



LEITURA E ESCRITA: HABILIDADES, APRENDIZAGENS E AFETOSⁱ

Prof^a Dr^a Eliane Aparecida de Aguiarⁱⁱ

RESUMO – Este ensaio propõe uma reflexão sobre leitura, escrita e aprendizagem, atravessadas pelas questões do afeto e do desejo no contexto da formação de professores. Considerando que a leitura e a escrita são construções que demandam trabalho e necessitam do testemunho alheio, ou seja, do Outro que legitima o sujeito, a aprendizagem só se torna possível como uma experiência singular e intransferível, uma vez que não se pode aprender pelo outro e não se pode ensinar o outro sem que o professor se constitua como sujeito pela aprendizagem. Aprender exige ser agente de uma ação que movimenta o sujeito em direção ao objeto. Por isso, consideramos que as experiências leitora e escritora do sujeito que ensina são caminhos de aprendizagem que legitimam sua voz e sua autoridade de professor, não pelo discurso vazio daquele que se pensa detentor de verdades. Mas pelo registro de sua prática, de sua constituição de sujeito da educação, que fala do lugar de quem vive e faz.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; escrita; aprendizagem; habilidade; afeto-desejo

ABSTRACT – This essay proposes a reflection on reading, writing and learning, crossed by the issues of affection and desire in the context of teacher formation. Considering that reading and writing are constructions that demand work and need the testimony of others, that is, of the Other that legitimates the subject, learning becomes possible only as a unique and non-transferable experience, because one cannot learn by others and one cannot teach the other without the teacher becoming a subject for learning. Learning requires being an agent of an action that moves the subject toward the object. Therefore, we consider that the reader and writer experiences of the subject who teach are learning paths that legitimize his voice and his teaching authority, not by the empty discourse of the one who thinks himself the holder of truths. But by the record of his practice, of his constitution of subject of education, which speaks of the place of those who live and do.

KEYWORDS – Reading; writing; learning; ability; affection-desire



A escrita não é a vida, mas acho que, algumas vezes, pode ser um caminho de volta a ela. Foi isso que descobri no verão de 1999, quando um homem dirigindo um furgão azul quase me matou.
Stephen King

Chimamanda Adichie é uma escritora nigeriana que conta histórias, muitas histórias, reais, pessoais e fictícias. Segunda ela própria, seu processo como leitora e escritora começou bem cedo: aos quatro anos já lia e aos sete, já escrevia seus primeiros textos. Ela fala sobre essa construção de si mesma, por meio da leitura e da escrita, em um vídeo facilmente encontrado na internet chamado **O perigo de uma única história**¹. A despeito de ser da Nigéria, Chimamanda lia histórias que nada tinham a ver com os lugares, pessoas e experiências que conhecia. As heroínas desses livros eram brancas; falavam sobre como o tempo era maravilhoso quando o sol aparecia e da neve fria dos invernos rigorosos ingleses e americanos; comiam maçãs. E, como consequência direta de suas leituras, como ela mesma diz, “Eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis.” Para ela, não existia a possibilidade de que livros pudessem ser escritos com personagens e enredos que fossem parecidos com ela, “uma menina com cor de chocolate”. Somente quando, anos depois, entrou em contato com literatura africana, com autores africanos de diferentes países, pôde perceber que, sim, pessoas como ela poderiam inspirar

personagens; os lugares que conhecia, na Nigéria, poderiam servir de cenários para aventuras; o tempo constantemente ensolarado também servia para talhar o caráter de um povo, em cada história.

Ao longo de sua fala, no vídeo, ela ainda apresenta dois exemplos bem contundentes dos perigos de uma única história: num deles, conta que, sendo de uma família de classe média, com pais formados na universidade, sempre teve empregados domésticos e que, num certo tempo, um garoto chamado Fide foi trabalhar em sua casa. Sobre ele, a única coisa que sabia era que vinha de uma família muito pobre. E ela sentia muita pena dele. Certo dia, indo visitar a aldeia de Fide, Chimamanda se depara com uma descoberta espantosa: a mãe do garoto lhe mostra um lindo cesto feito de ráfia pelo irmão de Fide. A então menina se dá conta de que o adjetivo usado para caracterizar Fide, “pobre”, fazia dele o personagem de uma única história, acorrentando-o, e também a sua família, a uma única condição: ser pobre. Pobres não criam, não inventam, não podem fazer coisas belas. Ela nunca havia pensado, até aquele momento, que pudessem existir outras histórias para Fide ou outros adjetivos.

¹ “Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história”. In: TEDGlobal 2009

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br



O segundo exemplo que Chimamanda nos apresenta coloca-a exatamente na mesma posição de Fide frente a uma colega de quarto americana, quando a autora se muda para os Estados Unidos a fim de cursar a universidade. A moça, conhecendo uma única história sobre a África, sem nem ao certo considerar que África é um grande continente e não um país, espanta-se quando descobre que a nigeriana fala inglês fluentemente, ouve Mariah Carey e que sabe usar um fogão. A colega americana sentia pena da pobre menina africana, vinda de um lugar onde só existia pobreza, guerra, fome e miséria. De acordo com a autora, ela apresentava “um tipo de arrogância bem-intencionada.” Na única história que a moça conhecia sobre a África, não havia possibilidade de Chimamanda ser igual a ela, “de jeito nenhum”. Assim como ela própria fez com Fide, a colega de quarto a rotula e a restringe a uma única e possível verdade: a menina, por ser africana, só poderia ser miseravelmente pobre, sem acesso a bens de consumo e à cultura globalizada ou ao conhecimento de uma língua que, por acaso, era a oficial da Nigéria.

Essa história de Chimamanda Adichie é para mim, uma leitora ávida por histórias vindas de diferentes partes do mundo, uma grande descoberta. Por várias razões. É sobre algumas dessas razões que tratará esse ensaio.

Começarei pelo afeto. A questão dos perigos de uma única história deixarei para o final.

Dos afetos ao desejo

Se pensarmos no título deste texto, o mais lógico seria seguir a ordem das palavras que o compõem: falaria da leitura e da escrita, seguida das habilidades, da aprendizagem e, por fim, dos afetos. Sobre a leitura e a escrita, considero que serão retomadas a todo tempo, em cada parte do texto, pois elas atuam como elementos transversais; ou seja, elas atravessam qualquer processo de aprendizagem. No que vem logo após os dois pontos, no entanto, subvertendo a ordem, deixarei as habilidades por último, considerando-as como pertencentes ao conhecimento, como da ordem do possível. É preciso, antes, tratar do afeto, entendendo seu papel na constituição do sujeito e, conseqüentemente, na constituição do sujeito-aprendente. Sem ele, a aprendizagem não acontece e o conhecimento não se constrói.

De acordo com Chemama (1995),

no que se refere ao afeto, a contribuição de J. Lacan consiste, sobretudo, em haver explicado, de forma mais precisa, a constituição do desejo de um sujeito. Para ele, “o afeto que nos solicita consiste sempre em fazer surgir o que o desejo de um sujeito comporta, como consequência universal, isto é, a angústia” (Lição de 14 de novembro de 1962). Para Lacan, que o afeto seja uma manifestação pulsional não implica que ele seja o ser dado em sua imediatez, nem que, tampouco, seja o sujeito, sob uma forma bruta. Encontramos sempre o afeto convertido, metabolizado ou até mesmo enlouquecido. Ele está sempre à deriva. Não mais que a pulsão, ele não é recalcado; porém, como na pulsão, o que do afeto é recalcado são, diz Lacan, “os



significantes que o amarram” (*ibidem*). Para ele, o afeto está sempre ligado àquilo que nos constitui como sujeito desejante, em nossa relação: com o outro nosso semelhante; como o Outro, como lugar do significante e, portanto, da representação; como o objeto causa de nosso desejo, o objeto a. (p. 10-11)

Nesse sentido, o afeto é da ordem do que nos causa, do que nos mobiliza, do que nos faz desejar pela falta e sobre a qual nada sabemos. O afeto, em última instância, é o que nos permite de alguma forma o laço com o que nos parece indizível. Nada sabemos de nosso *objeto a*², perdido em alguma instância de nossa existência subjetiva. Mas, sabemos do que o afeto comporta, do que do afeto podemos sentir. Ele transita pelas pulsões, sendo muitas vezes a própria pulsão, de vida ou de morte. É desse lugar das pulsões interditadas pela educação, pela linguagem que simboliza o real, que o sujeito ganha um lugar social e filial, perdendo o gozo -natureza- e deslocando sua energia pulsional para a ordem do possível; sublimando por meio da linguagem a falta existencial do sujeito; inserindo-se na Cultura. A linguagem, simbólica, é o que permite que o sujeito tente representar o que ele perdeu.

Por isso, o que nos interessa nessa definição de afeto, apresentada por Chemana a partir do conceito lacaniano,

tem a ver com o desejo, considerando que o desejo nasce mesmo do lugar onde a língua, como discurso concreto, falha. Ou seja, ele nasce da falta, como uma representação da falta. De acordo com Païn (1996),

a primeira grande ausência se dá quando o bebê suga e o leite não vem. Essa ausência de leite se define do lado do desejo, já que se dá como ausência. O desejo é uma representação, que vem ocupar o lugar da falta. Não é a falta, mas a representação que lhe ocupa o lugar (p. 71),

ou seja, não é o seio materno ou o leite que dele sai, mas a representação da falta desse seio e desse leite, objetos, pedaços do outro-mãe que, ao estarem ausentes, são desejados pelo bebê. Nesse momento, a falta se instaura e a necessidade de preenchê-la move o sujeito, permitindo-o se instituir como sujeito desejante.

Essa falta, que nunca, em tempo algum, poderá ser, de fato preenchida, enchida do leite ou do seio materno, terá papel estrutural na composição do sujeito e será condição para que ele seja inserido no mundo, por meio da linguagem.

Nos diz Pellegrino que a primeira condição do ser-no-mundo é experimentar a realidade como fonte catastrófica de angústia. O ser humano ao nascer, por se encontrar em estado de incompletude biológica ímpar, por lhe

² Na psicanálise, o *objeto a* é um conceito muito importante a partir do qual é possível a representação daquilo que do outro se perde (pequeno a): “não é um objeto do mundo. Não é representável como tal, só pode ser identificado sob a forma de “fragmentos” parciais do corpo, redutíveis a quatro: o objeto da sucção (seio), o objeto a excreção (fezes),

a voz e o olhar” (CHEMAMA, 1995, p. 152). De acordo com Fingerman (2012), na apresentação do livro de Collete Soler: o objeto a “é o objeto causa do desejo, ou seja, o objeto que não completa o desejo, mas a causa, objeto sem substância, marca de uma falta radical na estrutura humana: objeto marca do desejo e index da angústia”. (p.9)



faltar instrumentos com os quais possa assimilar a realidade, sentida como hostil e impenetrável, recua, buscando abrigo no passado. Essa volta imaginária ao ventre materno é uma defesa contra as asperezas e agruras da realidade experimentada no momento do nascimento. Ela representa um dos fantasmas originários, conforme nota Freud. Assim, ao nascer, a criança perpassada pela angústia, desnasce. (BARONE, 1993, p.36)

É preciso, com isso, que a criança, na sua relação com o outro, mãe, e o Outro, linguagem, aprenda que há condições para sua existência e para a realização do seu desejo. É que, instaurada na linguagem, precisa aceitar os objetos da cultura, externos a ela, como substitutos do **objeto a** perdido na experiência primeira e inominável. É fora do sujeito que a resposta para sua falta, ainda que incompleta, pode ser encontrada. É na linguagem, no simbólico, na representação do objeto que falta, que o sujeito pode vir a ser. Ao se submeter a esse Outro, às regras da linguagem, às demandas do simbólico, deixando-se representar pela palavra, o sujeito é obrigado a nascer de novo, mas agora dentro desse universo que também passa a ser seu. É nesse lugar simbólico, portanto, que encontrará, paradoxalmente, o caminho para sua palavra e o seu desejo, já que esse “próprio desejo, para ser satisfeito no homem, exige ser reconhecido, pelo acordo da fala ou pela luta de prestígio no símbolo ou no imaginário” (LACAN, 1998, p. 167). Considerando que o homem, como ser humano, não pode ser definido como um ser linear, sob pena de estar alienado, paralisado e alicerçado no

imaginário, tomado apenas como um ser concreto, biológico, precisa ser concebido como um ser da linguagem, simbólico, porque é a partir dela que ele cria, transforma, reverte seu quadro de dor e impotência diante de sua falta existencial.

A questão é que não há como conceber a ordem social, cultural e mesmo de existência humana sem algum tipo de violência que organize o sistema e determine os lugares a que os indivíduos devem responder. Se, por um lado, a relação entre educação e violência estrutura o próprio papel da educação, por outro, faz passagem entre um ser totalmente instintivo, por isso animal, para um ser simbólico, inscrito pela linguagem, marcado pela letra em seu corpo. Desse modo, na mesma medida em que a educação é violência, é também condição de existência do homem no mundo simbólico que o coloca no lugar de homem. E isso significa dizer que as coisas, as sensações, a experiência inominável de existir sem a linguagem, passam a ter nome e ser partilhadas por um código comum a todos os homens. Ou seja, para existir enquanto homem, o ser precisa ser retirado do seu universo particular, único, sem palavra e inserido no mundo social e simbólico. Nessa inserção se dá o corte necessário, inevitável e estruturante, que estará presente em toda a vida desse homem, em todas as situações de aprendizagem, em todos os confrontos com aquilo que o limita. E será essa limitação o que lhe marcará a falta e lhe fará desejar o retorno para o tempo em que nada era além das sensações de seu corpo, no tempo sem palavra, sem inscrição



simbólica, sem lei. E, como isso não será possível, o homem terá de inventar outras formas de inscrição de seu gozo (AGUIAR, 2010, p.169). O homem terá de aprender.

Do desejo à aprendizagem

Chegamos, então, à questão da aprendizagem. A condição primeira para que sujeito aprenda é a de que deseje aprender. Considerando que os objetos de aprendizagem, sejam eles quais forem, serão sempre, em qualquer tempo da existência do sujeito, representações do **objeto a**, daquilo que lhe falta, é preciso que ele, atravessado pelo afeto, deseje esses objetos externos como substitutos do que lhe falta. Mas, como no amor que deixa de ser incondicional para estabelecer condições de existência, também na aprendizagem é preciso que o sujeito se submeta às normas e regras arbitrárias da língua, leitura e escrita, para apropriar-se dela. Sem submissão também não há aprendizagem.

Desse modo, estabelecemos duas condições para que o processo de aprendizagem, em qualquer contexto, seja ele escolar ou não, ocorra:

- 1) é preciso desejar aprender;
- 2) é preciso disciplinar o desejo, sujeitando-o à Lei. Só assim o ser humano passa a ser sujeito.

Nesse sentido,

aprender a ler e a escrever não é apenas questão de habilidade perceptivo-motora, compreensão escrita como sistema de representação da linguagem ou ter intacta a habilidade linguística nos aspectos semântico, sintático e fonológico, mas também encontrar sentido. Por isso mesmo é importante

enfatizar que a aprendizagem da leitura e da escrita traz questões para o aprendiz, mais amplas, que rompem os limites estreitos colocados pelas diferentes abordagens teóricas sobre o assunto, questões estas que dizem respeito à função da linguagem na constituição do sujeito e de sua posição frente ao mundo. (BARONE, 1993, p. 33)

Em outras palavras, é do seu lugar de inscrição no mundo que o sujeito aprende. Nunca do lugar do outro. Justamente por isso, não se pode pensar a aprendizagem como algo externo ao sujeito, que pode ser transmitido e adquirido sem trabalho, sem a experiência do próprio sujeito. Ler e escrever são competências intransferíveis, próprias de cada sujeito, fruto de sua construção e ancoragem na linguagem. A partir disso, é possível dizer que a aprendizagem escolar é possível nas Classes Hospitalares, porque ela (a aprendizagem) vem de dentro do sujeito, como desejo que o mobiliza para o ato de ler e escrever, apresentando-o ao outro, seu semelhante e ao Outro, do Mundo, da Cultura. Tal fato pode ser facilitado ou dificultado pelo ambiente físico no qual o sujeito se encontra, porém não se coloca como empecilho quando há o desejo e o outro como interlocutor e mediador da aprendizagem.

Paín (1996), tratando dos mecanismos de construção do conhecimento, fala sobre a circularidade como o mecanismo que permite a inclusão da voz do outro.

Quando o outro diz 'má', o bebê, que é circular, põe o aparato fonador na posição de seu próprio 'ma', que ele está acostumado a pronunciar. Então o



pronuncia. Esse é o mecanismo através do qual a criança pode aprender. O bebê não pode aprender a palavra do outro somente escutando o outro, ele precisa ter uma experiência de que esse som corresponde a uma forma de funcionamento de seu aparato fonador. O que acontece é que o bebê já disse antes ‘ma-ma-ma’, por causalidade ou por exercício; então ele já sabe como diz ‘ma’. Mas ele aprendeu por seu próprio exercício. Para imitar o que diz o outro, ele precisa fazer intervir, nessa circularidade, a voz do outro (p.30).

O que, nessa passagem, parece-me essencial para compreendermos o processo de construção da aprendizagem é que a experiência é sempre do sujeito: aquele que age, que é sujeito da ação. Aprender exige ser agente de uma ação que movimenta o sujeito em direção ao objeto. Nesse sentido, mesmo que a criança imite a voz do outro, é de seu aparelho fonador que ela sustenta o desejo da fala e o prazer da aprendizagem desse balbucio. Ela só aprende a falar, falando; assim como ela só aprenderá, posteriormente, a ler e escrever, lendo e escrevendo por si mesma. É nesse experienciar que a inscrição na linguagem se formaliza e abre para o aprendente seu lugar como sujeito da palavra. O sujeito não é sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece, e é sujeito a esse conhecimento” (Paín,1996, p. 15). Nesse sentido, o sujeito aprende porque se submete às regras e, ao se submeter, abre caminhos para construir-se como sujeito da linguagem.

Em se tratando especificamente da leitura, considerando o que está abarcado pelo desejo na e da leitura, Barthes (2004) diz que

o desejo não pode nomear-se bem mesmo (ao contrário da Demanda), dizer-se. É certo, entretanto, que há um erotismo da leitura (na leitura, o desejo está presente junto com o seu objeto, o que é a definição do erotismo)” (p. 36). “Assim, a leitura desejante aparece marcada por dois traços fundadores. Ao fechar-se para ler, ao fazer da leitura um estado absolutamente separado, clandestino, no qual o mundo inteiro é abolido, o leito- o lente- identifica-se com dois outros sujeitos humanos – a bem dizer bem próximos um do outro – cujo estado requer igualmente uma separação violenta: o sujeito apaixonado e o sujeito místico. (...) O sujeito-leitor é um sujeito inteiramente deportado sob o registro do Imaginário: toda a sua economia de prazer consiste em cuidar da sua relação dual com o livro (isto é, com a Imagem), fechando-se a sós com ele, colado a ele, bem perto dele, como a criança fica colada à Mãe e o Apaixonado fixado no rosto do amado (p. 38).

E ele ainda nos diz:

Parece-me haver, em todo caso e pelo menos, três tipos de prazer de ler ou, para ser mais preciso, três vias pelas quais a Imagem da leitura pode capturar o sujeito-leitor”: o primeiro mostra a relação fetichista do leitor (ele tira prazer das palavras); o segundo, o gozo do leitor pelo prazer metonímico de toda a narração (ele antecipa do desfecho, não aguentando esperar);

e, por último, o que aqui nos interessa de por introduzir a questão da escrita,

uma terceira aventura da leitura (chamo de aventura a maneira como o prazer vem ao leitor): é, assim se pode dizer, a da Escritura; a leitura é condutora do Desejo de escrever (estamos certos agora



de que há um gozo da escritura, se bem que ainda nos parece muito enigmático). Não é que necessariamente desejemos escrever como o autor cuja leitura nos agrada; o que desejamos é apenas o desejo que o escritor teve de escrever, ou ainda: desejamos o desejo que o autor teve do leitor enquanto escrevia, desejamos o ame-me que está em toda a escritura.” (p. 39) “Nessa perspectiva a leitura é verdadeiramente uma produção: não mais de imagens interiores, de projeções, de fantasias, mas, literalmente, de trabalho: o produto (consumido) é devolvido em produção, em promessa, em desejo de produção, e a cadeia dos desejos começa a desenrolar-se, cada leitura valendo pela escritura que gera, até o infinito (p. 40).

Posto isto, podemos pensar que o trabalho da leitura, no contexto escolar regular, assim como no contexto das Classes Hospitalares, deva estar voltado à busca por algum sentido, despertando os sujeitos por meio da leitura como produção. Desse modo, fomenta-se a escrita de si, tornando-o apto para a leitura da escrita do outro. Até porque, as intercorrências, especialmente em contexto hospitalar, se opõem ao pragmatismo encontrado na escola que, muitas vezes, parece estar na contramão do desejo.

Sobre a formação do professor

Chegamos com isso aos questionamentos que Sara Paín (1996) faz, no livro **Subjetividade e Objetividade: relações entre desejo e conhecimento**: “Como concebemos esse ser humano que nos propomos a educar? Como concebemos o pensamento dele, que se apropria do conhecimento transmitido?” (p. 18). E eu acrescentaria: como concebemos

nosso próprio processo de aprendizagem? E o que sabemos sobre nossa capacidade de nos apropriarmos de diferentes conhecimentos? O quão tomados estamos nós, educadores, pelo desejo de ler e escrever, nos inscrevendo como sujeitos de nossa aprendizagem?

Durante todo meu percurso como professora e formadora de professores, nas redes pública e privada, sempre me questioneei sobre a eficiência das receitas prontas. Explico: em muitos e diferentes tipos de formação de professores dos quais participei, quase sempre, o que o educador deveria fazer era escutar e reproduzir modelos a serem replicados em salas de aulas, com seus alunos. Nada de espaço para criação; nenhum espaço para o desejo. Não por acaso, esse tipo de formação sempre estive fadado ao fracasso: da escola, do professor, do aluno, do formador. E, claro, à frustração.

Penso que todo professor é sempre um aprendente. Ou deveria ser. Ao invés de deter saberes inatingíveis e, claro, imaginários, precisa estar tomado pelo desejo de aprender. Por isso, considero que as experiências leitora e escritora do sujeito que ensina são caminhos de aprendizagem que legitimam sua voz e sua autoridade de professor, não pelo discurso vazio daquele que se pensa detentor de verdades. Mas pelo registro de sua prática, de sua constituição de sujeito da educação, que fala do lugar de quem vive e faz. São caminhos de empoderamento e inscrição de um saber na Cultura.

Nesse sentido, professores desejan-tes de leitura e escrita mobilizam no outro, de



forma mais ou menos consciente, e muito de forma inconsciente, o desejo de ler: quem tem o desejo de ler impresso na pele marca o outro com suas digitais, com suas letras. O encontro da escrita com a leitura, para esses sujeitos da aprendizagem (professores e alunos), dá-se, nesse contexto, na travessia que a leitura permite entre o mundo, no texto, que se quer e o que se pode e se deixa representar. O ponto de enlace é a tentativa de reconstituição que se faz na leitura, da escrita, que esconde à sombra o objeto inapreensível, o jogo da presença e ausência, a rede de signos que abarca o vazio.

O prazer que se sustenta pelo desejo da escrita é, na verdade, aquele que coloca a atividade de escrita e do escritor em suspenso, fora das amarras da consciência, uma vez que

aquele que escreve apenas escreve para saber o que quer dizer (para dialogar com as ideias do seu corpo), para perder a sua consciência no ilimitado da significância. É nessa perda de consciência que o texto adquire o seu valor erótico: o texto aproxima-se do orgasmo (COELHO, 1988, p. 25).

Somente isso pode, por vezes, justificar a contradição da escrita: é bem dos 'lamentos do escritor' que se pode deixar vazar o prazer promovido (mas não sentido) pelo desejo de estar na escrita (AGUIAR, p.118).

Minha compreensão desse conceito é de que no enfrentamento da escrita, o sujeito consegue mediar o imaginário no simbólico (a linguagem), passando ao ato. Em outras palavras, faz ficção onde antes era só

ignorância; inventa exatamente no lugar onde há a falta. O que disso pode surgir é um escrito cultural, fruto de um ato criativo e que transporta em sua palavra um distanciamento entre o 'eu' e o 'sujeito'; surge necessariamente um acontecimento que se passa no 'entre'; um acontecimento no vazio, na brecha entre aquilo que se pensa, acredita, imagina e o que disso e do resto se consegue simbolizar mediado pela linguagem. Para Lacan, as manifestações artísticas e de criação são um laço que completa o nó entre os registros simbólico-imaginário-real, sustentando a relação entre eles. A criação poderia ser entendida, no contexto da escrita, como uma mudança de lugar. Ao escrever seu trabalho, apresentá-lo ao Outro da cultura, publicá-lo, *o sujeito deixa de ser um qualquer para ser Um de exceção* (AGUIAR, 2004).

A beleza e a honra da escrita estão, portanto, no quão sublime é a qualidade de sua experiência, possibilitando que o sujeito da escrita, lendo sua marca mesmo sem a consciência do indivíduo que escreve, possa ligar sua inscrição original ao escrito que se faz na materialidade do texto. O que resulta disso é o texto que modifica o escritor e permite que ele estabeleça novos diálogos, inserido na linguagem para, de fato, sair de si e estar no mundo. E, claro, impor nessa escritura seu estilo (AGUIAR, 2010, p. 43).

Quando o professor dá voz ao seu trabalho, sustentando-o nesse escrever a experiência e autorizando-se como aquele que tem a dizer na medida em que é o sujeito dessa experiência, imprime no mundo das ideias, das ciências, dos trabalhos acadêmicos, dos saberes sobre a



Educação e a Aprendizagem, a marca de quem aprendeu sendo aprendiz. Ele não fala teoricamente sobre algo de que nada sabe. Ele fala da condição de quem sabe porque construiu um saber e, nessa construção, constituiu-se como sujeito.

Como afirma Mrech (1999), discutindo a relação entre psicanálise e educação,

o que o professor não consegue perceber é que nenhum supervisor, professor universitário, psicopedagogo, psicanalista etc. pode dar conta de atendê-lo em relação às suas necessidades específicas, se ele não tiver o desejo de saber. Pois, só ele tem a chave para decodificar o que acontece com a sua vida, só ele pode dar a resposta de qual seria a melhor forma de trabalho (p. 92).

É preciso, pois, que a formação desse professor passe necessariamente por esse experienciar da leitura e da escrita que dê sentido à sua experiência, porque somente assim ele aprende, visto que a aprendizagem só ocorre no ato, na ação, como sujeito dessa aprendizagem. Isso porque é preciso que o professor vá para além da fala. O que não é nada simples, uma vez que o professor está por excelência do lado da fala. Barthes (2004) sobre isso afirma:

em face do professor, que está do lado da fala, chamemos escritor todo operador de linguagem que está do lado da escritura; entre os dois, o intelectual: aquele que imprime e publica a fala. Não há praticamente incompatibilidade entre a linguagem do professor e a do intelectual (coexistem com frequência no mesmo indivíduo); mas o escritor está sozinho, separado: a escritura começa onde a fala se torna impossível (p. 385).

Para ele, a escritura é sempre uma prática do significante, não um valor social, e, portanto, inscreve o sujeito. Algo que não pode ser ensinado, mas que permite que o professor saiba do que se trata a experiência do escrever, tendo condições de colocar-se diante de seus alunos, inclusive os das Classes Hospitalares, como sujeito suposto saber. Sujeito que, na relação de transferência de trabalho, nada realmente sabe da verdade e da aprendizagem do outro, mas que é capaz de sustentar esse não saber pressupondo, no processo, a construção de caminhos de elaboração de saberes, dele e do aluno.

Uma vez que o desejo de aprender se instaura e mobiliza o sujeito a querer saber, entram nesse campo da aprendizagem as tais habilidades de que falo no começo desse ensaio. Sendo da ordem do conhecimento, posto que podem ser faladas, nomeadas, explicadas, as habilidades podem ser definidas como o saber-fazer dentro de determinada competência. Assim sendo, se considerarmos o ler e o escrever como grandes competências, para que os sujeitos sejam capazes de ler e escrever, precisam desenvolver várias habilidades de leitura e escrita. Por exemplo, ao ler um texto, é preciso que ele seja capaz de localizar, identificar, comparar, relacionar, explicar, justificar, inferir informações para que, tendo completado sua leitura, seja capaz de aprender sobre o texto e sobre o que ele traz como conteúdo.

Como o número de tarefas que definem qualquer competência é muito grande, é usual agregar tarefas similares em conjuntos e denominá-los habilidades.



Assim sendo, os conceitos de habilidade e competência têm a mesma natureza teórica, diferindo apenas no escopo. Como consequência, pode-se dizer que uma competência envolve o uso harmônico, a mobilização, de várias habilidades. As habilidades que compõem uma competência cognitiva são descritas pela especificação dos conhecimentos e dos processos mentais, necessários para a realização da tarefa. Os conhecimentos são especificados com a linguagem de cada área. Em educação, com frequência, são referenciados como conteúdo. No entanto, para a realização de tarefas, esses conhecimentos devem ser colocados em ação, através de um processo mental. Os processos mentais mobilizados são apresentados em categorias de complexidade crescente. Memorização, compreensão, aplicação e análise são uma sequência bastante comum (SOARES, s/d).

As habilidades, nesse sentido, são instrumentos que o professor precisa ter desenvolvido em si mesmo para poder utilizá-los na organização dos conteúdos a serem aprendidos por seus alunos. Quanto maiores as competências leitora e escritora desse professor, maior sua condição de construir, com o aluno, um contexto fértil de ideias e estratégias para promover seu conhecimento sobre a leitura e a escrita. Mais do que técnicas, as habilidades são possibilidades concretas de acesso aos textos, escritos pelo outro ou produzidos pelo sujeito que aprende. São, por isso, importantes em todo o processo de aprendizagem, sem as quais o desejo sozinho não encontra eco na materialização da linguagem.

Chimamanda e os perigos de uma única história

Por fim, retorno a Chimamanda para fechar minha fala. Uma descoberta feita ao ouvir essa autora e ler vários livros escritos por ela, sem dúvida, tem a ver com as experiências leitora e escritora sobre a qual ela fala. É nessas experiências e por meio delas que a autora se constitui como um sujeito pleno de desejos. Sua aprendizagem e seu estar no mundo constroem-se por meio das muitas leituras e escritas que experimenta. Ela transita pela palavra para se fazer sujeito da palavra. E nos conta, a todos os seus leitores, que o lugar de onde vem e a pessoa que é são múltiplos de possibilidades, anseios, criatividade e capacidade de se fazer ouvir. Não à-toa ela escolhe a escrita para contar e para deixar vaziar das histórias que conta, reais e fictícias, essa construção humana que ecoa para além do sujeito que escreve. Sua voz a ultrapassa e a legitima.

A outra razão pela qual escolhi iniciar meu texto contando uma história, tem a ver com o impacto que senti ao ouvir Chimamanda falar sobre “o perigo de uma única história”. Também nós, educadores e pesquisadores da Educação, estamos muitas vezes sendo rotulados ou rotulando, definindo educação, aprendizagem, escola, professores, estudantes, todos dentro de caixinhas fechadas, sem janelas e portas amplas. Ou nos colocamos no lugar daquele que não tem possibilidade de inovar diante do caos da Educação ou das realidades caóticas de muitos de nossos alunos, sentindo-nos vazios de desejos, engessados pela urgência da realidade. Ou colocamos



nossos alunos como personagens emparedados em suas histórias de pobreza, escassez, doença e falta de todos os tipos de recursos necessários para viver dignamente. Nosso olhar e nossas verdades, quase sempre, acabam sendo estereotipados. E construímos com isso hiatos intransponíveis, porque ficamos carentes de pontes que nos permitam, assim como a nossos alunos, sermos todos sujeitos desejantes, ávidos por aprender e por construir muitas histórias, com diferentes desfechos, as quais, para além de nos definir, nos permitam ser complexos e pensar e desejar o impossível. Romper os rótulos é abrir espaço para construir belos “cestos” que nos transcendem e nos implicam com a vida.

Para tanto, precisamos nos questionar: que histórias queremos contar? Que histórias possibilitamos que nossos alunos contem? Como olhar para além dos rótulos, abrindo escuta para as histórias que os estudantes das Classes Hospitalares têm e querem contar? Quais histórias os professores dessas classes têm a contar? De que modo, pelo atravessamento da leitura e da escrita, podemos ampliar a própria dimensão da vida e daquilo que dela se pode apreender e aprender?

Para Leyla Perrone-Moisés, alguns podem perguntar: "Literatura, poesia, pra que servem?". Ela responde que "servem para dar qualidade na vida, para autoconhecimento, para conhecimento do outro, reconhecimento do outro, imaginar outras vidas e tem até uma

função utópica e política que, na medida em que você é capaz de imaginar outras vidas, você pode imaginar outro futuro para a humanidade. Você acha que há um determinismo da história, que é assim mesmo e não tem jeito e acabou. É esse o caminho e não há outro. A literatura oferece a possibilidade de ver que há mil vidas possíveis, até umas que parecem totalmente fantásticas".

E eu acrescentaria: servem para livrar o sujeito do perigo de uma única história, abrindo-lhe possibilidades de criar, inventar. A leitura e a escrita, na metáfora do cesto, podem ser esse caminho de implicação com a aprendizagem, porque marcam o lugar do sujeito no mundo, permitindo-lhe ser além de um único adjetivo, que o rotula e o engessa no imaginário da Educação, seja ela a que ocorre no contexto de escolaridade formal e regular, seja aquela que acontece no ambiente hospitalar. Quando o espaço de construção da aprendizagem está instaurado e instituído a partir do entendimento de que o sujeito pode ser tudo o que de impossível a linguagem sustenta, o verbo, a palavra, a fala, a escrita, enfim, toda e qualquer possibilidade de realização simbólica, que o sujeito pode articular inconscientemente sua rede de significantes, “produz um tipo de sintoma que o faz romper com essa rede ao construir nela uma obra, um trabalho, um gesto” (AGUIAR, 2010, p. 85). Ao construir nela histórias que, de fato, falem de todos os lugares que ele, sujeito, pode e deve ocupar em seu mundo e no Mundo.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Eliane Aparecida de. **Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar.** São Paulo, 2010. 306 p.
- _____. **Do sintoma da escrita à escrita como ato criativo: uma reflexão sobre a dificuldade de pós-graduandos no acontecimento de sua escrita.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. **A escrita na contramão da vida: o olhar do psicopedagogo diante da dificuldade de escrita do adulto.** Monografia. COGEAE- Pontifícia Universidade Católica- SP, 2000.
- BARONE, Leda M.C. **De ler o desejo ao desejo de ler.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** Lisboa: Edições 70, Coleção Signos, 1998.
- _____. **O grau zero da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **O rumor da língua.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- Brasil. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** / Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC ; SEESP, 2002.
- CHEMAMA, Roland (org). **Dicionário de Psicanálise Larousse.** Porto Alegre: Artes Médica, 1995.
- CNPQ. “Leyla Beatriz Perrone-Moisés”. http://memoria.cnpq.br/web/guest/pioneiras-view/-/journal_content/56_INSTANCE_a6MO/10157/2136461, Acessado em 10 maio 2018.
- KING, Stephen. **Sobre a escrita: a arte em memórias.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- LACAN, Jacques. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura.** São Paulo: Pioneira, 1999.
- PAÍN, Sara. **Subjetividade e objetividade: relação entre desejo e conhecimento (curso ministrado em 1987).** São Paulo: CEVEC, 1996.
- SOARES, José Francisco Soares. **Glossário CEALE.** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) | Faculdade de Educação da UFMG. <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/descriptor-de-competencia-ou-habilidade>, Acessado em 14 mai 2018.
- SOLER, Colette. **Declinações da angústia.** São Paulo: Escuta, 2012.

ⁱ Este ensaio é resultado da minha apresentação no 3º Congresso do Estado de São Paulo no Apoio ao Escolar em Tratamento de Saúde, realizado nos dias 23 e 24 de maio de 2018, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por meio da coordenadoria de Gestão da Educação Básica, em parceria com a Sociedade Paulista para o Desenvolvimento da Medicina e com o Hospital São Paulo.

ⁱⁱ Doutora em Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da USP- FEUSP e Mestre em Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da USP. E-mail: elianeaguaiar@gmail.com