

**PÂNICO DA FOLHA EM BRANCO?
PARA ENTENDER E SUPERAR O MEDO DE ESCREVER¹**

Ana Maria Netto Machado²
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
laborescrita@uol.com.br

Este texto goza de algumas características peculiares, apresentando uma dupla perspectiva. Ao mesmo tempo em que se constitui em um ‘programa’³ ou projeto de elaboração de um livro (logo, organiza e remete a produções em um futuro próximo), ele também se propõe como construção de memória (logo, registra e organiza produções passadas).

Na década que sucedeu ao meu doutoramento (1996) produzi um considerável conjunto de escritos, e, paralelamente, criei e ministrei uma longa série de cursos, laboratórios, oficinas, assessorias e orientações em diferentes formatos, para variados públicos e em diversificados contextos, sempre voltados para a compreensão e promoção da escrita e da autoria.

Evidentemente, esses dois tipos de atividade, produção teórica e produção técnica, se retro-alimentaram ao longo desse período. Porém, ao examinar os meus escritos publicados e os rascunhos e materiais utilizados nos laboratórios, pude perceber que muitos dos desenvolvimentos empregados oralmente, nesses cursos, nunca foram publicados da maneira orgânica e funcional como os tenho utilizado nessas circunstâncias. Também ficou claro que, apesar dessas pequenas teses - que fui

¹ Este texto integra uma coletânea organizada por Lucídio Bianchetti e Paulo Mekzenas, intitulada **Tecendo o conhecimento**: teoria, método e linguagem em ciência e pesquisa, que aguarda aprovação da Editora Papirus.

² Dra. em Ciências da Linguagem pela Universidade de Paris X, Dra. em Educação pela UFRGS (revalidação em 2004), Coordenadora do Mestrado em Educação da Uniplac – Lages/SC.

³ Remeto aqui a uma experiência pessoal surpreendente e de importante impacto para minha vida intelectual, que brevemente narro a seguir. Aproximadamente três anos atrás reli o meu primeiro artigo propriamente acadêmico, *Psicanálise & escrita ou o Brasil tem uma vassoura amarrada no rabo*, resultado de uma palestra proferida no Seminário Internacional: **Construtivismo Pós-piagetiano**, em 1992, quando cursava meu doutorado em Paris sobre escrita e psicanálise. A ocasião obrigou-me ao esforço de organizar meus estudos doutorais (ainda insipientes na época) para contribuir com o público de educadores brasileiros. A minha surpresa (grata, por sinal) ao reler o texto uma década depois foi perceber que as dimensões da escrita que eu descrevera sucintamente naquele artigo podiam ser lidas como um programa da ação que desenvolvi na década seguinte. Por paradoxal que isso possa soar, aquele texto parecia um resumo do futuro! Cada uma daquelas dimensões tinha resultado em algum tipo de desenvolvimento teórico ou prático na minha vida profissional (cursos, assessorias, editoração, traduções, produção intelectual e outras iniciativas). Tive a sensação de que eu planejava conscientemente meus passos. Entretanto, ao vivê-los, tinha a impressão de estar tateando, de ser levada por circunstâncias e contingências, inclusive mercadológicas. Ao examinar meu currículo Lattes, hoje, pode-se constatar que meu percurso não é, nem foi, muito previsível e, muito menos, estável ou continuado, em termos de inserção institucional. Entretanto, uma lógica *après coup* pode ser reconhecida ou construída, pois, afinal, o que é reconhecer se não construir uma narrativa nova para organizar o passado?

desenvolvendo e utilizando ao vivo, com grupos de pessoas interessadas em desenvolver-se na escrita - já serem para mim muito familiares, e eu ter me voltado, nos últimos anos, para a pesquisa de outras temáticas correlatas⁴, quase deixando de lado a escrita propriamente dita, tais pequenas teses mantêm seu ineditismo.

Escrever este artigo (e posteriormente o livro) representa, portanto, saldar uma dívida comigo mesma e com o público que frequentou meus cursos. Poderá também contribuir na superação do pânico da folha em branco de um maior número de interessados, uma vez que, nesses anos de trabalho, a grande maioria dos participantes de experiências por mim coordenadas manifestou uma mudança de atitude significativa perante a sua própria escrita, dali em diante.

Ditas estas palavras introdutórias, no primeiro tópico contextualizo brevemente as experiências desenvolvidas, passando, no segundo, a descrever algumas constatações que foram cruciais para a seqüência de descobertas e teorizações; no terceiro, adentro em algumas das explicações que desenvolvi para compreender o recuo da grande maioria das pessoas diante da folha em branco, tecendo, no quarto item, algumas considerações provisoriamente finais. Cabe ainda uma observação: esta narrativa tem um caráter sinóptico, introduz um conjunto de desenvolvimentos de maneira relativamente breve, referenciando algumas obras e autores, sem citá-los, o que faremos pontualmente, na seqüência, na forma de livro.

1. Onde nasceram estas idéias?

Os cursos ou laboratórios que conduzi aconteceram ora em contexto acadêmico, para níveis de graduação ou exclusivamente pós-graduação (como foi o caso do curso associado a esta coletânea), ora em meio escolar, voltados para professores de ensino médio ou fundamental. Outros foram ministrados em espaços ou eventos mais abertos,

⁴ A seqüência de temas que fui explorando nas minhas pesquisas e produções pode ser descrita na seguinte série: escrita, autoria, orientação de teses e dissertações, formação de pesquisadores, políticas de produção e publicação científicas, história e políticas de pós-graduação e, mais recentemente, interiorização da pós-graduação. Estas últimas incursões, que jamais teria cogitado no passado, em função de minha formação em psicologia, e minha prática em clínica psicanalítica, foram induzidas pela minha participação em três Mestrados, cada um em um dos estados da Região Sul, no seu momento inicial (Unijuí - Ijuí/RS, Facipal-Palmas/PR e desde 2004 Uniplac - Lages/SC). Um foi bem sucedido, outro fracassou, e na terceira experiência, onde atuo atualmente, coube-me criar o projeto do Mestrado em Educação e conduzir o seu desenvolvimento, utilizando o que fui aprendendo nos casos anteriores. Há pouco tempo percebi que, de alguma maneira, sempre trabalhei com “o interior” e atravessando fronteiras: na clínica lidava com a relação interior/exterior, psíquicos. Atualmente lido com um interior territorial e cultural, mas, continua se tratando de estabelecer conexões e canais comunicantes entre espaços interiores e exteriores pouco permeáveis.

culturais, não formais como, por exemplo, a Feira do Livro de Porto Alegre, a Casa de Cultura Mario Quintana, e outros. Algumas dessas atividades tiveram duração de seis meses com frequência semanal, outras duraram um único turno, outras oito sessões de duas horas, ou seis, maratonas e outras modalidades cujo detalhamento tem pouco interesse aqui. O público atingido foi de profissionais e/ou estudantes de várias áreas e faixas etárias, compondo grupos heterogêneos, ou muitas vezes, por categoria, nível de escolaridade ou idade. Algumas experiências foram individuais e se prolongaram até um ano e meio, com encontros relativamente regulares, mensais, por exemplo, ou com frequência que atendia à demanda. Nesses casos a atividade assumiu contornos semelhantes a uma orientação de tese ou dissertação (de fato posso dizer que assessoriei ou co-orientei, informalmente, muitas dissertações de mestrados encaminhados pelos seus orientadores formais, sobretudo da UFRGS e PUCRS), acumulando, assim, considerável experiência nesse *métier*. Progressivamente a função do orientador foi tomando a dianteira como foco de pesquisa, ficando a escrita propriamente dita em segundo plano.

A minha concepção do universo da escrita foi se construindo por caminhos bastante incomuns, sendo fortemente marcada pelas leituras psicanalíticas de Freud e Lacan, pelo próprio exercício da clínica psicanalítica, influências que me levaram a elaborar a dissertação de mestrado sobre o ato de escrever e a tese sobre a escrita em Lacan (2000^a). As experiências e a compreensão sobre as dificuldades diante da folha em branco foram conduzidas e construídas no que poderíamos chamar de hibridismo, a meio caminho entre uma experiência pedagógica e terapêutica. Por um lado, a recusa de fornecer técnicas a serem repassadas, ou metodologias a serem aplicadas posteriormente, reproduzidas, foi uma constante, como foi constante a expectativa das pessoas nesse sentido, bem como a necessidade que tive de não satisfazer a esta demanda, para operar uma mudança na postura subjetiva dos sujeitos diante da sua própria escrita.

Na contrapartida da recusa de oferecer técnicas ou metodologias, o que realizei foi compartilhar com os interessados uma compreensão multidimensional do campo que denomino *scriptológico*, e da dimensão profundamente subjetiva e, ao mesmo tempo, social/cultural/histórica/econômica da escrita e do escrever, bem como, das implicações do seu exercício para o sujeito e para a cultura, depreendendo dessa interpretação, explicações para a inabilidade que a escola tem demonstrando quando se trata de

promover o domínio e o usufruto dessa tecnologia tão simples, tão onipresente - e tão poderosa quanto uma arma⁵ - que é a escrita.

Diante da ampliação do olhar perante a escrita, os participantes dos laboratórios quase sempre sofreram um impacto importante, passando a encarar o escrever e a escrita com outro olhar, ou desde outro lugar. Assim, mesmo com uma boa dose de medo, a grande maioria das pessoas que experimentaram a passagem do medo ao prazer, na aventura do escrever, se defrontaram com a possibilidade de ler textos de sua própria autoria, que nunca antes teriam se imaginado capazes de produzir.

Nesse percurso, que já leva bem mais de uma década, de estudos, de escritos e de experiências compartilhadas em torno do escrever, fui construindo algumas fórmulas simples e eficazes que, como é de praxe afirmar no meio da prática da clínica psicanalítica, se mostraram verdadeiras porque funcionam, porque provam seus resultados na vida das pessoas.

Perto final da década de 1990, escrevi um pequeno poema, durante um desses cursos, enquanto assistia a duplas interagindo por meio de bilhetes escritos (atividade por mim proposta na ocasião), cujas fisionomias iam se transfigurando enquanto escreviam. A cada bilhete iam passando da sobriedade ao riso, e eu podia constatar, sem saber a razão do riso, a sua satisfação e prazer ao interagir por escrito com os parceiros do experimento. Capturei essa cena no mencionado poema, que em seguida transcrevo, e que me parece sintetizar, em quatro linhas, parte considerável do ‘estopim’ capaz de desencadear a escrita criativa, consistindo em um autorizar-se a revelar-se com certa liberdade, por essa via, tão pouco explorada, diante de um destinatário acolhedor. ‘Deseja ler-me e eu escreverei’ foi naquela época uma frase que utilizei para resumir essa lógica de acolhida benevolente de mão dupla, por escrito, que está no centro da antiga prática epistolar⁶. O poema publicado na contracapa do livro é (Machado, 1999: contracapa):

*Para escrever eu preciso supor que me queres
Acreditar que desejas meu corpo magro de papel
Crer que cobiças as curvas de minhas letras*

⁵ É curioso que o célebre fabricante das primeiras máquinas de escrever, Remington, fosse um fabricante de armas. A máquina de escrever, de utilidade prática foi inventada pelos norte-americanos Sholes e Gidden em 1867, e começou a ser fabricada pelos Remington a partir de 1873, *Petit Robert 2: Dictionnaire universel des noms propres* (Paris: 1990).

⁶ Diga-se de passagem, na origem dos periódicos científicos está, conforme Uhle (2002), a correspondência privada. As cartas, cuja modalidade assumiu novas formas com o advento da Internet (*e-mails, chats no msn e outros, blogs, orkut* etc.) são poderosas facilitadoras da escrita, pois envolvem uma troca interessada no outro, onde a confiança favorece a entrega ao risco de revelar-se.

E o fruto da minha mão

Esta lógica parece extremamente simples. Para escrever, preciso que alguém me queira em forma de texto. Porém, para conseguir este clima de **acolhimento do escrito do outro**, ou, melhor seria dizer, **acolhimento do outro pela escrita** (formulações semelhantes na aparência, mas diferentes) são necessárias mudanças de atitudes cultivadas durante anos de escolaridade, num disciplinamento reiterado, como analisa Foucault, e controles que essa instituição fortalece continuamente e com esmero, como veremos nas próximas páginas. Essas mudanças requerem uma série de artifícios e estratégias, voltadas para desconstruir barreiras erigidas contra a liberdade de se expor, requerendo uma postura muito firme por parte daquele que tem o intuito de proporcionar condições para tal transformação. É sobre essas estratégias e os interstícios nos quais operam, que investimos no Laboratório de Escrita, em Porto Alegre, durante muitos anos, e disseminamos em várias ocasiões, tais como no Seminário ‘A síndrome da folha/tela em branco’ na UFSC, a partir do qual esta obra foi organizada.

2. O que as experiências foram permitindo constatar

Já havia lido e escrito muitas páginas sobre escrita, quando as evidências que fui colecionando lentamente se precipitaram em uma constatação chocante, que levou anos para poder ser formulada de maneira clara e contundente. Hoje é difícil recuperar a trajetória, de modo que posso apresentá-la como se configurou nos últimos tempos.

A constatação do que poderíamos chamar de fracasso generalizado do ensino da língua portuguesa foi sendo confirmada quando comecei a tomar como tema de pesquisa a orientação de teses e dissertações⁷ (Machado; Bianchetti, 2005). Os depoimentos dos mais de sessenta entrevistados desta pesquisa (na sua grande maioria pesquisadores *seniors* integrantes de Programas brasileiros de Pós-graduação em Educação, consolidados, isto é, com notas 5 e 6 na avaliação da Capes), confirmaram que aquela elite - que concluía um curso superior e ingressara em um mestrado conceituado e concorrido - salvo raras exceções, enfrentava sérias dificuldades para escrever a sua dissertação. Nenhum dos entrevistados deixou de mencionar esse

⁷ A pesquisa teve início em 2002, mas foi precedida de alguns artigos, menciono aqui o primeiro, aprovado na Anped em 1997, e publicado em 2000 na Revista FAMECOS (Machado, 2000b), sob o título *A bússola do escrever: sobre a função da orientação de teses e dissertações*. Em 2003 o projeto recebeu apoio do CNPq, e em 2005 conquistou uma bolsa de produtividade deste órgão, cujo titular é Lucídio Bianchetti, com quem desenvolvo parceria intelectual desde 1997.

problema entre os principais entraves que precisa enfrentar enquanto orientador. Um dos sujeitos trouxe uma afirmação muito interessante: “o mestrando pode não gerar conhecimento novo, mas ele finalmente aprende a escrever no mestrado”.

No final da década de 1970, Décio Pignatari (2002⁸, p. 78) já denunciava que os cursos superiores de letras não formavam escritores. Em 1968, durante uma aula inaugural, Pignatari narrou o impacto causado durante uma conferência, em 1961, pela intervenção:

Fiz uma pergunta ingênua, que inquietou, senão irritou, sobretudo, a eminente assembléia, e que não teve nenhum seguimento prático ou útil, pois a questão lhes pareceu perfeitamente impertinente. A pergunta era esta: Por que não se formam escritores nas chamadas faculdades de letras? Por que os escritores brasileiros, que são a razão de ser dos cursos de letras – e também deste congresso – continuam a sair das faculdades de Direito e Medicina – ou de faculdade nenhuma? Propunha eu a organização de *centros experimentais de criação de textos* junto aos cursos de letras, com a dupla finalidade de incentivar a criação literária e de propiciar conhecimento direto dos processos de criação literária, para maior eficácia e profundidade das atuações do professor, do crítico e do ensaísta.

Quase três décadas depois de seu questionamento, a sensibilidade e o interesse em torno da escrita no meio educacional cresceu visivelmente. Em muitos estabelecimentos educacionais e em espaços culturais promovem-se oficinas literárias ou aulas de produção de textos. O número de títulos das edições recentes encontráveis nas livrarias portando no seu título um termo associado a escrever revela um contingente expressivo de pesquisadores ocupando-se da questão e reconhecendo a importância do problema. Porém, ele ainda não encontrou solução. O desempenho dos cursos de letras nos próprios exames aplicados pelos órgãos indica a fragilidade das formações.

A partir desse conjunto de elementos, a pergunta que se construindo em mim, ao longo das lides com esta temática, foi: afinal, por que estudamos tanto, e aprendemos tão pouco? O que acontece na escolaridade e, sobretudo, nas aulas de língua portuguesa⁹ que, tendo aprendido a ler e a escrever, isto é, se alfabetizado, na primeira série (com seis anos ou mais), quando adulto não consegue servir-se da escrita, não consegue usá-la em seu benefício ou de outrem, não consegue usufruir dessa aprendizagem precoce? Diante dessas questões, fui levada a refletir, observar e fazer experiências continuadas

⁸ O texto aqui citado é um capítulo do livro **Contracomunicação** (Editora Perspectiva, 1971). O capítulo foi publicado em 2002, com a autorização da editora e do autor, na Revista ARAUCÁRIAS, que eu mesma criei e, na época, editava. A atualidade das posições de Pignatari, proferidas há quase meio século (45 anos), merecem a leitura desse texto inspirado.

⁹ Fazendo um cômputo de horas, provavelmente é a disciplina com maior carga horária ao longo da educação básica, média e superior.

com pessoas com dificuldades de escrita, mas que queriam superá-las, queriam escrever. Nesse percurso fui construindo a seguinte formulação: quando se trata de escrever, **a aquisição não garante o usufruto!** Por isso, outras experiências, distintas daquelas que estiveram presentes nas aulas de português são requeridas¹⁰. Outra pergunta importante de ser respondida era, na época, o que a escola tem feito para gerar esse bloqueio generalizado da escrita. E o que poderíamos fazer, numa outra direção que pudesse reverter a situação? Tratava-se, para mim, de entender e explicitar o que acontecia dentro da escola, relativo às práticas de escrita, e de experimentar outras possibilidades que agissem na contracorrente das práticas escolares.

Talvez tenha facilitado meu caminho interpretativo da questão um fato curioso de minha própria biografia, que passei a narrar nos cursos, justamente para encorajar as pessoas a não justificarem o seu medo da liberdade oferecida pela folha em branco, com argumentos do tipo: ‘não estou preparado, porque tenho pouca leitura’, ‘não conheço o assunto’, ‘sempre me dei mal em língua portuguesa’, ‘tive professores péssimos’ etc. O fato curioso é que, tendo morado e estudado no país vizinho, Uruguai, dos três aos 17 anos, nunca tive aulas com professor de português, pois fui alfabetizada em espanhol. Apesar desta lacuna, me tornei pesquisadora, passando a praticar o ato de escrever cotidianamente, superando¹¹ gradativamente os erros gramaticais e de toda ordem que durante muito tempo produzi. Se eu, que nunca tinha tido professor de português nem estudado língua portuguesa, escrevia, todos os demais levavam vantagem e poderiam também escrever. Para além do jogo, de certa maneira chantagista e superficial, pairava em mim a seguinte fórmula: talvez seja justamente o fato de não ter tido a influência de professores de português, o que permitiu que eu me autorizasse a produzir erros e, em os produzindo, tive a oportunidade de corrigi-los e melhorar a minha escrita. Talvez sejam justamente os professores de português, os que causam este pânico ou o promovem.

¹⁰ Em *Cópia e criação: três anos de escrita na Anped*. (2001) analisei uma série de experiências e pesquisas que focalizavam a criação pela escrita, discutidas em 12 trabalhos do GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Muitos pesquisadores são sensíveis a um certo ‘mesmismo’ nas aulas tradicionais de português, centradas na norma culta. O lingüista Marcos Bagno, na sua obra *Norma Oculta: Preconceito Lingüístico* (Loyola: São Paulo, 1999) trabalha esta questão de maneira muito original e informal. Entretanto, estas teorizações parecem não conseguir promover uma mudança significativa nas práticas escolares associadas à aprendizagem da escrita.

¹¹ Todo texto requer revisão antes de ser publicado. Quem escreve sabe disso e se desprende da preocupação de cuidar da correção do texto, enquanto está preocupado em construir idéias. Porém, aqueles que não têm no seu cotidiano a experiência continuada de escrever e publicar, super-estimam aqueles que o fazem, sem se deter no fato de que há sempre muitas revisões e olhares por trás de uma publicação.

Com estas hipóteses em mente e sempre disposta a conferir a sua consistência, comecei a observar se havia diferenças, em termos de maior ou menor facilidade de escrita entre graduados em letras e outras pessoas, com outras formações. Para meu espanto, fui constatando na minha amostra que os graduados em letras, dos quais esperava competência textual, cometiam, via de regra, mais problemas na escrita do que os demais. Nunca fiz um levantamento relevante do ponto de vista quantitativo a este respeito. Porém, raríssimos foram os graduados em letras que praticavam a escrita espontaneamente. Note-se que não estou afirmando que escreviam mal, estou afirmando que não escreviam. Via de regra, a sua função era ensinar a escrever, não escrever. São certamente ações muito diferentes. Há quem ensina a escrever, e com frequência não escreve. E há quem escreve e não ensina a escrever. Não é muito freqüente exercer ambas, ressalva seja feita ao meio da pesquisa e da pós-graduação em letras, já que todo pesquisador é forçado a escrever, indistintamente da área de conhecimento, uma vez que não se produz ciência sem registros.

Pareceria que faz parte da identidade do professor de português o que costumo designar nos cursos de ‘caça ao erro’. Ser permissivo com erros ortográficos ou sintáticos revelaria um professor irresponsável, pois, a sua função estaria associada a promover a norma culta. De modo geral, os professores de educação infantil ou da fase da alfabetização são permissivos com relação aos erros, fortemente influenciados pelas pesquisas de Emília Ferreiro sobre a aquisição da lecto-escrita. As disciplinas e oficinas de produção de texto, que vêm conquistando espaços nos ambientes educacionais se pautam por outros princípios, deixando de lado a amor à norma culta, em favor de promover o prazer da escrita criativa. Entretanto, a transferência do prazer e habilidades demonstradas pelos alunos neste tipo de atividade, para a escrita escolar nas demais atividades não tem se verificado, conforme mostram diversos trabalhos que analisei em artigo de *Cópia e criação: três anos de escrita na ANPEd* (Machado, 2001).

Em termos das clássicas disciplinas de língua portuguesa, pareceria que, assim como do médico se espera uma prescrição (uma receita), e sair de uma consulta sem ela deixa a sensação, tanto no paciente como no médico, de que este não cumpriu a sua função; o professor de língua portuguesa que não corrige o texto de seu aluno sente-se devedor. É o que ele sabe fazer. Se ele não corrigir, que mais poderá fazer com o texto? Afinal, para que serve o texto, quando trabalhado na escola? Para que serve a escrita na escola? E para que serve a escrita na vida?

A escola, de certa maneira, assumiu a bandeira da escrita como sendo de sua responsabilidade. A grande maioria das crianças chega à escola com muitas teorias sobre a escrita, mesmo que inconscientes, pois a infância, sobretudo a urbana, está absolutamente mergulhada num mundo *scriptológico* (a grande maioria dos elementos presentes no mundo contemporâneo carregam inscrições: os carros, as ruas, os alimentos, os aparelhos, o vestiário, os animais, os agrotóxicos e ferramentas no campo) e, nos últimos anos, vai ficando claro que o ser humano, de certa forma “está feito” de letras e números (DNA). Entretanto, a escola tem mostrado dificuldade em admitir estes saberes e incorporá-los, restringindo os trabalhos de iniciação ao universo escrito a questões instrumentais, esvaziadas de sentido. Inúmeros autores na vertente de Sírio Possenti, Wanderlei Geraldi, Paulo Coimbra Guedes, e outros, apontam para a necessidade de permitir que a vida, a subjetividade, as histórias pessoais sejam autorizadas a ingressar na escola, e a escrita é especialmente favorável para a **inserção do singular no público**.

Porém, quando se oferece ao sujeito a liberdade de mostrar-se na folha, ele mostra seus desejos, seus medos, suas fantasias, sua riqueza interior, sua criatividade, sua capacidade ficcional misturada à intrincada trama de paixões que a vida de cada um de nós encerra. A escola e os professores ficam muito assustados quando estas questões candentes vêm à tona. Um depoimento de 1999, durante um curso de especialização para alfabetizadoras na Universidade de Caxias do Sul, em Vacaria/RS, foi precioso neste sentido. Várias professoras narraram a seguinte história. Propondo liberdade aos alunos nas redações, duas crianças começaram a escrever sobre temas que as assustaram: morte, violência etc. Alarmadas, discutiram em reunião, terminaram por chamar a diretora, pais etc., criando uma grande movimentação em volta do caso. No longo debate que se sucedeu, foi ficando claro que, na concepção das professoras, os escritos das crianças foram interpretados, ou bem como uma confissão, ou bem como um plano de ação. Isto é, o que se escreve, para elas estaria colado na realidade, por isso, seria necessário ter muito cuidado com o que se escreve, para não transformar a escola numa usina de maus atos, quando a sua função é educar, no sentido de princípios éticos do bem e do belo.

Esta discussão foi muito esclarecedora para mim, e nesse sentido tenho uma dívida para com tais professoras, pois me proporcionaram algumas descobertas, a partir das quais escrevi um trabalho sob o título *Matar na folha não dá cadeia* (MACHADO, 2003). Nele tive oportunidade de mostrar que podemos escrever sobre o que sabemos e

sobre o que não sabemos, sobre o que existe e sobre o que não existe, e que a imaginação e a fantasia encontra via de se materializar em criações que podem ganhar forma estética apreciável, mesmo nos gêneros de terror, como é o caso da obra do célebre Alfred Hitchcock (1899-1980), que ninguém iria considerar criminoso por ter criado obras repletas de tortuosos assassinatos. Nesse sentido, penso que a teoria do significante de Jacques Lacan¹² (1901-1981) ainda não fez os seus efeitos na cultura, nem mesmo os fundamentos nos quais se inspira, isto é, na noção de signo de Ferdinand de Saussure (1857-1913), considerado pai da lingüística. Tal noção lacaniana permite entender que a linguagem cria um novo mundo que apenas tangencia, vez por outra, algo da realidade. O homem habita um mundo simbólico paralelo, e por isso a linguagem, e mais ainda a escrita, não tem o compromisso com a realidade que o senso comum lhe atribui. Por isso, o medo das professoras que me ajudaram a aprofundar esta questão não se justifica, e o controle e disciplinamento que se aplica ao escrever na instituição escolar, extremamente regrado, têm por razão o medo da liberdade, sem a qual a criatividade minguia. Impasse difícil de ser superado, tendo-se que lidar com as tensões e contradições presentes nesse âmbito do social. A seguir adentramos nessas contradições, tentando explicar porque tem sido tão difícil para a escola iniciar os cidadãos no gosto de praticar a escrita, e porque ela gera muito mais desertores do que praticantes.

3. Explicações - Três ‘pecados’ a cometer por quem quer escrever

Quem quiser desenvolver certa intimidade com o seu próprio ato de escrever terá que autorizar-se a cometer algumas transgressões à moral preconizada pela escola e aos ‘bons preceitos’ que podemos considerar relativamente compartilhados no mundo ocidental, fundado na tradição greco-judaico-cristã (a este propósito os desenvolvimentos de Jacques Derrida, em *Da Gramatologia*, obra originalmente publicada em 1967, pela editora parisiense *Seuil*, é fundamental).

Tenho chamado, de maneira provocativa, essas transgressões de ‘**pecadinhos necessários para escrever**’, recorrendo ao humor¹³ e ao riso, formas que o ser humano

¹² Dediquei um capítulo de minha tese de doutorado a explorar o significante lacaniano e suas várias concepções: *Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan* (Machado, Unijui: 2000).

¹³ Em *o Chiste e a sua relação com o Inconsciente*, texto de Freud, publicado pela primeira vez em 1905 (*Standard Edition*, 1988) considera a tirada de humor espontânea como uma forma dos desejos inconscientes, recalçados, driblarem a censura e virem à tona. Um recurso amplamente presente na vida

desenvolveu para abordar temas delicados do convívio social, sobre os quais recai algum tipo de censura. Como o leitor perceberá, ao tomar contato com os desenvolvimentos que seguem, tento fornecer evidências de que as dificuldades que a instituição educacional encontra para promover a escrita em seus alunos de qualquer nível, está muito mais associada ao cerceamento da liberdade e ao controle das mentes e corpos, que a escola assume como sendo a sua função disciplinadora, do que a metodologias inadequadas ou a insuficiente formação nessa área específica. Provavelmente nenhuma disciplina escolar tem uma carga horária maior do que a língua portuguesa, onipresente desde que a criança entra na escola até os níveis de educação superior. Entretanto, essa constância parece efetivar uma vigilância contra a liberdade possível na folha. Os múltiplos dispositivos que a Internet e as novas tecnologias, inclusive de telefonia celular, disponibilizam, via ato de escrever, têm se expandido e oferecido um campo para a exploração da escrita criativa, na sua função e interlocução entre sujeitos e também de exposição pública da subjetividade, cujo sucesso e utilização expressiva, tornando-se até adição patológica em muitos jovens, mostra o quanto a escola tem ficado aquém, exercendo mais censura e controle do que incentivo. Vamos, pois, a examinar os ditos ‘pecadinhos imperiosos para escrever’.

Escrever implica escolher, escolher implica excluir, e ambos implicam sofrer...

Ao começar um texto, preciso selecionar a primeira palavra, para continuar a segunda e assim por diante. Escrever exige um exercício continuado de escolhas. Mas, ao privilegiar uma palavra, todo o restante do acervo da língua em questão necessariamente é excluído. O dilema está posto: tantos sinônimos, tantas palavras para expressar uma idéia que para se inscrever na materialidade do suporte material ou virtual (folha, tela, areia, pedra, argila, madeira, metal, couro, pele etc.) precisa tomar uma forma e impõe uma decisão. Tomar decisões é escolher e excluir. Excluir dói! No outro e também em si. Faz sentir culpa e gera recuo.

Em psicanálise chama-se a esta operação de castração, o que significa abandonar a posição tipicamente infantil de todo-poderoso, aceitar os limites, a finitude humana, a impotência, a vulnerabilidade, o desamparo. Uma criança pequena, cujas pulsões ainda não foram aplacadas/controladas pela educação, pela cultura, pela lei, age de maneira imediatista, quer realizar o seu desejo imperioso sem mediações, a todo custo. Na cotidiana, que permite lidar, dar vazão a intenções socialmente proibidas.

grande maioria das vezes a própria realidade irá impedi-lo, e antes disso o adulto, na sua função de protetor, evitará a dolorosa lição da realidade, cerceando, desviando, orientando, segurando o *infans*. Certa frustração se instalará, quando não a franca revolta, levando, na melhor das hipóteses, a alguma satisfação substitutiva. Com o desenvolvimento, esta ação do outro vai sendo internalizada e o sujeito vai aceitando a realidade da vida, que impõe escolhas freqüentes e, sobretudo, a abdicar da grande maioria de nossos quereres. Pois, para poder escrever, este exercício de abdicação está presente permanentemente. Consideramos esta a primeira dificuldade que precisa ser enfrentada para escrever, não sem angústia, porque ela sempre está presente, mesmo nos escritores profissionais, que inventam as formas mais esdrúxulas de lidar com ela.

Sendo a dificuldade de decidir um dos maiores dramas do ser humano (a neurose poderia ser entendida, de uma maneira um tanto reducionista, mas que não trai a essência da questão, como a instalação do sujeito em um lugar de indecisão, gerador de angústia, que pode assumir diversas formas delineadas nas categorias psicopatológicas), muitas pessoas levam a vida delegando as decisões a outrem: a figuras investidas de autoridade, pais, irmãos mais velhos, chefes, maridos, mulheres, padres, governantes, líderes de grupos, professores etc. Sobre esta temática o célebre ensaio de Freud, *Psicologia de grupo e análise do ego* (*Standard Edition*, 1921) é esclarecedor, analisando os fenômenos de liderança a partir da igreja e do exército. A obra de Richard Sennett, *Autoridade* (Record, 2001) é também referência interessante quanto a este tópico específico.

Os professores têm papel preponderante como representantes e difusores da lei social e dos ‘bons costumes’, por isso seu poder de influência, hoje competindo com as diferentes e atrativas mídias, televisão e internet, sobretudo, veiculando valores pautados por regras econômicas de mercado; também os docentes, enquanto autoridade, poupam os sujeitos do sofrimento de fazer escolhas, causando-lhes um sofrimento substitutivo: a obediência às regras pedagógicas, aos preceitos didáticos ou às metodologias, supostamente sustentadas no discurso da ciência. Estas últimas têm nos interessado particularmente, pois regulam as produções escritas.

Muitos adultos perpetuam as figuras paternas, encontrando autoridades substitutas que estarão sempre decidindo em seu lugar. Não precisamos fazer muito esforço nesse sentido, pois tais figuras se impõem a todos nós diariamente, na televisão, nas ruas, na propaganda, na escola, nas igrejas etc. Para aqueles que lutam por certa

autonomia, escolher é dilema freqüente, senão cotidiano. Para quem escreve, é constante.

Por isso escrever é um exercício ético por excelência. A cada palavra a ser inscrita numa folha ou tela para continuar a frase, preciso tomar posição, preciso optar, preciso tomar uma decisão sobre se é melhor essa ou aquela, como ilustra belamente o célebre poema de Cecília Meirelles, *Ou isto ou aquilo*. Também deixa patente esta operação uma História em Quadrinhos (HQ) do *Garfield*, publicada em jornal, cuja página conservei durante anos, utilizando-a em alguns cursos. A história mostra o gato gordo e preguiçoso olhando pela janela num dia radiante. Ele começa a pensar em todos os passeios maravilhosos que poderia fazer naquele dia, como pescar, fazer um piquenique etc. Por fim, cansado pelo desfile mental de tantas alternativas de lazer, conclui: “Na dúvida, melhor descansar!” E deita-se, de costas para o leitor sobre a escrivaninha.

Escolher é, pois, um dos fardos da vida, e uma das maiores fontes do sofrimento. A moral, a ética, as leis, o direito, a educação de certa forma estão voltadas para tornar menos penosa essa sina, de ter que decidir a cada passo o que é melhor para si, sem que esse melhor para si lese o melhor para outrem. *O mal-estar na cultura* (em algumas edições a tradução é *O mal-estar na civilização*¹⁴), título de um dos mais conceituados ensaios freudianos mostra, em detalhes, a incompatibilidade das pulsões individuais com a vida em sociedade. Apesar de Freud ter morrido em 1939, logo, antes da metade do século XX, a sua análise continua pertinente e útil para compreender as barbáries do século XXI.

Desta forma, vemos que essa atividade, aparentemente banal, que aprendemos no início da escolaridade - entregue à responsabilidade de professoras alfabetizadoras, que, em geral, não tiveram a oportunidade de ampliar a sua consciência sobre a importância da escrita para a civilização e para os indivíduos - envolve questões muito mais profundas do que meras técnicas ou métodos eficazes de ensino ou aprendizagem. Passar a compreender a grandeza desse feito tem impactado as pessoas, que passam a valorizar a cultura escrita e a sua própria escrita, buscando formas autônomas de lutar pela universalização da inserção dos sujeitos no espaço público.

Escrever implica exhibir-se.

¹⁴ Em pesquisa promovida pela Folha de S. Paulo em 1999, este ensaio de Freud, de aproximadamente cem páginas, foi considerado, por intelectuais brasileiros, o quarto mais importante do século XX.

Mas, exibir-se não é recomendado pela ‘boa educação’.

O ser humano tem fome de reconhecimento. A obra do filósofo Axel Honneth, *Luta pelo reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (Editora 34, 2003), explora profundamente esta necessidade. O pequeno *infans* não viraria gente se um adulto não testemunhasse, aprovasse ou reprovasse, com olhos e palavras, com o tom de voz, complacente ou de censura, nossos atos e atitudes. Assim nos tornamos membros de uma família, de uma comunidade, de uma etnia, e se constrói nossa identidade, compartilhada em muitos aspectos com os próximos, o que permite desenvolver um sentimento de pertença. Tudo o que um ser humano realiza, em última análise, seja valioso ou execrável, do ponto de vista social e cultural, ou moral não tem outro sentido a não ser obter reconhecimento, que é a sensação de que a existência tem algum valor, vale a pena ter existido: ter sofrido, ter amado, ter trabalhado, ter sido humilhado, ter suado, seja por sacrifício ou gozo.

Quero dizer com estas considerações, que encontram respaldo nos fundamentos básicos da psicanálise, que o desejo de ‘aparecer’ é tão universalmente desejado quanto censurado. Por isso homens e mulheres de palco, os artistas, são tão admirados, porque estão a fazer o que cada um dos seres humanos gostaria de fazer, mas poucos conseguem. A exposição tem a contrapartida, tem o seu preço, estar exposto ao ridículo, ser criticado, ser vaiado, ser desprezado, à altura da admiração almejada (mais alto o coqueiro mais alto o tombo, diz o ditado popular).

O que tudo isto tem a ver com escrever? Escrever é talvez uma das formas mais ‘discretas’ de exibição. Discreta porque a exibição está diferida no tempo (e também no espaço, como veremos), ela não é necessariamente imediata, como podem ser outras formas de exibição. Além do que, ela é mediada por um segundo corpo material ou virtual que não é o corpo de quem se exhibe, mas o texto, que é um segundo corpo material que nos representa, e pode ser admirado ou vilipendiado. Pensemos aqui em uma modelo na passarela. Nesse caso, a exibição é do próprio corpo, metamorfoseado pelos estilistas, mas presente no tempo e no espaço. No caso da escrita, a exibição está incorporada na inscrição das idéias em um suporte outro que não o corpo de seu autor, um suporte que pode tomar várias substancialidades: a casca da árvore, a pedra, o papel, a tela, os sites dos servidores etc. A exibição está presente na hora de escrever como possibilidade ameaçadora, mas não necessariamente consciente para quem escreve. O conhecido conto, de Edgar Allan Poe, *A carta Roubada* (LP&M, 2003), que mereceu

um ensaio de Jacques Lacan, com o mesmo nome (*Écrits, Seuil, 1966*), explora bem esta dimensão perigosa do escrito, que mesmo escondido a sete chaves, é portador de uma dimensão pública.

Por uma outra via e para outras finalidades, Michel Foucault¹⁵, ao escrever sobre autoria (*O que é um autor*. Portugal: Vega, 1992), afirmou que essa noção começa a existir a partir do momento em que o autor passa a ser passível de responder a um processo judicial. O escrito, à medida que se constitui num segundo corpo, portador de idéias assumidas pelo autor por meio de sua assinatura, ganha vida própria. O autor perde o controle sobre as andanças, viagens e encontros que o texto irá fazer, transfigurado, tal como concebeu Roland Barthes em *O prazer do texto*. (Perspectiva, 2002), referência fundante neste sentido.

Quem escreve, apesar de não ter clareza sobre as implicações e conseqüências de preencher uma página, de alguma maneira intui essas possibilidades do texto, que o fazem recuar diante da ameaça do olhar do outro: o que vai pensar? Uma constatação surpreendente durante alguns cursos foi da inibição e rubor dos participantes quando lhes solicitava para lerem seu texto perante o grupo, ou entregarem o texto para um colega ler. Essa mesma inibição não era experimentada quando o texto devia ser entregue para mim que, enquanto coordenadora estava investida de autoridade, como um professor, para o qual está previsto mostrar os escritos, bem como, espera-se dele uma avaliação. Escrever para uma autoridade mobiliza angústias diferentes de escrever para o público. O destino dos escritos é também diferente, pois o primeiro leitor, embora seja temido, é único e o autor sabe o que pode esperar dele e apenas dele. No caso do escrito destinado ao público, isto é, que é publicizado, o autor perde o controle sobre os efeitos de seu texto, e não pode prever nem controlar o retorno desse feito.

Quanto ao destinatário, várias distinções são possíveis: escrever para a gaveta, escrever para um único leitor (que é autoridade e tem o poder de atribuir valor, maior ou menor, ou até invalidar o escrito), escrever uma carta, para um único leitor benevolente e do qual sei de antemão que apreciará meu escrito, escrever para o público. Cada situação envolve operações mentais e afetivas distintas, que merecem ser pesquisadas, e são de interesse tanto da educação como da psicologia. Até onde minhas observações a este respeito progrediram, pude verificar que entre ‘escrever’ e ‘escrever e publicar’ há diferenças importantes. Muitos que escrevem, escondem até o fato de praticarem a escrita, ciosos do segredo intimista de seus textos. A passagem de ‘escritor para a

¹⁵ Exploramos estes desenvolvimentos de Foucault em *Passagem para a autoria* (Machado, 2000c).

gaveta' para 'escritor para o público' exige assumir uma série de novos riscos e acostumar-se a suportar novas angústias, acontecendo que muitos dos que escrevem nunca se aventurarão a autorizar a circulação pública de seus escritos, mantendo-os, se depender de suas vontades, no âmbito do espaço privado.

Durante os cursos, para trabalhar de que maneira podemos entender o desejo de reconhecimento, as dimensões pública e exibicionista, presentes quando se trata de escrever, utilizei algumas charges do humorista argentino Quino. Duas delas são interessantes para revelar que a intensidade da censura que costumamos aplicar à exibição de nossos escritos corresponde à vergonha ou pudor de nossos desejos exibicionistas. Desde pequenas, as crianças costumam ouvir dos adultos que é mais adequado um comportamento recatado, do que uma conduta de chamar a atenção em situações públicas. É de bom tom não se exhibir. A contrapartida da exibição é, entretanto, a inibição, também considerada um problema. No cômputo geral, em nosso país, podemos considerar que o escrever é um ato, via de regra inibido: as pessoas escrevem pouco, só escrevem quando solicitadas, e quando o fazem, com muita frequência é acompanhado de sofrimento. Tomar consciência destas contingências que envolvem o escrever, têm resultado em efeitos atenuantes de angústia, possibilitando um exercício mais livre e prazeroso.

Escrever exige assassinar a página maravilhosa dos nossos ideais

A formulação acima se inspira em uma idéia do psicanalista Serge Leclaire (Ed. Argentina, 2002), inserida na obra cujo título (por sinal, chocante) é *Matan a un niño*. Li parte dessa obra há muitos anos, e recuperei a idéia que o autor desenvolve para esclarecer a frase do título, importante para compreender a operação complexa que está em jogo nas dificuldades de escrita e, de alguma forma, está também presente no cerne de muitos processos obstruídos na civilização ocidental. A questão poderia ser explorada por muitos vieses e muitas teorizações, uma vez que o problema é de tal forma onipresente, que aparece nas mais diferentes inclinações teóricas. Em se tratando aqui apenas de breves desenvolvimentos que serão mais adiante aprofundados em livro, ficaremos com a ilustração de Leclaire. A idéia que conservei era aproximadamente a seguinte: para que uma criança venha a ser, quando adulta, o que a sua herança permite (entendamos aqui herança não apenas no sentido biológico, genético, mas também simbólico), ela teria que assassinar a criança maravilhosa que foi, no desejo de seus

pais. Caso contrário, ela ficaria capturada na rede de mandatos projetados por seus progenitores e ancestrais, mesmo antes dela nascer. Até, muito antes, poderíamos dizer: quando um menino ou menina brinca de papai e mamãe, de alguma maneira ele ou ela já estão projetando seus desejos, determinados e alimentados pela relação com seus pais ou responsáveis, com relação aos filhos que um dia terão ou não terão. É dessa herança também que estamos falando. Nesse sentido, há determinações que podem vir de muito mais longe do que das relações diretas que uma criança teve na infância, mas também de personagens mitificados nas histórias das redes familiares, avós, bisavós, tios etc.

Refletir sobre este tipo de questão faz, inevitavelmente, pensar na própria família, nos caminhos e compromissos que herdamos e assumimos ou abandonamos. Nos grupos com os quais trabalhei, com frequência vieram à tona muitas histórias e depoimentos e, não raro, menções a pessoas que ficaram capturadas nas redes de desejos familiares de uma maneira muito explícita. Os exemplos mais evidentes falam de filhos que perpetuam a profissão ou negócio (empresa) da família, mesmo tendo desejado romper com tal tradição e dedicar-se a outra atividade.

Está em jogo nessa problemática perseguir algum ideal que está sempre presente no seio de uma família (ou de uma instituição, forçando aqui uma passagem para o âmbito da escola com relação à escrita, que é o nosso caso específico), ou permitir-se fazer o que pode ser feito, sem confrontar-se de maneira constante com esse ideal. É preciso também lembrar que um ideal, por definição, não pode ser atingido, pois, nesse caso, deixaria de ser um ideal. Por isso, perseguir o ideal é, de saída, uma causa perdida, tanto para a condução da vida, como para a promoção da autoria, como veremos em seguida.

No caso da aprendizagem escolar da escrita, o ideal toma a forma de modelos e regras, sendo o ensino da língua portuguesa trabalhado, predominantemente na perspectiva da norma culta. Nesta vertente, encontraremos farta bibliografia crítica, advogando em favor dos múltiplos linguajares, da aceitação dos dialetos, da inclusão das diferenças étnicas, raciais e lingüísticas etc. Não vamos aprofundar esta tendência, desenvolvida por diversos autores brasileiros, entre os quais merece destaque Bagno, mencionado acima. No artigo *Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos* (2007), exploramos diversos aspectos desta problemática, de maneira aprofundada.

4. Para continuar

Decorrentes dos desenvolvimentos acima, uma série de estratégias para desencadear a escrita criativa, superar as inibições e autorizar os sujeitos a uma certa transgressão necessária para deslanchar na folha, foram, durante esses anos de experiências junto aqueles que desejavam incursionar no mundo da autoria, implementadas. E a cada nova situação, outras podem ser inventadas, de acordo com as questões que vêm à tona em cada grupo, uma vez que os princípios que regem os impasses são poucos, mas disseminam seus efeitos quando não compreendidos. Por essa razão, praticamos como proposta uma ampliação da compreensão do universo *scriptológico*, autorizando, a partir de tal entendimento, que cada um encontre formas de usufruir da liberdade que a folha em branco outorga.

Pois, finalmente, não é possível aprimorar uma página em branco, pura e imaculada. Mas, sim é possível trabalhar sobre uma página preenchida, mesmo que desajeitada, plena de erros e insignificâncias. Enquanto a censura prévia é imobilizadora, e nos deixa paralisados diante da folha virgem, a leitura crítica sobre a página preenchida, permite acréscimos, rasuras, permutações e substituições: trata-se do trabalho da escrita, tal como descreve a genética do texto, corrente de crítica literária cuja precursora é alemã Almuth Grésillon, cuja obra¹⁶ principal aguarda publicação em língua portuguesa.

Mudar o quadro da educação brasileira no que se refere a escrever não seria difícil. Bastaria aumentar a liberdade, diminuir as ameaças, autorizar que a vida e a subjetividade, as histórias significativas para os pequenos ou grandes alunos entrem na sala de aula, para a fruição e deleite do compartilhar entre diferentes. Talvez a escola não seja capaz de abdicar de seus controles e poderes. Entretanto, outras vias, outros espaços vêm concorrendo com ela nessa seara. Provavelmente as gerações da Internet terão¹⁷, na fase adulta, muito mais intimidade com a sua própria escrita do que hoje temos, pelo simples fato de praticá-la cotidiana e espontaneamente, pelo prazer de interagir com o outro.

Referências

¹⁶ A obra foi traduzida por uma equipe de professores do Instituto de Letras da UFRGS, mas ainda não foi publicada. A referência da versão francesa é: GRÉSILLON, A. *Éléments de critique génétique*. Paris: Puf, 1994.

¹⁷ Eis um interessante tema para uma dissertação de mestrado.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. Orientação/escrita de dissertações e teses em questão: produção científica e estratégias de orientadores e coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação. Relatório de Pesquisa CNPq. Edital Universal. Processo nº 479166/01-3. Florianópolis, 2005.

HONNETH, A. **Luta pelo reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Editora 34, 2003.

LECLAIRE, S. **Matan a um niño.** Buenos Aires: Editora Argentina, 2002.

MACHADO, A. M. N. **Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan.** 2ª ed., Ijuí: UNIJUI, 2000a.

MACHADO, A. M. N. Psicanálise e escrita ou o Brasil tem uma vassoura amarrada no rabo. In: **Construtivismo Pós-piagetiano: Seminário Internacional sobre aprendizagem,** Porto Alegre: Vozes, 1992.

_____. **Escritinhos.** Ijuí: UNIJUI, 1999.

_____. A bússola do escrever: sobre a função da orientação de teses e dissertações. Revista **FAMECOS - MÍDIA, CULTURA E TECNOLOGIA.** n. 13, p. 140-147, Porto Alegre, PUCRS: dezembro 2000.

_____.; GIANNELA, M. . Passagem para a autoria: entre nós, Foucault, Barthes e Compagnon. In: Robson Pereira. (Org.). **Subjetividade e Escrita.** 1 ed. Santa Maria:: Ed. da Universidade Federal de Santa Maria & EDUSC, 2000, v. 1, p. 55-81.

_____. *Cópia e criação: três anos de escrita na ANPEd.* **LÍNGUAS & LETRAS.** v. 2., n. 2, p. 247-267, Cascavel/PR: UNIOESTE , 2º semestre de 2001.

_____. Matar na folha não dá cadeia: desvendando alguns mitos e pecados envolvidos na escrita criativa. In: VII Congresso e Feira de Educação Saber 2003, 2003, São Paulo. VII Congresso e Feira de Educação Saber 2003. São Paulo - SP : SIEESP, 2003. *Anais eletrônicos.*

_____. Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In: CALIL, E. (Org.). **Trilhas da Escrita: Autoria, leitura e ensino.** São Paulo: Cortez, 2007.

PIGNATARI, D. Formação ou informação universitárias. **REVISTA ARAUCÁRIAS.** n. 1, p. 75-79, Palmas/PR, FACIPAL, 2002.

UHLE, A. B. Sobre amantes e amadores de edição. In: BUENO, B. O.; AQUINO, J. G.; CARVALHO, M. P. de. *Política de publicação científica em educação no Brasil hoje.* **ESTUDOS E DOCUMENTOS.** n. 43, p. 9-30. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.