



Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita



Profª Dra Claudia Rosa Riolin¹

Introdução

Ensinar a escrever é exigir daquele que aprende que se instale na contramão dos tempos contemporâneos: Numa época em que quase tudo se faz em público e é corrente, em diversas publicações, a constatação do fim da privacidade, ao mesmo tempo em que produtos são construídos e planejados para o consumo rápido, tudo parece conspirar para a perpetuação da queixa proferida por estudiosos, professores e alunos em torno das dificuldades que seriam supostamente experimentadas por aqueles que se dispõem a criar e sustentar uma discursividade por meio da qual possa se instalar um estilo de escrever.

É importante explicitar que, para realizar esta reflexão, inserida numa série de tentativas prévias de tematizar a singularidade e a escrita, assumo integralmente a hipótese do sujeito do inconsciente tal qual definido por Lacan (1966), o que equivale a considerar que: a) há um cerne de não-saber que compromete tanto a tentativa de estabilização das verdades e das certezas em torno das quais se orga-

niza o discurso pedagógico quanto ao ato de escrever em si; e b) chegar a construir um estilo singular de escrever passa, justamente, pela tentativa de dizer justamente o que se pode ler daquilo que não se sabe de si próprio, daquilo que, por ser único a cada qual, não é facilmente compartilhável com os semelhantes.

Estou usando a expressão trabalho de escrita para nomear o que penso ser o objetivo primeiro do ensino de língua materna, consciente de que ela porta a seguinte ambiguidade: a) é o sujeito quem trabalha efetuando deliberadamente diversas operações discursivas para a construção de uma ficcionalização através da qual o processo de construção do texto escrito fica escondido e velado para o leitor; e b) é a escrita quem, uma vez depositada grosseiramente no suporte, trabalha no sujeito, fazendo com que ele mude de posição com relação ao próprio texto e possa, sobre ele, exercer um trabalho.

Mesmo levando em conta a extensão da linha de pesquisa que tematiza as ações que o sujeito exerce sobre a língua-

gem, como indicado no item a *supra*, *minha visada caminha em direção contrária, dado que me interessa investigar um efeito bastante particular do trabalho da escrita: o momento no qual, desconhecendo-se e estranhando-se naquilo que ele mesmo escreveu sem se dar conta, o sujeito se abre para que o escrito trabalhe.*

Defendo a ideia de que a natureza do trabalho de quem ensina a escrever é viabilizar as operações que façam com que haja uma distância considerável entre escrever e registrar por escrito uma fala, pensamento ou mensagem de terceiros. Cabe-nos causar os atos por meio dos quais se diferencia, no branco do papel, um amontoado de palavras depositadas ao sabor do calor do momento de um escrito trabalhado, por definição, fruto do trabalho de um sujeito no vigor de sua singularidade.

Portanto, o presente texto parte da premissa de que parte do trabalho do professor que se dedica ao ensino da língua materna é restaurar a discursividade que garante o cumprimento do contrato implícito à entrada do sujeito na aula de português: o de que ele está sendo convidado a aprender a escrever as suas palavras e não apenas a servir de escriba da palavra de um outro. Aceitar a ideia acima implica ter abertura para construir um aparato metodológico que ajude a viver o cotidiano da aula de escrita a partir da compreensão do trabalho de escrever como momento privilegiado de alteração da posição subjetiva do aluno, que, para ter acesso ao trabalho da escrita, precisa radicalizar sua divisão subjetiva, tornando-se leitor e crítico da parte de si mesmo que, antes de transcrita inadvertidamente no papel, era desconhecida.

Tal aparato é solidário à seguinte decisão epistemológica: ao lidar com as diversas experiências educacionais, é necessário radicalizar a primazia da linguagem e, conseqüentemente, poder ver a essência e a consistência ao trabalho da escrita.

Não menos importante é afirmar que, na concepção de linguagem aqui adotada, compreende-se que seu exercício separa irremediavelmente o sujeito da ordem dos objetos, introduzindo-o em uma dimensão na qual ele pode circular distante de si próprio e, conseqüentemente, produzir mudanças consistentes em sua própria relação com a língua materna.

Ou seja, além de conquistar um importante ganho cultural através do qual se entra em contato com um tipo bastante específico de trabalho, ao aprender a escrever, um aluno propicia que a escrita trabalhe o sujeito, podendo vir a alterar sua relação com sua palavra, sua história, sua vida.

1. A especificidade do trabalho da escrita

Para caracterizar o trabalho que é específico da escrita, estou partindo do pressuposto de que existem duas ordens distintas de trabalho que um sujeito exerce com sua língua materna, quais sejam:

a) **falar**: realização de um trabalho discursivo contemporâneo ao de emitir significantes. Pode incluir preparação prévia, mas esta não supera o fato de que a fala é imediata e, nesse sentido, a cada vez, definitiva. Trabalho que leva em conta que, mesmo que seja possível desmentir ou desdizer aquilo que foi dito antes, nada apaga o fato de que, um dia, se tenha

dito. De acordo com este ponto de vista, certos usos sociais da escrita, como por exemplo a verbosidade de uma sala de bate-papo da internet, são exemplos do trabalho da fala, e não do da escrita;

b) **escrever**: realização de um trabalho singular de funcionalização através da qual fica escondido e velado para o leitor o processo de construção da peça escrita. Operações discursivas que não se reduzem, e muito menos se definem, pelo fato de ser composto de marcas gráficas. Ações para compor uma peça com aparência de ser homogênea, como por exemplo, inverter suas diversas partes, incluir ou excluir argumentos, traduzir o jargão de uma área em linguagem corrente, trabalhar na materialidade textual para obter maior precisão lingüística e assim por diante.⁷

Nesta perspectiva, o trabalho da escrita, secreto e invisível, é o que faz com que um texto se diferencie de um fluxo verbal de palavras anotadas. Quanto mais prolongado, mais proporcional como resultado do que se escreve algo que agrada a quem escreveu e ao outro. Trabalho de curadoria, no qual um sujeito dedica tempo para fazer o bruto da ideia primeira brilhar e, quem sabe, fazer com que suas palavras atravessem o tempo de sua vida corporal. Consiste nos efeitos de deslocamento que a linguagem, ao se depositar sobre o suporte, exerce enquanto escrito sobre o sujeito.

Compreender melhor o que estou chamando do trabalho da escrita exige recuperar a distinção entre *enunciado* e *enunciação* tal qual é formulada nos estudos da linguagem.⁸ Para tal fim, recorro brevemente ao trabalho de Ducrot (1987),

que, por sua vez, parte da noção de polifonia concebida por Bakhtin. Seu objetivo é mostrar que ela está presente não só nos textos, como já havia sido descrito anteriormente na teoria da literatura, mas também na própria linguagem.

Partindo da necessidade de questionar o que habitualmente se chama de texto (um discurso que se supõe falsamente ser objeto de uma única escolha e cujo fim, por exemplo, já seria previsto pelo autor no momento em que redige o começo), Ducrot (op. cit.) distingue dois níveis distintos de manifestações da linguagem: a) nível do enunciado, isto é, do efetivamente realizado da língua e b) nível da enunciação, isto é, do acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado, através do qual "é dada existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois." (p. 168).

Esta distinção entre enunciado e enunciação me interessa, pois é justamente ela que me permite caracterizar a diferença fundamental entre os trabalhos realizados na fala e na escrita. Enquanto na língua oral enunciado e enunciação são concomitantes, a ponto de ser impossível discernir empiricamente os dois níveis, na escrita, a seqüência de enunciados através da qual um texto é composto, não traz jamais sua enunciação.

Por este motivo, quando alguém deseja se utilizar de um registro de fala cuidadoso, como por exemplo para dar uma aula ou proferir uma conferência, o trabalho discursivo que realiza é necessariamente anterior ao momento de sua enunciação, uma vez que esta, uma vez realizada, compromete publicamente o locutor, por ser irrevogável.

É evidente que em minha fala posso me corrigir, e mesmo realizar certas operações discursivas sobre a linguagem,⁴ mas tal distanciamento de um sujeito de sua própria fala se realiza ordinariamente de forma bastante reduzida e restrita, sob o prego de um efeito de extravaganza exotizada, comicialidade, ou mesmo de indistigável mal-estar.

Além do mais, por mais que eu negue o que foi enunciado, não existe borracha ou tecla *delete* capaz de apagar a impressão sonora que fica registrada pela enunciação. O mesmo ocorre com o texto escrito, produto de circulação pública, pois, uma vez colocado em circulação, torna-se enunciado e, por este motivo, a ele aplicam-se as características descritas como as sendo o do trabalho da fala.

Tal constatação está presente, por exemplo, no seguinte excerto de Barthes:

"A fala é irreversível e essa sua fatalidade. O que foi dito não pode emendar, salvo se for aumentado: corrigir é, aqui, estranhamente acrescentar. Ao falar, nunca posso apagar, safar, anular, tudo o que posso fazer é dizer 'anuilo, apago, retifico', em suma, falar uma vez mais." (Barthes, 1984:75)

Ao contrário disso, este aspecto da irreversibilidade não está presente durante o trabalho de escrita que, enquanto dura, é um exercício no qual, protegido pela privacidade e pelo silêncio, o sujeito pode exercitar sua palavra de mil e um modos antes de se expor e de se comprometer com o outro.

Trata-se de um exercício de enfrentamento com a massa desordenada das

idéias e com a materialidade significativa que requer fôlego, descrição e paciência. Exige perspicácia, perseverança e coragem para suportar a difícil constatação de que a unicidade do sujeito falante é ilusória e que, misteriosamente, mesmo no mais bem feito planejamento para compor um texto, ao se depositarem no papel os significantes comparecem numa ordem de encadeamento que faz o sujeito ler o que não sabia que ia escrever naquilo mesmo que ele escreveu.

Um sujeito busca se espelhar em seu texto, tomando-se como sujeito do enunciado e lá está que ele tropeça no outro, no desconhecido, no sujeito da enunciação. Não é de se estranhar que este susto cause resistências e que, conseqüentemente, a declaração de que não gosta de escrever seja a coisa mais comum de se ouvir.

Nesta perspectiva, podemos dizer que o que diferencia os textos para consumo imediato (lista de compras, bilhete contendo um endereço e/ou instruções para uso de um produto, etc.) daqueles que visam à circulação mais ampla no meio social do escritor é que, enquanto nos primeiros há uma tentativa de superposição entre processo de enunciação e enunciado, nos segundos, ao contrário, tenta-se, pelo meio da construção deliberada de uma ficção, introduzir a dissociação máxima entre o enunciado e o processo da enunciação, que só é recuperável parcialmente ao se examinar os rascunhos e as anotações que deram origem ao texto.

O trabalho de escrita é, portanto, um trabalho de ocultação, através do qual a matéria bruta fica ocultada por uma *ficção textual* (narrativa ou argumentativa).

Estou chamando de *ficção textual* o processo através do qual um escritor, ao mesmo tempo que ficcionaliza para terceiros o percurso de seu pensamento peregroso ao texto, consegue, através deste esforço, recuperar para si próprio o inangível processo de enunciação.

Fazer a escrita trabalhar, portanto, não se resume a encontrar boas idéias, nem a planejar recursos expressivos para bem expressá-las, nem encontrar modos de realisar uma interação eficaz com o outro por meio do texto, mas, ao ter podido ler o que não sabia que ia escrever, dar a ver, de forma ficcionalizada, a seqüência na qual diversos fragmentos (textos lidos, experiências vividas, rumores e falas escutadas) comparceram para formar as idéias que compõem a ficção textual.

2. O papel do professor de língua materna

Para melhor tangenciar o papel do professor de língua materna, a título de brincadeira, proponho o seguinte verbete de dicionário para a entrada «escrever»: processo através do qual, por meio da uso das marcas gráficas convencionais de uma dada língua, um sujeito toma-se perméavel para que o escrito nele trabalhe, deslocando-o sucessivas vezes da posição original de onde o produziu.

Falando um pouco mais sério, quero defender que um dos objetivos mais importantes do ensino da língua materna é proporcionar ao sujeito as condições para ser afetado pelo seu próprio escrito, a ponto de, sem muita ajuda externa, exercer sobre o texto as ações necessárias para que ele, ao incluir efetivamente o leitor, produza novos efeitos de deslocamento e

assim sucessivamente.

Ou seja, a passagem que se faz da escrita como transcrição desordenada para a construção de uma ficção textual torna-se coerente e coesa através do trabalho de escrita é análoga à inclusão efetiva do outro no meu texto. Se, para os escritores proficientes, é possível já ter incorporado em si o outro que se torna puro cálculo durante o trabalho, para os escritores iniciantes a presença física de um outro concreto é fundamental.

Mais do que ninguém, aquele que ensina a escrever deve dominar a arte da acolhida, em especial, através da adoção de uma posição subjetiva da qual se possa encontrar modos de convidar o aluno a efetuar uma entrada que, para vigorar, exija o que penso poder chamar de uma transcendência. Estou chamando de transcendência o despreendimento exigido para se colocar numa posição subjetiva da qual, assumindo sua própria divisão, seja possível traduzir o que é singular a cada qual (as cadeias associativas) num registro compartilhável com os demais semelhantes.

Para tal a realização desta "tradução" é necessário fazer trabalhar um saber sobre o fato de que a coincidência entre enunciado e enunciação, experimentada na fala, não se virtualiza na escrita: a não ser no tempo primeiro das garantias apreendidas de um rascunho feito a toque de caixa para que a idéia inicial não se perca. O aprendiz de escritor, conseqüentemente, deve ser convidado a conhecer e exercitar um outro modo de elaboração no qual se realiza um trabalho de tradução, de elaboração escrita propriamente dita disso que se depositou graficamente.

O professor de língua materna tem, portanto, um papel absolutamente fundamental, pois depende dele convidar o aluno para escrever, para entrar na ordem da escrita. Antes de tudo, um professor que quer ensinar a escrever carece ele próprio efetuar uma passagem de um *não* para um *sim*. Se num primeiro momento, estando também ele assustado com a própria relação com a escrita, o sujeito negar ser possível viabilizar os seus projetos, no segundo, para além das dificuldades concretas ou imaginárias, funda um percurso composto de letras que criam vida no papel e coloca seu desejo (de ensinar) em ato.

3. Conclusões preliminares

Concluo esta seção tirando dela uma implicação pedagógica para o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa: deve ser seu objetivo último separar, ao máximo, a fluidez imediatista da fala do lento trabalho de escrita do texto, restaurando, por meio desta separação, o *status* que é devido ao esforço necessário para um percurso de elaboração que tenha potência de registro de uma mudança de posição subjetiva.

Neste sentido, o trabalho pedagógico que visa sustentar uma elaboração através do qual o texto escrito pelo sujeito deve se caracterizar por uma tentativa de suspender sucessivas vezes o instante em que se declara um texto pronto, o colocando definitivamente em circulação. Tal providência demanda um trabalho prévio no sentido de separar as escritas para rápido consumo (por exemplo, anotar um recado para não esquecer) daquelas que visam a efeitos que têm alguma relação

com o estético, mesmo não sendo este seu objetivo primeiro. Antes de tudo, esta experiência do estético, da insistência no estilo próprio, visa proporcionar um trabalho de elaboração livre de testemunhas e de olhares indisciplinados, consistindo-se propriamente numa outra ordem na qual, no momento da aula de português, alguém pode ser ou não ser convidado para entrar.

Neste sentido, vivemos num paradoxo: por mais variadas, avançadas e revolucionárias técnicas ou métodos que tenhamos vontade de adotar no ensino fundamental, eles serão mais eficazes na medida em que puderem restaurar uma ordem de coisas que, estritamente falando, permanece nítida, pois nunca existiu.

Permitir e causar que, para um dado sujeito, escrita e trabalho é um trabalho para o professor. Introduzir a variedade e o segredo num ambiente no qual convivem quarenta colegas e no qual se supõe que pelo menos um tenha direitos adquiridos sobre o relato da vida do outro (contar o que fez nas férias, narre o seu dia de ontem, dê sua opinião sobre

isto ou aquilo, afinal de contas, são ordens indiscutíveis em contexto escolar e não pedidos que podem ser recusados com um simples "agora não estou a fim de te contar isso") exige, em primeiro lugar, que o professor tenha coragem para elevar uma mudança na qualidade do laço social que organiza e regula o comércio entre os sujeitos e para fazer ao aluno um convite para permitir que o escrito trabalhe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Bonnettes réflexives et non-complétiennes du dire. Paris: Lanoisse, 1995.
- BARTHES, R. *O Rumor da Língua*. Lisboa: Seten- ta, 1984.
- DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da Enunciação. In: *O dizer e o dito*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987, p. 161-218.
- DUCROT, O & TOLDOLOV, T. - *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- GERALDI, J. W. *Portas de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- JACAN, J. Subversion du sujet et dialectique du dire dans l'inconscient freudien. In: *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil, 1966, p. 793-827.

NOTAS

¹ Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Para uma interessante abordagem do trabalho que se faz sobre a materialidade textual, confira Geraldi (1991). Tomando a produção de textos como ponto de partida de todo processo de ensino/aprendizagem da língua, o autor apresenta uma proposta consistente de categorização das *atividades epilingüísticas* (atividades de reflexão - com o objetivo de melhor usar os recursos expressivos - sobre a linguagem) que podem ser dirigidas pelo professor sobre um produto, o texto pronto, visando resservê-lo.

² Cf. Ducrot e Todorov (1972) para uma descrição bastante didática dos conceitos correntes de enunciado (frases eletricamente já ditas, transcritas, impressas, etc.) e de enunciação (ato no decorrer do qual estas frases se atualizam), dos quais a semântica argumentativa partiu para questionar o pressuposto da unicidade do sujeito falante.

³ Cf. Authier-Revuz, 1995, para uma consistente exploração sobre as operações discursivas que um sujeito realiza ao tomar o próprio dizer sobre objeto de seu dito.

Retirado de
leitura: Teoria e Prática / Circulações de leitura
de Brasil, n. 21 n. 540 mar 2003. Campinas
AP ALB, Porto Alegre: Mercado Aberto 2003.