

Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação¹

School writing, fiction and modes of subjectivation

Betina Schuler²
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
betinaschuler@hotmail.com

Resumo: Este artigo parte da área da educação, com atravessamentos na filosofia e na história para pensar as relações entre as práticas de escrita escolares e os modos de subjetivação. Para tanto, empreende-se uma pesquisa bibliográfica analisando-se produções acadêmicas que se debruçaram sobre a escrita escolar e examinando-se nesses materiais a regularidade da escrita operada como expressão/revelação de uma ideia e de si mesmo, como controle dos riscos e operada em certa velocidade. Tais regularidades são marcadas e asseguradas pela perspectiva da vontade de verdade e de um sujeito fundante. Essas práticas discursivas são problematizadas a partir de dois instrumentais analíticos foucaultianos: a *ficção* e a escrita tomada como *técnica de si*. Ambos são operados como possibilidades de se tomar a escrita como exercício de pensamento e de si, deslocando-se da escrita como expressão/revelação para a escrita como transformação, em se tratando dos modos de relação que assumimos com nós mesmos.

Palavras-chave: escrita escolar, ficção, subjetivação, genealogia.

Abstract: This article discusses the relations between practices of school writing and modes of subjectivation by intertwining education, history and philosophy. In this sense, a bibliographical research was carried out by analysing academic documents about school writing and problematizing the regularities of writing as expression/revelation of either an idea or the self, as risk control, and operated in a certain speed. These regularities are marked by the perspective of will of truth and an original subject. These discursive practices are problematized by means of two analytical Foucauldian tools: *fiction* and the writing taken as a *technique of the self*. Both are considered as possibilities to regard writing as an exercise of thought and of the self, shifting from writing as expression/revelation to writing as transformation, addressing the modes of relation we assume with ourselves.

Keywords: school writing, fiction, subjectivation, genealogy.

¹ Este artigo é uma versão revisada e ampliada de texto publicado nos Anais da XI Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED SUL, realizado em Curitiba, PR, de 24 a 27 de julho de 2016.

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Av. Unisinos, 950, Cristo Rei, 93022-750, São Leopoldo, RS, Brasil.

Um modo de entrada

A relação entre a escrita e os modos de existência foram se deslocando desde a invenção da escrita. Pode-se pontuar o deslocamento da palavra poética e dramática entre os gregos à Palavra Sagrada e o texto da revelação com o cristianismo; a invenção da imprensa em 1450 em que a escrita se inscreve no processo de modernização do ocidente; a escolarização da escrita (Graff, 1990), entre tantos outros. Todavia, também mantém regularidades, quando pensamos como escrevemos, porque escrevemos, onde escrevemos e o quê escrevemos. Diz Skliar (2014, p. 133) sobre as razões do escrever e a escolarização:

De um lado, uma aposta pela civilização, o pertencimento cultural, a utilidade, o emblema do sujeito livre, o domínio da língua, da identidade, da avaliação, dos dispositivos cognitivos, das habilidades, das competências, do exercício, etc. De outro lado, a dificuldade em suportar o mundo e a si mesmo, a experiência do limite, do indizível, da desilusão para com a vida e com o humano, a agonia da morte, o desespero por dizer algo, a rebelião e a desobediência da linguagem, a trágica escuridão, a necessidade de alterar a realidade para podermos sobreviver, etc.

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 nexos 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 movimentava essas relações e produz modos de existência, atravessando a condução das condutas escolares.

Não se trata aqui de realizar uma denúncia dos usos da escrita na escola, mas de entender como estão produzindo determinadas relações que os alunos e alunas aprendem a ter consigo e com os demais. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em periódicos brasileiros Qualis A1 e A2 da área da educação, assim como no banco de teses e dissertações da CAPES e em livros e capítulos de livros que abordam a relação entre a escrita e os modos de vida. Foram utilizadas como palavras-chave na busca: escrita e história; escrita e genealogia; escrita e subjetivação; escrita e práticas de si; escrita e escola. Por meio dessa busca, foram destacados 35 artigos, 11 teses e dissertações e 25 capítulos de livros ou livros completos. Desses materiais, a partir de seu foco e especificidade, foram selecionados 31 para esse estudo, sendo que 12 são citados nesse artigo.

Em 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 ou examinar e julgar práticas anteriores com o olhar e as ferramentas do contemporâneo. Busca, apenas, marcar os funcionamentos da escrita escolar, tomando-a 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 poderia auxiliar-nos a entender a constituição da escola moderna e nossos modos de vida no presente.

Examinando-se os textos, é possível identificar a regularidade da escrita operada como expressão/revelação (tal como um modo de registro, comunicação e espelhamento do caráter), como controle dos riscos, a partir de certa velocidade quadriculada. A partir disso, problematiza-se tais regularidades, entendendo-se que tal funcionamento tem como duas de suas condições de possibilidade a vontade de verdade e o sujeito fundante, o que aparece destacado ao longo das análises. Ainda, pergunta-se pelas possibilidades de uma relação mais ética consigo, como um alargamento da envergadura de si em exercícios descontínuos para tomar a escrita como transformação do que se pensa e do que se é a partir do conceito de ficção e técnica de si em Foucault. Desse modo, questiona-se: 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 da verdade e de si mesmo

No Brasil, desde o processo de colonização, a escrita esteve fortemente associada à domesticação do pensamento. Desde esse período, buscava-se destribilizar a língua para produzir certa consciência; suprir uma ignorância; buscar constância e uma unidade colonizada e evangelizada. Evidencia-se aí a regularidade da escrita operada como uma prática que parte de um sujeito fundante e o produz como tal em busca de permanência, em que as escritas são tomadas como expressão de uma existência e transmissão de verdade para suprimir a ignorância. O grande perigo aqui era a “inconsistência da alma selvagem”, sem fê, sem lei e sem rei (Daher, 2004). Assim, a leitura e a escrita da alma e da consciência constituiu-se como um forte ponto de emergência das práticas de escrita escolar em nosso país. Fica manifesto um forte vínculo entre escrita e religião no ocidente, acentuando-se nos processos da Reforma e da Contrarreforma. No caso brasileiro, isso fica evidente no processo de colonização e catequização,

conectado a certo controle do risco das almas em busca de constância e unidade.

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 se faz forte quando pensamos já em um período de organização da educação pública no Brasil no século XIX e no quanto a alfabetização vai operar como um importante meio de controlar os riscos 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 na preocupação com as mentes agitadas. O objetivo, nessa perspectiva, era justamente buscar certa firmeza no presente em que se age, o que exige ruminação, diferente da rapidez, operada como importante valor no presente.

Pensando nessa relação entre tempo e escrita, no século XVIII, na Europa, vigoravam a caligrafia e a ortografia entre as práticas de escrita, perspectiva essa que invade o século XIX e XX no Brasil, marcando as preocupações com o traço. O corpo precisava ser ensinado a uma certa escrita, a qual exigia 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 a constituição da existência discente, com o crescimento harmonioso da aprendizagem (Magalhães, 2008) – o que podemos ver ainda presente nos objetivos dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas brasileiras 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.

A partir disso, 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). O Rei D. Pedro II já solicitava que a escrita fosse trabalhada de modo suficiente para que pudesse comunicar. No Brasil, até o século XIX, escreviam-se nas escolas pequenas

sentenças (sentenças morais), fragmentos de catecismo, extrato dos clássicos, grandes feitos da pátria, questionários com perguntas e respostas (respostas orientadas), cópias, ditados, composições corrigidas pelo mestre, tendo-se como objetivo a comunicação clara e rápida.

Um dos destaques desse tempo é a precariedade dos materiais impressos que circulavam nas escolas (manuscritos domésticos, comerciais ou livros de origem portuguesa). Desse modo, eram usados para o trabalho didático textos elaborados pelos próprios professores, bem como documentos, cartas e outros textos que circulavam nas comunidades. Todavia, inicia-se uma grande preocupação com o uso de tais materiais, uma vez que continham, além de erros ortográficos, conteúdos considerados imorais.

Assim, com o uso dos paleógrafos da metade do século XIX à metade do século XX, realizou-se a impressão de materiais considerados adequados para os alunos (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, impulsionou a prática de produção desses materiais (as organizações dos livros didáticos iniciam somente no final da década de 1920 e aqui não serão problematizadas). Evidencia-se, portanto, a escrita operada como uma técnica de controle do risco, uma vez que a escola produz a escrita pela e para a escola, em uma evidente conexão entre escrita e modos de vida.

Ao enunciado da escrita como expressão e controle dos riscos, alia-se um determinado funcionamento nos modos de se lidar 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, e a tarefa da Pedagogia seria 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 expressada 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 e 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, constituindo-se assim a lógica da utilidade do mesmo. Dessa maneira, “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (Foucault, 2002, p. 129).

As 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 (Chervel, 1990). 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).

A partir do início do século XX, no Brasil, podem-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 para a aquisição de conhecimentos, orientação da conduta e ocupação proveitosa das horas de lazer (retoma-se certa utilização do tempo). 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 sentença 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 disposição dos movimentos. Os documentos produzidos pela Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul 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 vinculado à 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, envolveria 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 seria sinônimo de eficiência.

Quando do estudo da escola paulista, outro exemplar dessa regularidade, 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 autoexpressão, isto é, deve-se escrever sobre si mesmo. Contudo, 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 produções no campo da Psicologia e da Pedagogia sobre a criança e a aprendizagem nesse tempo. O interessante é que, em meio a essa centralidade que ganha a criança nos discursos educativos, com 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 não cabe o perigo de uma linguagem infantil que fabula, bem como palavras que não remetam a uma 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 edu-

cação que atingisse toda a população, e será somente a partir da década de 1970 que o Estado desenvolverá 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. Assim, a escrita vai sendo reduzida à questão da eficiência comunicativa (Silva, 2011). 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 algumas perspectivas sócio-interacionistas e sócio-históricas quanto à linguagem, a escrita ainda é pontuada pela perspectiva da expressão.

As teorias educacionais progressistas, principalmente a partir dos chamados estudos construtivistas e sócio-históricos, 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 (Esteves e Vidal, 2003).

A partir de tal exame, pontua-se o quanto as práticas de escrita desde a modernidade vêm 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, Prova Brasil) - discursos também marcados por certa lógica utilitarista, atravessados pelo valor da rapidez, da expressão e da manutenção da identidade.

Problematizando as regularidades e algumas condições de possibilidade: a vontade de verdade e o sujeito fundante

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 que desde a modernidade opera com a gestão do tempo em função de certas utilidades, como forma do controle do risco em potencial, implicado em específicos modos de subjetivação. Essa organização específica do tempo tem uma relação de imanência com a modernidade, a constituição do sujeito moderno e a escola.

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 código a ser ensinado, como 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, revelar-se, confessar-se. Escreve-se rápido.

As práticas de escrita escolar como expressão direta do pensamento e do caráter do sujeito discente funcionam como um modo do controle do risco a partir de todo um controle do tempo, fazendo-se possível a partir dessas 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 e a partir de um sujeito fundante, lidando com a linguagem como substância. A partir de Nietzsche, Mosé (2016) argumenta que a comunicação não trata apenas de dizer o mesmo, mas de viver o mesmo,

[...] o que significa dizer que nada absolutamente poderá ser dito, que não seja ser, identidade, verdade. Funcionando como moldura para toda e qualquer tentativa de pensamento, de compreensão, esta linguagem metafísica chamada razão reproduz invariavelmente seu próprio contorno (Mosé, 2016, p. 140).

A pesquisa genealógica não se coloca contra a razão, mas irá perguntar pela constituição de diferentes modos

de racionalidade. Esse modo de investigação não busca a origem da verdade, mas os 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 mesma e no mundo, a qual precisa ser decifrada e comunicada, tomando a escrita como uma técnica que opera esse procedimento. E 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 (2002, 2005, 2011), que somente temos a ação e que o sujeito é uma invenção recente. Quando se problematiza o 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. 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 mesma ou pelo sujeito da escrita, mas como vem sendo produzido por essa prática. 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? Não seria uma prática por meio do qual aplicamos a nós mesmos para nos produzirmos de determinadas formas? Portanto, ensinar um outro modo de ler e um outro modo de escrever não estaria associado a um outro modo de pensar e viver?

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 nos produzindo nesse ato de escrita. Problematiza esse pensamento reflexivo em educação, esse pensamento que opera com um sujeito fundante e com a verdade original a ser adquirida por meio do esclarecimento.

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

Escrita como transformação: ficção e técnica de si

Foucault, a partir de Nietzsche, entende que operar com a linguagem pode significar exercer uma outra política, outros modos de pensar e de viver. Por isso, quais as possibilidades de se escrever na escola para além da palavra de Deus, da Moral, da Verdade, da Identidade, da Prova Brasil? Foucault (2000, 2009), em seus estudos arqueológicos, produziu sobre a escrita e os modos de existência nas suas relações com a literatura como possibilidade de transgressão, 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 (Foucault, 2002). 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 (Foucault, 2004, 2011).

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-se a escrita como uma técnica pela qual poderia passar 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”. Por isso, não há um

sentido em si mesmo nas coisas a ser representado pela linguagem, apenas relações de forças. Daí que a perspectiva genealógica problematiza a linguagem, e aqui a escrita, como sintoma.

A linguagem é um poderoso instrumento de vontade de potência, e pode estar a serviço tanto da afirmação como da negação. Mas foi a vontade de negação, como vontade de duração e identidade, que predominou, desde o princípio, na relação do homem com os signos da comunicação (Mosé, 2016, p. 102).

Desse modo, operar a linguagem como ficção pode significar lidar com uma linguagem mais afirmativa; com essa atividade ficcional, criadora, com interpretações infinitas. Essa postura pressupõe problematizar a ficção da correspondência entre as palavras e as coisas e o seu esquecimento, sua naturalização, estabilidade, conservação e funcionamento como verdade original. Uma postura que se coloca para pensar nas forças que se apropriam da escrita, que colocam em funcionamento sentidos para apostar na multiplicidade dos mesmos ao invés da busca por fixação. Dessa forma,

O problema que Nietzsche aponta, enfim, não diz respeito à produção de ficções, a questão está em que essas ficções sejam tomadas como verdade. A ficção, em si mesma, assumida como invenção, é afirmação. Ou, ainda, a ficção não é uma falsificação, uma mentira, já que mentira implica verdade e a própria verdade é uma ficção: ficção é invenção, é arte (Mosé, 2016, p. 52).

A partir disso, pode-se 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. Dessa maneira, “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 de um modo mais 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, de invenção de saídas à moral de rebanho, que não querem representar a realidade, mas criar outros mundos, outras brechas, em um compromisso com a vida. Todavia, como nos traz Silva (2011), o pensamento pedagógico tende a ignorar a relação agonística com a escrita.

Tal perspectiva abre-nos para perguntas sobre os tipos de escrita que se servem da linguagem para dizer o mundo, e não apenas representá-lo. Escritas que lidam 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. Isso porque escreveríamos não porque se tem algo na cabeça, mas para explorar esse próprio movimento da escrita como possibilidade de diagnosticar e pensar outras coisas (Foucault, 2016). Tal questão remete-nos 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 e o terceiro momento, marcado pela perspectiva cristã e mais tarde pela lógica cartesiana, o qual denuncia o cuidado de si como perigoso para a moral e dando-se 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 vem funcionando como 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 se constituir 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, atravessada também pelo conhecimento 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? Como pensar 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? Na contemporaneidade, cada vez mais, certa relação com a velocidade está investida na relação do indivíduo consigo mesmo, sendo que talvez poderíamos pensar essa relação mais afirmativa com a escrita justamente como aquilo que abre uma distância, que cria um tempo para se pensar, conversar, ouvir, ler e escrever em tempos diferentes.

É possível visualizar, na relação dos estoicos com a escrita, a questão do exame como uma prestação de contas para si de seus pensamentos e atos (Foucault, 2004, 2011). Todavia, pode-se citar um grande deslocamento com o cristianismo, o qual operará 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 e 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 preexistente, fazendo um recolhimento, ao modo de Sêneca, dos murmúrios do que já foi dito para fazer outras coisas com isso. Escritas que dissolvam, ao modo genealógico, o sujeito, a verdade e a realidade ao invés de partir destes como entes metafísicos (Schuler, 2016). 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 e dos modos de vida? Talvez, 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 lidar 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 mantém 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. A partir disso, não se buscaria 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-se não se esgotar nesse funcionamento. Seguindo essa argumentação, Silva (2011, p. 98) diz que, “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, em dois movimentos: de dissolução do sujeito e também como uma técnica possível de subjetivação. Uma escrita como experiência que poderia atravessar microfisicamente os modos de pensamento e existência. Escrever não para contar de si, mas para compor-se. Escritas como encontros, eventos que deixam rastros.

Escrever consistiria, assim, numa operação de alteração do que se pensa e, acima de tudo, do que se é; uma operação avessa, ademais, a qualquer apelo comunicativo ou normativo; em última instância, apenas superfície de irrupção de uma vida, somados aí seus revezes, suas circunvoluções e seu inacabamento compulsório (Ô e Aquino, 2014, p. 203).

Ainda algumas considerações

Desde o século XVII até o presente, fala-se na função da escola 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 um comprovante da eficácia da escola e como fixação identitária. A partir das discussões realizadas com base nos textos examinados, 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. Dessa forma, questiona-se 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 ruminância.

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 e da linguagem, 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 não como modelo, 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 e que poderia colocar em funcionamento uma outra micropolítica. Uma escrita que acredita na vida, produzindo possibilidades que minimamente e provisoriamente resistam a tanto controle. Uma opção de escape à descoberta da verdade pela possibilidade de dar à própria vida uma forma mais bela, nessa junção entre ética e política. Uma escrita produzida na escola, entendida como esse espaço que acolhe os que estão chegando, apresentando e problematizando o mundo nesse coletivo das salas de aula, e que necessariamente precisa passar pela leitura do outro. Uma leitura que poderia aturdir e uma escrita que poderia deslocar e descolonizar, em frestas, o pensamento em um momento em que as políticas públicas são pautadas pela avaliação e certos utilitarismos. Escritas que intervenham microfisicamente e criem mundos ao invés da busca incessante pela representação de um mundo tomado como natural.

Referências

BATISTA, A.A.G. 2008. O manuscrito na escola primária brasileira: o caso dos paleógrafos. In: A. CASTILLO; V. SIERRA BLASS

- (orgs.), *Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*. Gijón, Ediciones Trea, p. 71-93.
- CHERVEL, A. 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, 2:177-329.
- DAHER, A. 2004. Cultura escrita, oralidade e memória: a língua geral na América portuguesa. In: S.J. PESAVENTO (org.), *Escrita, linguagens e objeto: leituras de história cultural*. Bauru, EDUSC, p. 17-42.
- ESTEVES, I.L.; VIDAL, D.G. 2003. Modelos caligráficos concorrentes: as prescrições para a escrita na escola primária paulista (1910-1940). In: E. PERES; E. TAMBARA. *Livros escolares e ensino da leitura e escrita no Brasil (séculos XIX e XX)*. Pelotas, Seiva, p. 117-138.
- FOUCAULT, M. 2000. Linguagem e Literatura. In: R. MACHADO, *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro, Zahar, p. 607-888.
- FOUCAULT, M. 2002. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 25ª ed., Petrópolis, Vozes, 262 p.
- FOUCAULT, M. 2004. A Escrita de si. In: M. FOUCAULT, *Ética, Sexualidade e Política*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, p. 144-162.
- FOUCAULT, M. 2005. *A verdade e as formas jurídicas*. 3ª ed., Rio de Janeiro, NAU, 158 p.
- FOUCAULT, M. 2009. O pensamento do exterior. In: M. FOUCAULT. *Ditos & Escritos III. Estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, p. 219-242.
- FOUCAULT, M. 2011. *A Hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 506 p.
- FOUCAULT, M. 2016. *O belo perigo: conversa com Claude Bonnefoy*. Belo Horizonte, Autêntica, 79 p.
- FRADE, I. C. A. S. 2010. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. *Revista Brasil Educação*, 15(44):264-281.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200005>
- GRAFF, H.J. 1990. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*, 2:30-64.
- MAGALHÃES, J.P. 2008. Escrita escolar e oficialização da escola portuguesa In: A. CASTILLO; V. SIERRA BLASS (orgs.), *Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*. Gijón, Ediciones Trea, p. 19-40.
- MOSÉ, V. 2016. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 237 p.
- NIETZSCHE, F. 2006. *A genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo, Companhia das Letras, 179 p.
- Ó, J.R.; AQUINO, J.G. 2014. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. *Educação e Filosofia*, 28(55):199-231.
<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n55a-2014-p199-231>
- OLEGÁRIO, F.; MUNHOZ, A.V. 2014. Escrita Ensaiística: Fragmentos menores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 26(1):155-164.
<https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100012>
- PERES, E. 2003. O ensino da linguagem na escola pública primária gaúcha no período da renovação pedagógica. In: E. PERES; E. TAMBARA, *Livros escolares e ensino da leitura e escrita no Brasil (séculos XIX e XX)*. Pelotas, Seiva, p. 75-92.
- SCHULER, B. 2016. Docência e modos de subjetivação: dissoluções

- genealógicas e o cuidado de si. *Educação em Questão*, **54**:129-152.
<https://doi.org/10.5935/1981-1802.20160006>
- SÊNECA, L.A. 2011. *Aprendendo a viver: cartas a Lucílio*. Porto Alegre, L&PM, 137 p.
- SKLIAR, C. 2014. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte, Autêntica, 239 p. (Coleção Educação: experiência e sentido).
- SILVA, A.M.P. 2011. *A constituição do sujeito escrevente no dispositivo do ensino: uma leitura sobre a governamentalização da escrita escolar*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 154 p.
- VINCENT, H. 2014. Foucault educador: uma arte da escrita e um modelo de autoformação. *Revista Pró-Posições*, **25**(2):25-46.
<https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200002>

Submetido: 29/12/2016

Aceito: 08/04/2017