

ESCRITA COMO EXPRESSÃO E TRANSFORMAÇÃO: POSSIBILIDADES DE EXERCÍCIOS DE FICÇÃO E DE SI

Betina Schuler

RESUMO

Esse artigo parte da área da educação, realizando atravessamentos na filosofia e na história da educação para pensar as relações entre os funcionamentos das práticas de escrita escolares e os modos de subjetivação, quando ainda na contemporaneidade a escola se apresenta com a principal função de ensinar a ler e a escrever. Para tanto, analisa produções acadêmicas que se debruçaram sobre a escrita escolar, examinando a regularidade da escrita operada como expressão de uma ideia e de si mesmo, como auto-expressão, reflexão, revelação, tal como um modo de registro, comunicação e espelhamento do caráter. Tal regularidade perpassa os enunciados que produzem o que é uma boa escrita, um bom escrevente marcados e assegurados pela perspectiva da vontade de verdade e de um sujeito fundante. Tais práticas discursivas são problematizadas a partir de dois ferramentais analíticos foucaultianos: a *ficção* e a escrita tomada como *técnica de si* para operar possibilidades de se tomar a escrita como exercício de pensamento e de si, deslocando da escrita como expressão/revelação para a escrita como transformação em se tratando dos modos de relação que assumimos conosco mesmos.

Palavras-chave: escrita; expressão; transformação; ficção; subjetivação.

Um modo de entrada

Os estudos que operam com o pensamento da diferença em educação apontam a escola moderna como uma instituição de sequestro dos corpos, que realiza um forte nexo entre saber e poder, por meio de práticas de disciplina, biopoder e, mais contemporaneamente, de controle. Os currículos escolares funcionam a partir da lógica da representação, buscando o acesso a uma verdade supostamente impressa no mundo e/ou no interior do sujeito. Nesse jogo, a escrita se constitui como forte prática que movimenta essas relações e produz modos de existência, atravessando a condução das condutas escolares.

Não se trata aqui de realizar uma denúncia dos usos e entendimentos da escrita na escola, mas entender como estão produzindo determinadas relações que os alunos e alunas aprendem a ter consigo, com os demais, com o mundo. Para tanto, realizou-se uma pesquisa em periódicos Qualis A1 e A2 da área da educação, assim como o banco de teses e dissertações da CAPES e capítulos de livros que abordam a relação entre a escrita e os modos de vida. A partir de uma perspectiva da genealogia da subjetivação em Foucault (2011), este artigo não procurou certa evolução até o esclarecimento das origens de certas práticas de

escrita, mas quis marcar seus funcionamentos, tomando-as como uma técnica fortemente envolvida na produção de modos de existência. Argumenta-se que entender melhor a relação entre as práticas de escrita e os modos de subjetivação auxiliam a entender a constituição da escola moderna, nossos modos de pensamento e existência no presente.

A partir dessa análise com inspiração foucaultiana, opera-se com os procedimentos da dissolução do sujeito e da verdade, perguntando pelas condições de possibilidade para o funcionamento de certas lidações com a escrita escolar em suas relações com os modos de subjetivação. Pergunta, também, pelas possibilidades de uma relação mais ética consigo, como alargamento da envergadura de si em exercícios descontínuos.

A partir do exame de tais materiais, problematiza-se a escrita escolar tomada como expressão (no sentido de revelação, esclarecimento, confissão) e a possibilidade de pensa-la como transformação do que se pensa e do que se é a partir do conceito de ficção e técnica de si em Foucault. Como pensar a escrita como um processo de criação de si e como exercício de pensamento escapando a um conhecimento representativo ligado a um sujeito do conhecimento?

Escrita como expressão: vontade de verdade e o sujeito fundante

Problematiza-se as práticas de escrita, trazendo a seguir alguns excertos dos materiais analisados (artigos, teses, capítulos de livros), tomados como corpo empírico, os quais realizaram pesquisas sobre a escrita em diferentes perspectivas teóricas a partir de análise de documentos e/ou discussão conceitual. Em muitos dos documentos analisados, é possível se identificar a regularidade da escrita operada como expressão/revelação, como controle dos riscos, a partir de certa velocidade quadriculada. Entende-se que tal funcionamento tem como duas de suas condições de possibilidade a vontade de verdade e o sujeito fundante. A partir disso, busca-se nos conceitos de ficção e técnica de si em Foucault uma possibilidade de dissolução de tais funcionamentos no sentido de se pensar a escrita como exercício de pensamento, como exercício de si, deslocando da expressão/revelação para a transformação, no sentido de metamorfose.

No Brasil a escrita esteve fortemente associada desde o processo de colonização à domesticação do pensamento, quando desde os jesuítas busca-se destribalizar para produzir certa consciência, suprir uma ignorância e buscar constância, unidade. E isso se dando a partir de uma escrita com vistas a uma unidade colonizadora e evangelizadora. Nesses estudos já se pode evidenciar a regularidade da escrita operada como uma prática que parte de um sujeito fundante e o produz como tal em busca de unidade, permanência e alcance de consciência.

Escrita como expressão de uma existência e transmissão de verdade para suprimir a ignorância. O grande perigo aqui era a “inconsistência da alma selvagem”, sem fé, sem lei e sem rei (DAHER, 2004).

É interessante pensar a regularidade do enunciado que produz as práticas de escrita como possibilidade de controle do risco, mesmo que em potencial, controle que busca a unidade identitária. Tal enunciado faz-se forte quando pensamos já em um período de organização da educação pública no Brasil no século XIX e do quanto a alfabetização vai operar como um importante meio de controlar os perigos de uma alfabetização doméstica, regulando o que se lê e o que se escreve. Segundo Vincent (2014), quando se associava a escrita ao perigo na antiguidade grega e romana não estava no jogo da moral, do proibido de ser pensado e escrito, mas da preocupação com as mentes agitadas. O objetivo, nessa perspectiva, era justamente buscar certa firmeza no presente em que se age, o que exige rinação, diferente da rapidez operada como forte valor desde a modernidade.

No século XVIII na Europa vigorava entre as práticas de escrita a caligrafia e a ortografia, perspectiva essa que invade o século XIX e XX no Brasil, marcando as preocupações com o traço. O corpo precisa ser ensinado a uma certa escrita, a qual exige uma específica disposição dos movimentos e do tempo. Nesse sentido, a caligrafia era o ofício do aluno, conectando uma escrita direita, limpa, organizada a uma retidão de caráter. A escrita emerge, pois, como expressão do self, o que invade as práticas contemporâneas, uma vez que há toda uma conexão entre a escrita e constituição da existência discente, com o crescimento harmonioso da aprendizagem (MAGALHÃES, 2008) – o que podemos ver ainda presente nos objetivos dos anos iniciais quando trata da escrita (cuidar do caderno, caprichar a letra, etc.).

Daí o sentido dos exercícios de correção, buscando facilidade, clareza e elegância na expressão, operando principalmente a escrita como representação da leitura. E, apesar dos exercícios de cópia e ditado terem sido denunciados pelos métodos ativos, continuam como os principais exercícios no cotidiano das salas de aula até o final do século XX (poderíamos tranquilamente arriscar a dizer até os dias atuais). Todavia, aparecem expressões que remetem a uma chamada “pessoalização da escrita” desde o século XX, pois cada vez mais se deve escrever sobre si, devendo esse *si* ser idêntico a si mesmo.

Faz-se importante pontuar que somente no século XIX o Império irá buscar organizar a educação na corte e suas províncias no Brasil (FRADE, 2010). Um dos destaques desse tempo é a precariedade dos materiais impressos que circulavam nas escolas (ou manuscritos domésticos, comerciais ou livros de origem portuguesa). Como nesse período os livros didáticos eram escassos no Brasil, eram usados para o trabalho didático textos elaborados

pelos próprios professores, bem como documentos, cartas e outros textos que circulavam na comunidade. Todavia, inicia-se uma grande preocupação com o uso de tais materiais, uma vez que continham além de erros ortográficos, conteúdos considerados imorais.

A partir disso, com o uso do paleógrafo da metade do século XIX à metade do século XX realizou-se a impressão de materiais considerados adequados para os alunos e alunas (BATISTA, 2008). As temáticas escolhidas a serem trabalhadas circulavam pelos valores cívicos, honra nacional, amor à pátria, heróis portugueses, bem como textos de uso comercial, heróis brasileiros, geografia e mais no final desse período pontuando o valor da escola e da educação. Todo esse controle dos materiais de leitura e escrita na escola, bem como dos tempos e espaços impulsionaram a prática de produção desses materiais (as organizações dos livros didáticos iniciam somente no final da década de 1920 e aqui não serão problematizados). Evidencia-se, portanto, a escrita operada como uma técnica de controle do perigo, de controle dos modos de existência em que escola produz a escrita pela e para a escola, em uma evidente conexão entre escrita e modos de vida.

Juntamente com o enunciado da escrita como expressão e controle dos perigos, alia-se um determinado funcionamento na lidação com o tempo. Na Europa no final do século XIX as práticas de escrita eram marcadas pelo ensino da gramática e da ortografia e baseavam-se na memorização, recitação de partes de gramáticas, exercícios de análise gramatical e ditados. Valoriza-se nesse momento a gramática para uso na redação, sendo que a tarefa da Pedagogia será a criação de métodos para que os alunos assimilassem com rapidez o melhor possível do que estavam lendo e escrevendo (CHERVEL, 1990).

O enunciado do controle do perigo da “alma selvagem” a qual deve ser permanentemente expressa e registrada é atravessado, assim, pela preocupação com o controle do tempo. Um funcionamento que tem emergência na sociedade disciplinar, podendo-se pensar em uma relação de imanência entre o dispositivo da escrita escolar e os modos de subjetivação modernos, quando a rapidez é operada como valor e coloca em funcionamento um modo de existir. Foucault (2002, p. 128) problematiza o controle do tempo, herdado das ordens religiosas, intensificado pelas disciplinas na modernidade, quando nas escolas, por exemplo, “as atividades são cercadas o máximo possível por ordens a que tem que se responder imediatamente”. Soma-se a isso uma anulação de tudo o que pode distrair, premiações para bons usos do tempo (sendo a rapidez uma importante valor), constituindo a lógica da utilidade do tempo. Assim, “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (Ibidem, p. 129).

Essas práticas centradas na gramática e na ortografia já haviam sido criticadas por Comenius, Rousseau, argumentando em prol de exercícios mais ativos (CHERVEL, 1990). Assim, pode-se perceber no final do século XIX na França, por exemplo, um deslocamento de exercícios de ortografia e gramática para a explicação de textos, recitação e redação (Idem.). No Brasil esse processo ocorre de forma mais tardia, uma vez que ainda na metade do século XVIII há toda uma luta para o fortalecimento do ensino da língua portuguesa como modo de unificação nacional (DAHER, 2004), sendo que somente no século XIX o processo de institucionalização da educação pública inicia seu processo de organização.

Assim, a partir do início do século XX no Brasil, pode-se exemplificar ações que se deram no Rio Grande do Sul, quando ocorre o que se chamou de um movimento de renovação pedagógica. Nessa época os estudos envolvendo linguagem contemplavam leitura, literatura, escrita, caligrafia, composição, gramática e ortografia. A escrita escolar deveria ser operada como um instrumento para expressão e intercomunicação social para as crianças, bem como de aquisição de conhecimentos, orientação da conduta e ocupação proveitosa das horas de lazer. Aparecia como um modo de organizar o mundo interior, de desenvolver boas atitudes, desenvolver gosto literário, bem como apreciar os grandes valores humanos. Entram, para tanto, os procedimentos de sentencição e os contos (PERES, 2003).

Apesar disso, há um grande enfoque ainda nos anos 1930 na relação entre escrita e organização corporal, uma vez que a preocupação com a letra legível segue nos exercícios de caligrafia, ordenados a partir de uma correta posição do corpo e dos movimentos. Os documentos produzidos pela Secretaria de Educação nessa época demonstram uma preocupação com o aperfeiçoamento da escrita perpassada pelas questões da forma, velocidade, legibilidade e certo controle dos movimentos. As grandes exigências da escrita na escola primária eram: comunicação (e aqui entrando a questão da legibilidade, isto é, boa caligrafia); rapidez e educação estética, entendida como uma disposição elegante e apresentação com cuidado dos textos (PERES, 2003).

Podemos, então, pensar em três movimentos que atravessam essas práticas de escrita: legibilidade (comunicação – caligrafia); velocidade (rapidez – utilidade); estética (cuidado na apresentação dos textos). Esse movimento vem robustecido pela Escola Nova, quando reforça a necessidade da caligrafia muscular, uma didática racional da escrita, entendida como expressão do pensamento, oferecendo aos alunos exercícios nos quais pudessem treinar e qualificar o traçado da letra. Uma boa escrita, então, seria uma boa caligrafia, rapidez, ordem, higiene, trazendo uma boa apresentação e disciplina mental (PERES, 2003). Escrever melhor

em menos tempo e para que todos entendam é sinônimo de eficiência, remontado a um funcionamento bem comeniano.

Quando do estudo da escola paulista, outro exemplar, no início do século XX também aparece a escrita como traçado da letra e expressão do pensamento por meio de exercícios de caligrafia e redação correta (cuidados com ortografia e gramática) (ESTEVES e VIDAL, 2003). Na década de 1930 a escrita deveria ser legível, fácil e rápida por meio de uma correta disposição do corpo, produzindo uma boa caligrafia. Esse estudo também aponta que a partir das décadas de 1940 e 1950 a ideia da escrita como expressão do pensamento e manifestação de ideias aparece com força.

Na década de 1950 no Brasil houve um movimento de denunciar essa escrita como caligrafia adquirida pela cópia, sem sentido para os alunos. Embora se mantenha a regularidade da escrita entendida como expressão do pensamento, há um pequeno deslocamento e fortalecimento da ideia da escrita como auto-expressão, isto é, deve-se escrever sobre si mesmo. Todavia, isso era buscado por meio de uma escrita legível, pessoal e progressiva, buscando eficiência e menos gasto de energia por parte de criança e, ao mesmo tempo, o máximo de dedicação. Isso vem com as modernas produções no campo da Psicologia e da Pedagogia sobre a criança e a aprendizagem. E o interessante é que ao meio dessa centralidade que ganha a criança nos discursos educativos, a consideração de seus interesses e experiências, encontra-se nos documentos como um dos grandes objetivos das práticas de escrita na escola a eliminação da linguagem infantil e das palavras inúteis (PERES, 2003).

Retoma-se, pois, a regularidade do controle do risco via escrita, em que se coloca o aluno e seus interesses no centro do processo educativo, partindo deles na produção de um modelo identitário. Nessa perspectiva, não cabe o perigo de uma linguagem infantil que fabula, bem como não cabem palavras que não remetam a certa utilidade. A partir daí os exercícios de composição ganham destaque, buscando se abandonar a cópia, as quais vão diminuindo a partir da década de 1960 com a caneta Bic e os mimeógrafos.

Já a partir da segunda metade do século XX no Brasil, tem-se um processo de desenvolvimento econômico, processos de nacionalização e uma necessidade de educação que atingisse toda a população, sendo que será somente a partir da década de 1970 que o Estado irá desenvolver uma série de parâmetros, cálculos e uma gestão mais minuciosa dos processos educacionais (SILVA, 2011). É interessante pensar que a LDB de 1971 passa a pensar e nomear o Português aliando seu ensino à comunicação e expressão, onde se tem forças circulando que deslocam do trabalho com textos literários para o uso com textos do

“cotidiano”, tais como revistas, histórias em quadrinhos, etc., sendo que a escrita vai sendo reduzida à questão da eficiência comunicativa (Idem). Isso produz práticas de escrita voltadas para a elaboração de resumos, questionários, cópias, paráfrases, como que liberando os estudantes de tomarem a escrita como exercício de pensamento. Esses processos vão produzindo existências, pois partem de um mundo dado a ser registrado pela escrita, de modo útil. Já a LDB de 1996, a qual traz perspectivas sócio-interacionistas e sócio-históricas quanto à linguagem, a escrita ainda é atravessada pela perspectiva da expressão, mas agora com o deslocamento para o conceito de expressão da cultura brasileira.

As chamadas teorias educacionais progressistas, principalmente a partir dos chamados estudos construtivistas e sociohistóricos trazem toda uma preocupação em aproximar a escrita da vida dos alunos e curricularizar tais questões por meio de práticas de escrita com o uso de notícias, cartas, etc. Uma boa escrita, nessa perspectiva, vai aparecer como resultado de um bom trabalho escolar, sendo que já no início do século aparece a preocupação em respeitar a espontaneidade e índole de cada criança em prol da boa saúde das mesmas (ESTEVEES e VIDAL, 2003).

A partir de tais análises, fica evidente o quanto as práticas de escrita desde a modernidade vem funcionando como uma máquina de normalização que permitem o cálculo do humano e que o produz nessas práticas. Contemporaneamente podemos pensar nas avaliações de larga escala, operando por meio de índices que medem, por exemplo, a leitura, (Provinha Brasil). Discursos também marcados por certa lógica utilitarista, atravessados pelo valor da rapidez, da expressão e da manutenção da identidade.

Faz-se importante retomar a regularidade que conecta risco, identidade e velocidade no que se refere à escrita escolar como expressão do pensamento e de si a partir de duas condições de possibilidade aqui tomadas para discussão: a vontade de verdade e o sujeito fundante. Tais condições podem ser pensadas como heranças de um pensamento platônico-cristão, atualizado e fortalecido pelas ciências humanas e sua invenção: o homem. O homem que expressa seu pensamento, o mundo e a si mesmo via escrita. Trata-se de um modo de funcionamento moderno que opera com a gestão do tempo em função de certas utilidades, como modo do controle do risco em potencial, implicados em específicos modos de subjetivação. Essa organização específica do tempo tem uma relação de imanência com a modernidade, a constituição do sujeito moderno e o currículo escolar.

Quando se torna regular o enunciado que carrega a boa escrita como uma escrita rápida, com bom aproveitamento do caderno e feita com certa higiene podemos problematizar essa articulação entre risco, tempo e identidade. Se a escrita comunica e representa o

conhecimento e o sujeito, pressupõe uma verdade a ser comunicada e um sujeito que a comunica. Assim, a escrita aparece como conteúdo a ser ensinado, enquanto modo de comunicação e registro dos saberes escolares e de si mesmo, como prática cultural e desenvolvimento intelectual. Escreve-se para ser o mesmo. Escreve-se para manter constância. Escreve-se para comunicar. Escreve-se dentro de certa condução das condutas. Escreve-se para superar a infância. Escreve-se para suprimir uma ignorância. Escreve-se para ser bom. Escreve-se para ser útil. Escreve-se para registrar o pensamento. Escreve-se para expressar-se, relevar-se, confessar-se. Escreve-se rápido.

As práticas de escrita escolares como um modo de expressão, tal como uma comunicação direta do pensamento e do caráter do sujeito discente, como um modo do controle do risco das almas selvagens a partir de todo um controle do tempo se faz possível a partir de algumas condições de possibilidade. Uma primeira questão que se entende ser importante retomar é a vontade de verdade, essa crença na verdade original, no sentido “em si mesmo” do mundo, do sujeito, dos valores. Essas práticas que colocam em funcionamento a escrita como expressão, comunicação, revelação apenas são possíveis a partir da perspectiva da representação, operando com a vontade de verdade. A pesquisa genealógica justamente irá perguntar não pela origem dessa verdade, mas pelos funcionamentos da vontade de verdade, entendendo-a como um valor que esqueceu sua condição de invenção e se naturalizou (NIETZSCHE, 2006). Essa vontade de verdade quer a conservação de determinados modos de existir, operando com uma verdade em si mesmo e no mundo, a qual precisa ser decifrada e comunicada, tomando a escrita como uma técnica que opera esse procedimento. É essa moral sustenta a perspectiva científica que busca a verdade sobre a escrita na escola a partir de discursos pedagógicos que operam com a função de cumprir um específico modelo de humanidade.

O que nos leva para a dissolução identitária, quando se entende a partir de Nietzsche (2006) e Foucault (2011) que somente temos a ação e que o sujeito é uma invenção recente. Quando se problematiza esse sujeito fundante que rege essas práticas, mostra-se a arbitrariedade de uma escrita como expressão/revelação. Mostra-se como vem operando como uma técnica do eu que coloca em funcionamento uma determinada relação consigo como se houvesse uma verdade dentro de si a ser relevada e registrada via escrita. E mais do que isso, um sujeito, portanto, preso a sua verdade documental.

Essa perspectiva da escrita como revelação de si remete para um entendimento de que já se tem uma consciência, a qual precisa ser comunicada e registrada. Como traz Nietzsche (2009, p. 63), “por acreditarem já ter a consciência, os homens não se empenham em adquiri-

la [...]”. Quando se desloca da perspectiva do sujeito fundante para a perspectiva genealógica que examina os modos de existência, não se pergunta mais por uma substância que é idêntica a si mesmo ou pelo sujeito da escrita, mas como vem sendo produzido por essa técnica de subjetivação. Por isso a perspectiva da genealogia da subjetivação em Foucault (2011) pergunta pelas práticas de si. E se passamos boa parte de nossas vidas nas instituições escolares e se o ensino se dá prioritariamente via escrita, não seria ela uma prática importante que nos ensina o que é o mundo, o que temos por realidade, por verdade, por nós mesmos?

Quando se problematiza essa relação entre o pensamento e as palavras, a perspectiva genealógica quebra com a lógica da representação que opera com a linguagem como o que representa as coisas, entendendo que quando estamos escrevendo sobre algo, sobre nós mesmos, estamos produzindo-nos nesse ato de escrita. Problematisa esse pensamento reflexivo em educação que, conforme Ribeiro (2011, p. 617), funciona a partir de: “[...] um sujeito ontológico, uma consciência fundada na razão, o pressuposto de um ser cognitivo ou epistemológico [...]; de outro, uma verdade como possibilidade, um destino a ser alcançado por meio do trabalho de esclarecimento sustentado na educação da razão”.

A partir desse exame, busca-se pensar algumas saídas para a escrita operada como expressão/revelação a partir de dois conceitos foucaultianos: ficção, o qual problematisa a perspectiva da representação e a escrita tomada como uma técnica de si, deslocando do sujeito para as práticas de subjetivação.

Escrita como transformação: ficção e técnica de si

Quais as possibilidades de se escrever na escola além da palavra de Deus, da Moral, da Verdade, do modelo identitário? Foucault produziu sobre a escrita e os modos de existência nas suas relações com a literatura como possibilidade de transgressão em seus estudos arqueológicos, como a ação de levar o limite ao extremo, passando pela discussão do conceito do fora, de autor e obra. Já no deslocamento para suas pesquisas genealógicas, a escrita será analisada em suas relações com o exame e os modos de confissão, como uma técnica de sujeição, interessando-se pelas escritas anônimas. Em suas últimas pesquisas sobre a ética, a escrita irá aparecer como uma técnica possível do cuidado de si, a partir dos estudos da antiguidade greco-romana.

Nesse artigo busca-se a composição dos conceitos de ficção e técnica de si, no sentido de apostar no exercício da escrita como ato de pensamento, para tomar como possibilidade de transformação do que se pensa e dos modos de existência. Não se trata de negar a escrita como registro, acumulação, comunicação, mas de produzir certa vida nas práticas de escrita

quando do diagnóstico desse funcionamento que busca objetividade, utilidade, rapidez, explicação, controle dos riscos. Trata-se de uma problematização desse regime da revelação, pensando a escrita como uma técnica pela qual passa a problematização do mundo, dos regimes de verdade e dos modos de vida, a qual exigiria tomar a linguagem como ficção.

Tomar a linguagem como ficção não significar dizer que há verdade, conhecimento, realidade de um lado e ficção de outro, mas que a verdade e o conhecimento são ficções, produzidas a partir de específicas condições políticas de possibilidade. Para Foucault (2005, p. 18) “[...] o conhecimento só pode ser uma violação das coisas a conhecer e não percepção, reconhecimento, identificação delas ou com elas”.

A partir disso, podemos pensar a potência da escrita literária, segundo Foucault (2000), como possibilidade de transgressão, contestação da cultura na subversão mesma dos códigos da língua, buscando escapar dessa relação com o sagrado, quando desvincula a linguagem da ideia de representação. Desse modo, “o fictício não está nunca nas coisas nem nos homens, mas na impossível verossimilhança do que está entre eles; encontros, proximidade do mais longínquo, absoluta dissimulação lá onde nós estamos” (FOUCAULT, 2009, p. 225).

A escrita pensada a partir do conceito de ficção em Foucault (2009) abre para a possibilidade do modo experimental do pensamento. Para Olegário e Munhoz (2014), a forma é necessária para a criação menor que subverte e resiste à lei e às palavras de ordem. Mais do que libertação, tratar-se-iam de estratégias de contestação, criação, invenção de saídas, que não querem representar a realidade, mas criar outros mundos, outras brechas.

Tal perspectiva nos abre para perguntas sobre os tipos de escrita que se servem da linguagem para dizer o mundo e não representa-lo. Por isso, opera com a linguagem como um tipo de luta, podendo operar com escritas marginais, microfísicas que instaurem uma possibilidade, uma diferença, um tipo de labor sobre si. Questão que nos remete à discussão que Foucault (2011) realizou quando tratou do conhecimento de si e do cuidado de si na antiguidade grega e romana (trabalhado de modo não dialético e não identitário). Tais conceitos podem nos ser importantes para pensarmos as práticas de escrita escolares no presente, não como aplicação, mas como ferramental para problematizarmos nossas questões contemporâneas.

Foucault (2011) não tratou do conhecimento de si e do cuidado de si de formas antagônicas, mas quanto às ênfases, aos modos de relação consigo mesmo, quanto ao exercício das forças. Foucault (2011) discute o cuidado de si em três momentos, sendo o primeiro ainda submetido ao conhecimento de si na perspectiva socrático-platônica, em que o

cuidado estaria vinculado ao governo da cidade e a uma deficiente Pedagogia. O terceiro momento, marcado pela perspectiva cristã e mais tarde pela lógica cartesiana, denuncia o cuidado de si como perigoso para a moral, no qual se dá o desaparecimento filosófico desse conceito. Tais perspectivas apostam em uma verdade a ser revelada, a qual estaria dada no interior do sujeito, no mundo ou na estrutura da língua. Portanto, a escrita escolar somente poderia ser expressão e revelação, a partir dessa herança platônica, pastoral e das ciências humanas.

Já a perspectiva do cuidado de si a partir do segundo momento estudado por Foucault (2011), operado principalmente nos dois primeiros séculos da nossa era, irá exigir certo labor sobre si mesmo para constituir-se. Não supõe um sujeito interno do conhecimento e uma consciência dada, mas necessita constituir-se em exercícios diários, objetivando a criação de uma bela existência, que faz escapes quanto à escravidão, seja de si ou dos outros. Não funciona pela renúncia de si em nome de valores superiores. A partir disso, de que modos poderíamos pensar a perspectiva do conhecimento de si na contemporaneidade operada: a partir da lógica da representação, de um eu a ser revelado, de certo entendimento de utilidade vinculado na escola como preparação para uma vida que vem depois em uma lógica prescritiva, ligada à ideia da rapidez como valor? E de que modos poderíamos pensar a perspectiva do cuidado de si, a qual operaria com a linguagem como ficção, com uma relação consigo que necessita ser criada e que busca certa transformação e distanciamento de si? Em que o conhecimento útil a ser escrito é justamente aquele que transforma a experiência, segundo Sêneca (FOUCAULT, 2011), e que exige uma relação de mais lentidão com o tempo? E aqui retoma-se que essas perspectivas tratam-se de forças, modos de relação que circulam e não dois lados antagônicos.

Já é possível visualizar na relação dos estoicos com a escrita a questão do exame como uma prestação de contas para si de seus pensamento e atos (FOUCAULT, 2011). Todavia, pode-se citar um grande deslocamento com o cristianismo, o qual irá operar com a revelação via o Texto Sagrado, em que a escrita assume função de confissão da alma, desocultamento dos segredos de si, vinculada aos valores da obediência, contemplação e salvação. Essa perspectiva pastoral invade o funcionamento das ciências humanas e a constituição da Pedagogia, atravessando as relações com a escrita escolar como revelação dos conhecimentos e de si mesmo, operada ainda na contemporaneidade, intensificada com uma necessidade permanente de visibilidade.

Mas quais funcionamentos de escrita poderiam fazer pequenos esburacamentos nessa lidação na escola? Escritas que, talvez, dissolvam as formas ajustadas dos modos de

existência, que não remetam a uma consciência e a uma realidade pré-existente, fazendo um recolhimento ao modo de Sêneca dos murmúrios do que já foi dito para fazer outras coisas com isso, para ser diferente do que se é. Escritas que dissolvam o sujeito, a verdade e a realidade ao invés de partir destes como entes metafísicos. Para Silva (2011, p. 40), tratar-se-ia de,

[...] um fluxo de linguagem que se dá no corpo da escritura, transtornando gêneros, enredos, tempos e espaços. Trata-se de pensar que a forma é efeito de um pensamento que se constitui na própria linguagem e que forja formas no plural, na diferença, no contratempo; formas prolongadas, distendidas por meio de tensões, ilimitadas para que a linguagem flua.

Quais as características, então, de uma escrita que resiste aos mecanismos de ordenação da linguagem, do mundo, dos modos de vida? Escritas que nos colocam na presença de nós mesmos, justamente para nos distanciarmos de nós. Escritas que lidam com os riscos. Escritas que deslocam da expressão/revelação para a transformação nos modos de pensamento e subjetivação. Interessante marcar que nos textos de Sêneca, um dos autores dos quais Foucault retira a discussão da escrita como uma técnica do cuidado de si, não aparece o conceito de expressão e revelação. O que se encontra no texto de Sêneca (2011), “Do ler e do escrever” é certa disposição e extração do que se lê, no sentido de transformar aquilo que se recolhe na leitura. De armar-se para a lidação com o presente. Daí o sentido da escrita como uma técnica de si. Diz Sêneca (2011, p. 81-82) quanto a necessidade de dissimulação do que se nutriu:

Os alimentos que absorvemos, enquanto mantêm as suas qualidades e ficam em suspensão em nosso estômago, antes da decomposição, são um peso. No entanto, logo que ocorre a transformação, tornam-se sangue e nos dão força. Façamos o mesmo com o alimento do espírito, não permitindo que aquilo que absorvemos mentalmente continue igual, e sim passe a ser outro.

Vincent (2014) aponta que a escrita de si operada pela perspectiva do cuidado não é localizada, pois dispersa-se de acordo com suas necessidades. Não busca produzir a si mesmo como um conjunto, mas produzir-se dentro da própria escrita como resultado dessa composição. Um corpo como efeito desse exercício e não como centro do conhecimento. Aplica-se a si mesmo para tornar-se ação. Não se trata de uma dualidade de um lado uma escrita marginal e de outro uma escrita de ordem, pois não se nega a escrita da comunicação, do reconhecimento, mas busca não se esgotar nesse funcionamento. Seguindo essa argumentação, Silva diz que (2011, p. 98) “ao escrever, estamos sempre conversando com a tradição e necessariamente nos servindo dela, às vezes exatamente para produzir o

estranhamento necessário às formas, pelo contraste que podem produzir os planos e as densidades impensadas”.

Quando se propõe a aliança dos conceitos de ficção e cuidado de si trabalhados por Foucault (2005, 2009) em diferentes momentos de sua produção, é com o intuito de pensar uma escrita literária, filosófica, artística que possa operar, em brechas, como uma técnica possível de subjetivação. Uma escrita como experiência transgressora que poderia atravessar microfisicamente os modos de pensamento e subjetivação. Escrever não para contar de si, mas para compor-se. Escritas como encontros, eventos que deixam rastros.

Ainda algumas considerações

Desde o século XVII até o presente fala-se na função da escola primária conectada ao ensino da leitura e da escrita, as quais vem sendo trabalhadas como habilidade técnica, decifração de um código, comunicação, registro, confissão, expressão de si mesmo e do mundo. Escreve-se para identificar, classificar, representar, explicar. A escrita continua sendo operada como conteúdo a ser ensinado pela escola, como comprovante de sua eficácia e como fixação identitária.

A partir das discussões realizadas, problematizou-se a escrita como expressão de si, do mundo e do pensamento, controlando os riscos e apostando na rapidez, produzindo modos de nos relacionarmos conosco, a partir de condições de possibilidade como a vontade de verdade e o sujeito fundante. A partir disso, problematiza tal funcionamento, investindo nos conceitos de ficção e técnica de si, no sentido de tomar a escrita como essa possibilidade de transformação do que se pensa e do que se é, acolhendo os riscos dessa empreitada, a qual exige certa ruminação.

Poderíamos, então, pensar na escrita como expressão-revelação no movimento de moralização da linguagem, do pensamento e da vida. Poderíamos pensar a escrita como transformação não operando fora da moral, mas criando brechas de respiro para possibilidades de outros modos de subjetivação, problematizando as linhas que funcionam de modo prescritivo na captura dos sentidos. Uma escrita que se alia entre a filosofia e a literatura não como modelo ou conteúdo, mas como uma forma que abre para certas articulações entre o pensamento, a linguagem e a existência. Uma escrita menor que mostra a arbitrariedade das normas impostas quando se trata de escrever. Que acredita no mundo e na vida, produzindo possibilidades que minimamente e provisoriamente escapem a tanto controle. Uma opção de escape à descoberta da verdade pela possibilidade de dar à própria vida uma forma mais bela via escrita. Uma escrita que problematize o que estamos fazendo de

nossas vidas ao invés de perguntar quem somos. Tal posicionamento tenta escapar a um funcionamento reprodutivista e denunciacionista para perguntar pelas microfísicas possibilidades éticas, estéticas e políticas quando estamos falando da escrita na escola.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. O manuscrito na escola primária brasileira: o caso dos paleógrafos. In: CASTILLO, Antonio; SIERRA BLASS, Verónica (orgs.). **Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)**. Gijón: Ediciones Trea, 2008, p. 71-93.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre. N .2, p. 177-329, 1990.

DAHER, Andréa. Cultura escrita, oralidade e memória: a língua geral na América portuguesa. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org.). **Escrita, linguagens e objeto: leituras de história cultural**. Bauru, SP: EDUSC, 2004, p. 17-42.

ESTEVES, I. L.; VIDAL, D. G. Modelos caligráficos concorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária paulista (1910-1940). In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar. **Livros escolares e ensino da leitura e escrita no Brasil (séculos XIX e XX)**. Pelotas, RS: Seiva, 2003. p. 117-138.

FOUCAULT, Michel. Linguagem e Literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramalhete. 25º ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A Escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade e Política**. Organização de Manoel B. da Motta. Trad. de Elisa Monteiro e Inês D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3º ed. Trad. de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU, 2005.

_____. O pensamento do exterior. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos III. Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. de Inês Autran Dourado Barbosa. 2º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. Ed. De François Ewald, Alessandro Fontana, Frédéric Gros. Trad. de Marcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Brasil Educação**. V. 15. n. 44. p. 264-281, 2010.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Escrita escolar e oficialização da escola portuguesa In: CASTILLO, Antonio; SIERRA BLASS, Verónica. (orgs.). **Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)**. Gijón: Ediciones Trea, 2008. p.19-40.

NIETZSCHE, Friedrich. **A genealogia da moral**. Trad. de Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **A Gaia Ciência**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLEGÁRIO, F.; MUNHOZ, A. V. Escrita Ensaística: Fragmentos menores. **Fractal Ver. Psic.** Rio de Janeiro. V.26, n.1, p. 155-164. Jan/abr, 2014.

PERES, Eliane. O ensino da linguagem na escola pública primária gaúcha no período da renovação pedagógica. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar. **Livros escolares e ensino da leitura e escrita no Brasil (séculos XIX e XX)**. Pelotas: Seiva, 2003, p. 75-92.

RIBEIRO, Cintya Regina. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 613-628, set./nov. 2011.

SÊNECA, Lúcio Anneo. **Aprendendo a viver: cartas a Lucílio**. Trad. de Lúcia Sá Rebbello e Ellen I. N. Vranas. Porto Alegre: L&PM, 2011.

SILVA, Adelia Mara Pasta da. **A constituição do sujeito escrevente no dispositivo do ensino: uma leitura sobre a governamentalização da escrita escolar**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. P. 154. Tese de Doutorado. São Paulo, 2011.

VINCENT, Hubert. Foucault educador: uma arte da escrita e um modelo de autoformação. **Revista Pró-Posições**. V.25, n.2, p. 25-46, mai/ago, 2014.