

Leitura e escrita

junta de bois ou carreira de potros?¹

Ana Maria Netto Machado*

Lucídio Bianchetti**

O objetivo primeiro deste trabalho é tentar revelar as distinções e os descompassos fundamentais existentes entre os processos de leitura e de escrita, que são muito freqüentemente tomados como simétricos, siameses, correlatos, complementares e até indissociáveis. Essa intimidade é, entretanto, raramente analisada em profundidade. Pululam na literatura da área frases lapidares decretando essa proximidade “óbvia”, muitas vezes sem qualquer explicação.

Concordando em que o senso comum que perpassa essa “certeza” precisa ser su-

perado, afirmamos, com Lacan (1991), que fazer ciência é, num primeiro momento, fazer distinções. Nesse aspecto, onde o olhar comum vê um chinês em todo homem de cor amarela e olhos puxados, uma análise detalhada revelará um sem-número de etnias diferentes, com hábitos, línguas e culturas muito diferenciados. O método científico permite-nos, à imagem do químico quando faz o uso de corantes, evidenciar as diferenças sutis que as falsas aparências escondem tão eficazmente.

Para conseguir nosso objetivo, debruçamo-nos sobre a obra coletiva *Trama & texto*, uma

¹ Este artigo resulta, predominantemente, da análise dos artigos que compõem a coletânea *Trama & texto. Leitura crítica e escrita criativa*. v. I e II, organizados por Bianchetti (1996 e 1997). Toda vez que após a página de uma citação aparecer um asterisco (*) esta se refere ao v. I; dois asteriscos (**) referem-se ao v. II. São 28 artigos abordando diferentes aspectos da leitura e da escrita.

* Psicanalista e pesquisadora, doutora em Sciences du Langage: Linguistique et Phonétique Générale pela Universidade de Paris X.

** Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP. Professor no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

coletânea rica em temáticas e variedade de enfoques e complexa em desdobramentos, dedicada justamente à leitura e à escrita, focalizando predominantemente as categorias da criticidade e da criatividade. Contamos, então, com quatro mãos e mais de 28 vozes que podemos figurar na imagem de um coral. Escolhida a música (o tema: leitura e escrita), compostos os arranjos e o tom da orquestração (a bagagem prática e teórica de ambos os autores em torno da temática) e escolhidos os componentes do coral (os autores dos livros *Trama & texto*), cabe-nos agora a regência da cantoria. Procuraremos ter o cuidado de introduzir cada voz no bom momento para que o conjunto seja harmônico. Estaremos alerta também no sentido de combinar algumas vozes em determinados trechos a fim de que venham a valorizar a melodia e coloquem em evidência os arranjos dos autores. O texto é o resultado dessa regência feita, entretanto é no silêncio próprio da escrita que poderá ganhar sonoridade na voz dos futuros leitores.

Até 1995, perto da metade das teses ou dissertações defendidas no Brasil e catalogadas pela Anped, relacionadas à escrita ou leitura, além de boa parte das pesquisas e artigos em torno desses temas, situam-se no campo da alfabetização ou da aquisição da lecto-escrita. No âmbito educacional, pensa-se, de modo geral, que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever (busca-se matar dois coelhos com uma cajadada só).

Entretanto, há alguns fatos muito curiosos em torno desse problema. Por exemplo, a maioria das pessoas que construiu a capacidade ou habilidade de ler continua, mesmo que seja apenas de maneira utilitária, lendo pelo resto da vida. Mas o mesmo não se passa com a escrita. Supomos que

aqueles que foram alfabetizados aprenderam a ler e a escrever. Mas a pergunta que cabe é: Será que realmente essas pessoas que não escrevem aprenderam a escrever?

No dicionário *Aurélio*, o verbete *alfabetização* é definido como a “ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura” e *alfabetizado* é “Que ou aquele que sabe ler”. Não é surpreendente?! Nenhuma menção à escrita consta nessa definição. E, ao que parece, Aurélio Buarque de Hollanda está mais perto da verdade do que a crença generalizada nos meios educacionais. A própria observação empírica mostra que, quando se começa a dominar a fala, passa-se a praticá-la sempre; o mesmo se passa com relação ao domínio do andar e tantos outros. Se não se escreve pela vida afora, somos tentados a dizer que, de fato, o que se aprendeu na escola pode se parecer com o escrever, mas deve ser outra coisa, pois aquele que descobriu como navegar com as letras, na folha ou na tela, pode dizer, com Clarice Lispector, citada por João G. P. Ferreira (p. 111)*: “Escrever é maldição. Uma maldição que salva - maldição porque obriga, como um vício do qual não podemos nos livrar, porque não há como substituí-lo. Escrever é também salvação”.

Inúmeros são os depoimentos nesse sentido daqueles que escrevem (e não apenas de escritores profissionais). Pareceria que escrever é um conjunto de habilidades que não se transmite nem se ensina, mas no qual é possível ser iniciado ou iniciarse e, pela prática repetida e persistente, ir tomando gosto por ele à medida que seus efeitos retornam, fazendo-se sentir sobre quem o exerce como um bumerangue.

Mas nos enganamos mais uma vez ao pensar que é lendo muito que se passará a escrever. Essa relação é tão falsa como crer

que aprendendo a saborear o café se aprenderá a apreciar bons vinhos. Tudo parece atestar que os efeitos, os requisitos e os elementos envolvidos nos atos de ler e escrever são de ordem bem diversa. Tania M. K. Rösing, com o artigo cujo título parece fortalecer a imagem da “canga” que atrela a leitura e a escrita, declara que “o mecanismo da leitura é distinto do mecanismo da escrita, o que pressupõe um conhecimento teórico sobre a natureza dos mecanismos em questão” (p. 66)**. E mais adiante: “A relação entre a leitura e a produção textual não é automática.” (p. 75)**. E como ela tem razão! Todos aqueles que desencadeiam o processo de escrever percebem claramente essa disparidade. Entretanto, a idéia generalizada de uma forte simetria entre ler e escrever mantém-se vigorosa, obstaculizando uma compreensão mais aprofundada, capaz de clarear esse campo, que se apresenta como um nóculo teórico-prático denso de problemas, e de facilitar o desencadeamento desses processos tão cobiçados pelos educadores.

Frente à afirmação “A condição de alfabetizado [...] é necessária, mas não é suficiente [para escrever]. A partir do domínio desses códigos e signos é preciso dar outros passos” (p. 89)*, questionamos: Que passos seriam esses? Essa é uma questão para a qual nos propomos levantar algumas hipóteses e arriscar respostas, embora tenhamos consciência de que é um campo onde grassam certezas sobre as quais temos obrigação de apor interrogações: “...de pais e professores espera-se que encontrem formas de desafiar os alunos/filhos a cultivar esse hábito desde cedo. Assim como o exercício físico é uma prática saudável, tornando o corpo ágil, desperto, oxigenado, o de-

envolvimento do hábito de escrever é uma ginástica do intelecto” (p.106).*

“O hábito faz o monge”, diz um velho ditado. Ou “a função faz o órgão”, diz sua versão neurológica. Uma figura desproporcionada do corpo humano, conhecida em neurologia como *homunculus*, mostra a representação no cérebro das várias partes do corpo. O que chama a atenção nesse boneco desajeitado são suas mãos enormes. Não devemos esquecer que escrever é, sem dúvida, o ápice da atividade intelectual, mas continua sendo, desde as inscrições pré-históricas e enquanto as novas tecnologias teleinformáticas ainda dependerem de toques no teclado, um ato essencialmente manual, artesanal, seja ele feito à pena, em velhas máquinas fora de moda ou em modernos microcomputadores. Do artigo do médico João B. Botelho (p. 27),** podemos inferir que o processo de escrever demanda a ação dos dois lados do cérebro na medida em que ele é, ao mesmo tempo, ato lingüístico e manual.

Cresce a consciência entre os educadores, independentemente do nível de ensino, a respeito da urgência de desafiar os alunos e professores a criarem condições para o exercício da escrita, que é, antes de mais nada, uma prática e um trabalho manual, mas, controvertidamente, o processo do escrever instiga e desenvolve o que há, em nós, de mais humano, mais profundamente abstrato e mental. A preocupação em desencadear a *praxis* da escrita e, principalmente, como se processa essa dinâmica, já não se restringe ao ensino fundamental, como bem ressalta a questão levantada por Ari P. Jantsch, citando Sonia Kramer: “Quando se trata de adultos, como conceber o processo de escrita?” (p. 52).*

Como diz Tania M. K. Rösing, “nem sempre bons leitores[...] se transformam em competentes produtores de escritos” (p. 70).** Urge, portanto, buscar uma explicação para essa barreira detectada na passagem da leitura à escrita, apontar e analisar algumas das causas desse impasse, de modo que possamos encontrar as vias na direção da sua superação.

O que verificamos na bibliografia em torno da questão são, sobretudo, recomendações cheias de boas intenções para superar as dificuldades sem, no entanto, encontrar-lhes soluções. Podemos considerar essas recomendações corretas, mas o fato é que elas não chegam a ser eficazes. É voz unânime que a produção de textos precisa ser encorajada para além dos trabalhos escolares enfadonhos, popularmente chamados de “colchas de retalhos”.

“Nos trabalhos escritos, enquanto acadêmicos, a nossa função se restringe a ‘xerocar’ o tema pedido pelo professor. Não há confrontação das nossas idéias com as do autor, idéias estas consideradas por nós como verdades inquestionáveis”, afirmam os acadêmicos do curso de Pedagogia do CED/UFSC que participam da obra coletiva (p. 185).* Os professores estão sedentos por mudanças visando atender às reivindicações dos alunos. Entretanto, esses xerox continuam em vigor, contra a vontade expressa de todos. Paradoxal? A curta frase dos alunos citada condensa boa parte deste paradoxo e, como veremos mais adiante, contém em germe sua solução.

A promoção do diálogo, da interação entre leitor e autor, do confronto de idéias do leitor com as idéias do autor, tentando, dessa maneira, driblar a tendência à passividade do leitor diante do texto e sua con-

fortável posição de consumidor, são algumas das sábias recomendações que encontramos nos artigos da coletânea *Trama & texto*. O objetivo é claro: tenta-se, em nome de uma saudável democracia, nivelar leitor e autor, colocando-os num mesmo patamar. Essa tentativa, contudo, dificilmente ultrapassa o estatuto de tentativa. Como afirma Regina C. P. da Silveira, os alunos não conseguem “se opor ao que lhes é transmitido” [...]. Ela defende que

desenvolver a dimensão cognitiva dos alunos implica a formação de indivíduos capazes de conscientemente dar adesões ou rejeições ao paradigma científico que está em vigor [...] é preciso saber, também, que dar adesão não é reproduzir simplesmente, pois o aparecimento de alternativas se deve à construção de julgamentos. A rejeição só pode ser feita quando há um outro “saber” possível de substituir o anterior vigente. *E, finalmente, afirma ser o ensino da língua materna centrado na reprodução de modelos literários e que os alunos têm sido formados para repetir, tornando-se incapazes [...] de serem criativos* (p. 158).**

As considerações dessa autora se aplicam facilmente à relação leitor-autor ou leitor-texto. Na tentativa de promover a atitude criativa nos alunos, esquece-se, entretanto, de um detalhe crucial, que é, na nossa hipótese, o responsável principal por tantas tentativas infrutíferas. Aquele que lê e não escreve ocupa um lugar, com relação ao texto e seu autor, radicalmente diverso daquele que, além de ler, escreve. Este último se relaciona com o autor dos textos que lê desde o lugar de autor, talvez um humilde autorzinho, mas autor, enfim. Este poderá, em razão de sua posição subjetiva e de sua experiência com o

processo de escrever, dialogar e interagir com o autor do texto, como pretendem tantos professores. E mais: aderir às suas idéias ou a elas contrapor.

Mas o leitor que não conta com a experiência transformadora do escrever está, ao contrário, com maiores dificuldades de dialogar com o texto, impossibilitado, também, de se opor às idéias do autor e, até mesmo, de julgá-las, pois, desconhecendo a experiência, ela lhe permanece exótica, estranha, formidável, de um mundo fantástico, habitado por seres superiores aos quais ele não ousa se comparar. A confiança que apresentamos a seguir é um bom exemplo disso:

Meu primeiro contato com um escritor não foi menos decepcionante, num certo sentido. No primeiro ano do curso de Pedagogia, ao saber que Ângelo Domingos Salvador [...] encontrava-se em Passo Fundo e sendo que o seu livro

Cultura e educação brasileira, de sua autoria, fazia parte da bibliografia da disciplina de História da Educação, propus ao professor da cadeira fazermos um convite ao ilustre autor. Proposta aceita, coube-me a tarefa de convidá-lo e trazê-lo até a UPF. Convite aceito, no trajeto, o reverenciado - por mim! - autor pede-me se tenho em meu poder um exemplar do seu livro e complementa: "Sabe que eu não sei mais o que eu escrevi. Deixe eu dar uma olhada para ver sobre o que vou falar!" O mundo foi erodindo diante dos meus olhos e sob os meus pés: "Mas como, não lembra o que escreveu? Como é que pode?!"

Nada lembro da palestra. Estava atarefado por demais na reconstrução interna da destruída concepção de que o autor e a obra são uma coisa só; de que o autor é alguém excepcional, envolto por uma aura de inspiração, acessível a alguns poucos, pouco comuns mortais. Pe-

rante meu professor e os colegas, trazer um autor foi uma façanha pela qual fui cumprimentado; para mim, o efeito foi deletério (Bianchetti, 1997).

Destruir os mitos causa, sem dúvida, muita decepção e sofrimento. Dilacera a ferida narcísica tornando insuportável a percepção de saber-se por tanto tempo iludido, enganado. Por outro lado, tem um efeito libertador certo, que só pode ser reconhecido muito tempo depois, quando a ferida deixou de doer. Perceber que aqueles que consideramos seres excepcionais são muito semelhantes a nós é uma desilusão doída, que, na hora, torna o mundo pobre e sem cor e pode até causar indignação, mas, por outro lado, permitirá almejar um pequeno brilho próprio ao invés de ficar à espera de uma migalha de luz vinda de uma longínqua e magnífica estrela.

Essa é uma decepção semelhante à que uma criança experimenta na sua passagem à adolescência. E todos aqueles que têm filhos sabem quão difícil é, para um filho, ver seus pais caírem do pedestal que habitaram durante sua tenra infância. Como declaram acima os alunos-autores, "as idéias do autor são consideradas verdades inquestionáveis" (p.185),* dignas de seres inigualáveis! Para que os leitores possam se desenvolver e, um dia, também se tornar autores, é preciso destronar essas verdades do pedestal, juntamente com seus autores. A prática da escrita é uma das vias para tal transformação.

A fala dos alunos pode parecer apenas mais uma singela opinião de jovens, mas veremos em seguida que a formulação desses autores debutantes tem muito fundamento e está enraizada em problemas fundantes da cultura ocidental, que ainda

fazem, e muito, sentir seus efeitos na educação.

A idealização do que se apresenta escrito num livro, tomado como verdade, e a interdição do questionamento dessa verdade remontam, no Ocidente, ao culto do livro primeiro, sagrado: a Bíblia. Poucos privilegiados e poderosos foram, na Antigüidade, mas principalmente no final da Idade Média, aqueles capazes de ler e interpretar a palavra divina. Em menor número ainda foram aqueles autorizados a fazê-lo. E esses souberam e fizeram uso dessa autorização para o seu próprio proveito e da instituição à qual pertenciam, materializando uma relação umbilical entre saber e poder. Quanto suplício e morte a Igreja Católica, através do Santo Tribunal da Inquisição, promoveu para evitar que as leituras do livro sagrado se multiplicassem, se desviassem da norma, do dogma, da verdade única que ela privilegiou²?

Partindo do princípio que o conhecimento e a verdade eram resultado de um ato de iluminação e inspiração divina, a Igreja Católica impedia seus seguidores de investigarem. Tudo já estava achado, previamente definido. As verdades jaziam prontas na bíblia (glosada, diga-se de passagem) e do católico exigia-se fé cega (p. 96).*

As palavras do venerável Jorge, no filme *O nome da rosa*, são reveladoras: "Que nos voltemos ao que foi e ao que deveria ser sempre o ofício deste mosteiro: a preservação do conhecimento. Preservação eu disse... não... perscrutação! Porque não existe progresso na história do conhecimento, meramente, uma contínua e sublime recapitulação" (p. 97).*

Será simples coincidência que, nos meios educacionais, continuemos às voltas com o questionamento da função educativa, entendida como mera transmissão de conhecimentos, e tentemos, constantemente, nos convencer de que precisamos produzir conhecimento, criar ao invés de reproduzir e reverenciar *ad infinitum* verdades consagradas? Essas idéias, de tão repetidas, chegam hoje ao desgaste sem, no entanto, terem conseguido modificar a grave situação que descrevem. A persistência e atualidade desse discurso mostram que ainda estamos fortemente arraigados às concepções tão bem ilustradas na obra de Umberto Eco (especialmente nas palavras do venerável Jorge citado) e que ainda continuamos lutando para nos desvencilhar de tão funesta herança. Mas com todo nosso pesar, temos de admitir que essa herança continua ativa e difícil de erradicar!

Como pensar em criatividade se toda a verdade já foi revelada e nada mais há para ser descoberto, inventado ou investigado? A fé cega, recomendada pela igreja, é incompatível com o espírito de pesquisa. A aceitação da verdade única imposta pelos regimes totalitários, com todas as suas criativas formas de censura, conspira contra a criatividade. Almejamos hoje, para os bancos acadêmicos, o espírito investigativo, a criatividade, sem termos, no entanto, conseguido sair do poderoso paradigma da verdade única e já pronta, para o qual pensar, criar e, especialmente, escrever se enquadram na categoria de heresias.

Inicialmente a Bíblia constava do INDEX³. A justificativa era de que a leitura no original, por pessoas pouco esclarecidas⁴, poderia levar a equívocos na interpretação⁵. Por isso os católicos

eram estimulados a ler a Bíblia glosada, isto é, de segunda mão, a partir da interpretação dos grandes santos da igreja. Essa medida foi apenas mais uma das suas prevenções a fim de evitar outros Luteros. Creditava-se as heresias de Lutero à sua livre interpretação da Bíblia (p. 97).*

Quase no ano 2000, raramente vemos nas escolas de todos os níveis a utilização dos teóricos, no original,⁶ preferindo-se livros facilitadores, livros didáticos, cartilhas, justamente de segunda mão (a glosa moderna), impedindo os alunos de se aproximarem dos grandes autores e diminuindo, assim, a possibilidade do exercício da crítica que, ao mesmo tempo, se afirma pretender.

O exercício da crítica passa, necessariamente, pelo equívoco, pelo confronto de posições antagônicas, dissidentes e conflitivas, que a glosa didática sabe tão bem dissimular, dando a impressão de um conhecimento redondo, perfeito e sem tropeços, metamorfoseando um processo em algo estanque. Se não quisermos errar (ensaiar, tentar nossos passos levando alguns tombos), tenhamos fé, sigamos pelo caminho seguro e sem surpresas, presos à mão do mestre: copiemos! Mas, se quisermos ser criativos, é preciso que os conflitos apareçam,⁷ se desenvolvam, pois são eles que dão vida ao processo e é o trabalho dessa contraposição que pode gerar conhecimento novo. Mas esse desenvolvimento só pode se dar de maneira frutífera na escrita. A incompatibilidade entre as boas intenções pedagógicas e os procedimentos que esta disciplina, por vezes, emprega para atingi-las salta aos olhos e é, em parte, apenas em parte, responsável pelos problemas crônicos tão denunciados e ainda tão mal-resolvidos.

Em relação à dinâmica do processo ensino-aprendizagem, ousamos levantar a hipótese segundo a qual um dos maiores problemas que se interpõem entre o escrito e o escritor, entre os escritos e os leitores, entre os escritores e os leitores e entre o atual leitor e o virtual escritor é a forma como a escola concebe e implementa o processo de avaliação - a ponta do *iceberg* ou a face mais visível do fracasso da escola hoje. Concebida não como processo, mas, sim, como um ponto de chegada, é atribuída avaliação uma função que se esgota nos estreitos limites do pragmatismo⁸ utilitarista, relacionados a uma classificação e julgamento.

Assim concebida, a avaliação se consubstancia num trabalho de Sísifo: a cada bimestre, a cada semestre, são feitas tarefas, são respondidas perguntas, são desenvolvidas pesquisas, como pedras que são roladas morro acima, num fatigante e inútil *tripalium*. E quando o salto de qualidade poderia e deveria ser dado, a pedra/avaliação rola morro abaixo novamente e tudo volta à estaca zero, cabendo ao aluno, no próximo semestre, na próxima disciplina/matéria, voltar a empurrar a pedra, partindo novamente de uma base zerada para chegar a uma escala prévia e burocraticamente determinada, repetindo-se esse processo - se é que se pode usar este termo para esta situação - *ad infinitum*. Tendo clara essa configuração, por que nos surpreendemos com a esterilização que, predominantemente, caracteriza a ambiência escolar hoje? Como é possível que, apesar desse ambiente, ainda haja alunos e professores que criam espaços para desafiar, se desafiar e buscar formas originais de transmitir e construir conhecimentos?

Contudo, se antes se utilizava a repressão da Igreja como um providencial álibi para não ousar, hoje - bem como antes da sua hierarquização - já não podemos mais atribuir apenas a ela o papel de grande vilã nessa nossa história. Os gregos também têm nela seu quinhão. Algumas teses de Platão são exemplares nesse sentido. De acordo com Sérgio Shaefer: "Em sua 'doutrina das idéias', Platão distingue dois mundos: o mundo das essências ou das idéias puras, eterno e sempre o mesmo, e o mundo das aparências ou das imagens-cópias, inconstante, inseguro e circunstancial, mas imitação daquele. As idéias são modelo para as segundas que são cópia das primeiras" (p. 60).*

Quanto ao processo atual, Regina C.P. da Silveira não afirmava em parágrafos anteriores que "o ensino da língua materna é centrado na reprodução de modelos literários" e que "os alunos têm sido formados para repetir"? Não consideramos como inspirados e divinos muitos escritores que endeusamos? Não é seu exemplo que somos aconselhados a imitar? Não é lendo os bons escritores que pensamos que chegaremos a ser escritores também? Não seria possível reconhecer nessa lógica a tese platônica e as teses que a Igreja priorizou? Não se pensa, também no Ocidente, que a escrita reproduz a fala e que aquela é subsidiária em relação a esta ou, então, que ela apenas registra os pensamentos, esses, sim, originais e autênticos, os quais devem ser copiados ou reproduzidos? Como esperar que haja criação permanecendo assentados nessas premissas subjugadoras que promovem um ideal a ser reproduzido como única saída e entendem a ousadia da criação como heresia?

Quanto a essas questões, J. Derrida lança uma importante tese na qual defende que toda a tradição filosófica ocidental e todo o conhecimento científico que dela advém estão fundados no que ele chama de "logo-fono-centrismo típico da tradição judaico-greco-cristã". Esta enaltece o Verbo (palavra) divino, primeiro e fundador, e faz da escrita mero simulacro sem brilho nem valor. Essa seria a razão para que a escrita tenha sido considerada como representação e repetição da palavra, segunda e imperfeita,⁹ conseqüentemente, banida, proibida, censurada como bastarda, perigosa, ligada ao corpo pecaminoso, ao erro e à heresia.

Muito haveria a ser desenvolvido a partir das contribuições de J. Derrida, mas não é nosso objetivo aqui nos centrar neste autor, nem na sua afiada crítica. Em todo caso, fica mais claro, lendo autores como este, que as dificuldades enfrentadas pela escola atual para introduzir a prática da escrita em seus programas têm causas muito mais graves e profundas do que a possível incompetência ou ingenuidade de seus líderes.

Nessa mesma linha de pensamento, Sérgio Shaefer, em seu artigo, aproxima do senso comum o saber do sofista - "considerado por Platão a ovelha negra do conhecimento (por não copiar a idéia-modelo) - valorizando este último como alternativa para romper com a força onipresente da ordem única de um ideal perfeito a ser reproduzido" (p. 62).* Mais adiante, este autor defenderá que, "se o produtor de simulacros é o homem do senso comum, é ele também o homem da escolha" (p. 67).* E aqui chegamos a um ponto fundamental que nos permite retornar, em cheio, ao

tema da escrita e da leitura, do qual pode parecer que nos tenhamos desviado. Quando falamos em escolha, estamos também falando do julgamento ao qual se referia Regina C. P. da Silveira. E chegamos, assim, ao campo da ética, das escolhas, das posições subjetivas, campo no qual leitura e escrita se distinguem fortemente, e tais distinções, como veremos, se relacionam muito de perto com as questões que acabamos de percorrer, no contexto da influência da Igreja e de algumas idéias platônicas.

O ato de escrever exige que escolhamos palavras, temas. Exige que tomemos uma posição e a sustentemos. Uma vez que passamos ao escrito, uma situação nova se cria: eu posso ser lido por mim e pelo outro! (situação que transcende a esfera privada e que seria impossível caso eu não escrevesse). As idéias escritas e o próprio autor podem ser apreciados, julgados, criticados, massacrados, elogiados ou até punidos.

O fato de publicar uma produção traz como implicação a abertura de flancos à avaliação, à crítica, nem sempre construtiva [por isso muitos] postergam o seu enfrentamento com o escrever [...] escrevem e engavetam o resultado a sete chaves, [...] dizem cortar o mal pela raiz: não escrevem ou dão a entender que só escreverão quando julgarem seus escritos como sendo de qualidade (quem julgará um trabalho oculto?) [...] É preciso dispor-se, tornar-se “corajosamente vulnerável” (p.10 e 101).*

Vendo a crítica como ameaça pessoal, diz Eduardo Tomanik - mais um dos 28 escritores participantes da coletânea -,

produzimos idéias que jamais passam dos limites dos nossos círculos mais próximos de amigos ou que jamais são

transferidas para o papel. Claro que assim ocultas ou mantidas nos limites do grupo dos que as apóiam (ou apóiam o seu autor) elas se prestam para a manutenção da auto-imagem do autor como a de um produtor de conhecimentos. Não permitem, entretanto, a crítica, a verificação do valor efetivo que possuem, do potencial que têm para a transformação das teorias vigentes (p. 218).*

Nesse caso, entra em ação o forte poder inibidor da autocensura, que, juntamente com outros tipos de censura, prejudica tanto o escrever quanto a disposição de expor-se através dos escritos. Superar a autocensura numa sociedade que se caracteriza pela ética do individualismo, com certeza, apresenta-se como uma tarefa hercúlea, difícil de ultrapassar.

Ter escrito traz, necessariamente, alguma implicação: no mínimo, a angústia do autor em relação às conseqüências que poderão advir de seu ato (temor de ver abalado o próprio narcisismo). Contrariamente, a leitura permite que permaneçamos no conforto e proteção do doce anonimato. O leitor pode chegar a ser um grande erudito sem nunca tomar partido, sem nunca expressar suas próprias idéias. Este é o professor perfeito, dentro da mentalidade da tradição que nos envolve, o transmissor de conhecimentos consagrados, o “cientista” que permanece na mais profunda “objetividade”... e esterilidade!!!

Por essas razões, a leitura presta-se para o consumo e engendra, ao menos num primeiro momento, uma posição passiva, respeitosa e reverenciadora por parte do leitor, que o distancia profundamente do autor. Essa situação é predominante entre os leitores e, na maioria dos casos, nunca é superada. E é por isso também que não

é lendo que, necessariamente, um dia se irá escrever. Contudo, é bem provável que quem escreve passe a se interessar de uma outra maneira pelos escritos de outrem e a leitura tome, em sua vida, outras dimensões, distanciadas do consumo passivo. Neste caso, para aquele que escreve, a leitura possibilita aquilo que se chama de adensamento em torno do tema ou assunto sobre o qual o leitor está escrevendo e que dará, sem dúvida, seus frutos, fertilizando e enriquecendo seus escritos.

Escrever, diz Ari P. Jantsch, “é romper, criar, produzir. Não é ler o instituído, o dado; não é apenas descrever [...]”. Escrever, assim, liberta-nos do senso comum e nos obriga a sair do (fácil) sono dogmático” (p. 46).*

Este autor vai ainda mais longe ao afirmar que

a escrita assume, hoje, em uma concepção dialética da realidade, um novo conceito. [...] ao mesmo tempo interpretando e produzindo o real. Daí termos afirmado acima que não basta descrever. [...] Aos educadores que alfabetizam poderíamos dizer que o ensinar a escrever jamais pode ter a motricidade e a forma como centrais. O ato de escrever precisa ser assumido como processo de abstração (superação do mundo empírico-sensível). Também poderíamos dizer que ensinar a escrever não é ensinar a copiar (p. 46).*

Subestimando o poder da escrita e escondendo sua eficácia, tem-se durante séculos guardado a sete chaves, como privilégio destinado a uns poucos, o usufruto do escrever, que permite produzir o real e envolve o mais fino e aguçado processo de pensamento de que o homem é capaz. Escrever, certamente, não é copiar. Mas aquilo que aprendemos na escola, desde as pri-

meiras séries à pós-graduação, está longe de poder chamar-se “escrever”: somos ensinados na escola a ser “fiéis”, citar, (pes)copiar! Por isso, somos capazes de ler, mas não, necessariamente, de escrever. Acreditamos ter aprendido a escrever quando, na verdade, apenas aprendemos a registrar e a transcrever, numa concepção pobre da escrita, rebaixada à mera habilidade mecânica, simulacro e reprodução do pensamento e da palavra oral. Iniciar-se no mundo da escrita implica praticar esse ato sublime que traz retornos sempre e cada vez mais insuspeitos a quem o exercita sistematicamente. Porque a escrita transcende o autor: “Não sou a obra que faço. Ela é maior do que eu”, diz Frei Betto, outro participante da obra coletiva (p. 19).**

Escrever é um processo investigativo por excelência, pois permite uma “pescaria” no mar interior. É a possibilidade de darmos forma e materialidade apreciável ao emaranhado de vivências difusas que marcaram a vida de cada um de nós (incluindo nelas as leituras, aulas e todo tipo de influências que o mundo exerceu sobre nós). E isso nos brinda com a rara possibilidade de recuperar e reconhecer as configurações construídas em nossas andanças pela vida, mas que ficaram esquecidas (recalcadas). Como diz Frei Betto, respondendo à questão “Por que escrevo?”: “Escrevo também para sublimar minha pulsão e dar forma e voz à babel que me povoa interiormente” (p.13).**

Mas nada disso corresponde ao que se entende por escrita na ambiência acadêmica. Nos mestrados e doutorados e em muitos livros de metodologia, por exemplo, fala-se do momento final da dissertação ou tese¹⁰ como sendo a fase da redação, numa

clara alusão ao escrever como sendo apenas os 15 ou 10% finais da produção de uma tese ou dissertação. Nas palavras de Mario Osorio Marques, “não basta [...] o mero registro das atividades desenvolvidas. Nem é suficiente elaborar relatórios tecnicamente perfeitos [...] registros meramente cartoriais, exigidos a título de controle externo” (p. 207).**

Escrever é muito mais do que isso. Escrever é pensar e se processa no início, no meio e no fim de toda produção de conhecimento. Poucas vezes nos damos conta de que podemos escrever coisas que nunca foram ditas e que tomaram forma diretamente na calada acolhida da folha pela via da mão. Escrever não é copiar ou registrar um pensamento previamente pronto que precede o momento de escrever. Isso seria pensar que a mente é como a caverna de Platão! “Escrever é parar para pensar”, ressalta Mario O. Marques (p. 208).**

No texto, podemos apertar o botão *pause* de nosso filme mental e podemos, assim, escrutinar algumas imagens¹¹ que, por algum motivo, nos chamam a atenção. O pensamento vai se construindo nos confrontos de idéias, parágrafos, palavras, materializados na espacialidade da escrita. O antropólogo Jack Goody (1979) mostra como a ciência se desenvolve a partir da escrita, pois ela permite cotejar trechos do discurso lado a lado, potencializando e aguçando a crítica, libertando-nos dos efeitos sedutores e, por vezes, quase hipnóticos da retórica, associada à presença e ao charme dos bons oradores. Diante deles, a fé se instala facilmente e, com ela, a infantilidade, a idealização e a improdutiva passividade.

Mas frente ao texto acabado, pode-se observar efeito semelhante, tornando invisíveis erros e contradições grotescas que

podem se esconder em sofisticado vocabulário, tomado por erudição e sapiência. Se o autor escreve bem, admira-se por sua capacidade e beleza de estilo, por sua veia artística. Se escreve mal ou hermeticamente e não se entende, admira-se pela sua erudição, seu “falar difícil”, condição que o leitor remete a um ideal inatingível. O resultado é um só: admira-se!!!

Eduardo Tomanik faz uma rica observação nesse mesmo sentido:

Há uma espécie de crença arraigada, tanto nos meios acadêmicos quanto fora deles, de que o conhecimento de alguém pode ser medido pela dificuldade das outras pessoas em compreender o que ele fala, ou seja, quanto mais difícil, sofisticado e intransponível for o discurso, maior será o conhecimento contido nele. Ainda se valoriza muito o discurso ‘bonito’, mesmo quando não consegue transmitir o seu conteúdo ou que não tenha mesmo conteúdo algum (p. 208).**

Brilhante e iluminado, o livro (e o guru que o escreveu!!!) nos ofusca, e, fascinados, acreditamos que tudo o que nele está escrito deve ter uma ótima razão para ali estar. Afinal, o autor deve saber o que está fazendo, caso contrário não estaria impresso num livro! O livro mantém escondidos (e o autor, de modo geral, faz questão disso!) os passos desajeitados que o engendraram. H. Simon, prêmio Nobel de economia e estudioso da inteligência artificial, declara: “Se tivéssemos à nossa disposição uma documentação detalhada relativa a uma das grandes descobertas científicas, acompanhando a sua evolução quotidiana, poderíamos constatar que toda descoberta científica, mesmo aquela elaborada por uma das grandes figuras da ciência, perceberíamos que ela resulta de um processo labo-

rioso, realizado gradualmente, como o nosso próprio pensamento cotidiano” (Pessis-Pasternak, 1993 p.226).

A origem e todo o processo da criação ficam, em geral, nos bastidores, talvez pelo mesmo pudor pelo qual um homem e uma mulher mostram a foto do recém-nascido, e não aquela que registraria o momento de sua concepção. O leitor raramente percebe que, para se chegar a esse objeto colorido e bem-feito que tem entre suas mãos, há um longo caminho, muito trabalho e muitíssimo tempo e suor escoados (é disso que é feita a famosa inspiração, atribuída aos gênios escritores e que alguns autores afirmam não ultrapassar os 10%!). A trajetória apagada, o livro, parece de outra ordem e natureza, bem diferente dos rascunhos, notas ou “escritinhos” que o leitor pode eventualmente produzir.

A escrita facilita as confrontações, tão necessárias à percepção das contradições do pensamento humano e ao desenvolvimento do conhecimento, mas, infelizmente, não as garante. Justamente porque depende da atitude do leitor diante do texto e de sua posição perante o autor. O único antídoto que parece ser eficiente contra esse halo de idealização no qual as publicações se encontram imersas é o exercício, o desencadeamento do processo de escrever, que, por retroação, pouco a pouco, autoriza a interagir com o autor, antes visto como ser inspirado e superior. Autoriza porque lhe outorga a dimensão da autoria. De texto para texto, finalmente, leitor e autor podem interagir no mesmo patamar! Por esse motivo, mestrandos e doutorandos não deveriam perder a excelente oportunidade de transformar, desde os primeiros passos, as experiências pessoais com as

quais se envolvem nos seus projetos, transportando-as para o plano espacial da escrita, o que, por si só, já surpreende o “novo autor” com sua própria “obra”, tornando-o leitor de si.

Isso que pode parecer banal é justamente o coração da eficácia do processo da escrita, pois permite ao sujeito olhar para si com o estranhamento de ver-se outro, fora de si. Olinda Evangelista, na sua contribuição à obra coletiva *Trama & Texto*, vê no escrito, nessa distância que ele cria na relação com seu autor, uma função educativa das mais nobres:

Por abandonar a visão do escrito como “prova”, entendo-o como educador. O texto escrito toma, de seu autor, distância e, de outro lugar, com o autor fala¹². [...] Tendo vida própria, dá ao autor a dimensão de suas ausências. O autor, por seu turno, dá-se conta das faltas e do “por fazer”, precisamente alertado pelas recorrentes leituras que realiza do já feito. [...] sendo produzido pelo escritor, produz o escritor e o escrito [...]. O texto revela-se como fruto de uma particular pedagogia, oriunda de uma íntima, profunda e fecunda conversação entre produtor e produto, em que o segundo provoca o primeiro a rever, repor, repensar, refazer...

O escrito, ao ser objetivado, objetiva o pensado e seu pensador, a história e sua consciência possível dos possíveis históricos. O escrito emite sinais que, captados, instam o escritor a pensar a si, ao mundo, à cultura, ao seu texto e, ainda, a respondê-los sob a forma de novas palavras, novo texto... (p. 180).*

E chegamos, assim, ao texto sem fim, isto é, ao “vírus” da escrita, que, uma vez inoculado, não nos abandonará jamais! Sua presença se fará sentir naquela perspecti-

va apontada por Clarice Lispector: como uma maldição, uma maldição que salva...

Desatrelando a leitura da escrita e vice-versa, libertamos ambas da canga e do conseqüente movimento lerdo, moroso, monótono e domesticado, que, no dizer dos alunos-autores de *Trama & texto*, faz com que se apresente, em “nossa vida acadêmica, em maior ou menor grau, alguma aversão às atividades que envolvem a escrita, descaracterizando-a”, e, mais grave ainda, tem feito com que “Maria e João [e] muitas crianças neste Brasil [sejam] vítimas daquilo que poderíamos chamar de assassinato pedagógico do sonho de escrever” (p. 184)*. Assim, talvez, possamos também dar chance ao que há de selvagem e idiossincrático na criação, com seus andares, direções, ritmos e velocidades díspares e desconcertantes. Porque assim na vida como na folha, já dizia o poeta Antônio Machado: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”!

Notas

- ² A descrição feita por Eduardo Galeano do processo inquisitorial através do qual os povos pré-colombianos foram enquadrados para se submeterem aos dogmas católicos romanos é indicativa de uma estratégia que não admite falhas no sentido de garantir a fé única através do processo de queima dos escritos e do castigo e eliminação de escritores e leitores: “Frei Diogo de Landa atira às chamas, um após outro, os livros dos Maias [...]. O inquisidor amaldiçoa Satanás e o fogo crepita e devora. Em volta do queimadeiro, os hereges uivam de cabeça para baixo. Pendurados pelos pés, em carne viva pelas chibatadas, os índios recebem banhos de cera fervendo, enquanto crescem as chamas e gemem os livros, como queixando-se [...]. Esta noite se transformam em cinzas oito séculos de literatura maia. [...] Ao centro, o inquisidor queima os livros. Ao redor da fogueira imensa, castiga os leitores...” (1983, p. 170).
- ³ Listagem de livros organizada pelo Tribunal da Inquisição. Se o livro estivesse na relação daqueles proibidos, a sua simples leitura já catalogaria o leitor como herético e o tornaria passível de excomunhão ou de sanções mais graves.

- ⁴ Os alunos são, com frequência e veladamente, enquadrados nesta categoria. Como se vê, a inquisição continua...
- ⁵ Os erros e equívocos são malvistas na escola, pretendendo-se eliminá-los, eliminando-se junto com eles a possibilidade de perceber contradições e situações conflitantes, que, por si sós, levariam ao exercício do tão acalentado espírito crítico. Quer-se aquilo para o qual as condições de realização são retiradas.
- ⁶ E falando em clássicos *versus* livros de segunda mão, nenhum professor deveria se privar da leitura do livro *Por que ler os clássicos*, de Italo Calvino (1993).
- ⁷ Nada melhor que o confronto na plano da folha para fazer aparecer as contradições que passam despercebidas nas magníficas discussões que dinamizam nossas aulas.
- ⁸ A afirmação de um dos luminares contemporâneos do liberalismo inglês, Ralf Dahrendorf, quando se manifesta sobre o pragmatismo é muito interessante. Do seu ponto de vista, o pragmatismo “é conservadorismo com aparência de ação. Conserva o existente dando a idêla de haver movimento. O máximo que os pragmáticos conseguem alcançar em termos de mudança é abrir um buraco para fechar outro (...) Pode-se querer isto mesmo: mas se não é isso que se quer, é melhor não nos deixarmos enganar pela expressão de sinceridade e pelo ar atarefado dos pragmáticos” (1993, p. 21).
- ⁹ As conhecidas teses do *Curso de lingüística geral* de Saussure são exemplares neste sentido.
- ¹⁰ E por falar em dissertações e teses, pensamos que, principalmente para mestrandos e doutorandos, bem como para seus orientadores, é “imperdível” a leitura dos artigos de Gaudêncio Frigotto, Mirian Jorge Warde, Celso João Ferretti e Regina Célia P. da Silveira presentes no v. II da coletânea *Trama & texto*.
- ¹¹ Chamamos aqui a atenção para o aspecto *imagem*, característica mais geral da escrita, denominador comum entre todos os sistemas de escrita.
- ¹² Induzido e introduzido ao diálogo com o texto, a partir do momento em que passa a ser leitor de seu próprio escrito, o sujeito irá, progressivamente, ampliando sua possibilidade de dialogar com textos de outros autores, e aí teremos o objetivo educativo em pleno desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- BIANCHETTI, Lucídio. *Trama & texto*. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1996. v. I.
- BIANCHETTI, Lucídio. *Trama & texto*. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo e Passo Fundo: Plexus e Ediupf, 1997. v. II.

BIANCHETTI, Lucídio. Do escrito ao escrever. Ou: a *praxis* benincaniana debatendo-se entre Sísifo e Prometeu. Florianópolis, CED/UFSC, 1997. (Mimeo.)

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DAHRENDORF, Ralf. *Ensaio sobre o liberalismo*. Lisboa: Editorial Fragmentos, 1993.

DERRIDA, Jacques. *De la Grammatologie*. Paris: Minuit, 1967.

GALEANO, Eduardo. *Nascimentos*. Memória do fogo (1). 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOODY, Jack. *La raison graphique*. Paris: Minuit, 1979.

LACAN, J. *Le Séminaire, Livre VIII: Le Transfert*. Paris: Seuil, 1991.

MACHADO, Ana M. Netto. *Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan*. Ijuí: Unijuí, 1998.

MACHADO, Ana M. Netto. *Os efeitos do exercício do ato de escrever*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Porto Alegre, UFRGS, 1989.

MARQUES, Mario O. *Escrever é preciso*. O princípio da pesquisa. Ijuí: Editora da Unijuí, 1997.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Sobre o fato de ler e escrever no movimento estudantil: texto e contexto, identidade e ação. In: BIANCHETTI, Lucídio. *Trama e texto*. São Paulo Plexus ed. Passo Fundo: Ediupf, 1997. v. II

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. 2. ed. Paris: Payot, 1922.

PESSIS-PASTERNAK, Guitta. *Do caos à inteligência artificial*. 2.ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.