DO LETRAMENTO À ESCRITA INVENTIVA NA UNIVERSIDADE: potência transformadora da linguagem

Cláudia Bechara Fröhlich

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Elaine Milmann

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Janniny G. Kierniew

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Resumo

O comum entre as pesquisas sobre a escrita no campo da educação, do letramento à escrita acadêmica, foi tema de diálogo entre dois espaços acadêmicos: um em Porto Alegre (Brasil) e outro em Lisboa (Portugal). A partir da interrogação sobre como viver/pesquisar juntos nesses diferentes locais universitários e da trajetória de estudos da Poética do Letramento, propomos, neste artigo, uma discussão sobre o modo como, desde o letramento até a escrita inventiva na universidade, a escrita pode se articular como potência transformadora de linguagem. Acompanhadas de Derrida (1970), Agamben (2005, 2017) e da psicanálise, apostamos que na abertura de condições para a constituição de um comum, pela via da produção escrita e de encontros acadêmicos que fazem roçar as línguas em diferentes contextos, as palavras inventivas podem emergir como combustível no enfrentamento de uma crise da linguagem. Nessa travessia, autores da poesia concreta, que produzem uma vizinhança entre infância da língua, poesia e escrita inventiva na universidade, contribuíram para um modo de viver/pesquisar juntos num horizonte não doutrinável de nossos atos de linguagem, desafio da educação em meio à crise vivida com a pandemia do coronavírus.

Palavras-chave: Psicanálise; Letramento; Poesia; Infância da língua; Escrita acadêmica.

Abstract

Aspects in common among research on writing in the education field, from literacy to academic writing, was the topic of dialogue between two academic spaces, one in Porto Alegre (Brazil) and the other in Lisbon (Portugal). From the questioning on how to live/research together in these distinct university places and on the study path of Poética do Letramento, we propose in this paper a debate on how writing can be articulated as a language transforming power from literacy to the inventive writing in the university. Joined by Derrida (1970), Agamben (2005, 2017), Latour (2016, 2020), and the psychoanalysis, we bet on the opening of conditions for the constitution of a common by means of the path of written production and academic encounters that make languages to rub in distinct contexts. This way, inventive words can emerge as fuel in the facing of a language crisis. In this crossing, concrete poetry authors, who produce a proximity among language early age, poetry, and inventive writing in the university have contributed for a way of living/researching together in a non-doctrinal horizon of our acts of language, a challenge of education amidst the crisis experienced with the coronavirus pandemic.

Keywords: Psychoanalysis; Literacy; Poetry; Language at an early age; Academic writing.

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões
(Caetano Veloso)

Introdução

Mais do que nunca, na universidade no Brasil, nos sentimos convocadas a pensar e a escrever sobre as relações entre os espaços de formação e de escrita acadêmica dos futuros educadores e o seu protagonismo na escola, onde se ensina a ler e a escrever pelos processos de alfabetização e de letramento, dupla operação que constitui o sujeito letrado. É dessa responsabilidade com a integridade das palavras e comprometidas com o imponderável de nossos tempos que buscamos fazer roçar a língua portuguesa, articulando nossas pesquisas em Educação entre Brasil e Portugal.

Nesse texto, acompanhadas de autores como Derrida e Freud, e ainda de outros autores contemporâneos, como Boaventura de Sousa Santos, Bruno Latour, Giorgio Agamben e Jorge Ramos do Ó, perguntamo-nos: como, desde o letramento até a escrita inventiva na universidade, a escrita pode se articular como potência transformadora de linguagem? Nossa aposta se situa na ideia de que a constituição de um comum, pela via da produção escrita e de encontros que fazem roçar as línguas em diferentes contextos, as palavras inventivas emergem como combustível no enfrentamento de uma crise da linguagem. Assim, recolhemos também de autores da poesia concreta e da ficção, a vizinhança entre **infância da língua, poesia e escrita inventiva na universidade**, a fim de contribuir à abertura de um espaço como um horizonte não doutrinável de nossos atos de linguagem.

Essa abertura se faz mais urgente do que nunca, pois a epidemia causada pelo novo coronavírus impôs o fechamento de fronteiras, aeroportos, restaurantes, comércios, escolas e espaços públicos, deixando sem bússola de navegação muitos setores de nossas vidas desde fevereiro de 2020. Não tardou para que uma pandemia fosse decretada e uma nova palavra fosse recortada do horizonte da ciência, passando a fazer parte das nossas vidas: COVID-19. Como medida preventiva por sua rápida expansão mundial e nível de letalidade considerável, a Organização Mundial de Saúde (OMS) indicou que a população entrasse em isolamento social. Exilados em nossas casas, em um movimento inédito na história contemporânea, passamos a com-viver no território virtual, conversando predominantemente por meio de câmeras. Creches, escolas e universidades foram fechadas e o ensino remoto foi a solução adotada para milhões de alunos do sistema escolar de todo mundo.

Porém, no Brasil, tanto as escolas como a universidade pública seguiam sem atividades de ensino nos primeiros meses de 2020, mesmo que tentassem inventar diferentes formas de habitar o território virtual, pois, diante da desigualdade social, grande parte dos estudantes não contava com equipamentos e/ou acesso à rede de internet e às tecnologias necessárias para acompanhar uma proposta de ensino remoto. A necessidade de isolamento social e a fragilidade de acesso tecnológico, tanto dos alunos quanto dos professores, desnudaram ainda mais o abismo entre as diferenças econômicas e sociais que sofre a população brasileira. Além da crise política, econômica, sanitária, educacional, vivemos no Brasil uma crise de linguagem, produzindo uma espécie de transmutação das palavras e seus sentidos como meio

de dominação e manutenção de poder. Toda essa crise, que agora situamos no campo na linguagem, tem encontrado na universidade, que é o lugar por excelência da primazia científica, forte resistência, uma vez que a própria universidade tem mostrado e questionado quais os riscos que o uso deturpado do sentido das palavras pode acarretar para enfraquecer a democracia recentemente conquistada de um país.

Foi nesse contexto, de virada paradigmática do ano de 2019 para 2020, que, após alguns anos participando do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC/UFRGS), na cidade de Porto Alegre (RS), uma das pesquisadoras aventurou-se em conhecer e participar de outro espaço formativo, organizado também como grupo de pesquisa e ensino, na cidade de Lisboa, intitulado Currículo, Formação de Professores e Tecnologia, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (UL). Na bagagem, uma pergunta de fundo, “Como viver junto?”, título de um livro de Roland Barthes (2003) que, muitas vezes, no NUPPEC, desdobramos em: “Como pesquisar juntos?”. A bagagem contava também com toda uma trajetória de pesquisa e trabalho sobre a **Poética do Letramento**, que contribuiu para configurar novos rumos de investigação: da escrita escolar à escrita acadêmica. Assim, por diferentes maneiras, nesses dois espaços em que se pesquisa e se ensaia a escrita acadêmica, há um convite constante a estar-com o outro, a acolher a sua palavra, e também doar e trocar palavras como cartas de um jogo; nuances do letramento cujo processo não cessa nos bancos escolares, seguindo na universidade.

Mesmo sobre a corda bamba, sustentados em muitas incertezas, seguimos pesquisando e estudando em Educação. Escrever sobre processos de letramento na atual adversidade que o mundo sofre é uma aposta de que este estudo possa alargar as condições de leitura do que nos acontece, contribuindo para pensar o que queremos da educação pós-pandemia. Nessa travessia, meio às cegas, descobrimos, há tempos, que não se escreve sozinho. Nesse sentido, é preciso aprender a armar as condições para o viver junto, para o pesquisar juntos, sustentando que as cartas que jogamos em companhia nos espaços formativos da UFRGS e da UL é uma produção técnica-científica, e, como diria Latour (2016), passível de ser situada no campo das humanidades científicas, que merece respeito dentro do meio acadêmico e fora de seus alcances.

Crise da linguagem: entre o passado e o futuro

Italo Calvino (2010), no limiar de virada para o novo milênio, identificou alguns riscos de que os herdeiros do século XXI precisariam se ocupar. O autor de “Seis propostas para o próximo milênio” alertou para o desejo, algumas vezes inconfesso, de que a palavra no laço social seja revestida do mais alto grau de determinação possível, eliminando os equívocos. Ele mesmo gostaria que os escritos fossem projetos bem definidos, em que sua linguagem suscitasse imagens nítidas, incisivas e memoráveis. Entretanto, esse modo de determinação das palavras não se alcança sem antes percorrer uma longa travessia nas margens do indeterminado, do desconhecido, e do vago (CALVINO, 2010 p. 73). Aliás, alcançar não seria um ponto de chegada, melhor seria se soubéssemos aprender sobre a linguagem e seus

usos com a literatura, especialmente a poesia e seus jogos que convidam a habitar a palavra numa tensão entre determinação e indeterminação. No dizer de Calvino, é preciso viver essa tensão, na leitura e na escrita, aprendendo a apreciar as palavras incertas, a acolher o riso quando as trocamos de lugar na frase, a se surpreender ao retomar o caminho de onde as encontramos, para que uma exatidão seja, talvez, tocada. Entretanto, a palavra ao incluir seu oposto, o indeterminado, nessa travessia jamais se conseguirá exata. Esse modo de olhar o mundo de Calvino, mesclando os discursos da ciência e da política, constituiu seu próprio fazer literário. O uso da palavra foi para ele um modo de operar o pensamento, de se perguntar sobre como usar a palavra para produzir conhecimento (MOREIRA, 2007); palavra carregada de indeterminação e de hibridismos, marca que parece ter viabilizado os efeitos de sua transmissão pelos trilhos do científico.

Contemporâneo à escrita das “lições americanas” de Calvino, Boaventura de Sousa Santos (2008) escreve, em 1987, sobre o que supõe ser um outro modo de ver o mundo e produzir conhecimento que percebe estar se avizinando no limiar do milênio: um modo de construir o pensamento que tem a estrutura de um rizoma, fazendo tramar palavras de diferentes campos do saber. Na proposta epistemológica de que é porta-voz, há o incentivo à mistura entre as disciplinas, a possibilidade de confusão entre sujeito e objeto, a disjunção entre neutralidade e objetividade, além do acolhimento da palavra imprecisa, que sugere/convida a palavra poética. A criação científica, no dizer de Boaventura, inscrita legitimamente no campo das ciências humanas, assume-se como próxima da criação literária ou artística, porque, à semelhança destas, pretende que se assuma uma dimensão ativa, de transformação da realidade (SANTOS, 2008).

Nem bem as propostas de Calvino e Boaventura de Sousa Santos se assentaram neste milênio, já revelaram o enorme descompasso entre os avanços científicos no campo das humanidades e a velocidade dos acontecimentos no contemporâneo. A impressão é que a palavra midiática/informativa chega tão rapidamente em nossas vidas, carregada com valor de verdade, que parece prudente suspendermos o delineamento dos contornos do futuro e nos focarmos em esforços de leitura do que estamos vivendo.

Na crise de um mundo que se transforma sem rumo antecipável e no qual a linguagem, no caso do Brasil, vem sendo desgastada, esvaziada, distorcida, não nos surpreende que a pesquisa e a ciência estejam novamente sofrendo ataques sistemáticos no país. A educação pública é cada vez mais sucateada em um contexto político instável e de muita insegurança. Antes da crise sanitária causada pelo novo coronavírus, acompanhamos, pelo menos desde 2013, uma crescente crise política no Brasil, que foi acirrada em 2016 com o *impeachment* da presidenta em exercício no país. Desde as eleições presidenciais de 2018, com a posse de um outro chefe do Executivo ao poder, foi explicitado um forte ataque às instituições públicas por meio da distorção das palavras que já denunciavam um uso da linguagem como máquina retórica no jogo político brasileiro. O presidente eleito foi apoiado por influenciadores digitais em uma participação massiva no esquema de produção em massa de *fakenews*. Junto a isso, tem ocorrido o ataque intenso aos centros de ensino e pesquisa públicos, cujos cortes financeiros e falta de estratégia e de políticas públicas são apenas mais um detalhe em face do descrédito da ciência e do conhecimento universitário. É uma arquitetura que implica um

projeto de negacionismo histórico e de esvaziamento do significado das palavras, realizado por meio do uso de diferentes mecanismos de controle de linguagem. O filósofo Giorgio Agamben sinaliza na direção de pensar essas operações de linguagem, quando aponta que em sociedades conduzidas pelo autoritarismo e por atitudes fascistas, os mecanismos de controle da linguagem se dão justamente com a completa desativação uma a uma das palavras e das suas funções comunicativas e informativas (AGAMBEN, 2017).

Como se não bastasse todo o descaso com a saúde pública, com as instituições de ensino/pesquisa e com a população, o governo lança igualmente uma verdadeira guerra particular contra uma suposta “doutrinação de esquerda”. O projeto educacional, defendido pelo governo, chamado **Escola sem partido**, por exemplo, propôs um combate ao “discurso esquerdista” de professores em sala de aula, assim como a “esquerdização” e a “balbúrdia” nas universidades federais. Esse tipo de medida revela o objetivo de consolidar uma ideologia alinhada ao governo nas escolas e universidades, procedimento recorrente utilizado por governos autoritários ao redor do mundo. Diante disso, em 2019, desconsiderando os estudos dos últimos anos sobre diferentes métodos de alfabetização e letramento, o Ministério da Educação (BRASIL, 2019) lançou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), priorizando a abordagem fônica, na contramão de nossas investigações sobre a escrita na travessia pela Poética do Letramento (MILMANN, 2013).¹ Assim, no desdobramento da trajetória de pesquisa, a noção da poesia como infância da língua, como veremos adiante, insurge em um momento no qual a educação, entre o passado e o futuro, está enfrentando seus maiores desafios.

A poesia concreta numa travessia pela Poética do Letramento

Na trajetória de pesquisa pela Poética do Letramento, verificamos os efeitos formativos de uma travessia, na trama entre teoria, experiência, literatura e poesia, ampliando a compreensão sobre a estrutura de funcionamento da linguagem escrita, cujos jogos de linguagem, na máxima extensão, revelam-se pela poesia, em especial a poesia concreta brasileira. Desse enlaçamento entre teoria e experiência, construíram-se pontes, conectando **o saber fazer com a linguagem escrita pelos professores ao saber fazer com a linguagem escrita de seus alunos**. Quando retiramos o véu da fonetização das práticas alfabetizadoras apoiadas na substancialização do sujeito e do objeto, voltamos para a importância das experiências com a literatura e com os jogos de escrita, tomando-a como um evento de linguagem que se sustenta em processos simbólicos e imaginários subjacentes à sua natureza subjetivante.

Os métodos fonéticos de alfabetização defendem a apresentação do código escrito a partir da identidade entre fonemas e letras. Porém, pesquisas brasileiras, como as de Maraschin (1995) e Borges (2008) refletem a respeito do fracasso escolar na alfabetização atribuindo parte da responsabilidade ao estímulo dado à fonetização da escrita comumente realizado nas práticas escolares. O centramento de atividades na oralidade pode conter as sementes do iletrismo, uma vez que o ensino condicionado ao fonocentrismo escolar prioriza

o ensino da relação entre fonemas e grafemas: “A escola contribui para o acesso a uma subjetividade iletrada porque ensina a escrever a partir de uma ecologia cognitiva oral” (MARASCHIN, 1995, p. 28). Na linha de pesquisa que propomos, destaca-se a importância de partir de textos no processo de alfabetização e letramento, pois a força de subjetivação da escrita não exprime nem é expressão de categorias fixas. A escrita se exprime pelas suas propriedades, em um jogo de relações. “Há polissemia, deslizamento, mudança de estatuto das unidades, conforme o movimento da *diferencia* – que se estabelece entre unidades” (BORGES, 2008, p. 229).

A dimensão não fonética da escrita redimensiona as práticas alfabetizadoras logofonocentradas, com ênfase no ensino e na oralização das letras, muito comumente encontradas no sistema educacional brasileiro e, atualmente, indicadas como proposta do Ministério de Educação no Brasil. Como em Portugal, a escola brasileira é uma instituição de conservação social, que tende a convidar ao mundo letrado por uma pedagogia tradicional na qual a escrita, no início, é apresentada como código secundário à oralidade. Quando fragmentadas, as palavras escapam às múltiplas cargas de sentidos existentes em um texto e o problema de sua apresentação fora de contexto soma-se à excessiva valorização da cópia e da repetição nas práticas escolares, sobrepondo-se à apropriação e à criação textual.

É porque se apresenta como a instituição por excelência da conservação social que a escola hipervaloriza e esgota os seus efetivos em delirantes rotinas de repetição, anotação, síntese e comentário, fazendo crer à maioria dos que a não aguentam que a imaginação criadora é, justamente, um patamar cognitivo só ao alcance dos predestinados, aqueles que resistem incólumes à absurda máquina escrava da cópia por razões que nos escapam e só a eles pertencem. (RAMOS DO Ó, 2019, p. 35)

Os jogos de linguagem constituintes da escrita, despida do véu da fonetização, surpreendentemente, desvelam-se pela poesia. A poesia concreta trabalha com a palavra, vista como um campo magnético de possibilidades, opondo um novo sentido de estrutura, capaz de captar no momento histórico o cerne da experiência humana poetizável. Através dela, ilumina-se o termo **escrita** como articulação do sentido do traço em geral, como uma totalidade que possibilita inscrição, onde se dão as relações estruturais entre os traços (DERRIDA, 1999).

Mallarmé, Joyce, Pound, Apollinaire e suas experimentações estão na raiz do original procedimento da poesia concreta, impondo-se à organização formal do verso. Os irmãos Augusto e Haroldo de Campos inauguram esse modo de operar a palavra, em que não é mais o encadeamento sucessivo e linear de versos que compõe o núcleo da poesia, e sim um sistema de relações e equilíbrios entre quaisquer partes do poema. Os fatores de proximidade e semelhança, as funções-relações gráfico-fonéticas e o uso do espaço como elemento de composição entretêm uma dialética simultânea de olho e de fôlego, que, aliada à síntese ideográfica do significado, cria uma totalidade sensível verbivocovisual, tensionamento de palavras-coisas no espaço-tempo (CAMPOS, 2000). Um átomo de linguagem, constituindo

um sistema aberto a todas as cargas de sentidos possíveis em uma rede de várias dimensões – verbal, visual, vocal e espacial –, que se encontra com a definição de escrita de Derrida (1999), na qual o significante gráfico “remete ao fonema através de uma rede com várias dimensões que o liga, como todo significante, a outros significantes escritos e orais, no interior de um sistema total” (DERRIDA, 1999, p. 55).

Nesse sentido, o poema “Lixo” (Figura 1), de Augusto de Campos, é icônico para observarmos o movimento de sentido produzido pelo jogo no espaço das palavras lixo e luxo. A palavra lixo composta pela palavra luxo é de um paradoxo impactante, pois uma imagem feita de letras coloca em cena, ao mesmo tempo, questões ecológicas, sociais e políticas. É um poema que, ao brincar com os significantes, abre para novas relações entre as palavras e suas significações por meio de um procedimento **verbo-voco-espaco-visual**.

Figura 1 – “Lixo”, Augusto de Campos (1965)

Fonte: Campos (2000).

No poema “Alfabeto duplo”, de Décio Pignatari (Figura 2), percebemos como operam os jogos de sentido comuns à linguagem, a partir do traço. Cada elemento da cadeia se constitui a partir do traço dos outros elementos através de substituições infinitas, e nenhum elemento fônico funciona independente das relações com os outros.

Figura 2 – “Alfabeto duplo”, Décio Pignatari (2004)

a mocinha empurrada
sentou-se mal
em cima do capô-tão
presente
de bodas de ouro

Fonte: Pignatari (2004).

Nesse poema observamos a escrita funcionando como um sistema total, em que o traço como diferença, não depende de alguma plenitude sensível, audível ou visível, fônica ou gráfica. Ele transita sem ser uma origem; ele é parte do jogo, é anterior ao signo e, pelo seu caráter dinâmico de temporização e de espaçamento, permite a articulação dos signos entre eles mesmos (DERRIDA, 1999). O traço, como matéria gráfica, adquire valor ou forma

simbólica pelas diferenças inscritas no espaço, condicionado ao seu recorte significativo, o qual possibilita às letras gráficas entrarem em jogos metafóricos e metonímicos, brincando e usufruindo de propriedades tradicionalmente atribuídas à língua.

A poesia concreta evidencia partir de jogos de linguagem entre cadeias gráficas e fônicas, nos níveis fonético-fonológico, gráfico, sintático, morfológico e semântico, no espaçamento, como se produz a escrita. Conforme o lugar onde a letra se coloca na cadeia gráfica, cria-se um novo valor, e com as aliteraões, brinca-se com as letras. No poema de Arnaldo Antunes (Figura 3), o jogo de linguagem no espaçamento é uma brincadeira com as letras, de dentro, entro, centro.

Figura 3 – Poema de Arnaldo Antunes

Fonte: Antunes (2006, p. 20)

A poesia concreta intensificou o que é típico de toda poesia: a coisificação da linguagem, atingindo alto grau de condensação de sentidos, utilizando múltiplas soluções gráficas para ampliar os planos de significação. Essas experiências de linguagem criam fascinantes jogos de escrita. Nas nossas práticas pedagógicas é comum jogarmos com a grafia do nome próprio ou outros significantes que representem o sujeito. Alguns desses jogos de linguagem de cunho verbivocovisuais servem como uma plataforma de lançamento ao letramento e podem ser incorporados por meio dos recursos inventados pelos poetas concretistas. A fragmentação de núcleos vocabulares; a subversão ou, em alguns casos, eliminação de sintaxe; exploração de recursos não verbais como forma de excitar outros níveis de significação do verbal, como uso de cores, fazendo marcas significantes. As aliteraões, paronomásias, anagramas; a associação de similaridades fonéticas e similaridades semânticas. O tamanho e o tipo de fonte e sua distribuição no espaço que convocam o olhar.

No poema “nascemorre” (Figura 4), Haroldo de Campos usa o espaço para fazer uma dança das letras produzindo jogos que também se valem da paronomásia (a semelhança de sons entre as palavras, ou numa mesma palavra mas com sentidos diferentes) e da aliteração (a repetição de sons consonantais ou sílabas semelhantes). Há palavras dentro de palavras, fragmentação de núcleos vocabulares e o jogo do espaçamento.

Figura 4 – “nascemorre”, Haroldo de Campos (1958)

Fonte: Campos, Pignatari e Campos (2006, p. 57)

Muito além de fonetizar os sons das letras, escrever implica um *saber fazer* com a linguagem com liberdade espacial, sintática e semântica. É preciso escolher um grafema (como um feixe de traços distintivos) em prol do outro, ao mesmo tempo combinando com outros traços simultâneos como em um jogo de letras em um tabuleiro onde os movimentos de cada da letra geram novos significantes.

Os jogos de linguagem evidenciados pela poesia concreta encontram-se em todas as formas de escrita e é através da interação diversos tipos de textos que a criança se apropria das peculiaridades verbografoespaciais e simbólicas da escrita. Também o adulto pesquisador, quando encontra condições para uma escrita inventiva na universidade, produz sua escrita no **entre** a leitura feita pela voz do Outro no texto e a sua condição em deixar marcas e **saber fazer** com a linguagem escrita.

Os múltiplos sentidos de um texto se encontram na possibilidade do encontro com o outro/Outro, enlaçado ao social e nos tempos iniciais do letramento. Ao mergulharem na escrita, as crianças significam o que leem se deparando com uma série de elementos fonéticos e não fonéticos, como espaçamento, letras maiúsculas e minúsculas e pontuação. A letra gráfica é vazia de sentido, puro traço, que se tornou fixa e material, mas que não significa nada em si. A operação significativa constitui a escrita por continuidades e descontinuidades, corte, escansão, representados por espaços vazios. O espaçamento enfatiza o jogo da letra no espaço, opera no jogo entre as imagens e as palavras, assim como, na sua travessia pelo letramento, a criança precisa fazer um trânsito da imagem à letra. Letra tem corpo e faz corpo e a sua corporeidade da letra está em jogo na linguagem.

Esses modos de **saber fazer** com a escrita advêm do encontro do sujeito com textos, inicialmente lidos pelo outro/Outro, por isso destaca-se a importância de experiências variadas com textos e autores diversos, transmitindo a ideia da escrita como um evento de linguagem. Diferente de aprender um código letra-som, na travessia pela Poética do Letramento, revela-se a importância da entrada no mundo letrado por meio da literatura e de jogos de linguagem que destacam a polissemia da palavra a partir da inscrição do traço. O movimento da escrita da criança que realiza sua travessia pela Poética do Letramento

atualiza-se no adulto pesquisador-leitor que busca nos textos dar acessos à palavra diferenciada e diferenciadora. A rede de relações entre as palavras se amarra conforme as costuras de sentido entre as múltiplas possibilidades de significação produzidas pelos leitores em companhia.

Um mesmo texto lido e trabalhado à sua maneira por todos os participantes do seminário transforma-se, assim, num verdadeiro acontecimento do exterior e constitui-se na *passagem* ou na *rutura instauradora* que dará acesso à palavra diferenciada e diferenciadora do próprio pesquisador. Passagem da potência ao ato, da partilha de um texto comum à escrita individuada. (RAMOS DO Ó, 2019, p. 382)

Na outra margem da travessia: letramento na universidade

O letramento e a escrita inventiva na universidade são as margens de uma mesma travessia na qual aprendemos sobre o partilhar da linguagem e seus usos com a literatura, a poesia e os jogos com as palavras. Nessa passagem, a leitura e a escrita se tornam armas potentes contra doutrinação das palavras, do pensamento e do conhecimento.

Na tradição pedagógica escolar, a escrita é tratada como um código secundário à língua, com ênfase na decodificação e na oralização, na reprodução e na cópia. Nessa linha de pensamento, considera-se que ler um livro significa resumi-lo, responder corretamente perguntas sobre o texto. Na outra margem dessa travessia, encontramos a escrita universitária, com uma tendência a reproduzir a cultura escolar de dois séculos em que cada um de nós, como alunos, fomos ensinados, ao invés de aprender a pensar e a se apropriar do conhecimento, criando e transformando-o.

O letramento e seus jogos de tabuleiro da linguagem não se encerram nos bancos escolares, pois ler e escrever são processos contínuos, um trabalho com a linguagem que, se encontrar as salas de aulas da universidade, talvez tenha chances de ampliar a diversidade do convite feito para que crianças recém-chegadas a esse mundo ingressem no mundo letrado para além da decifração do código alfabético e numérico. Por isso, é importante abordar a escrita na universidade como um campo contínuo de produção e invenção produzido no encontro com o texto do outro/Outro.

Os espaços de grupos de pesquisa/seminários vivenciados nas universidades de Porto Alegre e em Lisboa apresentam diferentes tabuleiros de jogos; ambos colocam em marcha o convite a saborear a língua de modo compartilhado. Ao experimentarem diferentes modos de atar e desatar as palavras, de estar-junto compartilhando de um mesmo caldo de leitura, fazem com que a escrita e o desejo de escrever surjam quase como uma torção moebiana – efeito que é próprio do jogo. Esses espaços nos ajudam a dar contornos à pergunta sobre como viver/pesquisar juntos no roçar das línguas, de modo que uma possível resposta seja encontrada na combinação/jogo entre as palavras, entre as leituras e entre as presenças

compartilhadas que gestam modos singulares de autoria, em que cada um pode fazer e refazer sua própria escrita/pesquisa/linguagem através do espaço compartilhado.

Aproximaremos esses espaços ao que Latour (2016) nomeou de **laboratório**; uma espécie de dispositivo de escrita acadêmica, uma mescla improvável do ateliê do artesão (fazer com as mãos) com a tecnologia intelectual do escritório, híbrido que se vale para a transmissão das “humanidades científicas”. Ele define o laboratório como um “requintado cadáver” (LATOUR, 2016, p. 123), que, no original, *cadavre exquis*, é uma expressão vinda da arte surrealista e consiste num jogo no qual as pessoas compõem uma frase ou desenho sem que nenhuma delas saiba das colaborações precedentes (ARENDT, 2016). Nesse jogo, sente-se o “cheiro de padaria ou da cozinha”, e a experimentação artesanal com as palavras e a mistura incentivada entre os participantes não fazem mais que um convite aos participantes a colocarem, literalmente, “a mão na massa”. Conforme Ronald Arendt (2016), “mistura”, no original, é *malagaxe*, que também pode ser associado à atividade de amassar a massa de pão. Do laboratório saem textos e aromas, que de uma maneira ou de outra testemunham as misturas, carregam neles uma prosa que condensa as discussões (LATOUR, 2016).

Lisboa – Portugal

No Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (UL), o Seminário de Investigação reúne semanalmente pesquisadores portugueses e de outros países do mundo, cujas temáticas de estudo têm certa variação mas que objetivam uma experiência e reflexão sobre como operar a escrita acadêmica. Nesse espaço de leitura e de trocas, o professor Jorge Ramos do Ó trabalha a escrita inventiva na universidade, sustentando que no espaço do seminário é muito bem-vindo o estar-com e que somente através do diálogo e da cooperação/colaboração entre o grupo constituído teremos possibilidade de nos ligarmos ao futuro e ao desconhecido, sob o princípio da diversidade. Embora a noção, tanto escolar quanto universitária, de que a produção e a aprendizagem são solitárias, a construção do saber/conhecimento é encorajada como um *estar junto a*, numa mistura ou um híbrido entre o exercício da escrita acadêmica e da sociabilidade do espaço da sala de aula.

Escrevemos, lemos, pensamos alto, conversamos e, desse modo, fundamos para nós um espaço cheio, mas que há de permanecer sempre indeterminado, a fim de que nele a descoberta, seja ela de que tipo for, se continue a processar através de renovados entrelaçamentos e distintas ligações. (RAMOS DO Ó, 2019, p. 371)

O pensar alto no espaço do seminário, nessa superfície discursiva tramada por muitos, e de diferentes línguas, é o modo como a linguagem dá suas voltas antes da escrita que se deseja inventiva, e lá deixa suas marcas. Assim, a partir do mesmo texto lido singularmente por todos os participantes, constituindo **passagem** ou na **ruptura instauradora**, dá-se acesso à palavra diferenciada e diferenciadora de cada investigador. O Seminário implica uma

pedagogia em que o jogo do ler e do escrever se coloca a serviço de pôr os investigadores em contato com a produção escrita a se exprimir no próprio espaço do seminário, como escrita e conhecimento de cada um dos seus membros: “enquanto decorre o seminário, cada participante vai se apercebendo de si como ser-na-linguagem” (RAMOS DO Ó, 2010, p. 311).

Cada um vai percebendo-se a si como ser-na-linguagem, pois somos constituídos pela linguagem e é através dela que vamos tomando posse de nosso objeto particular de pesquisa, interagindo uns com os outros, com diversos textos, na trama que se estabelece no pensar em voz alta e variadas interpretações. Como se a escrita inventiva pudesse “cair” do alto e habitar o papel por diferentes ritmos e velocidades assumidos por cada participante no jogo da alternância entre leitura/pensar alto/escrita/leitura/pensar alto/escrita etc.

Porto Alegre – Brasil

Os encontros do NUPPEC/UFRGS² na cidade de Porto Alegre também operam com a ideia de produzir modos de pesquisa nos quais a escrita seja uma apropriação feita por cada pesquisador a partir de leituras comuns. No eixo “Psicanálise, Educação e Cultura” do NUPPEC, o campo da Educação entra em diálogo com o campo da Psicanálise e com o campo das produções artísticas e culturais, com ênfase na literatura, na poesia, no cinema documental e na arte do bordado. Há encontros em que o pensar alto é o que move as discussões após as leituras, tanto em textos teóricos quanto em textos literários; um pensar alto em que cada um acrescenta algo de si, seja um trecho da própria leitura ou um fio da memória que o texto evocou e levou a um trecho da vida. Em outros encontros, esse jogo, que até aqui é semelhante ao de Lisboa, utiliza-se de um outro tabuleiro para que a trama de linguagem se estabeleça e incentive a escrita. Percebemos que, no NUPPEC, a dinâmica por qualquer tabuleiro se estabelece como num jogo de cartas. Nesse movimento de “colocar a mão na massa” para acrescentar algo de si, é como se cada jogador/participante colocasse uma carta (no caso, uma palavra) sua na mesa. Algo próximo a um jogo de baralho inventado em que, descartadas as cartas, qualquer um dos participantes possa tomá-la para si para compor um novo jogo.

A aproximação do espaço do NUPPEC ao funcionamento de um jogo de cartas, com o tempo, passou a ser matéria de nossas discussões. Tanto que em uma Jornada, proposta em conjunto com os demais eixos que compõem o Núcleo de Pesquisa, para encontros abertos, propôs-se, literalmente, a convidar os participantes (e até mesmo os que nunca frequentaram o núcleo) a um jogo de cartas (Figura 5, 6, 7 e 8). Nele, os presentes foram convidados a escrever uma palavra numa das cartas de baralho disponível e, ao depositarem sua carta-palavra na mesa, deveriam dizer algo sobre ela e sua pesquisa. A posição relativa às demais cartas, já descartadas, poderia ser alterada, conforme o conjunto das outras cartas-palavras ajudasse em sua construção. Esse jogo, produzido na Jornada, passou a se repetir em outros eventos do eixo e marcou um modo de estar/pesquisar junto.

O jogo, ao ser visto do alto, poderia ser confundido com uma poesia concreta; visto de perto, é possível perceber as cartas assinadas por cada um dos jogadores dispostas com a intenção de produzir deslocamentos de sentido ao alterar sua posição na mesa.

Figura 5 e 6 – Jogo de cartas

Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Figura 7 e 8 – Jogo de cartas

Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Dispositivo de escrita na universidade cujo lugar da orientação é ocupado pelo mestre-artesão-padeiro que indica os caminhos possíveis aos alunos para que eles ponham a mão na massa (LATOIR, 2016). Movimento de oficina de escrita que em nada lembra o *Cogito* de Descartes e seu “Penso, logo existo”. No laboratório, está em jogo o pensamento que se constrói e se compartilha num coletivo, “por acaso durante esses três séculos cada pensador esteve pensando sozinho?” (LATOIR, 2016, p. 97). Para o autor, seria melhor dizer, então, *Cogitamus*, uma vez que é nesse laço de vizinhança partilhada que se torna possível – pela via da troca – a construção do conhecimento. É nesse movimento de diástole e sístole do laboratório, de respiração,³ de vascularização das ciências por desvios e composições que se pode calcular e pensar em comum, o que requer um público que pense e possa dizer: *Cogitamus, ergo sumus*. Pensamos, logo embarcamos juntos em um mundo a compor (LATOIR, 2016).

Na direção de buscar meios de viver juntos, ainda mais diante de contextos em que vivemos certo escoamento da linguagem no social, somos influenciados por autores, textos, poetas e artistas, a partir dos quais propomos problematizar o suposto divórcio entre a trama da escrita e o conteúdo que ela veicula, produzindo os argumentos que explicitem a relação inextricável entre escrita e objeto da pesquisa. É a brincadeira com as palavras, com o embaralhar da escrita, que a malha significante se estende e não se deixa, na mesma medida, aprisionar pelos discursos das palavras autoritárias, fazendo circular todo um caldo de um comum compartilhado.

Dessa forma, se embaralhássemos os espaços de seminário de Portugal e Brasil, talvez pudéssemos enunciar o seguinte: os encontros têm uma potência que pela via da troca, do uso das palavras numa trama inventiva tanto de leitura e escrita, fazem uma mistura que borram as fronteiras da diferença. É como se uma trama de linguagem, cujas cartas-palavras vêm já não se sabe de quem, nem de onde, e uma vez que colocadas na mesa passam a ser bens comuns, armassem uma teia, que agora cada qual está autorizado a nomear como sua. Teia que, ao tomar posse de sua amarração singular, fica disponível para que se recorte/construa, de seu vórtice, um objeto de estudo. Nesses espaços acadêmicos, o objeto de estudo jamais está dado *a priori*, não é algo que se encontra de modo solitário; sua tessitura se faz a partir da carta-palavra do outro, seja do olhar dos colegas de grupo, seja a partir das vozes de autores que também nos olham e contribuem para ampliar a malha simbólica. É por toda a trama que envolve o jogo com as palavras que somos levados por um modo de escrita e transmissão de experiências inventivas. Essa forma de operar nos grupos encontra também seus efeitos nos modos como as palavras são usadas na *polis*, uma vez que a maneira como cada um se autoriza e se deixa levar pelo jogo, pelo letramento compartilhado, faz circular outros modos de existir, em que a palavra não seja tomada na sua dimensão de aprisionamento. É se deixando contaminar pela infância da língua que talvez possamos construir e inventar formas potentes de transformar a linguagem.

Assim, educamos e transmitimos através de palavras, orais e escritas, e podemos pensar que ensinar/aprender a ler e escrever seja um desdobramento de nossas experiências com a escrita. O Seminário é um lugar comunitário, de *Cogitamus*, de grande exigência no qual o aluno é autorizado, junto a um professor experimentado, a tomar posse da pertinência do seu objeto particular de pesquisa interagindo com outros textos e interpretações. Diante do desconhecido, dos tempos por virem, no encontro entre NUPPEC e Seminário Avançado, estamos a pensar os caminhos da escrita, constituindo, junto com o seu objeto, elementos para os quais o pesquisador deve atentar sempre que pensarmos que o trabalho de investigação, em um campo como o da Educação, não registra uma realidade que seria anterior ao próprio ato de pesquisar, ou ainda, que seria independente dos modos de que a investigação se serve para operar sua documentação. Sem balizas diante desse desconhecido, sustentando o desejo de pesquisar (viver juntos), construímos pontes, tramadas por nossas palavras escritas em produções que ganham corpo no coletivo do texto.

As mesmas palavras, matérias-primas germinadas na escrita acadêmica, são as que um dia nos inscreveram como sujeitos da escrita. O objeto se configura na medida em que ele encontra os modos de dizer e escrever, os quais também lhe dão forma, e eles tomam essa

forma à medida que encontramos em nosso processo de letramento o tecido de palavras dadas no espaçamento onde se constitui a sua materialidade. Nesse sentido, todos os textos surgem do mesmo arado de experiência no campo da linguagem, lá onde germina a **poesia, infância da língua**. A infância da língua apagada nas velhas práticas escolares em que se reitera o sentido canônico do texto, sua sistematização e imitação pura.

Chamo de literatura teórica aquela que, referindo-se ou sendo referida às humanidades, artes ou ciências sociais, não importa aqui o selo disciplinar, se dirige aos fundamentos do respetivo campo científico para os problematizar mais uma vez, que não se ocupa apenas do que é revelado através da linguagem, mas também da revelação da sua própria linguagem. Uma literatura em que os respetivos autores, de forma autoconsciente, encontram sempre maneira de fazer multiplicar os conceitos – ajustando e recortando outros advindos das zonas de vizinhança para conseguirem compor os seus próprios –, e cujo valor interpretativo reside muito mais na orquestração dos componentes, na produção de pontes móveis, do que na unidade da análise que possam evidenciar. São textos que, por essa importante característica da redistribuição, deixam rastros impressivos e se encaminham céleres ao encontro dos interesses particulares do investigador, não importa o tempo-espaço em que este se encontre. (RAMOS DO Ó, 2019, p. 383)

Cogitamus, traçamos travessias enlaçadas, construímos conhecimentos partilhados, explorando os limites da linguagem na relação entre experiência e a própria linguagem, lá onde se faz pulsar a infância da língua.

A infância da língua

Nos limites da linguagem, germina a **poesia**, infância da língua, enunciado poético/enigmático do poeta brasileiro, Manoel de Barros, que faz um convite à vizinhança entre poesia, língua e infância.

CANÇÃO DO VER – I

Por viver muitos anos dentro do mato
moda ave
o menino pegou um olhar de pássaro –
contraiu visão fontana.
Por forma que ele enxergava as coisas
por igual
como os pássaros enxergam.
As coisas todas inominadas.
Água não era ainda a palavra água.
Pedra não era ainda a palavra pedra.

E tal.
As palavras eram livres de gramáticas e
podiam ficar em qualquer posição.
Por forma que o menino podia inaugurar.
Podia dar às pedras costumes de flor.
Podia dar ao canto formato de sol.
E, se quisesse caber em uma abelha, era
só abrir a palavra abelha e entrar dentro dela.
Como se fosse infância da língua.

(BARROS, 2010, p. 425, grifo nosso)

O poema de Manoel de Barros, ao abordar a relação entre as palavras e as coisas – dando às pedras costumes de flor e ao canto, formato de sol –, remete a uma origem mítica da linguagem, quando as coisas ainda eram inominadas. A infância da língua remete a esse tempo de indeterminação da linguagem, em que as palavras, livres da gramática, em um jogo de posições, abrem-se a seus múltiplos sentidos, denunciando que os nomes das coisas não são as coisas.

Infância e língua também fazem vizinhança para Giorgio Agamben (2005), quando o filósofo aborda que é na “linguagem e através da linguagem” (AGAMBEN, 2005, p. 58) que o sujeito se constitui, de modo que a crença na existência de uma experiência pura, originária, anterior à linguagem, uma experiência muda, ou uma infância do ser humano, seria, de algum modo, equivocada. Segundo ele, “a experiência, a infância que aqui está em questão não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra” (AGAMBEN, 2005, p. 59).

A infância, para Agamben (2005), é pensada como um lugar lógico, em um ponto de articulação singular entre experiência e linguagem, não podendo ser encontrada fora dos limites da própria linguagem. Nesse contexto, a infância como substância psíquica ou a ideia de um sujeito pré-linguístico, configuram-se somente como um mito, no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem, origem da infância, girando circularmente. Nesse movimento circular, recomenda Agamben, devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do ser humano; a infância como uma posição na/da linguagem. Na busca dos limites nessa e dessa experiência, o sujeito se encontra com a própria infância e com a poesia.

O lugar da infância é um domínio do campo da linguagem no qual o significado, as definições, os conceitos e as classificações, cedem lugar ao não indenitário. É o lugar da experiência com as línguas e diferentes linguagens. Um lugar que consideramos arejado e pleno de maleabilidade, onde a função poética da palavra é estendida na malha simbólica podendo ser usada em diferentes direções. Freud (1908/2015), quando reflete sobre as fontes do escritor ou poeta, aproxima o fazer destes ao brincar da criança, dizendo que os escritores inventam um mundo ficcional, tal como a criança que brinca, que possui sua própria realidade, “um mundo de fantasia que leva a sério” (Freud, 1908/2015, p. 54). A possibilidade

de brincar seria, então, no adulto, os jogos com o traço, as letras e as palavras, cedendo lugar ao não indenitário na relação entre as coisas e os nomes, como no poema de Manoel de Barros (2010), em que o menino pegou olhar de pássaro – contraiu visão fontana. Algo da infância da língua é mexido e remexido quando as palavras, livres da gramática, abrem-se às múltiplas significações na rede significante da linguagem. Freud (1908/2015, p. 53) refere ainda que o poeta “gosta de reduzir a distância” entre o que lhe é singular, assegurando com frequência “que em cada um existe um poeta escondido e que o último poeta deverá morrer com o último homem”. Nesse sentido, podemos pensar a escrita inventiva na academia como a possibilidade de os adultos, ao mergulharem no rio da linguagem, serem conduzidos, pela poesia, pelo jogo e pela brincadeira, a práticas criativas e transformadoras.

Justamente partindo da desconstrução das metáforas escriturais de alguns textos de Freud, Derrida (1999) encontrou na noção de traço um ponto de apoio em seu empreendimento da desconstrução do logofonocentrismo, tomando como ponto crítico a noção de representação e o conceito de escrita. Referindo-se à escrita como inscrição e possibilidade de inscrição, ele afirma que não é possível separar a escrita da fala, pois a língua oral já pertence à escrita, é arquivada (DERRIDA, 1999). A origem se perde no tempo, a noção de traço é definida por sua ausência de origem, cuja reconstituição só pode ser feita através de uma não origem. Para Derrida (1999, p. 188), “dizer que é originária é ao mesmo tempo apagar o mito de uma origem presente. É por isso que se deve entender **originário** sob rasura, sem o que derivaríamos a diferença de uma origem plena”.

Assim como para Derrida (1999), para o poeta brasileiro Arnaldo Antunes a origem da linguagem é uma reflexão teórica que atualiza a vizinhança entre infância da língua e poesia. Para Antunes (2014) a origem da poesia se confunde com a da própria linguagem, como se ao restituir o laço entre o signo e a coisa, ela trouxesse um *flashback* de uma possível infância da linguagem. Houve esse tempo no qual havia integridade entre o **nome** e a **coisa**? “Quando não havia poesia por que a poesia estava em tudo que se dizia? Quando o nome da coisa era alguma coisa que fazia parte dela, assim como sua cor, seu tamanho, seu peso?” (ANTUNES, 2014, p. 24). No livro “As coisas” (2002), essa integridade entre palavras e coisas é colocada em questão:

As coisas têm peso, massa, volume, tamanho, tempo, forma, cor, posição, textura, duração, densidade, cheiro, valor, consistência, profundidade, contorno, temperatura, função, aparência, preço, destino, idade, sentido. As coisas não têm paz. (Antunes, 2002, p. 90)

A origem da linguagem e a da poesia se confundem nesse passado mítico em que, supostamente, havia integridade entre o **nome** e a **coisa**, como se a poesia “restituisse, através de um uso muito específico da língua, essa integridade entre nome e coisa – que o tempo e as culturas do homem civilizado trataram de separar no decorrer da história” (ANTUNES, 2014, p. 24). As relações entre as palavras e as coisas, no livro “Frases de Tomé aos três anos de idade” (ANTUNES, 2006), parecem fazer roçar poesia e infância da língua pelo uso primário da linguagem de uma criança. “Eu fiz um buraco no vento” (ANTUNES, 2018, p.

28); “Por que hoje ainda não é antigamente?” (ANTUNES, 2018, p. 44), enunciados de Tomé registrados por seu pai, são reconhecidos por Arnaldo Antunes como revelações do que ele entende como poesia, “com suas analogias entre as coisas, as palavras, entre as palavras e as coisas; Tomé me ensinou outros modos de ver o mundo e usar a linguagem” (ANTUNES, 2018, p. 8).

Neste texto, transitamos pelo enunciado “poesia é a infância da língua”, que nos remete à potência, à indeterminação e à abertura da linguagem, no mesmo momento em que questionamos as condições de uso da linguagem como forma de controle nesse tempo vivido. Se não é possível chegar à origem da linguagem, tampouco sabemos qual é o seu destino. Mas colocamos nossas cartas-palavras na mesa e abrimos o nosso jogo em um tabuleiro de linguagem, do letramento à escrita inventiva na universidade. A aposta feita é de que, por outros modos de ver o mundo e de usar a linguagem, fazendo roçar a língua portuguesa em diferentes contextos, possamos navegar em direção a uma condição de recusa em absorver as palavras como se fossem veículos indiferentes, atentas à condição de controle e de doutrinação da linguagem que ameaça o nosso presente agora.

Navegar é preciso

Na travessia entre o letramento e a escrita inventiva na universidade, navegamos atravessando o mar entre Lisboa e Porto Alegre, buscando enlaçar o comum entre nossos modos de fazer pesquisa, em busca de assegurar que navegamos no frescor das palavras em sua potência transformadora. Enquanto finalizamos este artigo, muitos países do mundo, nos quais a política e a ciência se abraçam, vêm controlando a pandemia. No Brasil, a linguagem tem sido usada como veículo de dominação e de controle da população. Boaventura de Sousa Santos (2020) nos lembra que a extrema-direita está a crescer por todo o mundo, por meio da manipulação dos instrumentos democráticos e do ataque à investigação científica.

Na universidade brasileira reverbera a produção dos discursos de ódio difundidos pelo uso de notícias falsas em redes sociais e por mecanismos de controle da linguagem. Assistimos ao sucateamento de instituições na educação, por conta da qual milhões de crianças e de jovens de escolas públicas ficaram sem acesso aos bens materiais e simbólicos que oportunizam seguir o ano escolar, diferentemente das escolas privadas. O hiato das diferenças socioeconômicas no Brasil se alarga na atual crise humanitária, desprestigiando a comunidade científica, minimizando os efeitos da pandemia e priorizando salvar a economia.

Numa recente entrevista concedida, Latour (2020) afirmou que a pandemia mostrou ser possível suspender, em todo o mundo e ao mesmo tempo, um sistema econômico que até o momento parecia ser impossível desacelerar ou redirecionar. A todos os argumentos dos ecologistas sobre a necessidade de alterarmos nosso modo de vida, sempre se opunha o argumento da força implacável do “trem do progresso”. Então, o mundo fez a incrível descoberta de que havia no sistema econômico mundial, escondido de todos os olhares, um sinal de alerta, junto a uma grande alavanca de aço que cada chefe de Estado podia puxar de uma só vez para fazer parar “o trem do progresso”. Entretanto, todos ficaram sabendo o que

qualquer motorista sabe: que para se salvar fazendo uma rápida manobra no volante sem sair da estrada é melhor primeiro desacelerar. No Brasil, diante da pandemia pelo coronavírus, muitos governantes parecem ignorar a alavanca, reunindo esforços para ir na direção contrária. Nesse contexto, constatamos uma crise de linguagem instaurada no país ao escutarmos toda uma produção languageira que subestima o vírus, que deturpa e distorce o sentido das palavras para legitimar o prosseguimento da locomotiva econômica.

A linguagem permite que nos tornemos filhos de nosso tempo, ou seja, nos constituímos pela linguagem e na linguagem. Ao nos debruçarmos sobre modos de abordar a escrita inventiva, é preciso destacar que ensinamos e transmitimos através de nossa posição na linguagem. Mas qual posição é possível quando se vive no mundo uma pandemia que coloca os professores e os alunos à distância? E o que resta no Brasil, diante da profunda crise política, econômica, social e educacional, e principalmente, diante de uma crise da palavra? Assim, retomamos a urgência da questão de como **viver junto**, como pesquisar juntos em educação, em meio à crise de linguagem na qual estamos imersos?

Diante da ameaça iminente do controle pela língua, é preciso restituir o pulsar da linguagem do letramento à escrita acadêmica. A literatura e a poesia proporcionam uma chave para ingressar no mundo das letras e aguçam a escuta dos pequenos detalhes do que é dito ao redor e aos jogos de sentido da linguagem, guiando a atenção ao mesmo tempo ao insignificante e ao excessivo. Isso é o fazer de um poeta, pois “todo poeta é um pulsar no rio da linguagem” (PAZ, 2014, p. 13). Ao nos colocarmos a jogar com as palavras nos dois espaços acadêmicos de modo *Cogitamus*, no Brasil e em Portugal, fizemo-nos escritoras e demos andamento a artigos científicos que carregaram a marca da mistura entre o lugar do artesão -o fazer com as mãos- e do escritório -o trabalho intelectual, efeito da dança das mãos.

No manifesto da poesia concreta publicado por Augusto de Campos em 1956, o autor declara a responsabilidade perante a linguagem da poesia concreta, considerando o pressuposto do idioma histórico como núcleo indispensável da comunicação, e recusa-se a absorver as palavras como se fossem veículos indiferentes. Há um movimento de desqualificação e de apagamento da memória das construções e conquistas brasileiras, por meio de um processo de esvaziamento das palavras. Investigar a noção de poesia, infância da língua e recortar esse objeto de estudo do mar da linguagem em que nos encontramos banhados no momento, foi um meio despertar para o risco que corremos diante da doutrinação da linguagem e um meio de promover a abertura de um espaço para o novo desde o letramento até a escrita inventiva na universidade. A poesia concreta e sua relação com a infância da língua busca um meio de reativar a potência da linguagem, disseminando, pela via do sensível, a capacidade de despertar novos modos de dizer, a abertura à polissemia e ao inusitado do por-vir criança nesse contexto educacional, a ser resgatado.

O compromisso ético da educação e da pesquisa em ciências humanitárias implica que a universidade siga inventando espaços que sustentem a integridade das palavras, desaguando nas escolas a sua função transformadora, especialmente em tempos em que o território virtual se expande. Propomos que, na urgência do agora, pesquisadores e educadores brasileiros, comprometidos com a escrita e a transmissão, doem em seus grupos de trabalho a seguinte carta: gesto de convidar, pela poesia, a práticas criativas de jogos de palavras que conduzam

em direção à potência transformadora da linguagem. Ao mostrar a paisagem literária desta pesquisa, ao “sentir a minha língua roçar na língua de Luís de Camões” (VELOSO, 1984), buscamos operar uma abertura de sentidos à linguagem, à educação e à vida. Esse é um modo. Nessa zona de vizinhança entre infância da língua e poesia, buscamos explorar novos espaços em busca de um horizonte não doutrinável de linguagem, que siga a causar nossos atos de linguagem, operando a potência transformadora da linguagem. Um modo de desobedecer.

Figura 9 – Eles não gostam de poesia, Edmar Oliveira (2018)

Fonte: Oliveira (2018).

Notas

- ^{1.} Enquanto a alfabetização mantém relação com as estratégias utilizadas para a decifração do código alfabético e numérico, o letramento, por sua vez, guarda relação com a linguagem, indicando uma imersão no mundo letrado em que a criança já está inserida muito antes de que lhe seja possível a decifração do código. É nesta tensão, entre alfabetização e letramento, disparada pelos estudos da década de 1980 no Brasil (Soares, 1998), que a Poética do Letramento encontrou suas raízes, desdobrando-se no livro *Poética do Letramento: corpo, escrita, linguagem* (Milmann, 2014), e que conduziu, ainda, à experiência de formação de professores intitulada *Curso-ficinas Poética do Letramento*, realizada em parceria pelas autoras deste artigo.
- ^{2.} O NUPPEC/UFRGS, Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura, é um grupo de pesquisa situado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS e composto por três eixos: 1) Educação especial, Psicanálise e Experiência formativa; 2) Psicanálise, Educação e Cultura; 3) Psicanálise, Educação, Adolescência e Socioeducação. Mais informações em: <<https://www.ufrgs.br/nuppec/>>.
- ^{3.} Nunca antes na história da humanidade se prestou tanta atenção em nossa respiração! Em tempos de pandemia, os encontros do NUPPEC passaram para o território virtual, local ainda a ser mais bem desdobrado, mas que já tem sido um lugar de respiro importante, em que o baralho de cartas segue contribuindo no trilho de nosso letramento, encontrando recursos para se sentir o cheiro da cozinha.

Referências

- AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- _____. O que resta? **Flanagens**, 2017. Disponível em: <<http://flanagens.blogspot.com/2017/06/o-que-resta-giorgio-agamben.html?m=1>>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- ANTUNES, A. **As coisas**. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- _____. **Como é que se chama o nome disso** – Antologia. São Paulo: Publifolha, 2006.
- _____. **Frases de Tomé aos três anos de idade**. São Paulo: Iluminuras, 2018.
- _____. Origem da poesia. In: _____. **Outros 40**. São Paulo: Iluminuras, 2014. p. 24-27.
- ARENDT, R. J. J. A escrita como laboratório. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 6, n. spe, p. 28-38, jan. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2016000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARTHES, R. **Como viver junto**: simulações romanesecas de alguns espaços cotidianos. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORGES, S. **O quebra-cabeça da alfabetização**: alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Editora da UCG, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília-DF: MEC, SEALF, 2019.
- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- CAMPOS, A. de. **Poesia 1949-1979**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- _____. Poesia concreta: um manifesto. **Augusto de Campos**, 1956. Disponível em: <<http://www.augustodecampos.com.br/home.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- CAMPOS, H. de. nascemorre. In: _____. CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Teoria da poesia concreta**. São Paulo: Duas Cidades, 2006.
- DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo. Editora: Perspectiva, 1999.
- FREUD, S. (1908). O poeta e o fantasiar. In: _____. **Arte, literatura e os artistas**. Tradução Ernani Chaves. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LATOURE, B. **Cogitamus**: seis cartas sobre as humanidades científicas. São Paulo: Editora 34, 2016.
- _____. **Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise 2020**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5243658/mod_resource/content/0/B%20Latour%2C%20Imaginar%20gestos%20que%20barrem.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- MARASCHIN, C. **O escrever na escola**: da alfabetização ao letramento. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.
- MILMANN, E. **Poética do Letramento**: corpo, escrita, linguagem. São Paulo: Kuzuá Editora, 2014.
- MOREIRA, M. E. R. **Saber narrativo**: proposta para uma leitura de Italo Calvino. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-746JEN/1/saber_narrativo.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- OLIVEIRA, E. Eles não gostam de poesia. **Edmar Oliveira**. Disponível em: <<https://edmaroliveirablog.com/2018/11/05/eles-nao-gostam-de-poesia/>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

- PAZ, O. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- PIGNATARI, D. **Poesia pois poesia**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- RAMOS DO Ó, J. **Fazer a mão por uma escrita inventiva na universidade**. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.
- SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- _____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortês, 2008.
- SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VELOSO, C. Língua. In: _____. **Velô**. Rio de Janeiro: Philips Records, 1984.

Correspondência

Cláudia Bechara Fröhlich: Professora no Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação (UFRGS), Graduada em Psicologia (UFRGS), mestre e doutora em Educação (UFRGS), Pós-doutora pelo programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura da UFRGS.

E-mail: claudiafrohlich@hotmail.com

Elaine Milmann: Psicopedagoga, graduada em educação especial, Doutora em Educação (UFRGS), Pós-doutora pelo programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura da UFRGS (apoio CNPQ) e pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (UL).

E-mail: elainemilmann@gmail.com

Janniny G. Kierniew: Psicóloga, Doutoranda em Educação (UFRGS), Bolsista CAPES.

E-mail: janninyk@gmail.com.br

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização dos autores.