


A produção do texto escrito e o governo de corações e mentes

Luiz Antonio Saléh Amado  ¹ ★Katia Faria de Aguiar  ^{II}¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil^{II} Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil

Resumo

O artigo discute a produção do texto escrito a partir da educação escolarizada e sua relação com o controle e o governo das subjetividades. Este governo é favorecido pela articulação entre os campos jurídicos e pedagógicos, responsável por instalar o modelo dos tribunais em diversos âmbitos. A análise desta articulação indica como a lógica jurídica se vale das subjetividades construídas pela educação, assim como os processos pedagógicos são investidos pelo pensamento jurídico, via julgamento, punições e disciplina. Discute-se como, no desdobramento sobre a produção escrita, as práticas pedagógicas orientadas pela meritocracia e pela classificação impõem aos estudantes um modelo de escrita que serve à reprodução e à lógica recongnitiva, inibindo a criação de textos livres. Por outro lado, o trabalho com a produção textual a partir de elementos estéticos, como poesia, música e cinema, objetiva despertar a atenção para o sensível, incentivando a liberdade da escrita e a subjetivação das experiências vividas na formação. Conforme o relato de estudantes de uma disciplina do curso de Pedagogia, estas estratégias se mostram promissoras.

Palavras-chaves: escrita; produção de subjetividade; experiência.

The written text production and government of hearts and minds

The article discusses the text production by school education and its relationship with the subjectivities control and government. The articulation between legal and pedagogical fields favors the governance, and is responsible for installing the courts models at various areas. The analysis indicates how the legal logic is helped by the subjectivities built along education, as well as the pedagogical processes are invested by legal thought, through judgment, punishment and discipline. It is discussed how in the unfolding on written production, pedagogical practices guided by meritocracy and classification impose on students a writing model that serves reproduction and recognitive logic, inhibiting free texts creation. On the other hand, working with textual production from aesthetic elements such as poetry, music, cinema, aims to awaken attention for the sensitive, encouraging freedom of writing and subjectivation of experiences lived in training. According to students report of a Pedagogy course, these are promising strategies.

Keywords: writing, subjectivities production; experience.

La producción del texto escrito y el gobernamiento de corazones y mentes

Resumen

El artículo discute la producción del texto escrito a partir de la educación escolarizada y su relación con el control y el gobierno de las subjetividades. Este gobernamiento es favorecido por la articulación entre los campos jurídicos y pedagógicos, responsables por instalar el modelo de los tribunales en diversos ámbitos. El análisis de esta articulación indica cómo la lógica jurídica se sirve de las subjetividades construídas por la educación, del mismo modo como los procesos pedagógicos son investidos por el pensamiento jurídico, por la vía del juicio, del castigo y de la disciplina. Son discutidos como, con el desarrollo de la producción escrita, las prácticas pedagógicas conducidas por la meritocracia y por la clasificación imponen a los estudiantes un modelo de escritura que sirve a la reproducción y a la lógica de la reconocición, inhibiendo la creación de los textos libres. Por otro lado, el trabajo con la producción textual a partir de elementos estéticos como la poesía, la música, el cine, objetiva despertar la atención hacia lo sensible, incentivando la libertad de escritura y la subjetivación de las experiencias vividas en la formación. De acuerdo con la experiencias relatadas por estudiantes de una disciplina del curso de licenciatura en Pedagogía, estas estrategias se presentan como promisorias.

Palabras clave: escritura; producción de subjetividad; experiencia.

Introdução

Mas a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer; é obrigar a dizer.

(Barthes, 1989, p. 14)

A escrita é uma entre outras formas de expressão. Porém, diferentemente da linguagem oral ou de expressões artísticas como a música ou o desenho, a linguagem escrita na nossa sociedade é aprendida pela maior parte das pessoas na escola. Resulta daí que o mesmo movimento que pretende dar oportunidade a todos para a aquisição dessa habilidade fundamental numa sociedade letrada impõe limites e padrões acerca do que cada um pode expressar em seus textos. Não há surpresas quanto a isso, considerando que a escola é um dos principais estabelecimentos da nossa sociedade onde o controle do espaço e do tempo é exercido sobre os corpos com o objetivo de discipliná-los.

*Endereço para correspondência: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades, Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação. Rua General Manoel Rabelo s/n - Vila São Luís - Duque de Caxias, RJ - Brasil. CEP: 25065-050. E-mails: saleh.amado@gmail.com, kfaguiar@id.uff.br
Os dados completos dos autores encontram-se ao final do artigo.



Em grande parte das sociedades contemporâneas, considera-se que a educação escolar tem por objetivo difundir os conhecimentos e as verdades contidas em seus currículos. Ademais, em consequência da ação pedagógica que instrumentaliza, acredita-se que seja capaz de promover o desenvolvimento e a autonomia dos sujeitos. Todavia, o olhar atento para o que a escola tem produzido ao longo de sua história permite perceber que não se trata apenas de autonomia ou de desenvolvimento. Notamos também como produtos centrais da pedagogização o controle e a disciplina. Como nos alertam Jorge do Ó e Estela Scheinvar (2020, p. 328):

Antes de dotar os estudantes com conteúdos classificados e pasteurizados, ensinam-se a hierarquia, a obediência, a aceitação de um escopo definido por um padrão de verdade, qualidades estas necessárias para fazer funcionar a ordem jurídica que dá sustentação ao modo de governar que emerge no século XVI e se consolida no XVIII.

A lógica que sustenta a padronização está presente não só no campo pedagógico, mas também no jurídico. Aliás, a proximidade entre estes dois campos pode igualmente ser percebida quer no que se refere à produção de verdades, quer nas práticas baseadas no julgamento e na punição. Mas para que essa lógica se sustente é necessária a criação de condições subjetivas. Se o campo pedagógico absorveu do campo jurídico tais práticas, a escola por sua vez dará respaldo para que o pensamento judicializado se mantenha. Seguindo ainda as análises de Ó e Scheinvar, verificamos que o pensamento pedagógico se tornou fundamental para a propagação da lógica penal. Esta lógica por sua vez vai além dos espaços da justiça. Ela vai gradualmente instalando o modelo dos tribunais nos diversos âmbitos do cotidiano, de tal modo que a comunicação horizontal e as construções coletivas são encobertas pelas práticas de juízo e punição.

A educação escolarizada e a produção do texto escrito

Ao nos voltarmos para o âmbito da educação escolar, percebemos que poucas são as oportunidades em que há troca entre os participantes de uma aula, ou seja, em que estudantes e professor articulam-se de modo a promoverem a comunicação dialógica. Em geral, o professor é o transmissor e os estudantes aqueles a quem o conhecimento é transmitido. Este modelo em que as relações e a comunicação são estabelecidas numa via de mão única, mais do que favorecer, naturaliza práticas de julgamento do que é produzido pelos estudantes. Aliadas a tais práticas, há também as punitivas, presentes nos modelos de quantificação, hierarquização e classificação desta produção, notadamente quando se trata dos dispositivos de avaliação.

Na escola os estudantes aprendem que o ato de escrever precisa ser realizado de acordo com certas regras e modelos. Apesar de a escrita ser mais uma forma de expressão, a produção textual ensinada no âmbito escolar não dá margem à liberdade reivindicada por aqueles que encontram na linguagem escrita um canal para exprimir-se autenticamente. Aprendemos ao longo do nosso processo de escolarização – ou pelo menos desejam que

aprendamos – que o objetivo da nossa escrita é reproduzir os ensinamentos transmitidos pelos professores, é repetir fielmente os enunciados contidos nos textos que a escola e a universidade validam. Para garantir a obediência a essas regras, há um sistema organizado com base em avaliações, medições e classificações que, a depender do resultado, informarão a necessidade da aplicação ou não de sanções aos estudantes.

Quer estejamos na sala de aula de uma escola, quer na de um curso universitário, as instruções para a construção de um texto escrito considerado adequado não apresentam diferenças significativas: o estudante é primeiramente orientado a ler bastante, para, então, escrever. A falácia deste argumento reside no fato de que estas duas práticas – leitura e escrita – não deveriam ser apresentadas separadamente e, tampouco, a leitura deveria ser considerada como precursora da escrita. Vamos nos deparando cada vez mais com estudantes que não veem sentido em escrever e, conseqüentemente, não parecem sensibilizados a fazê-lo. E por que esse tipo de relação com a escrita é produzido? Quais são as práticas de estudo que a escola e os cursos universitários têm reproduzido? Como nos chama a atenção Jorge do Ó (2012, p. 35), “Ler, copiar e resumir são as tarefas que a cultura escolar universalizou e cuja articulação apenas serve o desígnio de obstaculizar o desejo de escrever”.

Precisamos observar, conseqüentemente, os efeitos dessa prática pedagógica. E esses efeitos não são percebidos apenas nos textos que os estudantes escrevem. As subjetividades constituídas a partir das relações e das práticas que a instituição educação instrumentaliza sob o regime disciplinar irão marcar todos que são atravessados por esta instituição. Em razão desses atravessamentos, as pessoas desenvolverão certas lógicas de pensamento legitimadoras dos métodos ensinados na escola para a produção do texto acadêmico. Ao mesmo tempo, tenderão a desacreditar em tudo o que se refere ao campo do sensível e a invalidar as experiências subjetivas.

A articulação entre as regras ortográficas contidas na gramática – este conjunto de regras e princípios que busca regular o uso considerado correto da língua – e a ideia de adequação do texto escrito leva à conclusão supostamente lógica de que apenas aqueles que dominam as regras da gramática normativa são capazes de escrever textos adequados. A partir dos seus estudos no campo da história da educação, Jorge do Ó nos ajuda a entender como esse processo se instala em cada um dos estudantes e em nós mesmos – professores. O pesquisador português afirma que os professores têm se preocupado menos em valorizar o ensino da escrita do que em assinalar os erros cometidos pelos estudantes. A avaliação dos textos escritos tem resultado basicamente em culpabilização. É fácil entender isso, considerando que “a linguagem e o que ela representa nunca se oferecem aos olhos do aluno como podendo ser arbitrárias, antes adquirem, através da ortografia e da instituição escolar, o valor da lei” (Ó, 2012, p. 34).

Quando naturalizamos essa prática e a repetimos ao longo dos diferentes níveis da educação, constituímos um tipo de relação entre o estudante e a produção tex-

tual cujo resultado é claramente contrário ao incentivo da escrita. Sob a justificativa de que a produção escrita só se faz a partir do domínio e da aplicação correta das regras gramaticais, submetemos essa modalidade de expressão dos estudantes a minucioso exame. O julgamento e a eventual punição resultantes deste escrutínio se voltam, obviamente, para o autor do texto. Por isso mesmo, devemos estar atentos aos efeitos deste “governo da cognição”, que, como podemos perceber, não se abate apenas sobre o intelecto dos estudantes, mas alcança de um modo mais amplo o modo como constitui sua subjetividade. Jorge do Ó nos ajuda a entender como este processo se dá, assim o descrevendo:

O texto passa a ser o espaço de uma imperfeição e de uma incompletude que espelham imediatamente a interioridade do aluno, devolvendo-lhe uma imagem de si que, na larguíssima maioria das vezes, só pode ser percebida como incapacidade cognitiva e/ou preguiça (Ó, 2012, p. 34).

Outro efeito dessas práticas pedagógicas é o esvaziamento do potencial da escrita como provocadora do pensamento. Diante das regras, modelos e inúmeras outras formas de controle a que os estudantes devem obedecer ao escreverem seus textos, só lhes resta reproduzirem os conteúdos curriculares apresentados pelos professores. Mesmo quando algum espaço de liberdade é oferecido – como nas propostas pedagógicas que incluem a autoavaliação ou na abertura para a construção de um texto livre – as respostas são marcadas pela culpabilização, pela confissão das falhas ou pela reprodução vazia e mecânica de uma escrita sem vida.

A prática de uma escrita outra

O texto escrito por estudantes do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública ilustra esse processo. A disciplina em questão, Modos de subjetivação contemporâneos – escrita de si e formação de professores, visava exatamente trabalhar a produção textual a partir da perspectiva de uma escrita livre, que não estivesse presa aos ditames das regras e normas acadêmicas. As estratégias pedagógicas desenvolvidas incluíam textos técnicos referentes aos temas da ementa, porém estes não eram nem os únicos, nem os principais instrumentos utilizados no curso. O trabalho com elementos estéticos como poesia, música, cinema, entre outros, tinha por objetivo despertar a atenção para o sensível e com isso reduzir o domínio das práticas pedagógicas orientadas quase exclusivamente pelas características pessoais ligadas à racionalidade.

Quando a lógica cognitiva é o que vigora na formulação dos currículos, desenvolve-se um olhar voltado para o reconhecimento daquilo que já é conhecido. Torna-se muito difícil, portanto, que diante do convite para autoavaliarem-se, os estudantes se coloquem no lugar daqueles que são afetados pelo que produz estranhamento, permitindo olhar para o que se passa com eles próprios, para o que neles está em processo de transformação. Ademais, temos assistido à aceleração constante dos modos de ensinar, aliada à ênfase na reprodução de conteúdos e na quantificação do que foi aprendido. Estas ações tendem a inviabilizar a subjetivação das experiências vividas ao longo das

formações, ou seja, criam obstáculos para que aquilo que nos acontece (Bondía, 2002), ou seja, que essas experiências façam parte da constituição de si. Quando a necessária ação do tempo sobre os processos de aprendizagem é interdita e as atenções se voltam apenas para o quanto se aprendeu, esvazia-se o importante trabalho transformador que as experiências da formação podem operar em cada um. Inversamente, deseja-se dar relevo a essas experiências, provocar movimentos, e, assim, possibilitar que elas contribuam para os processos de subjetivação.

Num dos trabalhos apresentados na disciplina citada, a estudante H. afirma que destacar suas próprias experiências no processo de produção textual não é algo simples. Retornando às suas anotações realizadas durante as aulas, ela comenta ter encontrado uma reflexão sobre a dificuldade em fazer algo além do que o aprendizado escolar lhe proporcionou. E ilustrando os efeitos de certa prática pedagógica sobre a escrita, que parece estar mais preocupada com o par aprovação-reprovação do que com o processo, complementa:

Buscando a aprovação do que se fala, ou melhor, do que procuro escrever, esqueço-me constantemente da existência de uma pessoa dotada de indagações, de modo que surjam motivações para o que é escrito. Assim, ausento, quase que instintivamente, minha experiência das construções e produções que faço, principalmente mediante a tantos escritos vinculados à universidade. [...] Escrever além do que é imposto se configura como um processo criativo fora dos padrões, no qual entra o ato de problematizar, de construir um questionamento onde antes não existia problema ou estranhamento. [...] Colocar no papel o que se pensa, na minha concepção, exige responsabilidade e, em muitas situações, me gera inseguranças, fundamentadas na expectativa de textos com padrões já estipulados (Estudante H.).

Outra estudante, R., refletindo sobre a mesma dificuldade quanto à produção de textos livres, destaca sua percepção acerca do modo como a educação vai nos moldando, a ponto de impedir que escrevamos de outra forma que não seja a da escrita acadêmica. Para ilustrar os efeitos desta ação pedagógica atuando sobre nossas subjetividades durante todo o processo de escolarização, induzindo que os textos apresentem forma e conteúdo de acordo com o que é definido pelos programas curriculares, ela afirma: “quando é preciso se expressar, há uma chave que bloqueia esta livre expressão”.

A educação não só bloqueia a livre expressão, mas atua no governo de corações e mentes ao colocar balizas para o que e o como se deve escrever. Um dos efeitos deste governo é nos vermos cerceados quanto à possibilidade de que aquilo que nos acontece a partir do encontro com o que nos provoca, com o que nos faz pensar diferentemente do que pensávamos, nossas experiências, enfim, possam ser consideradas no processo de produção de conhecimento. Aprendemos na escola a dar valor ao que é fruto do intelecto, do uso de nossa racionalidade. Como se nossa inteligência fosse o puro reflexo da razão, apartada, portanto, de tudo o que se refere à sensibilidade e às emoções; de tudo que se refere ao que nos afetou de algum modo.

O texto escrito pela estudante A. nos permite acompanhar o processo pelo qual passou durante a disciplina. Suas análises nos mostram como foi percebendo determinados aspectos do processo de subjetivação vivido ao longo dos anos escolares. As injunções impostas pela escola, em geral apresentadas como verdades irrefutáveis, somadas às estratégias pedagógicas que desencorajam as tentativas e as experimentações, não fazem outra coisa senão promover a insegurança e a incerteza quanto à própria capacidade. Ao descrever o movimento importante que realizou a partir das experiências vividas na disciplina, afirma que aprendeu a “não negligenciar o que é estranho”. A. destaca esse aprendizado como fundamental, pois com base nele percebeu a importância de dar sentido ao que nos acontece. E prossegue:

Além disso, me tornei capaz de me sensibilizar com o que eu penso. Porque o que eu crio através do que me passa também é importante e relevante, e assim consegui me perceber como alguém capaz, mesmo que por boa parte da vida escolar tenha sido desencorajada a falar e a expor o que pensava e sentia, tendo minhas tentativas de acerto desestimuladas, levada a sempre corresponder ao que os professores esperavam ler e ouvir de mim (Estudante A.).

As marcas deixadas pela escola, instituição disciplinar a que somos submetidos desde cedo, são bastante significativas. A resposta que os estudantes conseguem dar parece estar condicionada pela sanção normalizadora, um tipo de penalidade perpétua que controla todos os instantes das instituições disciplinares, comparando, diferenciando, hierarquizando, homogeneizando e excluindo. Numa palavra: normalizando, como nos mostrou Michel Foucault (Foucault, 1989). Ao mesmo tempo, o filósofo e pesquisador da história da violência nas prisões, lembrava que as sanções do modelo disciplinar, ao contrário das punições do modelo judiciário, não privilegiavam o castigo físico – açoites etc. – mas tinham por objetivo reduzir os desvios, as inobservâncias. Desse modo, a penalidade disciplinar deve ser essencialmente corretiva, investindo em punições que são da ordem do exercício. Reside aí um dos fatores que contribuem para que os estudantes constituam sua subjetividade a partir, basicamente, do modelo que os coloca em falta com relação a algum conteúdo curricular, em não conformidade com alguma norma ou regra escolar. Sob um regime que mantém vigilância permanente e que reprime por meio de “micropenalidades”, torna-se extremamente difícil não se submeter às normas e aos modelos. Propostas pedagógicas apoiadas em práticas de liberdade visando criar espaços para que a diferenciação seja possível precisam ter em consideração o que Foucault indicou como um dos efeitos das penalidades disciplinares:

[...] distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que, todos, se pareçam (Foucault, 1989, p. 163).

Considerações finais

A produção do texto escrito nos coloca novamente diante das dificuldades impostas pelo modelo disciplinar, característico de espaços como o da escola. Somam-se a isso as “políticas da reconhecimento” (Kastrup; Tedesco; Passos, 2008), hegemônicas na formulação curricular e nas práticas pedagógicas. Sob a lógica da reconhecimento, o momento da produção textual jamais será aquele da provocação do pensamento. A novidade, o que é da ordem do impensado, não pode ser problematizada, pois tenderá a ser enquadrada nas grades de referências preconcebidas. Se concordamos com Deleuze (2000) quando diz que o pensamento só pensa coagido, em presença do que existe para ser pensado, somos colocados diante de algumas indagações: será que nossas práticas estão impedindo o contato com o “que existe para ser pensado”? Se “o que não foi pensado ainda” é o que provoca o pensamento, como podemos intervir, com base em nossas estratégias pedagógicas, para que os estudantes tenham interesse em dar sentido ao que vivem na formação?

Mesmo se ao estudante é oferecida a oportunidade de construção de um texto livre, sem as amarras dos formatos predefinidos, o que se produz é a repetição do mesmo. Para entender o processo de governo das subjetividades dos estudantes a partir da produção textual será preciso problematizar os efeitos desses modelos de educação. Os discursos acerca do papel do educador costumam defini-lo como aquele que precisa estar atento ao que é produzido pelos estudantes, a fim de corrigir os erros eventualmente cometidos. Embora seja possível encontrar propostas pedagógicas que incentivam a problematização e a invenção, assistimos a formulações e reformulações de tais propostas, sem que consigam, no entanto, afastá-las da lógica meritocrática nem das regras ou normas instituidoras dos modos de expressão entendidos como corretos. Em razão disso, o efeito mais frequente, embora menos considerado, é a inibição da experimentação e o desestímulo, quando não a crítica, à exploração de novos caminhos por parte dos estudantes.

Na construção dos mecanismos que trabalham para desencorajar o questionamento e a exploração do novo, por exemplo, veremos novamente a aproximação entre o campo jurídico e o educacional. Ó e Scheinvar nos mostram que, para além da possibilidade de engendrar conhecimentos objetivos sobre os respectivos campos, este vínculo produz juízos de valor, a fim de enquadrar como ilícito, qualquer desvio de seus protocolos e conteúdos.

Na esteira desse movimento, a subjetividade dos estudantes vai se constituindo, porém não com base em processos de singularização, senão na reprodução de modelos que têm na ideia da existência de um saber verdadeiro e no registro moral suas referências. Acompanhando as análises realizadas por estes dois professores e pesquisadores do campo da Educação acerca da aproximação entre o jurídico e o educacional, verificamos que:

Os saberes escolares assumem-se não apenas como verdadeiros, mas também como lícitos, incorporando a perspectiva jurídica, de acordo com a qual dizer a verdade não é o

suficiente, sendo necessário dizê-la no marco das normas institucionais que definem um arcabouço moral (Ô; Scheinvar, 2020, p. 330).

Em relação ao ensino da linguagem escrita, proporcionado pela escola, ou da produção do texto acadêmico, presente nos níveis superiores da educação, vale resgatar o que Barthes certa vez escreveu acerca do fascismo da língua. Inspirados por esse escritor e semiólogo, devemos dar menos importância ao que a escola proíbe ou impede ao ensinar a linguagem escrita e problematizar os mecanismos utilizados por ela para induzirem os estudantes a escreverem o que e como permite a educação escolarizada. Talvez assim possamos abrir as brechas necessárias para que o texto escrito pelos estudantes venha a se constituir como oportunidade para que o pensamento se movimente. Porém, pode-se perguntar como isso seria possível. Certamente, as práticas pedagógicas têm um papel fundamental, não apenas permitindo, mas incentivando a descoberta de outros caminhos, outros gêneros, outra estética na produção textual.

Na discussão que Rosa Fischer (2005) faz sobre o texto acadêmico, uma das questões que ela apresenta refere-se às possíveis relações entre a experiência da criação e da fruição estéticas e a produção deste gênero textual. Ela faz questão de alertar, todavia, não haver na defesa da construção de outro modelo de texto acadêmico intenção de que este se torne literatura. A professora e pesquisadora do campo da Educação vai nos falar, então, de uma outra atitude, segundo a qual possamos nos inquietar e desconfiar da pertinência das palavras, conceitos e títulos escolhidos. Questionamentos que devem ser feitos sobre nossa própria produção escrita. Estes gestos, conforme ela os descreve, nos sugerem ser possível propiciar a subjetivação das experiências via produção de textos escritos:

Tal atitude talvez possa ser vista como uma verdadeira “técnica de si”, um exercício sobre si mesmo, em favor de uma escrita menos automática, menos servil, menos utilitarista; em favor de uma escrita transgressora, que não perde de vista a lei (a lei da Pós-Graduação, a lei das agências fomentadoras de pesquisa, a lei do mundo científico, todas as leis que nos fizeram e fazem dizer e escrever deste ou daquele jeito), até porque justamente nessa transgressão tal ordem se faz viva, se torna visível, ao mesmo tempo que desaparece; é uma lei que nos sitia, sempre, para mostrar e dizer o que deve ser visto, dito e mostrado – mas que, exatamente por todo esse enorme esforço de esconjurar os perigos da linguagem, expõe, despidoradamente, a própria fragilidade, e, junto, as infinitas e imponderáveis possibilidades de se dizer e fazer de um outro modo (Fischer, 2005, p. 132).

Pode parecer difícil que esta outra atitude seja possível. Considerando os vários obstáculos que encontramos nos percursos oferecidos pela educação escolar, o prazer pela escrita surge como algo improvável. Paradoxalmente, talvez, encontramos certa descrição relacionada à escrita que, em lugar de falar no prazer de escrever, destaca a obrigação de fazê-lo.

Michel Foucault (2016), na entrevista concedida a Claude Bonnefoy, intitulada *O belo perigo*, expõe seu ponto de vista em relação à questão de se haveria prazer

em escrever. O filósofo, autor de *A escrita de si*, afirma não saber responder a essa pergunta. Entretanto, acrescenta que é certo haver uma obrigação de escrever, embora reconheça que isto se configure altamente improvável, até que se comece a escrever. Ele não consegue precisar quando isso começa: “Será na primeira página? Na milésima?” Indaga. Descrevendo sua própria experiência com a escrita, o filósofo afirma sentir uma grande angústia quando não conseguia escrever uma simples página no dia. Ele reconhece o quão paradoxal e enigmático é esse sentimento, pois não entende “como pode ser que o gesto tão vão, tão fictício, tão narcísico, tão fechado sobre si mesmo que consiste em se sentar à escrivaninha de manhã e cobrir certo número de páginas brancas tenha esse efeito de benção sobre o resto do dia?” (Foucault, 2016, p. 64).

Antes de finalizar, vale trazer o relato de outro estudante, bolsista de iniciação científica do curso de Pedagogia, cuja pesquisa tinha como tema Autoavaliação e Escrita de si. Em seu trabalho de conclusão do curso, S. relata sua participação em algumas atividades desenvolvidas em disciplinas ministradas pelo orientador e no grupo de pesquisa que ajudou a coordenar. Por meio do que pôde observar nestas oportunidades, ele nos aponta possibilidades promissoras do trabalho com a escrita na formação de professores. Este trabalho, contudo, precisa romper com a lógica meritocrática e hierarquizante:

O grupo de pesquisa “Escrita de si na formação de professores” demonstrou que existe demanda estudantil por uma rotina de leituras acadêmicas sobre a temática da escrita durante a graduação. Mais ainda, existe uma vontade de escrever durante a graduação. Escrever pelo exercício estético e filosófico da escrita, fora das demandas acadêmicas produtivistas que priorizam as notas e as publicações (Estudante S.).

Assim, incentivados por relatos como o descrito por S. e acreditando junto com Michel Foucault, Jorge do Ô e tantos outros, que para desenvolvermos o interesse e uma relação de proximidade com o texto escrito faz-se necessário, sobretudo, que comecemos a escrever, afirmamos a necessidade de construirmos outros modos de relação entre a educação e a produção textual. Só deixando de ser mais um instrumento de governo dos corações e mentes, é que o texto escrito poderá se tornar dispositivo potente a alimentar os processos de singularização e as práticas de liberdade.

Informações sobre os autores:

Luiz Antônio Saléh Amado

 <https://orcid.org/0000-0002-4629-867X>

 <http://lattes.cnpq.br/9927528393436035>

Possui graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1989), mestrado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001), doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006) e Pós-doutorado em Educação, na Universidade de Lisboa, sob supervisão do Prof. Jorge Ramos do Ó. Atualmente é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Processos de subjetivação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, produção de subjetividade, educação de jovens e adultos, formação de professores e modos de subjetivação.

Katia Faria de Aguiar

 <https://orcid.org/0000-0002-6226-113X>

 <http://lattes.cnpq.br/0285800384890131>

Psicóloga, Educadora Popular, Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, linha de pesquisa Subjetividade, Política e Exclusão Social. Vice-líder do Núcleo de Estudos e Intervenção em Trabalho, Subjetividade e Saúde (NUTRAS) e pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa: Produção de Subjetividade e Estratégias de Poder no Campo da Infância e da Juventude/UERJ. É mestre em Educação / Universidade Federal Fluminense e doutora em Psicologia Social / PUC-SP. Pós-doutorados realizados na UERJ: Política Pública e Formação Humana; Psicologia Social. Está presidente da Ong CAPINA – cooperação e apoio à projetos de inspiração alternativa.

Contribuição dos autores:

Ambos os autores colaboraram ao longo do processo, desde a elaboração até a revisão final do manuscrito, e aprovaram o manuscrito final para publicação.

Como citar este artigo:

ABNT

AMADO, Luiz Antonio Saléh; AGUIAR, Katia Faria de. A produção do texto escrito e o governo de corações e mentes. *Fractal, Rev. Psicol.*, Niterói, v. 37, Dossiê V Colóquio Michel Foucault - a judicialização da vida, e68117, 2025. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/2025/v37/68117>

APA

Amado, L. A. S., & Aguiar, K. F. (2025). A produção do texto escrito e o governo de corações e mentes. *Fractal, Rev. Psicol.*, 37, Dossiê V Colóquio Michel Foucault - a judicialização da vida, e68117. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/2025/v37/68117>

Copyright:

Copyright © 2025 Amado, L. A. S., & Aguiar, K. F. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

Copyright © 2025 Amado, L. A. S., & Aguiar, K. F. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

Editora responsável pelo processo de avaliação:

Cláudia Castanheira de Figueiredo

Referências

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* [online], n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'água, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.

FOUCAULT, Michel. *O belo perigo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

Ó, Jorge Ramos do. Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza. In: NÓVOA, Antônio; MARCELINO, Francisco; Ó, Jorge Ramos do (Org.). *Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China, 2012. p. 23-37.

Ó, Jorge Ramos do; SCHEINVAR, Estela. Currículo e judicialização na modernidade: fundamentos históricos em relação. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 58, p. 326-343, 2020. <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2020.v29.n58.p326-343>