

---

[10] Remeto à recente dissertação de mestrado *O Fracasso Escolar de Jovens e Adultos e o Imaginário Social*, de Fabiola Gomide Baquero, sob a orientação de Mariza Vieira, no Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Brasília, novembro de 2001.

como marca constitutiva a possibilidade *infinita, difusa* e *perene* de sentidos, que são, entretanto, conformados pela história. Todo sentido é histórico, isto quer dizer que toda formação discursiva está fundada em determinadas condições de produção históricas. Não se está aqui falando de uma história linear, do passado como uma explicação para o futuro. Estamos falando das possibilidades do dizer que se dão em função da relação com o interdiscurso que é histórico: história é desdobramento, ruptura. Não há aqui nenhuma visão linear, continuísta e teleológica.

Em trabalhos como o de Orlandi (1990), Nunes (1992) e Pfeiffer (1995), entre outros, vemos que o período colonial brasileiro, mobilizado por todo um imaginário de um sujeito religioso que se encontra em transição para um sujeito de direito, é instaurador de várias formações discursivas que repercutem seus efeitos hoje ainda. Lá temos um sujeito amarrado à exigência de sua total determinação em confronto com uma linguagem totalmente hermética, porém detentora de uma verdade absoluta decifrável por um grupo específico: o clero. Desdobrando-se, o sujeito passa a viver a exigência de uma língua totalmente determinada que evidencia para os leitores e autores competentes toda a sua transparência. Sujeito e língua são unos, determinados, visíveis e apreensíveis.

Neste movimento, o naturalismo,[11] tendo como característica fundamental a determinação, instaura um modo de dizer o Brasil: o Brasil *é* assim! Perpassada por diferentes condições de produção, a necessidade da determinação constitui a relação entre sujeito, texto, gramática e sentidos. A forma de pensar o sujeito dos naturalistas exige e produz um sujeito visível, legível, homogêneo e transparente. Isso significa na constituição da sua identidade. Tanto é que nos perguntamos continuamente *quem é o brasileiro*. Estamos imersos dentro de uma necessidade de *definição*.

Dentro deste mesmo processo de definição do sujeito nacional interpõe-se a relação da nacionalidade/cidadania/língua.

---

[11] Ver, sobre esta questão, Orlandi (1996).

Remetendo-me à reflexão de Mariza Vieira (1998), retomo sua análise sobre a igualdade jurídica instaurada pela constituição de 1891, que declara pela primeira vez que, no Brasil, *todos são iguais perante a lei*. Para a autora a declaração desta igualdade jurídica, que as práticas sociais desmentem, traz a "escrita" como um novo elemento demarcador das diferenças que salvaguardam a manutenção das desigualdades sociais de uma ordem burguesa, urbana e industrial que vem a se contrapor a uma ordem oligárquica, rural e agrícola, tida como desigual.

A escrita, funcionando como este divisor de águas, instaura para este sujeito, que estou chamando de *urbano escolarizado*,[12] um lugar de evidência para seu estado de barbárie quando não conformado ao modelo canônico da escrita – a urbanidade da língua, seu lugar moral. Em outras palavras, o que quero dizer é que o sujeito que não diz no molde escolarizado tem seu dizer imobilizado no *sem sentido* (Orlandi, 1992), do confuso, do desorganizado,[13] em função da força ideológica que vê na diferença somente o sem sentido. O trabalho ideológico dos sentidos está aí. A língua do Estado, a língua nacional, que deve se dar una para a unidade geopolítica, passa a ser a língua do povo, povo e língua são homogeneizados em um novo processo de apagamento que marca a passagem do Império para a República: já não são mais as línguas dos índios, as línguas dos negros, a língua geral que são apagadas, mas as línguas dos brasileiros, diversos e, por isso, diversas. Retomando, a escrita funciona produtivamente no processo de desautorização do dizer do sujeito moderno, lido como sujeito da igualdade, pois legitima e evidencia a imputação da responsabilidade ao indivíduo[14] que fala o sem sentido. A escrita, então, não só pratica a desigualdade como, em seu modo de funcionamento moderno, produz o efeito de culpabilidade, deslocando da ordem do social a produção destas desigualdades, imputando-a à ordem do individual. Resulta, enquanto efeito, que é da responsabilidade do indivíduo o fato de

---

[12] O sujeito que tendo ou não passado pela escola, por se encontrar em uma sociedade escolarizada, precisa se submeter ao processo de legitimação de seu dizer que passa pelos sentidos da escolarização.

[13] Cf. Orlandi (2001).

[14] Aqui falo em indivíduo porque estou falando do efeito de individuação do sujeito burguês.

que, apesar da tentativa da construção da igualdade, não tenha capacidade para ser igual: civilizado.

Daí o imobilismo gerado por uma angústia da possibilidade de expor-se na posição de quem não *detém* a autoria, isto é, no funcionamento moderno, a escrita canônica da ciência, da academia. Não por acaso, o professor não-universitário, que está subsumido junto com o aluno a todos estes funcionamentos descritos, imobilizam-se, cada qual em seus espaços, diante de um convite à prática de *autor*izar-se.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GALLO, S. **Discurso da Escrita e Ensino.** Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. **O Desafio de Dizer Não.** Campinas: Pontes Editores, 1988.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. **A Discussão do Sujeito no Movimento do Discurso.** 1998. Tese (Doutorado). IEL/Unicamp, Campinas.

ORLANDI, E. P. **As Formas do Silêncio.** Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

ORLANDI, E. P. "O Discurso dos Naturalistas". 1993.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI E. P. Tralhas e Troços: o flagrante urbano. In: **Cidade Atravessada: Os sentidos públicos no espaço urbano.** Campinas: Pontes Editores, 2001, p. 9-24.

PÊCHEUX, M. **Discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?** 1995. Dissertação (Mestrado). IEL/Unicamp.

PFEIFFER, C. C. **Bem-Dizer e Retórica: um lugar para o sujeito.** 2000. Tese (Doutorado). IEL/Unicamp, Campinas.

PFEIFFER, C. C. Escola e Divulgação Científica. In: **Produção e Circulação do Conhecimento – Estado, Mídia e Sociedade.** Campinas: Pontes Editores, 2001.

RIBEIRO, J. **Cartas Devolvidas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria S. José, 1960.

SILVA, M. V. da. **História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização.** 1998. Tese (Doutorado). IEL/Unicamp, Campinas.

*"EU...? ESCREVER...?...EU..." OU COMO AJUDAR OS FORMADORES A ESCREVER SOBRE SUAS PRÁTICAS**

Christine Revuz[1]

"Eu...? Escrever...?...Eu..." Esta, com todas as variações de entonação possíveis, é a reação dos formadores quando solicito que escrevam um artigo a respeito de sua prática profissional. Entre esse primeiro grito do coração e a recepção do texto definitivo decorre uma história, sempre imprevisível em sua duração e modalidades. Uma relação instaura-se entre um formador, bruscamente elevado à categoria de "autor" e um..., digo, uma.... Uma o quê exatamente? Jornalista, formadora, supervisora, terceira-testemunha?[2] Este artigo provavelmente não bastará para tentar entender – por minha vez – minha própria prática de "ajuda à escrita" e explicitar os marcos teóricos que a norteiam.

Um dispositivo de "ajuda à escrita": os "Suplementos" a *Éducation permanente*

É sem dúvida preciso começar por delimitar o dispositivo no qual nosso trabalho se inscreve. Há vários anos, a revista *Éducation permanente* assinou com a EDF-GDF, num primeiro tempo, e a seguir com a AFPA** e o Ministério da Educação (*Éducation nationale*), um acordo para que cada uma dessas instituições distribua a seus membros um "Suplemento" à Revista. Esse suplemento, anexado em cada número de *Éducation permanente*, reúne artigos redigidos, com

---

* Traduzido do original "'Moi, écrire...? ...Je ...' ou comment aider les formateurs à écrire sur leurs pratiques", in *Éducation Permanente* n. 102 – Les adultes et l'écriture, Arcueil/France, 1990.

[1] Christine Revuz é redatora-chefe da Revista *Éducation Permanente*, responsável pela seção "Suppléments".

[2] Daniel Mellet d'Huart introduz esse termo para designar uma prática em muitos aspectos semelhante. "En apprendre à partir de sa propre expérience", in *La formation des formateurs. L'expérience de L'AFPA. Éducation permanente*, 1989, 171 p., pp. 73-85.

** EDF-GDF: Électricité de France – Gaz de France: Estatais encarregadas da produção, transporte e distribuição de energia elétrica e gás doméstico na França. AFPA: Association nationale pour la Formation professionnelle des Adultes: Associação Francesa para a Formação Permanente de Adultos (N.T.).

a ajuda eventual da redação da Revista, por quem, nesses organismos, atua na prática.[3]

Esse projeto visa um triplo objetivo: de formação de professores; de capitalização da experiência acumulada; de valorização da instituição e de seus atores-autores. Alcançar esse objetivo, para nós, se inscreve numa coerção convencional: publicar a cada três meses um conjunto de textos (entre cinqüenta e cem páginas, segundo os números), com qualidade satisfatória, em torno, ou não, de um tema.

Se é verdade que toda ação de formação, e mais geralmente, todo trabalho de relação, deve se analisar em termos de dispositivo, de quadro, de oferta e demanda,[4] então a situação, neste caso, é particularmente complexa. O dispositivo dos "Suplementos" define, tanto para nós como para nossos autores, um sistema de acordos ao qual não faltam ambigüidades sobre as quais é preciso nos determos um pouco, uma vez que vão estruturar a relação entre o autor e quem o ajuda.

Cabe indagar, primeiro, quem pede o quê... Obviamente, a Revista faz uma "oferta de formação", mas esta se dirige à instituição, e não a seus membros individualmente. O autor potencial, por sua parte, confronta-se com uma dupla demanda: a de sua instituição e a da Revista. Além de freqüentemente contraditória, a demanda da instituição nem sempre é explícita: os escritores estão inseridos em sistemas hierárquicos complexos nos quais o sentido do projeto não é conhecido nem entendido de modo homogêneo, nos quais a natureza e as coerções do trabalho de escrita permanecem opacas e descompassadas demais em relação às tarefas cotidianas de produção, para serem facilmente levadas em conta.

A demanda da Revista também é ambígua na medida em que a coerção de produção é imperativa: é preciso satisfazer ao mesmo tempo duas exigências geralmente opostas, a de um trabalho longo,

---

[3] Para maiores detalhes quanto ao sentido e à gênese desse projeto, ver G. Robert, "Écrire l'expérience est un capital", in *Éducation Permanente*, n. 102, 1990.

[4] Ver René Kaës, "Le travail psychique dans les groupes d'orientation psychanalytique", in *Éducation permanente*, n. 65, 1985, pp. 117-125.

em profundidade, garantia de um avanço real na reflexão e na qualidade redacional, e a de uma produção efetiva em prazos rígidos.

Essas ambigüidades, fundadoras do dispositivo, fazem com que este não constitua um ponto de referência estável. Trata-se antes de um espaço com geometria variável, cuja configuração vai se definir pelo contrato, essencialmente implícito, passado com o autor. A aposta é que uma demanda de ajuda à escrita possa advir de alguém que, precisamente, nada pedia.

Como convencer um formador a se tornar autor

De fato, na maioria dos casos, a demanda do autor não preexiste à formulada pela Revista. Na verdade, essa oferta/demanda dirigida a quem atua na prática é singular. Ela contém duas afirmações e dois engajamentos:

1. "O(a) senhor(a) é detentor(a) de uma experiência interessante para a instituição, e além dela, para os 'leitores' (categoria abstrata e mítica que convoca e condensa todas as representações da Escrita e de suas diversas instituições, independentemente de qual for, na realidade, o público potencial)."[5]
2. "O(a) senhor(a) tem condição de produzir um escrito sobre essa experiência". Produzir um artigo para uma revista com pretensões científicas representa, para esses grandes consumidores de saberes que são os formadores, passar para o outro lado, para o campo da produção de saber."

Essas duas afirmações comportam um primeiro engajamento: o de publicar o texto, isto é, *imprimir* o manuscrito e o nome de seu autor. Para a maioria deles, trata-se de uma primeira vez, e essa eventualidade não os deixa indiferentes.

Essas afirmações e esse primeiro engajamento, que uma desconhecida enuncia por telefone, costumam deixar o interlocutor atônito. Alguns acham tratar-se de um mal-entendido e nos remetem...

---

[5] Mais uma ambigüidade aqui: se a revista é "grande público", os Suplementos só têm uma difusão interna, e é apenas num segundo tempo (quando da compilação de todos ou parte dos artigos num volume publicado fora) que um público mais amplo é alcançado.

a seu superior hierárquico. Outros expressam dúvidas quanto a sua capacidade de escrever ou se escondem atrás da falta de tempo ou do caráter delicado (entenda-se explosivo) do assunto. Como é difícil, numa primeira conversa por telefone, distinguir claramente o que se deve a obstáculos reais, a falsas desculpas ou ao "medo-de-não-conseguir", trancamos as eventuais saídas por meio de um segundo engajamento: o de ajudar o autor a levar sua redação a cabo.

Nesse momento, uma demanda pode surgir no autor, em resposta à oferta/promessa que lhe é feita. O teor dessa demanda e a interpretação da noção de ajuda são, entretanto, muito diversas. Elas vão se precisar e delinear um quadro para a relação, por meio da negociação das modalidades de trabalho.

A negociação das modalidades de trabalho

Mais uma vez, nada está definido de antemão. No momento em que se pergunta ao autor de que ação de formação seu artigo tratará é preciso, ao mesmo tempo, tentar entender do que se trata,[6] compreender como o formador reflete sobre sua prática, avaliar se ele aceita esse trabalho de elaboração que pode desestabilizá-lo, delimitar quais são suas relações com a escrita e, finalmente, entender se a situação cotidiana de trabalho do interessado lhe permite liberar um certo tempo para escrever ou se só se poderá contar com os fins de semanas.[7]

Muita coisa está em jogo (e se perde) nessa primeira conversa, quando o próprio uso do telefone priva a intuição de seus principais sensores. É preciso andar às cegas e concordar num modo de trabalhar. Entre os diversos procedimentos possíveis, o autor escolhe aquele que lhe parece mais acessível. Alguns, "sem saber por onde começar", preferem falar. A partir das notas e, às vezes, da gravação da entrevista,

---

[6] Pode tratar-se de um programa de ação em escala européia assim como de uma intervenção pontual num grupo, de uma prática sofisticada de formação de formadores, de uma formação para lapidadores, de um canteiro de obra complexo enfrentado por um consultor, da elaboração de novos mídia pedagógicos etc.

[7] As situações institucionais são tão díspares quanto as maneiras como cada qual lida com essa situação. Enfim, cada um – eu inclusive – faz mais ou menos das tripas coração, em função do que investe no projeto.

o autor produz um "primeiro jato" que, por sua vez, dará lugar a um(uns) encontro(s) ou troca(s) por carta(s) e telefone.

Para outros, a narração de viva voz de nada adianta. Uns já tiveram alguma oportunidade de escrever "alguma coisa" que propõem mandar como base de discussão. Outros, após uma conversa telefônica, redigem uma primeira versão que, depois, retrabalhamos em conjunto.

Também ocorreu de eu reagir por escrito, formulando perguntas, sugerindo desenvolvimentos etc: Às vezes, esse "primeiro jato" é um texto quase acabado, outras vezes não passa de algumas notas ainda desorganizadas; seja como for, o grau de maturação desse primeiro texto nada diz da motivação do autor para continuar o trabalho. Resta, então, para levar essa redação a cabo, negociar, isto é, navegar em meio aos escolhos disseminados por esse trabalho. Mesmo se não é o único nem o mais temível, o caráter ambíguo e incerto do dispositivo é o mais embaraçoso deles.

O que faz obstáculo à "passagem para a escrita"

O problema da "passagem para a escrita" surge, à primeira vista, como o maior obstáculo. Costuma ser usado pelos formadores, que não hesitam em dizer: "Tenho horror a escrever, não sei escrever." O "saber escrever" aparece como um dom algo misterioso. Para alguns, sua ausência é irremediável. Outros pensam que se pode substituí-lo pela aprendizagem de "técnicas de expressão".

Em geral, essas atitudes remetem a uma concepção mais ou menos explícita da língua como "colocação em palavras" (oral ou escrita), um "já-lá" dos pensamentos, dos acontecimentos. Essa concepção é dura na queda: "Somos vítimas de uma certa linguagem inveterada que nos faz imaginar o gesto autobiográfico no modelo do gesto pictural, ou seja, que o escritor daria a forma de narrativa a acontecimentos que teria previamente 'debaixo de seus olhos'."[8]

A língua está sempre já-lá

As dificuldades encontradas por um adulto ou um adolescente na produção de textos nos incitam a nos inscrevermos numa perspectiva

[8] Jean Bellemin-Noël, *Biographie du désir*, Paris, PUF, 1988, 270 p., p. 9.

radicalmente oposta. A língua não é um instrumento mais ou menos sofisticado do qual um sujeito, por sinal já constituído, faria a aprendizagem para conseguir "comunicar" com o meio ambiente. O sujeito organiza-se pela e na língua: sou o que invisto em "minha" língua e, para além, na arqueologia de minha pessoa; sou a maneira como fui investido pela fala daqueles que colocaram palavras, suas palavras, sobre minhas primeiras emoções, sobre meus primeiros sofrimentos e prazeres. Não há pensamentos, nem mesmo experiências, "pré-lingüísticos" porque não há, para o filhote de homem, existência pré-lingüística.

"O bebê e até mesmo o feto se movem incessantemente dentro de um universo de fala e, desde o primeiro momento, o psiquismo é trabalhado pela construção de traços mnésicos, pela elaboração e reelaboração destes, ao mesmo tempo em que esses próprios traços são continuamente informados e remodelados pela superposição das mesmas palavras, das mesmas expressões. Ao contrário das situações vivenciadas pelos bebês, as falas que eles ouvem têm isto de imutável que pertencem a um código que existe fora daqueles que o utilizam; serão ditas de novo, infinitamente retomadas em contextos e com valores diferentes, mas sempre haverá esse elemento objetivo que é a língua, para constituir um vínculo, através da história, com os traços deixados na memória."[9]

Nesse próprio modo de ter sido posto em palavras, antes mesmo de ter sido posto no mundo, arraiga-se uma relação, fundadora do que eu sou, à língua. Para um dado sujeito, a língua – enquanto sistema objetivo de signos e regras compartilhado por um grupo social amplo – não é e nunca será totalmente dissociável do modo singular pelo qual ela foi encontrada através das falas das pessoas a seu redor. A partir desse momento, essa língua é vivenciada, intimamente, como uma língua que diz o prazer ou o reprova, uma língua que desfere a verdade sobre o mundo e as pessoas ou que, pelo contrário, deixa um espaço para algo não-sabido, não-compreendido, espaço que a fala

---

[9] Christine Revuz, *Apprentissage d'une langue étrangère et relation à la langue maternelle*. "Mémoire" de DESS em psicologia clínica, roneo, 68 p., 1987.

do sujeito poderá ocupar; língua que tolera a dificuldade de dizer e a aproximação sempre recomeçada das palavras, ou língua que recorte na vivência realidades com contornos precisos para as quais fornece invariavelmente o vocábulo adequado, assim como recorta na vivência o que vale dizer do que não vale. Quantas crianças, ao ter a palavra pela primeira vez, não têm sua boca já repleta de frases combinadas por e para outros? Quantos adultos, durante toda sua vida, bebem as palavras das bocas de outros? Além do mais, quem nunca cedeu, por períodos, ao prazer falacioso de ser ventríloquo, quem nunca sentiu o prazer – caso contrário, o que seria das citações? – de se encontrar nas palavras de outrem?

Socialização da relação à língua e aprendizagem da escrita

Essa provação recíproca entre sujeito e língua continua durante toda a pequena infância, desenhando uma relação íntima ao Saber, à Verdade e ao Bem, É esse sistema já muito antigo e estruturado que vai sofrer uma nova provação, a de uma socialização da relação ao saber e à língua. É a época do ingresso no sistema escolar e de tudo o que caracteriza, no começo: o acesso à escrita, a aprendizagem da leitura e da escrita.

"Durante essa passagem para a escrita, dois processos se superpõem. Obviamente, mesmo se se trata ainda de adaptar sua língua às exigências do 'micromeio' familiar, a isto acrescenta-se agora a tarefa de testar a compatibilidade dessas exigências com as da comunidade social mais ampla que a escola representa.

Um primeiro saber sobre a língua foi adquirido dentro da família, conforme o investimento de que a primeira foi objeto nesta última. Esse saber define o que o sujeito pode fazer de sua língua e que saber ele pode adquirir graças a ela. Na escola, a criança encontra um outro saber sobre a língua, outras exigências. A circulação familiar da fala e do desejo vem esbarrar em um outro modo de circulação que a criança aceitará ou recusará segundo modalidades diversas entre as quais costuma-se notar apenas as que são gravemente conflituosas."[10]

---

[10] Christine Revuz, *Apprentissage d'une langue étrangère et relation à la langue maternelle.* (Op. cit., 1987)

O que se observa num adulto que sente dificuldades para se exprimir, quer na escrita ou na fala, são os traços, as cicatrizes, às vezes, dessas aprendizagens primeiras tanto na família quanto na escola.[11] As contendas com o sistema lingüístico muitas vezes não passam de manifestações superficiais de uma dificuldade em tomar a palavra, no sentido de arrogar-se um discurso em primeira pessoa. Essa dificuldade pode ser geral e maciça, ou afetar seletivamente tal ou tal tipo de situação. Isto explica por que a dificuldade para escrever varia, numa mesma pessoa, em função do que se espera dela.

Normas sociais e gêneros literários

Quando se pede um texto que responda a critérios precisos e exógenos (correspondência administrativa, relatório codificado de atividades, exercícios que seguem regras, com os resumos de textos), a aprendizagem centra-se na *conformidade* a uma norma social. Quando o texto não responde a exigências externas ao sujeito que escreve, este deve forjar seus pontos de referência, seus limites, sua norma. Nesse caso, a aprendizagem centra-se no sujeito que experimenta, ao mesmo tempo em que os produz, critérios de *verdade* dos quais apenas ele é garantia. Escrever, então, significa trabalhar sobre si mesmo, sobre a própria maneira de pensar e viver o mundo. Essa primeira situação, mais freqüente, é também vivenciada com mais tranqüilidade. Provavelmente, essa busca de normas exógenas não é alheia à pregnância dos "gêneros". Mas em que "gênero literário" encaixar a escrita sobre a prática? A ausência de resposta clara para essa pergunta é uma das dificuldades na qual esbarram nossos autores, obrigados a inventar uma norma para si ou a trabalhar as que lhe são familiares.

A que "gênero" pertence a escrita de quem atua na prática?

Cada um trabalha seu texto em função de um duplo sistema de representação da "coisa escrita'. Por um lado, existe o que se antecipa da demanda da Revista, ou seja, um texto com pretensões científicas,

---

[11] Elisabeth Bautier, "Aspects sociocognitifs du langage: quelques hypothèses", in: *Langage et société*, n. 47, 1989, pp. 56-84.

teorizante, parauniversitário, numa palavra: "intelectualóide" e difícil. Por outro lado, existem experiências da escrita: para alguns, elas remontam às "redações" escolares; para a maioria, remetem à formação de dossiês pedagógicos, de "especificações" das ações de formação, das convenções e outras trocas epistolares com o "cliente". As representações do escrito a ser produzido também são trabalhadas pelos textos consumidos enquanto leitores, com uma forte predominância dos escritos do meio institucional, e das tradições culturais da empresa à qual se pertence.

A resultante dessas diferentes influências, singular para cada um, inscreve-se num espaço delimitado por três pólos: a narração de tipo literário ou seu derivado escolar, o escrito de tipo gerencial e o discurso de tipo universitário.

• **A narração**, fastidiosa quando exaustiva, irreal quando lacunar, deixa, no melhor dos casos, o leitor frente a um cenário, a personagens, mesmo se não entende bem o que os anima. Dito isto, esse "raio X" costuma surgir como uma preliminar indispensável a toda tentativa de problematização.

• **O escrito de tipo gerencial**, muito utilizado para a redação de especificações, quer-se sintético, conciso, eficiente. Redigido em frases muito curtas, e até sem frases (multiplicação dos alíneas – travessões seguidos por frases infinitivas ou membros de frases), ele destrinça, no sentido culinário do termo, objetivos, públicos, meios, conteúdos, modalidades etc. O projeto, assim "esmiuçado", não tem mais corpo. Oco e insípido, ele não permite acompanhar o curso subterrâneo do pensamento para restabelecer as relações, análises e hipóteses que fundamentam o trabalho de que se trata de dar conta.

• **O discurso universitário**, por sua vez, chega envolto em referências bibliográficas, esquemas, conceitos elaborados em outros lugares, diante dos quais a prática singular que está sendo objeto do artigo recua, modesta, assustada por essa demonstração de força... que nada lhe traz nem lhe deve.

"Ora, entre todas essas maneiras, qual a melhor?", perguntaria o Sr. Jourdain. Cada uma suscita no leitor um sentimento de insatisfação

e, em mim, leitora privilegiada desses escritos incipientes, uma avalanche de perguntas. Pois, cada qual a seu modo, essas três abordagens consideram como resolvido de antemão o problema de que se deve tratar: como dar a ver, a compreender, a pensar sua própria prática profissional, isto é, como transformar em objeto de discurso e de reflexão o que é, antes de mais nada, um objeto interno.

Explicitação do gesto ou da relação profissional

Essa noção de objeto interno remete a duas ordens de dificuldade. O primeiro reside no fato de que "numa atividade como a formação, que deixa muito espaço para determinantes pessoais de ação, a experiência constitui a parte mais ativa e menos substituível da qualificação profissional dos formadores. Essa competência não é formalizada, isto é, seus detentores a usam sem ter uma consciência clara do que a constitui. O convite a 'passar para a escrita' feito aos formadores diz precisamente respeito a esse esforço para passar de um saber, ou de um *know-how*, inscrito na intimidade do gesto e na complexidade da ação para um conhecimento formalizado, isto é, independente da pessoa que o possui e dessas condições de implementação".[12] Esse primeiro nível de dificuldade não é uma especificidade dos formadores. É um velho conhecido de todos que trabalharam na automatização dos processos de fabricação, que tiveram, para tanto, de fazer com que os operadores explicitassem "saberes operários" amadurecidos por uma longa experiência.

A este primeiro nível acrescenta-se um segundo, próprio de todos os "profissionais da relação". Se admite-se, para retomar a fórmula de Sartre, que o formador trabalha primeiro com "aquilo que fez daquilo que a vida fez dele", se, por natureza, seu trabalho consiste em relações com outros homens, então ele se engajou em seus atos profissionais como pessoa inteira: com seu corpo, seus afetos, seu desejo inconsciente, seus projetos, sua razão, suas racionalizações, sua opacidade para si mesmo. Convenhamos que é tão fácil formalizar completamente a competência de um formador quanto nadar até a linha do horizonte. Assim que um formador busca compreender e

[12] G. Robert, *op. cit.*

exprimir o que faz (e como o faz), é levado a encontrar-se consigo mesmo e, às vezes, a flagrar-se muito longe dos espaços etéreos do domínio consciente em que acreditava evoluir.

Escrever sobre a própria prática pessoal significa buscar-se e dar a ver (a si mesmo, em primeiro lugar) seu modo de funcionar, de refletir, de agir. Esse desvelamento requer um esforço, apresenta um risco do qual é comum proteger-se por um discurso-anteparo.

Os discursos-anteparo

Esses discursos podem ser de *domínio*. Discurso da competência, ele não deixa muito espaço para dúvidas ou até mesmo perguntas. Por outro lado, o anteparo protetor pode também provir de fora. Trata-se então de discursos da *autocensura* consciente e organizada. A narração, a análise param no meio do caminho para respeitar suscetibilidades, para não incorrer castigo, para não implicar fulano ou sicrano.

Esses temores podem muito bem não ser fantasmáticos e pode até mesmo ser arriscado, em razão dos funcionamentos institucionais, dizer e até mesmo pensar certas coisas. Importa, nesses casos, respeitar essas cautelas e até mesmo dissuadir qualquer veleidade de quixotismo.

Entretanto, às vezes, o argumento da censura mascara uma dificuldade real em se pensar as situações conflituosas a não ser em termos de juízos de valor e de movimentos afetivos. Nesse caso, as noções de "resistência à mudança" ou de "vontade de poder" surgem como explicações-padrão, espécies de "curingas" que permitem sair vencedor de um debate antes mesmo de nele entrar. Nossa recusa em acreditar piamente nessas "evidências" costuma inaugurar a possibilidade de uma reflexão mais autônoma, que passa por cima das muralhas do serviço ou da instituição para discernir problemas mais globais que podem, então, ser expostos sem incriminar quem quer que seja.

Para outros, finalmente, a *censura* é diferente. Não se trata mais de prudência nem de desculpa cômoda, mas de *realidade interna*, a qual tem provavelmente mais a ver com conflitos psíquicos do que

institucionais. Desponta então um discurso de frases feitas, despovoado, repleto de clichês, de platitudes. Essa censura pode exercer-se apenas no escrito, caso em que o autor, num comentário oral de seu texto, enche de repente todas as frases ocas com os fulgores de uma experiência original. Outras vezes, o mal é mais profundo e o trabalho acaba em enigma: o que diabos o autor queria dizer? Do que será que estava falando? Onde estava ele nessas falas mudas?

Contornar todas essas resistências significa, para o autor, autorizar-se (e no parentesco entre essas duas palavras há muito mais do que um trocadilho sem graça) a escrever em nome de um saber original que está sendo elaborado. É também correr o risco de ter um olhar corrosivo sobre sua maneira de trabalhar.

Na verdade, a solidão raramente favorece essa travessia. É preciso a presença de um terceiro que esteja atento tanto em não deixar a reflexão cair pelas suas questões, quanto em impedir que a relação fuja do quadro estreitamente delimitado pela redação do artigo.

O papel de um terceiro na formalização das práticas

Essas questões se assentam em vários pontos de partida:

1. Se tal ação foi apontada pela *vox populi* como "interessante", se o formador deseja compartilhar essa experiência, é preciso, mesmo se nem sempre é fácil, aceitar que ela é interessante e deixar-se guiar pela curiosidade para descobrir em que reside sua originalidade.
2. Na relação que se instaura, o Saber sobre a ação está do lado do formador. Por meu lado, trabalho com minha ignorância e curiosidade. Obviamente, essa última deve ser não apenas benevolente como também exigente: o fato de eu não entender significa que, aqui ou acolá, esconde-se um não-dito, ou, mais freqüentemente, um "nem preciso dizer" que abarca em si todas as evidências compartilhadas que fundamentam, às vezes sem mesmo que o ator perceba, as análises e decisões.
3. Um primeiro nível de interrogação e de escuta costuma não permitir compreender o que tanto solicitou o formador nessa experiência, o desafio que ela comportava em si, para ele, para

os formados, para as instituições envolvidas, nem o que ele quis fazer, o que sentiu profundamente, as dificuldades que enfrentou etc. É então preciso, para além das descrições e análises já elaboradas, discernir índices do que não está explicitado, de modo a reincitar o trabalho de elaboração. Oralmente, pode-se tirar proveito de tudo o que os comportamentos, entonações, rupturas do ritmo de elocução etc. dizem. Essa "escuta" é evidentemente impossível num texto escrito. A escrita é um modo de expressão muito dominado (no sentido de controlado) e isto, paradoxalmente, é tanto mais verdadeiro quanto... menos se domina a língua escrita. Por isso, o trabalho sobre o escrito quase sempre passa por uma etapa de comentário... oral.

Uma interrogação em três níveis

As perguntas correm ao longo de três eixos: investigação, elaboração, teorização. Cada um desses eixos determina, para os dois interlocutores (e, portanto, para sua relação), um posicionamento específico, mesmo se os eixos podem se entrecruzar.

Ao remontar às origens da ação, o trabalho de *investigação* consiste em compreender qual(is) era(m) o(s) problemas(s) colocado(s). Geralmente, muito tempo já passou. Aos primeiros dados vieram se acrescentar outros e coerções e novas dificuldades que fizeram a percepção da demanda inicial evoluir muito. Voltar ao ponto de partida, reencontrar quando e como se entendeu tal elemento, descobrir por que em dado momento não se apreendeu, ou então se avaliou de modo errado, tal dimensão do problema, restituir o cenário em que se agiu, os limites e margens de autonomia que comportava, significa darem-se os meios de compreender o que se fez (de bom e de ruim). Rastrear a história de uma ação é também fazer o histórico das aprendizagens que permitiu, mas, ao mesmo tempo, fazer um balanço dos próprios erros, das próprias insuficiências, reais ou imaginárias. Nessa etapa "arqueológica", para proteger a relação de todo juízo de valor, faço como se a mim competisse desembaralhar o problema exposto: o ator se encontra em posição de informante, fala de si quer

do lugar do cliente, quer do lugar do sistema de formação. Essa mudança de lugar pode ajudar o formador a experimentar diferentes pontos de vista e a não cair na tentação do discurso absolutamente oco da autojustificação ou até da autoglorificação.

Muito vinculado a esse primeiro tempo de reconstituição, encontramos o que chamei de *elaboração*. Trata-se de determinar como, uma vez analisada a situação inicial, o formador procedeu: o que propôs ou implementou? Em função de que análises, de que hipóteses, de que experiência? Como as coisas correram? Quais problemas surgiram? Como foram tratados?

Mais uma vez, o perigo de cair num interrogatório policial ou numa relação de supervisão perseguidora é real. O formador não precisa de ninguém para indagar-se a respeito da validade do que fez, para padecer do que não deu "certo" ou alegrar-se com o que deu "certo". O fato de ele se estender mais num ou no outro é uma questão de personalidade e não apresenta, em si, o menor interesse. Não se trata aqui de julgar. Pelo contrário, é coisa a se proibir terminantemente. Entretanto, nem sempre é fácil respeitar essa interdição e, às vezes, mesmo se nada comento a respeito, não "deixo de ter minha opinião". Ao constatar essas derrapagens nas pavimentações infernais das boas e más intenções, sei que me perdi no caminho e abandonei a única posição favorável a esse tipo de trabalho, a de cognitivista que tenta desvelar e registrar os procedimentos mentais aos quais o perito recorreu.

O esforço feito para verbalizar referentes teóricos, experiências, representações, convicções que levaram a escolher tal ou tal ação, para precisar o que delas se esperava, para identificar o que essas escolhas produziram, costuma encalhar no impasse das "evidências": foi desse jeito porque "é assim que se faz", porque "foi intuição", porque "funciona".

Passar para o "como vem essa intuição" e "por que funciona" significa afastar-se mais um passo do vivido para compreender o que ocorreu e tentar dar conta disso por um esforço de *teorização*. É renunciar a analisar os sucessos e fracassos em termos de boa ou má vontade dos vários interessados, para considerar, além das lógicas de

atores, a complexidade das situações e a necessidade de uma leitura multireferenciada[13] desta.

Onde estão os saberes úteis?

Aqui intervém a necessidade de convocar os saberes constituídos em diferentes disciplinas, não enquanto testemunhos mudos, garantias ou escudos, mas para pedir que dêem/prestem conta(s).

"Os saberes úteis apenas podem aparecer num processo de reflexão sobre as práticas e numa troca constante entre as questões que se coloca quem atua na prática e os saberes (veiculados pelos pedagogos ou produzidos pelos teóricos) suscetíveis de trazer respostas a essas questões."[14]

Às vezes, – não é tão freqüente – o formador já formalizou as perguntas oriundas de sua prática. Por exemplo, como dar conta do que observo na minha prática se a teoria behaviorista à qual ela se filia parece inadequada para explicar os efeitos produzidos? Ou, ainda, o que advém da cultura de ofício, na fase de acabamento, na construção civil, quando a evolução tecnológica e as novas formas de organização do trabalho destroem as formas tradicionais de sua transmissão?

Às vezes, as perguntas afloram, influem na prática e nas intuições do formador sem, entretanto, que este tenha conseguido pô-las em palavras: quais processos identitários atuam nas *formations promotionnelles*? * Que modificações da relação saber/experiência/experimentação/real produz o recurso a simuladores pedagógicos? Que teorias das aprendizagens estão implicitamente embutidas no modo de se conceber dado ensino assistido por computador ou programa de educação a distância.

---

[13] Ver J. Ardoino, "Pour une éducation permanente critique", in: *Éducation permanente*, n. 98, pp. 127-132.

[14] Alvarenga *et al.*, "Pour une pédagogie du mémoire", in: *Éducation permanente*, n. 65, pp. 38-52, p. 41.

* As *formations promotionnelles* buscam desenvolver as competências do indivíduo de modo a adaptá-las a um outro emprego que requer um nível de qualificação superior. Dirigem-se a um público focalizado e costumam ser realizadas fora da empresa. Por outro lado, elas apresentam a caraterística de estender-se por vários anos e de dar direito a um diploma. (N.T.)

Às vezes, também, o formador está inserido em uma ação muito ampla, porém num lugar que não lhe permite distinguir claramente seus contornos. Confronta-se, em campo, a fenômenos que o implicam fortemente sem necessariamente dispor das informações ou quadros conceituais que lhe permitiriam ter um recuo salvador: por que formações à informática básica produzem reações desmedidas em relação a seu objeto explícito nos grupos? Por que a prática dos estágios técnicos para equipes naturais ou de campo divide tanto os formadores?

Muitas vezes ignora-se onde encontrar luzes para o problema enfrentado. Outras vezes, sabe-se, grosso modo, a que disciplina recorrer, mas a distância entre as perguntas nascidas da prática e as que o discurso científico "legítimo" aborda é tal que o desvio por este surge como um investimento pesado e aleatório. Esse investimento apenas é rentável para a pessoa que atua na prática se ela se apropriou suficientemente do saber científico a ponto de ter se tornado um pesquisador que atua na prática. J. Ardoino fala, a esse respeito, da necessidade de ser "poliglota" e essa referência às línguas é muito feliz.

Se admitirmos, com Bakhtin, que "não é a experiência que organiza a expressão, mas a expressão que organiza a experiência", compreendemos ser decisivo para os formadores (e para muitas outras pessoas com trabalho de relação na prática) disporem permanentemente de um lugar de fala que permita elaborar uma prática sempre singular e necessariamente clínica. Tais lugares não são úteis apenas como espaços de simbolização de vivências às vezes difíceis: tomar um recuo afetivo anda junto com tomar um recuo intelectual. Ao problematizar o que, num primeiro tempo, não passa de um testemunho "no calor da ação", o pensamento do formador pode lançar pontes para as teorizações que existem nos diferentes campos do saber. O papel de um terceiro, exterior à empresa, atento em reconhecer e desdobrar esse pensamento, em sugerir essas "pontes", mostra-se aqui decisivo.

Se o caminho que vai da prática à teoria não for desbastado, mesmo minimamente, se quem atua na prática não perceber pelo menos sinais das pistas que poderia seguir, o hiato entre teoria e prática permanece

disfarçado, mas não colmatado, por vários modelos operatórios. Ele constitui um solo fértil para todo tipo de "métodos" que, por não serem solidamente arraigados numa epistemologia das ciências humanas e particularmente numa teoria explícita do sujeito, prestam, como tantas plantas que crescem na superfície da água, a todas essas derivas.

Ao se iniciar uma reflexão, ocorre que, tomados pelo prazer de "pôr a cabeça para funcionar", ambos protagonistas da "relação de ajuda à escrita" esqueçam um pouco o artigo e o quadro institucional dessa cooperação e que, por meio de encontros, trocas de textos ou referências bibliográficas, um objeto intelectual, a partir de então compartilhado, nos permita caminhar juntos por alguns momentos. Quando isto acontece, a escrita, mesmo se permanece dolorosa, não surge mais como um problema em si: a batalha com as palavras não passa da batalha com as idéias. Contudo, é preciso muita familiaridade com o trabalho do pensamento para reconhecer numa dificuldade em dizer um "vácuo do pensamento" e, assim, renunciar a localizar o obstáculo num problema "técnico" de expressão.

As contendas de cada um com a língua são testemunhos das barreiras que foi preciso transpor para alcançar esse nível, em que se pode arriscar articular um pensamento autônomo. Existem muitas maneiras de negociar com a sintaxe, com o vocabulário, com essas fórmulas já prontas que mais parecem trilhos cavados em estradas cobertas de neve, tranqüilizadoras enquanto nos deixamos guiar, perigosas assim que tentamos escolher o próprio caminho. Existem muitas maneiras de inscrever em seu discurso que o "Penso logo existo" nada tem de natural e que dizer e – pior ainda, escrever – "Eu", já não é, em si, tão simples assim.

A cada um seu modo de segurar a língua

Não tentarei aqui fazer um estudo aprofundado das manifestações estritamente lingüísticas da dificuldade de escrever. Basta-me esboçar, de modo intuitivo, algumas figuras dessa relação com a língua escrita, apreendidas na confluência entre certos tipos de dificuldades no plano

da expressão escrita e as reações – comportamentos, comentários – que suscitaram.

"Escrever não é comigo"

O caso mais extremo – encontrei-o várias vezes em docentes de disciplinas técnicas – é o de uma total incapacidade de escrever, mesmo quando uma fita de áudio, rica e estruturada, foi gravada e que o trabalho de redação parece reduzido ao mínimo. Como se o formador, após uma entrevista em que fez mostra de capacidades de análise notáveis, dissesse de repente – e às vezes até o diz textualmente – "Escrever... Não é comigo". O sentimento que domina, neste caso, não é o de interdito, mas de estranheza. Prova disso é a gravação transcrita e reestruturada por mim: é isso mesmo, mas... embora o formador se reconheça no que está dito, o texto permanece distante. Ele não se reconhece como seu autor e pergunta-se se é legítimo assiná-lo. Existe nisto algo de uma resignação diante das desigualdades para o acesso à cultura e ao saber que parece carregada de sofrimentos embora mal se exprime, ou de maneira muito fugidia.

"O idioleto"

Para outros, a estranheza primeira do escrito já foi trabalhada, domada. Por escrever com mais freqüência, e até com um certo prazer, sua relação com a língua permanece, entretanto, marcada por uma ilegitimidade que faz com que digam: "Quanto ao estilo, não hesite em corrigir, melhorar" como se, embora familiar, a língua escrita constituísse uma língua estrangeira, da qual não possuísse as certezas do locutor nativo: "Isto se diz, isto não se diz." De fato, para esses autores, tudo se diz, até o incompreensível. O sentido do código parece ausente, as regras são vagas, incertas. A língua torna-se uma espécie de idioleto um tanto confuso. O leitor confronta-se com um verdadeiro problema não de interpretação mas de tradução. Assim como, ao lermos uma má tradução, é preciso reconstituir a frase da língua fonte para entender o sentido na língua-alvo, ocorre de, às vezes, termos de nos perguntar incessantemente: "O que será que o autor quis dizer?" Às vezes, basta reintroduzir algumas conjunções, alguns sinais de

pontuação, modificar a construção de um verbo. Mas um trecho gramaticalmente incorreto ou simplesmente muito confuso é geralmente um "sintoma" de uma idéia muito complexa deixada em suspenso, no meio do caminho de sua elaboração. Mais uma vez, o trabalho sobre a expressão não é primeiro um trabalho sobre a língua. Trata-se antes de um trabalho de escuta/reformulação sempre muito gratificante, uma vez que um tem o sentimento de entender direito e o outro de ser compreendido. Esse sentimento de ser compreendido desencadeia reações afetivas fortes que fazem com que nos indaguemos sobre o quanto de solidão está na raiz desses idioletos. Por sinal, é notável que essa relação com a língua escrita como uma língua estrangeira costume provir de pessoas cujo percurso social é marcado por um ruptura com o meio de origem e um acesso tardio aos estudos. Cabe também observar que as dificuldades de ordem estritamente lingüísticas tornam-se tanto mais numerosas quanto mais "difícil de sair" o assunto, por ser mais pessoal, mais original, mais incompatível com o meio.

A língua embaralhada

Essa relação entre censura e dificuldades lingüísticas também se encontra em autores que escrevem com uma certa facilidade um francês perfeitamente dentro das normas, mas que, de vez em quando, passa por "zonas de turbulências". Uma análise revela que essas perturbações surgem como áreas de "embaralhamento" destinadas a atenuar, a mascarar um posicionamento que o autor julga um pouco aventuroso. O simples fato de explicitar essa preocupação, de restituí-la a seu contexto basta para dar acesso a uma formulação sempre cautelosa, porém, desta vez, compreensível.

O "fora da língua"

Por fim, existem pessoas que, por motivos sem dúvida respeitáveis, os quais não compete a mim, em absoluto, elucidar, estão em guerra aberta com a norma ortográfica e sintática. A regra, para eles, não é vaga, é inaceitável. Verdadeiros foras-da-lei da língua, eles não se contentam com as pequenas infrações que todos cometemos quando

a lei surge de modo mais arbitrário e desarrazoado. Trata-se de um desafio permanente que atropela a sintaxe onde parecia mais garantida, para torná-la conforme a exigências exclusivamente pessoais e – pelo menos para mim – opacas. Diante dessa propensão, infeliz de quem quiser "manter a ordem": acusado de despotismo ("é a *sua* norma"), de obscurantismo (o próprio Lacan não tomava liberdades com a sintaxe?), apedrejado por sábias citações, das quais minha experiência mostra que esses autocratas são gulosos, sua situação fica delicada. Para não ter de recorrer ao argumento jdanoviano por excelência – "Os leitores não vão entendê-lo"– resta-lhe reunir sua coragem e afirmar categoricamente: "*Eu* não entendo, *Eu* não aceito essa formulação". Momento de confronto que, mesmo se já acabou algumas vezes em boas gargalhadas, também chegou a se firmar em ato autoritário, o qual não sei muito bem como foi vivido.

Trabalho sobre a língua ou trabalho sobre si

Essas diversas atitudes frente à língua escrita acompanham-se de uma relação ao saber e ao pensamento antes tônico e positivo. Portanto, é mesmo o domínio técnico da língua que parece estar falho, embora essas falhas nos remetam a uma relação dolorosa com a língua enquanto objeto social (dificuldade em se postar como sujeito de fala numa dada estrutura social) ou como objeto interno intimamente implicado na estrutura psíquica. Atribuir a dificuldade de falar ou escrever a lacunas no aprendizado não adianta muito: a língua, mesmo escrita, está tão onipresente para um formador quanto o ar que respira. Se ela continua sendo problemática, é por estar poluída por afetos e representações que a tornam imprópria à expressão do sujeito. Assim, a ajuda à escrita – repetimos – não é realmente trabalho sobre a expressão, no sentido técnico do termo. Trata-se muito mais de ajudar o outro a arrogar-se um pensamento autônomo sobre o que o rodeia, de ajudá-lo a se livrar dos juízos de valor e da responsabilidade/culpabilidade a eles vinculada para compreender as coisas sem deixar de respeitar sua complexidade.

Assim formulado, esse trabalho de escrita é antes um trabalho sobre si e estamos muito longe da oferta/demanda inicial, aparentemente

anódina: escrever um artigo. Cada um pressente que escrever sobre a sua prática significa ir ao encontro de aspectos fundamentais do próprio funcionamento psíquico e intelectual. Nem todo mundo deseja esse encontro, ou pelo menos, não nessas condições. Alguns se envolvem de modo resoluto, outros banalizam a situação e se (me) mantêm a distância do que escrevem. O problema, para mim, é mesmo saber como me comportar e onde me manter para não começar a deslizar pela ladeira ensaboada de um intervencionismo selvagem.

As balaustradas* da relação à escrita

A primeira balaustrada é a obrigação de produzir em intervalos fixos (ou quase) os famosos "Suplementos". Isto impõe não ser intransigente, negociar com o possível, de preferência a perseguir o ideal, ou seja, aceitar de, às vezes, ser apenas mediocremente satisfeito com o resultado.

O segundo – incluído no primeiro – consiste em não ultrapassar a demanda inicial, mesmo conhecendo toda sua ambigüidade. Isto significa respeitar as resistências, trabalhar com ou não obstante elas, mas nunca tentar apontá-las ou, muito menos, analisá-las enquanto tais: o único objeto que me interessa, e que define o quadro da relação atada com o autor, é a ação que se trata de analisar, o artigo que se deve produzir. Às vezes não surge grande coisa, não se consegue sair de um relato um tanto monótono e de reflexões muito estereotipadas – fazer o quê? Outras vezes, as resistências cedem *a posteriori* e, num segundo tempo, o autor propõe trabalhar outro tema, outro artigo, como se a primeira experiência que não envolvera muito risco – nem mesmo o de produzir um "bom artigo" – tivesse arrebentado o bloqueio e criado condições para uma verdadeira criação.

Esse princípio de não encostar nas resistências dos autores a não ser num modo de "reforço positivo" – como diriam os behavioristas – me permite também não encostar... nas minhas próprias resistências!

---

* As *formations promotionnelles* buscam desenvolver as competências do indivíduo de modo a adaptá-las a um outro emprego que requer um nível de qualificação superior. Dirigem-se a um publico focalizado e costumam ser realizadas fora da empresa. Por outro lado, elas apresentam a caraterística de estender-se por vários anos e de dar direito a um diploma. (N.T.)

O mesmo ocorre com as transferências, às vezes maciças, que se instauram na relação e que não se trata de interpretar nem mesmo apontar. A maior transferência de que sou objeto é a que me atribui, e espera recolher de mim, um Saber sobre a língua imediatamente transferível, do tipo do que certas formações à expressão prometem. Alguns autores, decepcionados ou tornados inseguros por meus métodos artesanais que nunca recorrem a "ferramenta" alguma, sugerem-me gentilmente mudar de apetrechos e me falam em "técnicas", "instrumentos" de que ouviram falar e desejam saber "o que acho deles". Mais uma vez, importa respeitar essa demanda que, na realidade, é uma "questão de confiança" ("A senhora sabe aonde está indo e pode estar me levando?") prévia ao começo do trabalho.

Para além desse Saber sobre a língua, perfila-se a miragem do Saber sobre o outro. É a mágica da reformulação que está aqui atuando... e enganando. Não raro, aqueles cujo pensamento, complexo e original, no sentido de se originar deles mesmos, dificilmente encontra um caminho na forma de palavras, têm de repente a impressão de que "meia palavra" basta, e que vão poder me deixar o cuidado de dizer em seu lugar. Muitos, por sinal, ao me mandarem seu texto "definitivo", acrescentam: "Modifique o que quiser, você sabe exatamente o que quero dizer."

Essa "confiança" agrada, mas também assusta: se esta é a fase final de nossa cooperação, quanto caminho ainda resta percorrer para que o autor aceite que falar, escrever, sempre significa negociar com a impossível adequação de si consigo mesmo, de si com os outros, da língua com tudo isto e com os objetos do mundo, que falar, e mais ainda escrever, é sempre parir a si mesmo no sofrimento... mas também no prazer.

Tradução: Alain François

Revisão técnica: Claudia Castellanos Pfeiffer

UNICAMP

Índice

07 Apresentação
Claudia Castellanos Pfeiffer

09 O Lugar do Conhecimento na Escola. Alunos e Professores em Busca da *Autor*ização
Claudia Castellanos Pfeiffer

21 "Eu...? Escrever...?...Eu..." Ou Como Ajudar os Formadores a Escrever sobre suas Práticas
Christine Revuz

LABEURB
LABORATÓRIO DE ESTUDOS URBANOS
NUDECRI

Rua Caio Graco Prado, 70, Cidade Universitária Zeferino Vaz
CEP 13081-970, Campinas - SP, Fone/Fax:(0XX19) 3788.1102
Internet: http://www.labeurb.unicamp.br