

VOZES QUE SILENCIAM, SILÊNCIOS QUE RESSOAM: AS (DES)VENTURAS DA ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Obdália Santana Ferraz **Silva** – UNEB

Resumo

Este estudo propõe uma reflexão sobre os processos de escrita desenvolvidos no curso de Letras Vernáculas do Campus XIV-UNEB. A partir dos ditos e silêncios do discurso, discute-se sobre como se configuram as práticas de escrita acadêmico-científica e o lugar do escrever no referido curso, bem como sobre as dificuldades e possibilidades da escrita acadêmico-científica de futuros professores de língua materna. Caracteriza-se como pesquisa de natureza qualitativa e de inspiração etnográfica. Apoiar-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Francesa (ADF), a partir dos estudos de Pêcheux (1990; 1995) e de Orlandi (2004; 2005; 2007), para tratar da escrita como exercício de autoria, autor como sujeito que produz um lugar de interpretação, discurso como prática política, lugar de conflito e confronto de sentidos; nos estudos de Bakhtin (1981; 2003), ao tratar da linguagem como ação dialógica; além do diálogo com outros autores do campo da linguística textual (GERALDI, 1997; KLEIMAN, 2000; KOCH, 2003), para tratar do texto como tecido discursivo, no qual leitor e autor são sujeitos em constante interação.

Palavras-chave: Escrita. Autoria. Silêncio. Análise de discurso.

VOZES QUE SILENCIAM, SILÊNCIOS QUE RESSOAM: AS (DES)VENTURAS DA ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Desafiar as palavras, romper o silêncio...

Viva a palavra! Vivam as palavras nas vozes, nos papéis, nos silêncios. Firam, abrandem, suavizem, marquem, demarquem, choquem, alegrem, mas existam. (FERREIRA, 2002, p. 127-128)

Palavras, palavras! Se nos desafiam, aceitamos o combate¹ e criamos lugares de interdiscursos, abrimos espaço aos questionamentos, produzimos sentidos, tecidos de vivências, através de textos pulsantes, vivos, que poderão provocar em nossos interlocutores os efeitos pelos quais também fomos movidos a escrever. Mas, às vezes, as palavras também silenciam. E como entender o silêncio das palavras? Se ele nos inquieta, será preciso desafiá-lo, rompê-lo. E o faremos pelo escrever que se confunde com o viver, se o texto for constituído pelas vias do desejo que as palavras portam.

O escrever tem seus impasses, porque as palavras não são dadas; ao se transformarem em texto, assim como nós, portam uma história, falam de um caminho percorrido por seu autor, em sua existência; algumas, no percurso de escrita, precisamos abandonar, pois, porosas, duras, inflexíveis, “[...] faltam, faltam para dizer, faltam por dizer – defeituosas ou ausentes – aquilo mesmo que lhes permite nomear [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 26).

Parafrazeando João Cabral de Melo Neto (2008), “escrever é como catar feijão”: jogam-se as ideias na folha de papel, e as palavras que, como o grão de feijão, boiarem são jogadas fora. Mas o nascimento de um texto tem a sua complexidade, porque a palavra atormenta-nos, exigindo-nos lapidá-la para que, sendo incorpórea, possa tomar alguma forma.

Diz-nos Clarice Lispector: “Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar pedras” (1995, p. 33). Tantas vezes, colocamo-nos diante do papel, desejando expressar algo, porém, as situações não se nos apresentam prontas; angustia-nos a busca da palavra. Há um espaço silencioso de dor entre o desejo de dizer e o dito, muito bem descrito por Rachel de Queiroz:²

Não há nada de súbito, nem de claro, nem de fácil. O processo todo é penoso e dolorido – e se pode comparar a alguma coisa, digamos que se parece muito com um processo fisiológico –, que se assemelha terrivelmente a uma gestação, cujo parto se arrastasse por muitos meses e até anos. Começa você sentindo vagamente que tem umas coisas para dizer ou uma história para contar. Ou, às vezes, ambas. Fica aquilo lá dentro, meio incômodo, meio inchado (na minha terra se diria como “uma dor incausada”), quando um belo dia a coisa dá

¹ Referência aos versos do poema de Carlos Drummond de Andrade: “Palavra, palavra / (digo exasperado), / se me desafia, / aceito o combate (2001, p. 244).

² QUEIROZ, Rachel. A “inspiração” não vem para todos. Disponível em: http://www.nordesteweb.com/not10_1203/ne_not_20031104a.htm. Acesso em: 05 mar. 2015.

para se mexer. Surgem frases já inteiras, surgem indefinições que, se você for ladino bastante, anota para depois aproveitar; mas se for o contumaz preguiçoso confia-as à memória e depois as esquece. Dentro da enxurrada de frases e de idéias aparecem, então, as pessoas [...] São uma cabeça, um silhueta, uma voz. Neste ponto, com as frases, pensamentos e criaturas (e mormente com o cenário, embora ainda não se haja falado nele), nessa altura, a história já se está arrumando.

Escrever esvazia, dói como um parto; é processo de subjetivação. É preciso, usar a sensatez, promover um apagamento ali, onde há excessos. “É o começo dos começos” (MARQUES, 2001, p. 28). É pelo uso e manejo das palavras, transformadas em texto, que damos corpo aos sujeitos que lá habitam, através de uma configuração textual que reforça os sentidos construídos na tessitura. Entretanto, não podemos descuidar do que nos alerta Carlos Drummond de Andrade: “[...] as palavras têm mil faces secretas sob a face neutra” (2001, p. 247-249); é preciso, portanto, esforçar-se para dizê-las. E é na luta que com elas travamos, para encontrar as que darão cor e forma às nossas intenções de dizer, que o escrever desdobra-se em gestos linguísticos.

Na palavra, inscreve-se o não-dito, que está ligado à história e à ideologia (PÊCHEUX, 1990), o que não é verbalizado, mas que está ali, configurado no espaço, aparentemente, vazio do papel e no corpo de quem dá sentido ao escrito. Produtores andarilhos, trilhamos as linhas do papel ou da tela, como peregrinos perambulando a esmo, silenciosos e agitados ao mesmo tempo, tentando vencer os entraves gramaticais, que a didática e a avaliação equivocadas nos imprimiram, em busca de um dizer em que as ideias possam somar-se umas às outras, coerentemente, e dê vida ao texto.

É por esse caminho que o silêncio que antecede as palavras poderá ser rompido. O silêncio, o não-dito, um rio de palavras – “rio abaixo, rio a fora, rio a dentro” (ROSA, 1988, p. 32) – que ficam nas entrelinhas do discurso e que, quanto mais não-ditas, afloram, deixam escorrer fochos de sentidos; sentidos que se (des)constroem, deslocam-se contínua e descontinuamente, nos efetivamente ditos. Mas o silêncio, o não-dito, faz-se extremamente relevante para a existência de uma ordem de discurso (FOUCAULT, 2005) que seja fundadora, em que o sujeito do conhecimento possa instaurar uma nova ordem de sentidos.

Nesse movimento de ideias, este texto se constitui entre o desejo de dizer e as palavras, para anunciar minha intenção: discutir sobre como se configuram as práticas de escrita acadêmico-científica e o lugar do escrever em cursos de graduação em Letras

Vernáculas, que formam futuros professores de língua materna. O problema que me moveu a realizar esta pesquisa porta o seguinte questionamento: que lugar ocupa o “escrever”, como gesto de interpretação e autoria nas ações pedagógicas cotidianas dos professores, na sala de aula do referido curso?

O que aqui teço configura-se como socialização de resultados de pesquisa sobre a escrita acadêmico-científica, no referido curso, realizada no período de 2009 a 2011, envolvendo onze professores e vinte alunos³, da Universidade do Estado da Bahia. Para fundamentá-la, busco suporte teórico-metodológico na Análise de Discurso Francesa (ADF), a partir dos estudos de Pêcheux (1990) e de Orlandi (2005a; 2005b; 2007), os quais subsidiam a discussão de escrita como exercício de autoria, autor como sujeito que produz um lugar de interpretação, discurso como prática política, arena em que os sentidos confrontam-se. Alicerçam, também, esta discussão a concepção de linguagem que destaca o processo de escrever como interação discursiva, ação dialógica (BAKHTIN, 2003), tomando o dialógico como princípio constitutivo do discurso; texto como tecido sociodiscursivo, no qual habitam vozes de sujeitos históricos, em intensa interação (GERALDI, 1997; KOCH, 2003).

A análise do *corpus* contemplou as denegações, as pegadas dos não-ditos que se materializam nos ditos, no silêncio, os quais constituem os sentidos da memória. Portanto, tomando por base formações discursivas e ideológicas⁴ (PÊCHEUX, 1990), a partir das quais os sujeitos são constituídos/instituídos, lanço um olhar mais atento aos recortes discursivos para compreender as errâncias, as opacidades, a falta e a incompletude que permeiam o fazer do professor e do aluno, para compreender, a partir de entrevistas e de grupos focais, quais as condições de produção dos alunos de Letras Vernáculas, e como significa aquilo que dizem sobre seus atos de escritas acadêmico-científicas, no cotidiano da sala de aula da universidade.

Escrever: entremear fios entre vozes e silêncios

Quando pronuncio a palavra Silêncio,

³ Decidi, por uma questão ética, preservar a identidade dos sujeitos que compõem a amostra da pesquisa, visto que houve, através de termo de compromisso, uma garantia de sigilo já combinada com todos eles. Desse modo, professores e alunos são caracterizados, neste texto, por pseudônimos.

⁴ Diz respeito ao lugar que cada sujeito ocupa em um grupo ou classe de uma determinada formação social, pois as palavras significam de modo diferente, de acordo com quem delas faz uso. A formação discursiva, como lugar de construção dos sentidos, é inscrita numa formação ideológica e determina “o que pode ou deve ser dito”.

suprimo-o (SZYMBORSKA,2011, p.107).

Ao escrever, transitamos entre ditos e não-ditos. Migramos do silêncio às palavras – e vice-versa –, que nos significam e nos relacionam com nós mesmos, com as pessoas e com o mundo (ORLANDI, 2005a). Tecendo, entre palavras e verbos que não ecoam aos ouvidos e palavras materializadas na folha, damos forma a um texto/discurso. Pausas e silêncios coabitam a escrita e são carregados de sentidos, somente possíveis de acordo com a relação entre quem lê e quem escreve; ambos situados em alguma posição sócio-histórica. Portanto, o silêncio é constitutivo, é a incompletude do dizer, a relação desse dizer com a falta, com o equívoco: “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (ORLANDI, 2007, p. 12).

A palavra não é capaz de dizer tudo; nossos escritos apontam sempre para uma falta em jogo que aponta para o silêncio, para o que não se diz quando algo é dito, mas que, em silêncio, faz sentido. O silêncio é fundo necessário a uma espécie de discurso fundador. A voz do diálogo originário para de falar para que se produza o dialogismo; pois o diálogo se dá não apenas a partir das vozes dos sujeitos envolvidos em situação de interação, em expressão exterior definida, mas também de um discurso interior (BAKHTIN, 1981; 2003). Há uma intensidade dialógica que se dá como tensão; a política do silêncio dispõe as cisões entre o dizer e o não-dizer; o que é necessário não dizer para poder dizer: “Escrever é uma relação particular com o silêncio” (ORLANDI, 2007, p. 83). No texto, há laços entre os diálogos exterior e interior, entre o enunciável e o silêncio, que possibilitam o movimento contínuo da subjetividade, a qual se articula através das ações e relações entre os sujeitos, no confronto entre o “eu” e o “outro”.

Os sujeitos, em seus discursos e sentidos, pela palavra explicitada ou silenciada, estão sempre se (re)construindo, na ordem da linguagem e da palavra, em um movimento dialógico, que transcende as meras formulações linguísticas, estendendo-se e articulando-se com as esferas sócio-históricas. Portanto, para a compreensão dos ditos e silenciados, em um texto, o leitor precisa mergulhar na materialidade discursiva e na história, para interpretá-las, propondo sentidos, à luz dos seus conhecimentos e vivências, sempre relacionando o texto/dizer com os interdiscursos ou memória discursiva, assim conceituada por Pêcheux:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (2007, p. 52).

A memória discursiva, isto é, as formulações de acontecimentos anteriores são de fundamental importância para a compreensão das escritas acadêmico-científicas dos professores de língua materna em formação. É preciso que se considere de que lugar falam estes sujeitos, as formulações discursivas nas quais se inscrevem toda vez que, pela escrita, precisam explorar seu saber fazer e seu saber dizer, a partir de uma relação dialógico-interativa com seu próprio dizer e com o dizer do outro. No movimento de escrita, os sujeitos precisam consolidar o enlaçamento entre o dito e o não-dito, entre a palavra e o silêncio, que, segundo Pêcheux, exige “[...] um trabalho de sentido sobre o sentido, [ambos] tomados no relançar indefinido das interpretações” (PÊCHEUX, 2006, p. 51). Nessa perspectiva, o sentido não é acessado diretamente, pois ele nasce na relação com o outro, na alteridade, conforme continua a explicar Pêcheux:

[...] é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes (2006, p. 54, grifo do autor).

Os discursos dos sujeitos são atravessados pelos discursos do outro, que se configuram como lugar de heterogeneidade fundante, de rupturas, espaço da não-coincidência: “[...] as não coincidências fundamentais que atravessam seu dizer” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 21) –, já que sempre há, representado no discurso-outro, um dizer que é confrontado. Ou os sentidos podem não ser absolutamente partilhados, ou ainda, há palavras no meu discurso que pertencem a um outro discurso que remete a algo falado em outro lugar.

O sujeito que escreve, inscreve-se, ao mesmo tempo, no texto; e, mergulhado na teia discursiva, (re)constrói seu dizer pelos “ditos e não-ditos”, marcados pela história e pela ideologia. Entretanto, muitas vezes, as práticas de escrita, no cotidiano da

universidade têm silenciado esse dizer, quando as propostas de escrita constituem-se como práticas distantes de suas vivências, de sua história, de seu mundo; quando o saber discursivo que torna possível todo dizer é sufocado pelo medo de dizer, gerando espaços de silêncio. Todavia, esse silêncio revela o sujeito, mesmo através das palavras não-ditas. Pois, se “[...] a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante.” (ORLANDI, 2007, p. 23).

A escrita, como metaforiza Carlos Drummond de Andrade, constitui-se, “De cacôs, e buracos / de hiatos e de vácuos / de elipses, psius” (ANDRADE, 1968, p. 5), por onde o sujeito rompe o silêncio para falar do próprio ato de escrita:

Eu pensava o ato de escrever como algo obrigatório e vazio; ele era...ele não tinha sentido... se expressar pela escrita [...] não era uma possibilidade de dialogar com outra pessoa [...], não era algo pra que as pessoas vissem e me dessem um retorno, [...]. Pra mim não fazia sentido! A escrita não tinha sentido! (Lia)

Esses fios que se urdem no intradiscorso não devem ser ignorados ou camuflados, visto que os efeitos de sentido produzido por vozes como essa, ao falarem sobre suas práticas de escrita no contexto escolar, levam a um repensar sobre a formação do sujeito-professor que as propõe, uma vez que o discurso do escrever/falar se constitui no discurso sobre a formação (EKERT-HOFF, 2002).

Práticas que trazem uma visão cristalizada de linguagem, que visam apenas a uma avaliação quantitativa, alheias às condições sócio-históricas de produção do discurso, além de tenderem à homogeneização do sujeito e da sua formação, silenciam vozes. Esse ponto de vista sobre a linguagem, lamentavelmente, ainda tem consolidado processos de produção de texto na universidade, mostrando-se insuficiente pra dar conta de tal fenômeno, porque exclui os modos de participação do outro, como podemos perceber pelas narrativas seguintes:

[...] porque se você escreveu, entregou e obteve aquela nota, o texto simplesmente, vai ser engavetado e não vai ter circularidade, ele não vai servir mais. (Tito).

Aquele trabalho fica estável, não se tem uma melhora e não se revê o que foi escrito e o que poderia ser melhorado. (Bete)

Os sujeitos quebram o silêncio para mostrar sua indignação em relação às práticas de escrita que tomam o texto como um produto fechado, com fim em si mesmo. Escrita que não possibilita romper com a homogeneidade aparente da linguagem para fazer vir à tona a heterogeneidade discursiva fundante. O texto configura-se como descartável, como escrita cuja feitura, desde sua gênese, já está fadada ao confinamento; pois, se o processo de escrever textos acadêmico-científicos, no âmbito da graduação, tem como finalidade última a entrega do texto ao professor para nota, tal prática silencia o sujeito, já que ele entrega ao professor, não a sua palavra viva, dinâmica, mas sua palavra silenciada, como externa o sujeito-aluno:

Na questão da nota... é um entrave, porque, às vezes, você quer expressar sua fala, mas você não pode, porque existe uma nota e você tem que alcançar essa nota, senão você vai ser prejudicado. (Mira)

Há um sentido nesse silêncio, cujo significado não é o de passividade ou o de negatividade, como entendido pelas formas da nossa cultura, mas um silêncio como “[...] lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido[...]” (ORLANDI, 2007, p. 13). Um silêncio como horizonte, revelando que há desejos frustrados, que provoca no aluno inquietude e indignação, em virtude do silêncio do professor, cujas palavras faltam por dizer: “não tinha nada, ela não colocou nenhuma observação; cadê o retorno? Não tivemos o retorno” (Gil).

Se, à escrita do aluno não há uma resposta que propicie uma interlocução, a qual dará sentido ao texto como espaço-tempo de produção de conhecimento, a voz desse sujeito é silenciada pelo silêncio do professor. É nesse silêncio, porém, que se encontra o sentido do discurso: “O silêncio é assim a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; [...] Reduto do possível, do múltiplo [...]” (ORLANDI, 2007, p. 13). Esse é um silêncio, controlado, político, um *continuum* fundante, que dá movimento à palavra; o silêncio do professor em relação aos escritos do aluno é questionado, refutado, quando este reage indignando-se:

Só a nota seca e algumas considerações sobre... formatação. Só isso. Mas nenhum elogio, nenhum norte, né?... perspectiva, assim, de você melhorar, nenhuma crítica. E aí, você acaba achando mesmo que você fez aquilo só pra nota. (Léo)

O jogo entre o dizer e o ocultar constrói-se de um silêncio político e também de um silêncio local (censura), referidos por Orlandi (2007). Então, tendo em vista a impossibilidade de o discurso abranger uma enunciação completa, entende-se que o não-dito é constituinte, é fundador do discurso. O não-dito diz respeito às diversas facetas da linguagem; subsidiário ao dizer, o não-dizer, que complementa e ultrapassa o dito (ORLANDI, 2005a), constitui espaço do vir-a-ser do discurso.

Porque alguns sentidos permanecem silenciados, fazem falar outros; ainda que a voz daquele que representa a ideologia dominante (neste caso, o professor), que controla os sentidos, em uma sala de aula, seja produzida como voz social homogeneizadora, que, autorizada a dizer, termine por engessar os sentidos, o jogo discursivo-ideológico entre o dizer e o silenciar põe a palavra em ação, impulsiona o aluno a falar; a movência dos sentidos está, especialmente, naquilo que os sujeitos, sufocados pelo processo de silenciamento, enunciam, cindindo o silêncio:

A gente tem que seguir aquela linha, o raciocínio do professor e não a nossa. Mesmo a gente já tendo leituras para ter pensamentos sobre determinado assunto para escrita (Vera).

[...] Quer dizer, a gente tem a vontade de escrever, a gente quer falar sobre alguma coisa, mas a gente não pode... Eu posso dizer claramente que a monografia não parte da inquietação do aluno, parte da disponibilidade de um professor da casa. (Valda)

Você acaba se policiando de tudo... o texto perde a essência... porque você... o texto deixa de ser seu... porque, pelo menos, o que eu vou escrever é assim: o que é que a professora vai pensar disso, será que ela vai gostar desse tema? Será que é isso mesmo que ela quer? Mas, se o texto é meu, né? Mas a gente acaba escrevendo um texto que é pra o "outro", só pra obter nota. Muitas vezes acontece isso. (Bito)

No jogo das relações de força e sentido que se dão na sala de aula da universidade, quem escreve – o aluno – está sempre numa posição de desconforto em relação a seu interlocutor – o professor – aquele que sugere a escrita, ou que a exige conforme o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados no semestre. Os sujeitos-alunos reverberam, em suas enunciações, a voz que os situa nos limites da sua possibilidade de se dizer. Suas falas, retomadas de muitas outras, em diferentes momentos, seja nas entrevistas, seja nos grupos focais, têm um efeito de sentido que nos

conduz a uma compreensão: entram em jogo, no corpo da escrita desses sujeitos, a presença do professor, a imagem simbólica do professor avaliador. Marcam-se, no fluxo das enunciações, e de modo reiterado, as condições de produção dos sujeitos como desfavoráveis à construção de conhecimento, uma vez que, no processo de escrita, o aluno procura levar em consideração o desejo do professor em detrimento do seu desejo que é silenciado.

Para além do silêncio: o ressoar de vozes pela escrita autoral

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto - e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras - quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo. (LISPECTOR, 1991, p.13)

Escrever representa um risco em sentido duplo: o traço e o perigo, pois o sujeito que escreve é atravessado pela linguagem, por sua escrita, pela letra. Tomando como mote as palavras de Clarice Lispector, podemos compreender que, de fato, quando materializamos alguns dizeres, algumas formulações, terminamos por apagar outras, por silenciar outros possíveis sentidos. E é nesse tecer, em que o silêncio – “Silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas ou que indica que o sentido pode se sempre outro [...]” (ORLANDI, 2007, p. 14) – intervém na formação e no movimento dos sentidos, que as palavras desafiam o sujeito a abrir espaço à contradição, ao equívoco, às diferentes interpretações, às diferentes forma significantes; quem se mete a escrever, portanto, expõe-se às palavras, manifestas nas linhas ou nas entrelinhas do dizer. Dizer e silenciamento não se separam. É por esse veio que ressoa a autoria, em que o graduando, movido pelo prazer, responsabiliza-se pelo dizer e pelo não-dito:

A questão da autoria... eu sinto um prazer imenso quando faço um artigo, leio e digo: poxa, isso aqui é realmente o que eu queria colocar, eu consegui!” (Alex).

A autoria é marcada por um trabalho de escrita como prática em que se imbricam processos do consciente e do inconsciente, num contexto permeado por certa complexidade, que requer o enfrentamento das dificuldades de dizer(-se), a partir de ações planejadas e não apenas através de pequenos gestos isolados, ao longo do processo. Porém, trabalhar a escrita, nesse sentido, em um contexto que envolva a constituição da autoria, tem seus percalços, seus embaraços, e requer o enfrentamento do problema por parte da instituição, dos professores – os sujeitos são determinados pela sua relação com a instituição –, a partir de ações planejadas. O que, segundo os professores, tem sua complexidade:

Porque, você tem que escrever, e aí quando você se coloca nessa situação de ter que escrever a monografia, escrever um artigo! Não é fácil. A primeira reação, ainda mais quando você é um autor incipiente, é insegurança; [...], a questão do desafio do papel em branco. (Profa. Alda)

Escrever gera mal-estar, quando o sujeito imagina que seu interlocutor – no caso do aluno, seu professor e, quase nunca, seus colegas – o espera e o espreita; fato que o angustia, talvez porque sinta que algo que deseja guardar lhe foge e lhe é arrancado. Então, conciliar o prazer de escrever com a constante demanda de realização de trabalhos acadêmicos-científicos tem trazido incômodo ao sujeito-aluno, que, na maioria das vezes, não se sente preparado ao desafio; submete-se, poucas vezes, rebelase, desafia(-se) e confessa:

A escrita pelo desejo ficava limitada... da forma como as práticas são conduzidas, eu acho que prejudica a nossa escrita, a nossa competência, a nossa produção do fazer com gosto, de fazer com prazer. Justamente quando há esse atropelo de entrega, atropelo de disciplinas, essa exigência extrapolada de assuntos, de trabalhos, de estágio, de tudo! É muito atropelado... A gente passa aqui o semestre corrido. A gente fica ali naquela correria, naquela limitação, naquela angústia, naquela agonia pra escrever, pra dar conta (Pedro).

O depoimento do aluno revela que o cotidiano das atividades de escrita no curso de Letras Vernáculas vem sendo tecido entre amores e desamores, o prazer e a rejeição, as possibilidades e as dificuldades, momentos de descoberta e de bloqueio, de resistência, de angústia. Tantas vezes tem faltado ao aluno a autoconfiança necessária para que ele faça uso das possibilidades que o sistema linguístico-discursivo lhe oferece, deixando de exercitar seu espírito questionador, de ocupar seu lugar de produtor de sentidos e de transformador da realidade à sua volta.

O depoimento da professora Alda, fala, pelas palavras não-ditas, de suas práticas, de suas faltas, de seus desejos não preenchidos e, portanto, das brechas que os constituem. Aponta para a necessidade de reconfiguração conceitual e prática da escrita e do ensino da escrita, desde a Educação Básica até os cursos de formação de professores (KLEIMAN, 2000), especificamente, neste estudo, os de língua materna. É preciso que a escrita acadêmico-científica seja planejada e pensada como um ato em que o sujeito possa autorizar-se, rompendo o silêncio, marcando a folha em branco e sua posição-autor como sujeito de sua própria história, implicando-se, inscrevendo-se nos seus escritos, abrindo possibilidade de interpretação.

Somente quando o aluno se inscreve no texto que produz, enquanto sujeito histórico, princípio da organização do discurso (FOUCAULT, 1992) é que sua voz rompe o silêncio controlador que ainda perpassa os processos de escrita na sala de aula. Nesse percurso, vai construindo lugares de interpretação – “construir algo a partir daquele conhecimento, me posicionar” (Prof. Tom) –, a partir de um trabalho de escrita que se desenvolve nos entremeios da heterogeneidade discursiva, materializada no *continuum* da interlocução entre o que ele escreve, o que lê e o universo sociocultural, histórico e ideológico da linguagem; isto é, o outro, sua história, suas leituras, sua linguagem – “a importância de se dar crédito àquela voz que eles trazem” (Profa. Ana) – . Nesse processo, o dizer do sujeito é sempre heterogêneo, constituído por outros dizeres: “[...] as palavras que dizemos não falam *por si*, mas pelo ‘Outro’: outro que abre o discurso sobre sua exterioridade interdiscursiva interna [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 26).

Escrever, nesse sentido, configura-se como atividade humana, através da qual o sujeito poderá intervir no real, de modo a apreendê-lo, produzi-lo e/ou transformá-lo, fazendo com que o já conhecido seja apresentado ao leitor sob novas focalizações, estabelecendo com este um contrato de cumplicidade. A opinião de um dos sujeitos desta pesquisa remete-nos à ideia de autoria nessa perspectiva:

[...] se ele não é um sujeito que se responsabiliza, que tem consciência da sua função, enquanto discente, ele não se torna um sujeito autor; porque ele não passa pelas etapas necessárias; porque só é autor quando você é consciente de sua função de leitor, de escritor, de pesquisador, na verdade; você só é autor, quando você pesquisa, porque você vai amadurecer toda as ideias. (Profa. Cida)

Não obstante o entendimento da professora sobre autoria, esse processo de criação tem sido, muitas vezes, sufocado pelos rituais das práticas acadêmicas, nas quais, a cada semestre, o amontoado de “trabalhos” para nota e a apresentação de “seminários” ganham lugar de destaque. É o que pensa um dos alunos entrevistados:

[...] o aluno aqui não é encorajado a produzir um texto, e... dizer assim: aquilo é meu: aquilo é meu e defender aquilo. [...] Então, quando a gente recebe a nossa nota, que a gente vê que aquilo ali... fui eu que escrevi, né... com as minhas ideias... a gente fica assim, meio que... né... fica triste, na verdade! (Taty)

Há, ainda, na academia, práticas que apagam/silenciam a voz do aluno, fazendo com que ela ecoe apenas para cumprir as atividades de rotina em sala, limitando-se a internalizar modelos, a repetir o que já está posto. Portanto, temos que pensar uma prática de escrita relacionada a criação e ruptura, de modo que o sujeito possa demarcar seu lugar social, a partir de seu dizer, projete novos mundos, faça a diferença, ao materializar seus discursos em textos escritos, para, como enuncia um dos sujeitos: “[...] A partir do seu conhecimento, da sua interação com esse texto, ele também produzir seu próprio pensamento daquele texto”. (Profa. Mara)

Urge pensar a produção de texto como gesto de autoria, como prática social, momento em que ele se torna crítico, criador, projeta novo(s) mundo(s), marca um lugar específico de produção discursiva, que envolve o simbólico e o ideológico. Nesses termos, a escrita, como gesto de autoria, não sendo transparente, abre espaço para diversos gestos de interpretação, dimensionando-os para a noção de compreensão, que significa perceber/ler outros sentidos que ali estão e o entendimento de como eles são constituídos.

Escrever como lugar de interpretação e autoria exige que tanto o sujeito que produz como o que lê lance um olhar compreensivo para o texto como arena em que se dá o confronto entre o linguístico, o político, o ideológico, o histórico e o social;

aspectos que revelam as condições de produção do texto, no seu sentido mais estrito – quem escreveu, o que escreveu, para quem, como, quando etc.– e também no seu sentido mais amplo: os contextos sócio-histórico e ideológico, os modos de funcionamento do discurso, o modo como o sujeito significa, em uma situação discursiva dada, isto é, os interdiscursos em que o texto se inscreve (ORLANDI, 2005b).

Nesse sentido, é preciso que a universidade, via seus professores e projetos de ensino, pesquisa e extensão, possam criar um espaço que priorize, de fato, o argumentar, o autorizar-se, o “defender um ponto de vista”, como entende um dos sujeitos: “[...] acho que a gente aprende a defender, de certa forma, se defender, defender o nosso ponto de vista, os argumentos mudam, né?” (Elias). Tudo isso está relacionado ao ato de interpretar, no sentido colocado por Orlandi, com inspiração nas ideias de Françoise e Pêcheux: “Interpretar é compreender, ou seja, explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro” (2004, p. 64). Entretanto, o sujeito só pode experimentar essa multiplicidade de olhares e de sentidos se o destino de seus textos deixar de ser apenas o professor de quem ele já sabe o que pode esperar. É preciso entregá-lo ao mundo, à diversidade de olhares e interpretações, expor-se ao risco. Como observa Machado:

A passagem de “escritor para a gaveta” a “escritor para o público” exige assumir uma série de novos riscos e acostumar-se a suportar novas angústias, e muitos dos que escrevem nunca se aventurarão a autorizar a circulação pública de seus escritos, mantendo-os, se depender, no âmbito privado. (2008, p. 282).

Entregar sua escrita ao mundo, à circulação social, significa aceitar que não se terá mais o controle dos sentidos, porque ele, o texto, abre-se aos vários sentidos, às várias interpretações. Essa condição de submetimento da escrita é a certeza de termos as ideias contestadas, de instaurarmos o confronto, o conflito, a aceitação ou a rejeição; é a partilha da autoria: “Porque você está expondo sua escrita ali pra que todo mundo teça comentários, né? Aí eu acho que você diz assim: “Aí, meu Deus, se tiver um comentário que eu não goste... (Bia).

Para autorizar-se é preciso vencer o medo da não aceitação, um temor que começa na sala de aula, quando o sujeito escreve para responder ao professor. Desejo e medo habitam o sujeito. Mas, ainda assim, vale a pena arriscar-se, pensar um público

dentro e para além da academia, da autoridade acadêmica representada pelo professor. Colocar-se agora do outro lado: passar da condição de leitor a autor, querer que seus escritos sejam manuseados por outros leitores, como deseja o sujeito-aluno:

Quando a gente pega os textos teóricos e discorda ou concorda com eles, a gente fica imaginando que quem vai pegar o texto nosso também vai fazer o mesmo, ou sei lá o que, né? (risos)... Mas eu tenho vontade de publicar o meu artigo. (Bete)

Se o sujeito ambiciona socializar a escrita é porque quer assumir, perante um público, o ato cometido: “No caso, pelo escrito ‘cometido’. Seja um crime, seja um artigo, é autor aquele que se responsabiliza por seu feito ou, no limite, é responsabilizado por ele” (MACHADO, 2007, p. 179). Como afirmou um dos sujeitos-alunos, no curso de graduação em Letras Vernáculas, “há uma minoria ainda que se autoriza” (Aldo). E essa minoria representa uma parcela significativa, no universo acadêmico, porque, fora desse espaço, fará a diferença; é uma minoria que se permite atravessar os portões da universidade para descobrir caminhos novos e se responsabilizar por esses caminhos. Talvez seja essa a chave que abra a possibilidade para que os futuros professores de língua materna possam construir um percurso de formação que lhes dê suporte para que, perpassados pelos significantes da área em que escolheram atuar, possam refletir sobre sua prática e seu campo de conhecimento sobre a linguagem.

Entre silêncio e palavras, algumas considerações para reflexão

Eu tenho à medida que designo – e este é o esplendor da linguagem. Mas eu tenho muito mais à medida que não consigo designar. A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Por destino tenho que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias. Mas volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso de minha linguagem. Só quando falha a construção, é que obtenho o que ela não conseguiu (LISPECTOR, 1998, p. 176).

Práticas de escrita, na academia, fazem falar e fazem silenciar! Palavra e silêncio são palcos de conflitos. Faz-se silêncio... Mas as palavras resvalam para as margens – “a terceira margem” –, são escorregadias, provocam fissuras no silêncio. As palavras portam em si um indizível, que sedimentado no tecido da escrita, ganha significado.

Por isso, entre o dizer e o silêncio, e considerando “o fracasso de minha linguagem”, os resultados deste estudo, levaram-me a algumas inferências as quais partilho com o leitor, nas linhas que seguem: o graduando de Letras Vernáculas ainda precisa constituir-se como autor de textos a partir dos quais é possível “ouvir” a sua voz. As pausas e silêncios sugerem que esses sujeitos, não se inscrevendo no que escrevem, terminam por apagar outros sentidos possíveis.

A maior parte das escritas que se desenvolvem na sala de aula dos cursos de graduação em Letras Vernáculas ainda tem um fim em si mesma – a nota –, não ultrapassando os muros da universidade. A escrita, ainda, não se constitui como gesto autoral, fecundado na interlocução de saberes entre professor e aluno.

No jogo discursivo entre silêncio e palavras, os sujeitos professores e alunos sublinham que as propostas de produção acadêmico-científica precisam contemplar a escrita para além dos limites da sala de aula, uma escrita que se liberte do papel, que se transmute, que tome o texto como objeto de interpretação, aberto a uma leitura historicizada, imerso numa circularidade de diferentes sentidos e interlocutores, espaço em que a polissemia supera a padronização das estruturas, a formatação rígida e única, permitindo ao sujeito que se autoriza experimentar-se na folha de papel.

Os desafios teórico-metodológicos que envolvem a prática de escrita acadêmica são muitos e não há como driblá-los; é preciso, ao contrário, deixá-los emergir em meio aos conflitos. Pois, onde há conflitos, há possibilidades de mudança, há indicativo de que algo não se ajusta, está fora de lugar; há falta! E a falta impulsiona a dizer; esse é um indicativo de por onde o professor precisa atuar na sua práxis cotidiana, em sala de aula.

“Concluído o show possível, já não restam certezas. Há acasos e possibilidades” (GERALDI, 2003, p. 253). Assim, tendo em vista a complexidade dessa temática e o não controle do dizer – “[...] toda leitura modifica seu objeto” (CERTEAU, 1994, p. 264) –, esta discussão se estenderá, certamente, a partir do olhar interpretativo de cada leitor que, dada a riqueza da diversidade, também deixará aqui suas reticências para significar que o texto, tecido entre o poder da palavra e o poder do silêncio, segue seu

caminho, cheio de atalhos, perigos, deslizos, mudanças... que nos levam a fazer desvios necessários, vitais, ensejando um novo caminho, um novo recomeço.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

_____. *Boitempo*. Rio de Janeiro: Editora Sabiá LTDA, 1968.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Arte de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.

FERREIRA, João Geraldo Pinto. Escrever – um ato de libertação. In: BIANCHETTI, Lucídio. *Trama e texto: leitura crítica: leitura criativa*. v. 1. São Paulo: summus, 2002. p. 117-128.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. *O que é um autor?* Portugal: Vega, Passagens, 1992.

GERALDI, João Wanderley. Depois do ‘show’, como encontrar encantamento? *Cad.Est.Ling.*, Campinas, (44):251-261, Jan./Jun. 2003.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

_____. *A paixão segundo G. H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. *Um sopro de vida (pulsações)*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.

MACHADO, Ana Maria Netto. Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In: CALIL, Eduardo (Org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 171-207.

_____. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 267-286.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005a.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. SP: Pontes, 2005b.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 61-161.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento?*. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 49-57.

QUEIROZ, Rachel. *A "inspiração" não vem para todos*. Disponível em: http://www.nordesteweb.com/not10_1203/ne_not_20031104a.htm. Acesso em: 05 mar. 2015.

ROSA, João Guimarães. *A terceira margem do rio*. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

SZYMBORSKA, Wislawa: *Poemas*. Tradução: Regina Przybycien. Companhia das Letras, São Paulo, 2010.