

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Laura Marcato Loçasso de Souza Araújo

Escola: significante em cartas, testemunhos, lugares e memória

JUIZ DE FORA
2024

Laura Marcato Loçasso de Souza Araujo

Escola: significativa em cartas, testemunhos, lugares e memória.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Dr^a Juliana Maddalena Trifílio
Dias

JUIZ DE FORA
2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Araújo, Laura Marcato Loçasso de Souza .

ESCOLA : SIGNIFICANTE EM CARTAS, TESTEMUNHOS, LUGARES E MEMÓRIA. / Laura Marcato Loçasso de Souza Araújo. -- 2024.

251 f. : il.

Orientadora: Juliana Maddalena Trifilio Dias

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Escola. 2. Palavra. 3. Geografia da Escuta. 4. Lugar Geopsíquico. 5. Psicanálise e educação. I. Dias, Juliana Maddalena Trifilio, orient. II. Título.

Laura Marcato Loçasso de Souza Araújo

Escola: significante em cartas, testemunhos, lugares e memória

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 11 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Juliana Maddalena Trifilio Dias - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Ilka Schapper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Iolanda Cristina dos Santos
Universidade Salgado de Oliveira

Juiz de Fora, 12/08/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Maddalena Trifilio Dias, Professor(a)**, em 11/09/2024, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ilka Schapper Santos, Professor(a)**, em 19/09/2024, às 08:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **IOLANDA CRISTINA DOS SANTOS, Usuário Externo**, em 08/10/2024, às 14:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-U f (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1916824** e o código CRC **DB3E160D**.

Para meu pai, Waldeck, que no compasso de seus silêncios me fez encontrar uma voz, e então, foi se encontrar com Deus poucas palavras antes deste trabalho chegar ao fim.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus e à espiritualidade que me guiou até aqui. Agradeço a minha mãe Iemanjá que me acolheu em suas águas e me banhou em dias de sofrimento. Agradeço ao sol que bate sob minha cabeça e oferece o calor que me nutre, e à brisa fresca que é alívio e conforto nas durezas do caminho da vida.

À minha mãe que, até aqui, deixou de viver muitos sonhos para que eu pudesse viver os meus. Agradeço-lhe por todas as vezes que não me deixou desanimar, ainda que o caminho fosse difícil. Mãe, obrigada por me ensinar o significado da palavra força. Você é a pessoa mais forte que eu conheço. Agradeço ao meu pai por ter resistido bravamente até o dia da defesa deste trabalho, para então completar sua encarnação nesta Terra, e partir rumo a outro mundo. Pai, querido, obrigada por ter permanecido até grande parte deste percurso comigo. Estou certa que Deus nos abençoou até o fim. Sua filha honrou você, se formou na Universidade Pública e se pós graduou. Meu caminho profissional está só começando, e tenha certeza que estarei sempre seguindo seu exemplo.

Agradeço à minha avó Dirce, que me acolheu em seus braços e me deu um ofício para chamar de Herança, e a meu avô Nivenir, já desencarnado, mas que é presença em minha vida todos os dias através das palavras aqui deixadas: este trabalho também lhes pertence. Sem vocês minhas mãos não teriam força para sulcar o papel.

Agradeço ao meu irmão, Waldeck, pelas palavras que sempre me auxiliaram a persistir, como também por todo o apoio que veio sempre de muitas formas e gestos. A palavra irmão foi muitas vezes ressignificada por você, e hoje ela pulsa forte em meu coração. A minha madrinha Fabiana que é colo, cheiro e calor em minha vida. Sou muito grata por tê-lo, tio Marcelo, Felipe e Rafael em minha vida. Obrigada por tanto e por cada vez!

Agradeço às duas protetoras que a vida me deu: Regina e Priscila. Vocês são sinônimo de afeto, amor e alegria em minha vida, e encontrá-las torna meu coração feliz e forte. Esse trabalho também é de vocês.

Ao Sebastião, cujas conversas generosas fizeram deste trabalho uma voz. Sebastião, obrigada por tudo e por tanto! Seu apoio e suas palavras certamente tomaram corpo neste trabalho.

A Eliane que encontrei há tão pouco tempo, e hoje já se faz tão presente em minha história! Obrigada pelo encontro “ser-tão grande”, minha amiga querida.

Aos meus amigos de escola, Thiago, Ana Paula, Laura, Maria Antônia e Gabriel! Vocês ressignificaram o sentido da palavra escola em minha vida! E porque nossas memórias são tão fortes e pulsantes, a escola é significativa para mim e, por isso, esse trabalho nasceu junto com a nossa amizade. O amor de vocês me trouxe até aqui. Obrigada por serem [Escola] a cada reencontro.

E você Thiago, mais do que isso tudo, também foi o leitor da primeira carta deste trabalho. Essa dissertação nasceu em uma carta para você, que sabe o quanto isso significa para nós. Ana Paula, minha querida Aninha, você é a irmã que Deus, em sua infinita bondade e misericórdia, me deu para amar e cuidar. Obrigada! A existência de vocês me dá a certeza absoluta de que não estou sozinha no mundo.

Agradeço profundamente aos meus alunos da Escola Municipal Padre Wilson, à Direção da Escola, aos amigos professores e colaboradoras: vocês foram como uma brisa fresca para este trabalho. Meus sorrisos até aqui levam os nomes de vocês! Ir à escola voltou a ser a parte mais feliz da minha vida desde que os conheci!

Aos meus amigos tão queridos da pós-graduação, muito obrigada! Cada conversa, cada café e passeios pela universidade e por São Pedro foram únicos para mim. Tássia, obrigada por este encontro maravilhoso que só o mestrado poderia ter oferecido. Agradeço-lhe tanto por todas as vezes que sua escuta atenta me levou adiante no trabalho! Com você essa caminhada tornou-se mais leve. Nem um único dia foi solitário, desde que pudéssemos compartilhar e trocar muito! Sempre! Lyliane! O que dizer de você? Nossas conversas ficaram gravadas em meu corpo e muitas delas se tornaram corpo nesta pesquisa... Júlia, seu sorriso e sensibilidade me emocionam. Obrigada por cada poesia, pelas palavras que afetam e nos fazem sorrir com você. Lucimar! Ah, tenho tanto para lhe dizer... Sua gentileza em compartilhar tantos ensinamentos para uma jovem professora me fez olhar para os começos com mais cuidado e amor! Alberto e Gláucia que me acompanham há muito tempo, só tenho a agradecer pela amizade de tantos anos, pelos dias bons e pelos sorrisos! Sorrimos muito esse tempo todo! Aproveito para expressar minha gratidão também a Samara, Marcela, Késia, Dominique, Ester, ao Douglas e Matheus, por tantos momentos de alegria compartilhados desde a graduação! Vocês tornaram essa trajetória possível com palavras, gestos e amor. Espero um dia ser capaz de retribuir.

Aos amigos do Grupo GhEntE, gratidão! Me orgulho muito de compartilhar com vocês essa vitória! Obrigada a todos pela escuta atenciosa durante todos esses anos, que tornaram minhas tardes de segunda-feira pura poesia.

Não poderia deixar de falar também de você, Cida! Você foi a primeira pessoa a me dizer que tudo isso seria possível. Professora, você é força e exemplo! Desde a graduação, até aqui, honro suas palavras e sua vida todos os dias. Minha admiração por você cresce a cada dia. Esse texto também é para você.

Ada, a ti agradeço a escuta atenta e cuidadosa de minhas palavras durante todo o processo desta dissertação. Desde os primeiros momentos de elaboração das ideias que antecederam o meu projeto de pesquisa, desde todos os impasses que encontrei no caminho até o dia da defesa deste mestrado, foi você quem possibilitou que o meu dizer pudesse ser dito, ouvido e grifado em análise. Obrigada por cada palavra que foi grifada neste percurso! Obrigada por traçar um caminho na qual a minha palavra foi voz a cada dia.

E já que estamos falando de pessoas tão significantes para mim neste percurso, peço-lhes licença para falar de alguém que preciso agradecer e não é pouco! Chico, agradeço-lhe com esse parágrafo inteiro porque sei que não existem palavras suficientes para dizer o quanto o respeito e o admiro, desde a época da graduação. Desde o projeto de pesquisa, até aqui, foi você quem sonhou tudo isso noites a fio comigo. Quando eu era apenas uma menininha cheia de sonhos na faculdade, eu olhava para você e sabia que um dia seguiria o seu exemplo, pois você sempre diz que o exemplo arrasta; e até esse momento estou sendo levada pela força de sua existência. Esse tem sido o exemplo mais forte que você deixa para nós, que temos a chance de conviver com você e com toda a sua genialidade. Espero um dia poder devolver ao mundo uma parcela do que você me ofereceu desde que nos conhecemos. Prometo honrar sua palavra!

Agradeço, por fim, a minha orientadora Juliana Maddalena Trifilio Dias. Professora, tenho muito a lhe agradecer. Primeiramente, gostaria de dizer que Juliana e eu compartilhamos um fio que nos conecta à mesma linhagem, e isso aprendi com ela. Saber que um fio me conecta a alguém como ela me emociona e me faz muito feliz. Meu encontro com você, professora, aconteceu na graduação e, talvez, eu sempre me lembre daquele dia de sol, quando nos encontramos pouco antes da pandemia da Covid-19. Quando nossas aulas passaram para o ensino remoto, o único fio que me conectava à UFJF e aos meus amigos, eram nossos encontros semanais nas quintas-feiras, pelos quais esperava ansiosamente. Quando penso nisso, percebo que nossa história é feita de fios e laços que vão se emaranhando

na teia da vida, tornando-se cada vez mais coloridos e fortes. É assim que me sinto. Li, certa vez, que um aprendiz sempre terá uma dívida do saber em relação ao seu mestre. Portanto, acredito que seja esse o motivo que me leva a chamá-la de Professora, embora atualmente você seja minha orientadora de pesquisa. A palavra “Professora” é tão linda, e, portanto, a ofereço a você. Meu coração sempre vai reconhecê-la assim. Obrigada pelos abraços e pelo trabalho compartilhado esse tempo todo! Pela gentileza, pela escuta atenta, pelas palavras, olhares, expressões e gestos.

Nada restará de nossos corações. Cada uma de nossas partículas retornará a seu elemento. Mas nossas palavras traçaram um rastro, vibraram no ar, tocaram a outros. E o que vibra segue seu caminho, incita, se recarrega, se multiplica, cresce e continua. Transforma-se. Somente ouvido irá se transformar. O destino da palavra é se desintegrar quando chega a tocar o que é mais sólido do que ela: a carne. Ao se desintegrar como se desintegra qualquer signo apenas cumpre sua incumbência, isto é, ao mostrar aquilo a que se dirige. Porém, de novo, a palavra, felizmente, é mais do que um signo: é uma força viva que se desfaz quando alcança a matéria que há de lhe dar nova fora. A palavra se encarna, seu destino é encarnar-se. (Larrosa, 2016, p. 113).

RESUMO

A palavra Escola frequentemente evoca reflexões e significados variados. Atualmente, muito tem sido discutido sobre a escola, mas o que tem sido escutado sobre ela? O exercício da escuta nos coloca diante da possibilidade de nos aproximarmos do que é significativo para as pessoas. Baseado em um referencial que envolve psicanálise e educação, este trabalho, utilizando uma escrita epistolar, busca trabalhar a escola como significante. Para o psicanalista Jacques Lacan, o significante relaciona-se ao sentido que uma palavra possui para cada pessoa. A partir do conceito de "geografia da escuta", inaugurado por Juliana Dias, esta pesquisa reúne, em cartas, testemunhos de pessoas que vivem a escola cotidianamente e se dispuseram a nos contar sobre uma escola que é para cada um. Ao se deparar com a pergunta: "O que é a escola para você?" quais palavras emergem do falante? Essa é a questão central que este trabalho buscou escutar.

Palavras chave: escola, palavra, geografia da escuta, lugar geopsíquico, psicanálise e educação.

RESUMEN

La palabra Escuela evoca a menudo reflexiones y significados variados. Se habla mucho sobre la Escuela estos días, pero ¿qué se ha oído al respecto? El ejercicio de la escucha nos presenta la posibilidad de acercarnos a lo que tiene significado para las personas. A partir de un marco que involucra el psicoanálisis y la educación, este trabajo, a través de la escritura epistolar, busca trabajar la escuela como significativa. Para el psicoanalista Jacques Lacan, el significado está relacionado con el significado que tiene una palabra para cada persona. Basada en el concepto de "geografía de la escucha", concebido por Juliana Dias, esta investigación reúne, en cartas, testimonios de personas que viven en la escuela todos los días y que estuvieron dispuestas a hablarnos de una escuela que es para todos. Ante la pregunta: “¿Qué es la escuela para ti?” ¿Qué palabras surgen del hablante? Esta es la pregunta central que este trabajo buscó abordar.

Palabras clave: escuela, palabra, geografía de la escucha, lugar geopsíquico, psicoanálisis y educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Carta de Dirce contando para a autora sobre seu caminho na escola.....	25
Figura 2: Carta de Dirce contando para a autora sobre seu caminho na escola [cont.]	26
Figura 3: Carta de Dirce contando para a autora sobre seu caminho na escola [cont.]	27
Figura 4: Carta de Dirce contando para a autora sobre seu caminho na escola [cont.]	28
Figura 5: Exemplo de recurso gráfico visual para dar mais dinamismo ao texto. Fonte: Autora (2024).....	52
Figura 6: Exemplo 2 de recurso gráfico visual para dar mais dinamismo ao texto.....	66
Figura 7: Segunda carta de Dirce escrita para a Escola Almirante Barroso.....	70
Figura 8: Segunda carta de Dirce escrita para a Escola Almirante Barroso [cont.].....	71
Figura 9: Exemplo 3 de recurso gráfico visual para dar mais dinamismo ao texto.....	76
Figura 10: Exemplo 4 de recurso gráfico visual para dar mais dinamismo ao texto.....	92
Figura 11: Imagem transcrita do esquema original proposto por Jacques-Marie Émile Lacan em seu quinto seminário, intitulado como: As formações do Inconsciente (1957-1958).....	101
Figura 12: Imagem transcrita do esquema original proposto por Jacques-Marie Émile Lacan em seu quinto seminário, intitulado como: As formações do Inconsciente (1957-1958).....	102
Figura 13: Imagem transcrita do esquema original proposto por Jacques-Marie Émile Lacan em seu quinto seminário, intitulado como: As formações do Inconsciente (1957-1958).....	103
Figura 14: Imagem transcrita do esquema original proposto por Jacques-Marie Émile Lacan em seu quinto seminário, intitulado como: As formações do Inconsciente (1957-1958).....	104
Figura 15: Imagem transcrita do esquema original proposto por Jacques-Marie Émile Lacan em seu quinto seminário, intitulado como: As formações do Inconsciente (1957-1958).....	104
Figura 16: Imagem transcrita do esquema original proposto por Jacques-Marie Émile Lacan em seu quinto seminário, intitulado como: As formações do Inconsciente (1957-1958).....	105
Figura 17: Exemplo 5 de recurso gráfico visual para dar mais dinamismo ao texto. Fonte: Autora (2024)	111
Figura 18: Exemplo 6 de recurso gráfico visual para dar mais dinamismo ao texto.....	152
Figura 19: Carta enviada por Sebastião á dissertação.....	162
Figura 20: Trecho da carta de Maria Goretti enviado a dissertação (1).....	170
Figura 21: Trecho da carta de Maria Goretti enviado a dissertação (2).....	173
Figura 22: Fragmento da Carta de Luzia	180
Figura 23: Fragmento da carta de Dirce (1).....	182

Figura 24: Fragmento da carta de Dirce (2)	184
Figura 25: Fragmento da carta de Dirce (3)	188
Figura 26: Fragmento da carta de Antônia	189
Figura 27: Fragmento da carta de Thiago.....	190
Figura 28: Fragmento da carta de Josiane	200
Figura 29: Fragmento da carta de Zico (1).....	216
Figura 30: Fragmento da Carta de Zico (2).....	218
Figura 31: Fragmento da Carta de Zico (3).....	219
Figura 32: Fragmento da carta de Zico (4).....	221
Figura 33: Fragmento da carta de Zico (5).....	224
Figura 34: Fragmento da Carta de Patrícia (1)	227
Figura 35: Fragmento da carta de Patrícia (2)	229
Figura 36: Fragmento da carta de Patrícia (3)	232
Figura 37: Carta enviada para a escola Saci	234
Figura 38: Carta da aluna Roberta para a escola	235
Figura 39: A carta de despedida de Esthefany	236
Figura 40: Fragmento da carta de Lucimar	241
Figura 41: Carta enviada pelo estudante Pablo à escola.....	243

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: QUANTITATIVO DE OCORRÊNCIAS DO TERMO SIGNIFICANTE NOS SEMINÁRIOS PESQUISADOS DE JACQUES- MARIE ÉMILE LACAN.....	98
---	----

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	19
O caminho de uma questão de pesquisa até o significante Escola.....	19
Epístola de prelúdio	29
EPÍSTOLAS – PARTE I	29
Epístola I: Tesouros de infância.....	29
Epístola II: Gênero epistolar ou a arte de se escrever cartas.....	38
CARTAS DISSERTATIVAS.....	48
Carta- dissertativa I: Da estrutura ao estilo: uma arte com palavras	48
Carta – dissertativa II: [carta – palavra – escola].....	57
Carta-dissertativa III: O lugar do Outro, a morada de nossos significantes.....	77
EPÍSTOLA – PARTE II	93
Epístola III: A escola como significante	93
Epístola IV: Verbos professados e a Geografia da Escuta.....	112
CARTAS RELATOS	123
Carta-relato I.....	123
Carta-relato II.....	131
Carta-relato III	145
EPISTOLÁRIO ESCOLAR	153
Correio [cartas para a escola].....	153
EPISTOLÁRIO ESCOLAR	167
As palavras que herdamos.....	167
Carta II – Correio escolar [Cartas na cozinha].....	195
Carta III – Uma carta para os inícios	212
Carta IV: Envio uma carta para minha escola. Grande lugar geopsíquico!	225

Ao final, envio uma carta para você	239
REFERÊNCIAS	248

PRIMEIRAS PALAVRAS

O caminho de uma questão de pesquisa até o significativo Escola

Certa vez, enquanto preparava uma aula de geografia para apresentar na disciplina de Estágio obrigatório na Universidade Federal de Juiz de Fora, deparei-me com a seguinte questão: Como fazer uma aula que possa acontecer para os meus alunos? Tal pergunta permaneceu por muito tempo. Apresentei a aula, e, ao final, percebi que a esta havia sido preparada por alguém que só queria anunciar um dizer e não propriamente dar uma aula que pudesse realmente acontecer com os seus alunos.

A aula dizia respeito à Palestina e à questão Árabe-Israelense, conflito que até os dias atuais ainda ocupa as manchetes de nossos jornais cotidianos. Por muitos dias debrucei-me sobre a referida aula, até que, voltando as minhas anotações do plano de aula, deparei-me com a seguinte pergunta: O que é a Palestina? A pergunta estava na primeira linha da caderneta e no primeiro slide da apresentação que havia preparado para aquele momento no estágio. Desde então, passei a me questionar por que, apesar da pergunta estar em primeiro plano na minha aula, eu não a dirigira à turma que me escutava, mas a respondera com base nos mapas e no conhecimento descrito nos livros de geografia que eu, à época, tinha a minha disposição.

Desde então, a Palestina passou a ocupar um lugar dentro de mim e tive que me haver com ela a cada vez que pensava em preparar uma aula. Na ocasião, recordo-me que eu estava muito preocupada em falar tudo o que eu sabia sobre a Palestina e Israel para os meus ouvintes, sem sequer me perguntar o que todas aquelas palavras que eu dizia significavam para mim e para eles. Aquela foi a última aula que dei antes de me tornar professora de geografia e, então, ir para a escola, onde, todas as vezes, precisei me questionar sobre qual aula eu queria preparar para os meus alunos. Seria uma aula em que só eu falava? Ou uma aula em que poderia ser possível deixar a palavra circular? Nessa aula eu perguntaria para os meus alunos “O que é a Palestina para você?”.

Com todas essas perguntas, candidatei-me a uma vaga no mestrado em Educação na Universidade de Juiz de Fora. Naquele tempo minha primeira questão de pesquisa era muito clara para mim: “Quero dar aulas que aconteçam para os meus alunos! Foi isso que vim buscar.” Entendo que quando me formei, ao invés de encontrar

uma satisfação em receber meu diploma de professora de geografia, o sentimento que me envolveu foi: “ainda não sei dar uma aula que possa tocar o meu aluno, então, não posso parar de estudar! Preciso ir em busca dessa questão.” Ao me matricular, logo busquei minha antiga mochila dentro do guarda-roupa, lavei-a, sequei-a e organizei meus materiais. Disse aos meus alunos que ainda era uma estudante, e que, assim como eles, também carregaria uma mochila com livros, cadernos e canetas.

Por meses, debrucei-me sobre esta pergunta inicial, sem nunca ter me afastado da Palestina, ou me distanciado do objetivo que trouxe até aqui: ser uma professora melhor. Queria que minhas aulas tivessem um significado para meus alunos. Embora no decorrer do trabalho eu tenha percebido que minha questão de pesquisa nasceu muito antes deste acontecimento na aula de estágio - o qual trabalharei no corpo da dissertação - esse foi o gatilho que me levou a tantos questionamentos.

Durante todo esse tempo não deixei de estar na sala de aula, e cada dia que me dividia entre a pesquisa e a sala de aula, sentia-me fortalecida ao pensar que meus esforços, um dia, retornariam para a escola pública, afinal, esse sempre fora o meu maior desejo.

*Traço um caminho com o referencial teórico que me impulsionou no projeto de pesquisa, pois foi Jorge Larrosa Bondia que impulsionou à a questão inicial deste trabalho, com um texto intitulado “**Notas sobre a experiência e o saber de experiência**” (Larrosa, 2002). Com Larrosa passei a me perguntar como as palavras poderiam tocar e acontecer com meus alunos em sala de aula, como dar lugar para a experiência na escola, especialmente em tempos marcados por uma Modernidade Líquida de Zygmunt Bauman. Segui com esses autores por meses até perceber que, ao falar de palavras, estava, ainda que inconscientemente, esbarrando em um conceito da psicanálise.*

*Do momento em que percebi que meu trabalho estava falando de psicanálise, até o ponto em que me apropriei deste referencial teórico levou tempo. Porém, havia um elo crucial entre os meus referenciais que unia geografia, psicanálise e educação, que sempre foi representado pelo livro “Lugar Geopsíquico: onde a psicanálise e a geografia se encontram” escrito por Juliana Maddalena Trifilio Dias, a pesquisadora que desvela as terras que ainda não estavam mapeadas entre estas áreas de saber. No livro, havia uma palavra que poderia se tornar o Norte da minha pesquisa, ainda que, à época, eu não a pudesse ler: **o significante**.*

Minhas voltas com o significante começaram a acontecer no meio do percurso deste trabalho, e entre os escritos de Ferdinand Saussure e Jacques Lacan, pude localizá-lo na pesquisa e passar a trabalhar com ele neste trabalho. Para Lacan, o significante é a forma como uma palavra é representada para o sujeito na cadeia significante (Lacan, 1988 [1955 – 1956]). O autor afirma que um sujeito será guiado por seus significantes na vida e que são eles que darão um significado para o mundo e que “sob a forma da linguagem, e que superpõe, tanto na diacronia quanto na sincronia, a determinação do significante à do significado.” (Lacan, 1998 [1955]). Percebi, então, que para que eu pudesse dar aulas que pudessem acontecer, o que eu buscava era compreender o significado que meus alunos ofereciam para as palavras e para o mundo, como também a forma e o entendimento que eles tinham a respeito da escola.

Assim, aquela questão de pesquisa inicial se desloca para o entendimento de que a escola, quando não possui um único significado para todos, pode ser significante, e ser escutada a partir do que ela representa para cada um. A antiga questão que me levou ao mestrado guiou-me ao desenvolvimento de uma pesquisa que lê em cartas o significado que cada pessoa oferece para a escola. A professora que queria estudar como sua aula poderia tocar seus alunos se encontra com o significante, e percebe que cada palavra tem um sentido singular para uma pessoa. Atenta a esses múltiplos sentidos, pude desenvolver uma pesquisa que não tem a intenção de responder [o que é a escola para cada um] ou ensinar uma fórmula perfeita para aulas extraordinárias, mas sim uma pesquisa que se debruçou a escutar muitas pessoas, a ler muitas palavras e a entender que a escola não comporta só um significado, mas sim muitos significantes.

*Ter-me questionado sobre o significado que a palavra Palestina teve para mim e para as pessoas que me ouviram foi o começo dessa trajetória. A partir disso passei a exercer uma geografia da escuta (Dias, 2022), e, com o auxílio da psicanálise, a sulcar um trabalho feito por meio de **cartas**, as quais, durante todo o trabalho se dispuseram a desvelar a escola como significante. Ter exercido a escuta de meus próprios significantes levou-me ao deslocamento de uma pergunta que me traz até a pós-graduação à questão que me movimenta efetivamente ao trabalho.*

Brigitte Diaz escreveu que “as cartas são textos híbridos e rebeldes a quaisquer identificações genéricas. Gênero literário indefinível, flutuam entre categorias vagas: arquivos, documentos, testemunhos.” (Diaz, 2016, p. 11). O que é a carta dentre o

universo literário, uma margem da poesia, um receptáculo das angústias humanas, do amor humano e suas vicissitudes, um embróglio da vida real e das fantasias que povoneiam os corações aflitos? O que é a carta senão um monte de palavras íntimas que sulcam a escrita de si a todo tempo, e nos convidam a testemunhar instantes preciosos da vida comum?

*Neste trabalho, as cartas passam a ser preceptoras de uma mensagem, e portadoras de uma narrativa que testemunha a escola encontrada nas palavras de cada remetente da pesquisa. Todo o trabalho será escrito pela via de cartas, contudo, escolho dividi-las em quatro categorias : **epístolas, cartas-dissertativas, cartas-relatos e o epistolário escolar**. As **epístolas** concentram junto do assunto do texto, meu testemunho e minha experiência, que dialogam continuamente com os autores escolhidos para o trabalho. A primeira Epístola contará como minha história de vida se entrelaça com a Escola que trabalho na dissertação. Nela eu conto como uma história de vida pode tecer um desejo que me movimentou no trabalho e na escola. Na segunda epístola eu lhes conto os motivos da carta ter sido o gênero escolhido para falar da escola como significante. Na terceira epístola, percorreremos o caminho que o termo significante fez até se tornar o principal conceito trabalhado na dissertação. Na quarta epístola discorrerei sobre a Geografia da escuta e como esse conceito foi imprescindível para a metodologia da pesquisa.*

*As **cartas-dissertativas**, embora mantenham os endereçamentos necessários para serem nomeadas como cartas, carregam, sobretudo, um tom argumentativo que merece o destaque, e, nesse caso, escolho nomeá-las em distinção das epístolas. Nessas cartas sequenciais dissertarei acerca da carta como um documento discursivo, bem como a importância dada à Palavra no trabalho e como os conceitos da psicanálise se entrelaçam às cartas, à escola e à Palavra.*

*As **cartas-relatos** são cartas redigidas sob a égide de testemunhos dos falantes desta pesquisa. Desde que foram escritas, no decorrer do último ano, elas já tinham intenção de ser cartas minhas contando a vocês, leitores, os cenários e sentimentos que envolveram meus encontros com os falantes desta pesquisa.*

*O **epistolário escolar** reúne um expressivo correio escolar que representa o maior tesouro desta dissertação. Neste epistolário reuni cartas dos rementes da pesquisa, cujas cartas relatam como a palavra escola foi escutada, lida e escrita por eles. Essas*

cartas representam o tesouro da dissertação por serem marcas do testemunho de tempos, lugares e pessoas. Além disso, as cartas testemunham como uma mesma palavra ganha diferentes sentidos à medida que seus ouvintes mudam, e assim, a escola como significante nos move a um riquíssimo epistolário cheio de memória, cor, vida e singularidade.

Posto isso, não por acaso, este trabalho inicia-se com uma carta de prelúdio (Figura 1, 2, 3, 4). Trata-se de uma anunciação das terras inteligíveis pelas quais caminharemos no decorrer das epistolografias do cotidiano escolar, palco de cada letra redgida nesta dissertação. Tudo aqui se dá pelo testemunho dos outros, pessoas comuns, autores da própria história, escritores de páginas de vidas, e coatores de alegrias minúsculas.

A autora da primeira epístola deste trabalho endereça a mim tesouros preciosos, e conta a vocês, leitores, detalhes que compõem diferentes tempos e cenários de sua própria vida. Ela nos convida a ler as vicissitudes de suas memórias e sentimentos. Seu testemunho vívido oportuniza que estejamos diante dessas belas nuances de vida. Na carta, somos solicitados a ler uma história, a assistir cenários que são atravessados por diferentes tempos da vida de alguém, deslocados da memória humana para o papel.

Ao sermos transportados para esse universo do testemunho, tudo se torna possibilidade. Com as palavras, aquele que escreve a carta pode dar textura, cor e cheiro às suas emoções efêmeras, torna sua experiência tangível à caligrafia e desperta em nós, leitores, um desejo íntimo de saciar curiosidades que só um remetente epistolar é capaz de fazê-lo. A carta também nos convoca à resposta, sempre a partir de nós mesmos, pois é disso que muitas vezes se faz uma epístola, feita para um outro imaginário, ou seja, para alguém tal como imaginamos, sempre a partir de nós (Diaz, 2016). “O desaparecimento elocutório do outro, seu sacrifício simbólico, permite a emergência do sujeito que se acomoda e se instala em uma cenografia epistolar que ele comanda quase totalmente.” (Diaz, 2016, p. 64).

As palavras escritas nesta carta de abertura são as que, durante a vida, impregnaram-se em meu corpo de modo que hoje eu já não posso me desatar delas para falar de mim. São palavras que guiam um discurso, esclareço-lhes. São palavras-heranças, generosas, cheias de amor e enlaçamentos. A autora desta carta é a professora Dirce Marcato de Sousa, a quem carinhosamente chamo de avó. Nesta carta, Dirce nos

conta sobre como se deu o encontro de uma professora com o desejo de ensinar, o que em suas palavras ela define como “ a coroação de sua escolha, de sua vocação”.

Preservo a carta em sua versão original, honrando a caneta que traçou a letra caprichosa nestas folhas e que, com sua sabedoria inestimável, nos oferece um testemunho de vida potente, que muito me emociona, pois é a partir dele que escrevo minha própria história. Minha avó me perguntou, algumas vezes, se não deveria passar a carta a limpo, visto que era para uma tarefa importante dos meus estudos, mas eu afirmo que não. Cada traço da carta está em seu devido lugar, cada vírgula, cada ausência e presença. Este é o maior testemunho que precisamos: a emergência de um coração na letra. A cadência de uma voz na palavra.

Laura,
 Abraços,
 Um dia você me perguntou se eu
 fui feliz na minha profissão. Professora.
 Vou lhe contar como surgiu em
 mim a "vocação" de ser professora. No tempo
 do meu primário, as escolas eram muito pou-
 cas e particulares, não havia pra escola, era come-
 çar já na primeira série. A escola era dirigi-
 da por professora "Alemã", muito severa, não
 tinha muito carinho com os alunos. Eu, sim-
 plesmente fugi chorando, pois não queria fi-
 car longe de minha mãe, embora ela tam-
 bém fosse muito severa, e me levou de vol-
 ta e ficou lá comigo até o fim da aula. Depois
 foi diminuindo o tempo até a hora do
 recreio e eu não fugi mais. Tivemos
 sorte, porque na hora da fuga um irmão
 de minha mãe, me pegou no ato, levou-
 me para casa e mamãe me devolveu à
 escola. Fui me acostumando, trocando de pro-
 fessora e, só que minha professora do 1º ano
 me tratou com carinho, me "comprando", so-
 lenemente para continuar na escola e eu
 me rendi. Aos oito anos fui interna com
 meu irmão no colégio, por problemas do-
 mesticos: éramos 5 irmãos e uma avó
 que morava conosco estava deficiente, um

Figura 1: Carta de Dirce contando para a autora sobre seu caminho na escola
 Fonte: Autora (2024)

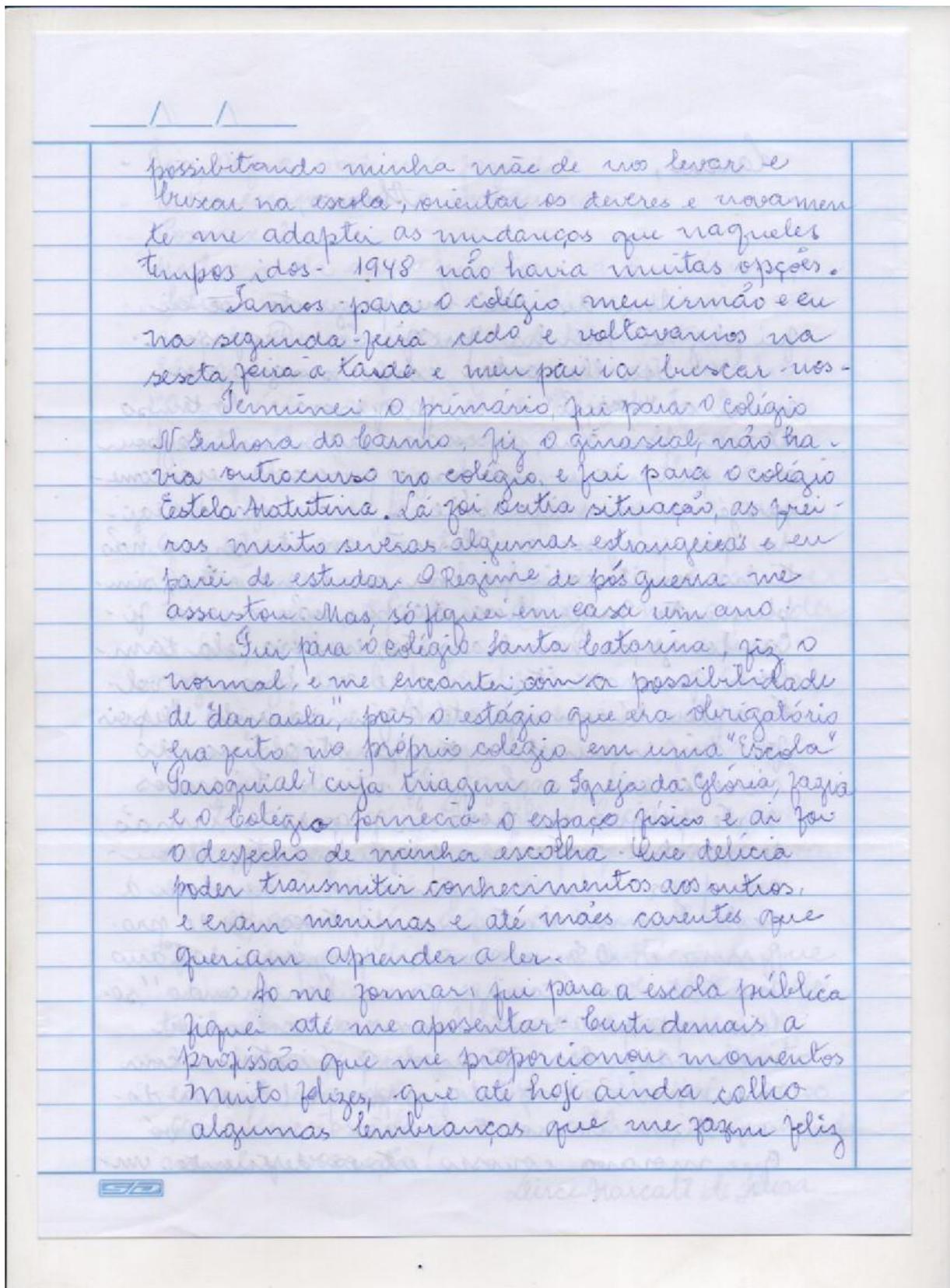


Figura 2: Carta de Dirce contando para a autora sobre seu caminho na escola [cont.]

Fonte: Autora (2024)

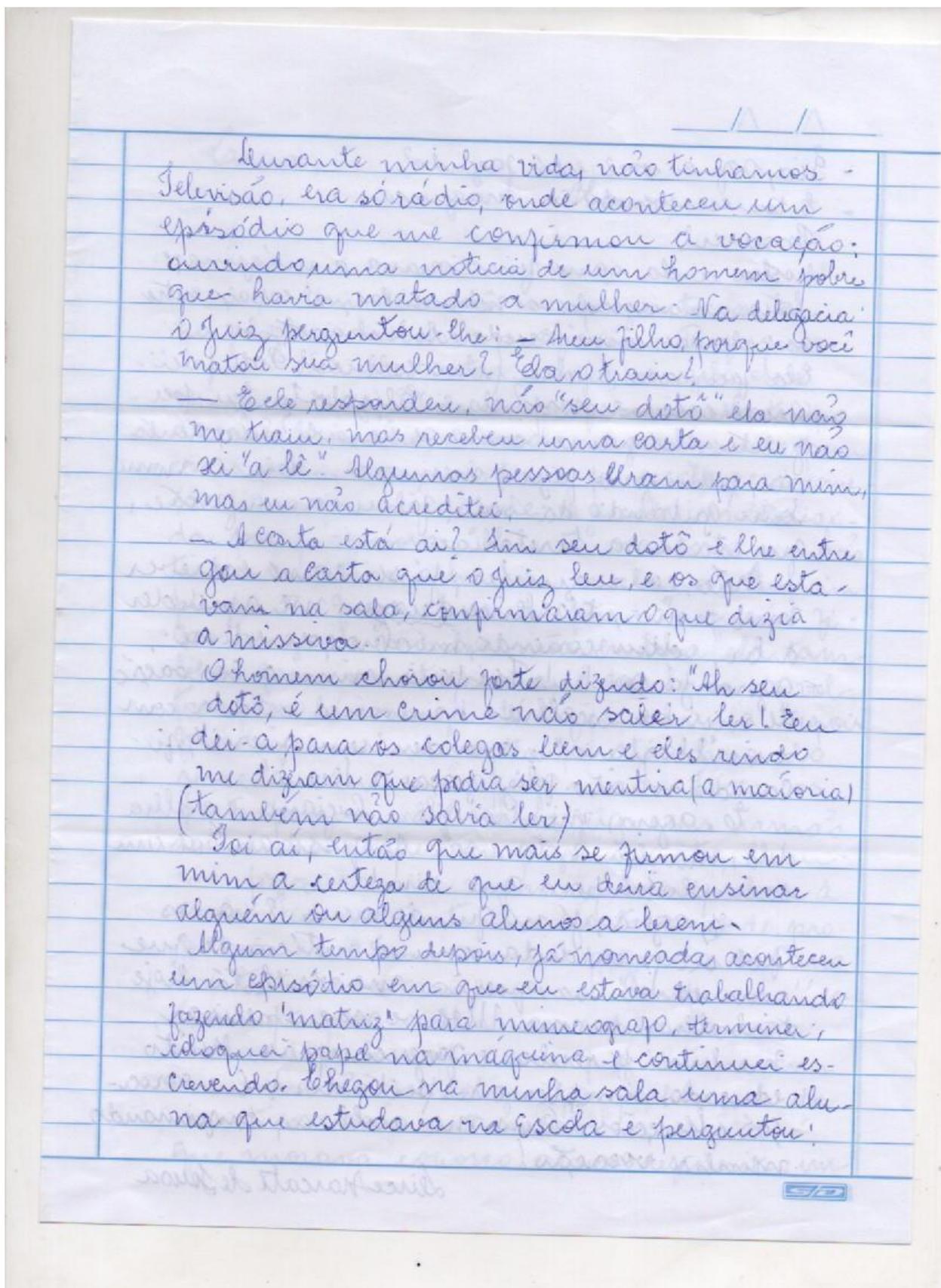


Figura 3: Carta de Dirce contando para a autora sobre seu caminho na escola [cont.]

Fonte: Autora (2024)

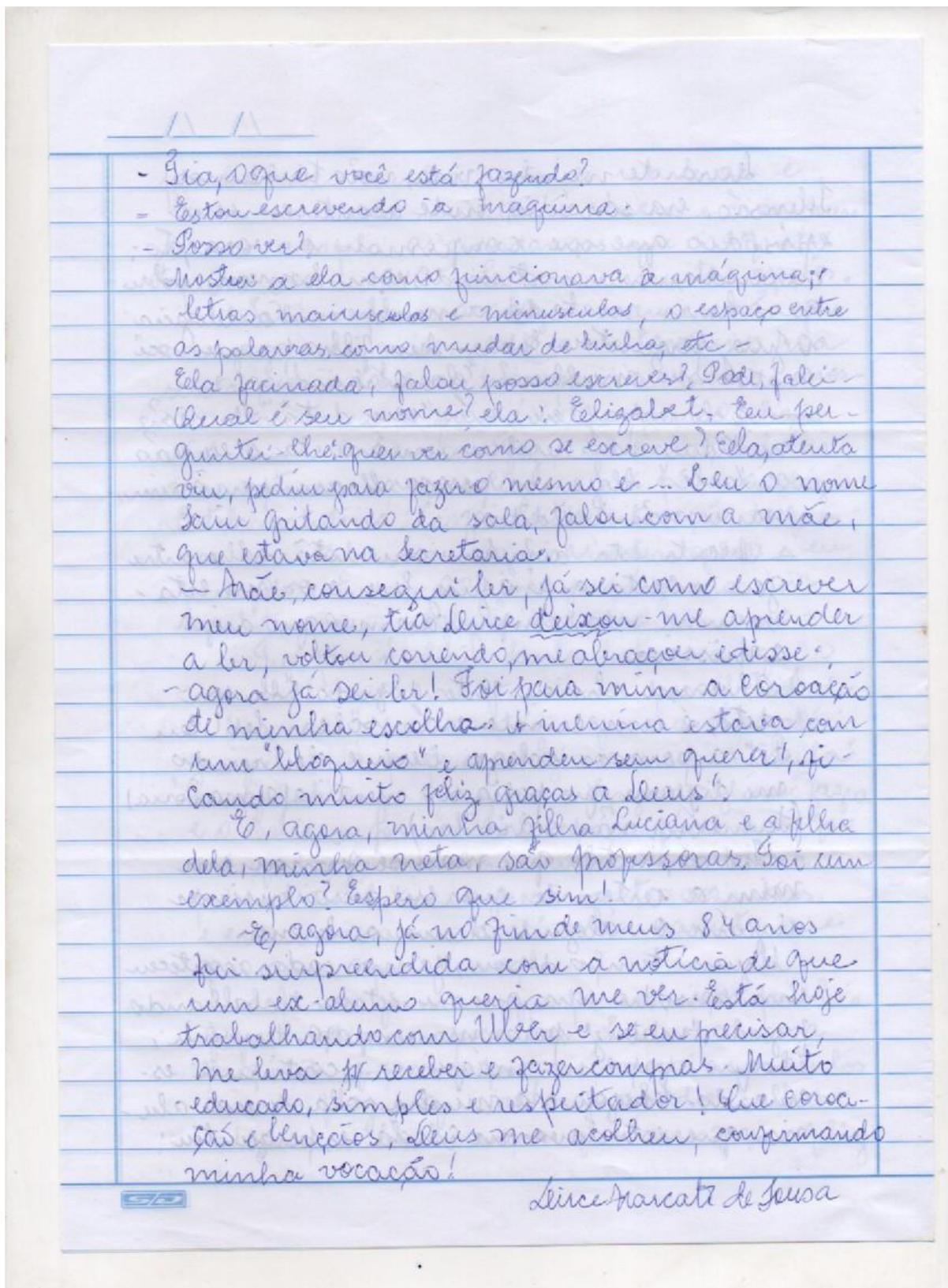


Figura 4: Carta de Dirce contando para a autora sobre seu caminho na escola [cont.]

Fonte: Autora (2024)

Epístola de prelúdio

Veja bem, isto é apenas uma carta. E uma carta é, por natureza, um berço de equívocos. Assim como o amor.

Bernardo Gondim

EPÍSTOLAS – PARTE I

Epístola I: Tesouros de infância

Juiz de Fora, 06 de fevereiro de 2024.

Queridos leitores,

Quando eu era bem pequena, costumava me sentar na cama de minha mãe para assisti-la pentear seus longos cabelos de frente para o espelho, para, em seguida, passar seu batom escuro, fechar a gaveta e então se virar para mim, seu cheiro de mãe sendo inconfundível entre todos os outros. Ela se abaixava até minha altura, e com suas mãos cujas unhas eram pintadas no tom café, acariciava meus cabelos e então se despedia. Quando aprendi a dizer e significar minhas primeiras palavras, descobri que o lugar para onde minha mãe ia todas as tardes se chamava escola. Ela me explicou que eu não poderia ir com ela, pois eu ainda era muito pequena, mas que um dia eu poderia segui-la. Desde então, eu me sentava para vê-la se arrumar, esperando pelo dia em que eu também poderia ir para a escola.

Na repetição de seus gestos, ansiei por segui-los. Queria entender para onde mamãe tinha que ir todos os dias, e por que suas mãos sempre estavam muito firmes ao segurar a escova que penteava seus próprios cabelos. Havia algo em minha mãe que eu admirava profundamente, ainda que eu não pudesse nomear o quê. À medida que meu corpo se distanciava do chão e meus olhos alcançavam o espelho, percebi que de alguma forma eu também gostaria de ter aquela firmeza que as mãos de minha mãe carregavam. Um dia aprendi que minha mãe tinha as mãos firmes porque ela era *professora*.

Mas o que significava a palavra professora? Na indissociável concatenação dos elos que constituíam meus significantes, elos de linguagem, palavras que recebi desde antes de meu nascimento, mãe e professora para mim significavam a mesma coisa. A

palavra que minha mãe dirigia a mim era a palavra de uma professora. Não eram apenas suas mãos firmes, cuja força sulcava palavras no quadro de giz, ensinando-me e aos outros como formar nossas primeiras sílabas, nossas primeiras palavras. Ela também tinha um modo de me dizer sobre o mundo, esse que pertence a uma professora.

Minha mãe falava e movia-se como professora. Sua voz era firme, seu olhar intenso, seu andar sempre parecia saber o destino certo a seguir, sua presença era facilmente reconhecida ao fim da tarde, quando a casa a recebia após um dia de trabalho. Mesmo em nossa casa, a caneta nunca vacilava sob seus dedos, e eu logo aprendi que aquela caligrafia pertencia a uma professora. Minha mãe grafava a vida com sua letra de professora, e foi com esse grafismo que ela me educou desde os primeiros instantes de minha existência.

Ao vê-la na escola, entendi por que suas mãos eram firmes e seu andar sempre confiante. Na polifonia dos sons de escola, ela se distinguia por guiar seus alunos até a sala. Sua voz firme indicava o caminho, as mãos seguravam a caneta que marcaria presença nos cadernos e no quadro em sala de aula, sem hesitar, a confiança do ofício era um gesto de amparo para quem a assistia. Para algumas pessoas uma professora muitas vezes significa isso: alguém cuja presença é conforto ou até mesmo uma força que movimenta os caminhos de nossa vida.

Assim, no seu agir de mãe, havia sempre a presença da professora, cuja firmeza em me guiar na vida nunca me permitiu distinguir, na extensão de seu corpo, onde começava minha mãe e onde terminava a professora. “Eu sou filha de professora”. Aprendi isso depressa, até mesmo antes de aprender quem era eu. A força dessa palavra lastreou a minha vida de modo que, aos poucos, a caneta usada por minha mãe logo tornou-se minha também.

No ato do brincar, passei a repetir o ofício que vi minha mãe praticar. Bastou vê-la uma única vez diante de uma sala de aula, para, então, seguir seu caminho ainda que naquela época essa escolha não fosse consciente. Embora eu fosse uma criança brincando de ensinar, foi a partir deste anseio que busquei, a cada dia, um caminho para também professar o meu ofício. Aquela primeira admiração que senti ao ver a professora se arrumar diante do espelho imprimiu uma marca cuja natureza se entranhou em meu corpo, e no modo como passei a decodificar o mundo, mesmo que de maneira inconsciente.

A pessoa que segurava minhas mãos e me ensinava a traçar minha própria caligrafia, a voz que formulava o “sim” e também me endereçava o “não”, o corpo que com seu calor indistinguível foi consolo para minhas aflições pertencia à minha mãe, mas também a uma Professora. Seria possível captar aquele instante precioso em que percebemos que uma palavra, diferente de todas as outras, passa a ter um sentido único em nossas vidas?

No livro “Lugar Geopsíquico: onde a psicanálise e a geografia se encontram” a professora Juliana Maddalena Trifilio Dias (Dias, 2022) escreve que existe um laço que nos enreda aos outros e que nosso enredo é “ligado aos fios de outros que nos constituem.” (Dias, 2022, p. 184). Segundo a autora, isso acontece porque nosso nascimento também se dá pelo olhar de um outro, que nos constitui:

Quando nascemos, experimentamos estar sob o olhar do outro. Nosso nascimento é marcado genética e simbolicamente numa organização que marca nossa entrada no mundo. Ainda que todos nós tenhamos nascido, cada bebê vive singularmente essa experiência de nascer só e ao mesmo tempo sob esse olhar do outro. Os gestos, o olhar, o colo, a mão, o toque, as palavras e tudo aquilo que nos recebe nesse mundo vai compondo nosso campo pulsional, ao mesmo tempo que nos enreda no outro. (Dias, 2022, p. 184).

Se meus primeiros momentos na Terra foram marcados por aquelas mãos firmes e palavras que foram se emaranhando em meu corpo, guiando-me em um mundo desconhecido, onde tudo era novo, hoje percebo que aquela voz facilmente se distinguiu de todas as outras, e que foi por ela que escolhi traçar meu próprio caminho na vida. Existe um outro que me constitui. É de uma beleza inestimável reconhecer que existe algo que foi subjetivamente dado a mim, como um tesouro. Algo que eu teria a possibilidade de carregar por toda a vida. Mas, aquilo que me foi entregue desde o meu nascimento eu descobri um tempo depois que possuía uma herança ainda maior.

Enquanto que no sulcar da palavra “professora” estive envolvida pela força dos gestos de minha mãe, foi na voz afável de minha avó que encontrei a cadência que gostaria de evocar para essa palavra. Reconheci logo suas mãos de professora; mãos que seguravam a caneta e grafavam a palavra no papel com maestria. Mãos que trançavam meus cabelos na varanda, enquanto a voz entoava suas histórias de escola. O corpo que com seu amor de vó foi porto para todos os meus medos e anseios também pertencia a uma professora.

Essa pessoa, cuja vida já havia me ensinado muito, mudou o sentido daquela palavra para mim. O que significava ser professora então? No reconhecimento de Dirce

e Luciana, avó e mãe, cujas palavras lavravam caminho em meu corpo, assim como a força da letra compunha os traços de minha caligrafia, entendi que ser professora era mais que uma ocupação social, ou nome que oferecemos a um trabalho, mas um modo de se fazer a vida. Um modo de se estar na Terra. Um ofício. A extensão do corpo que pulsa o gesto e professa a palavra.

Lentamente, recebi de Dirce um novo vocábulo que passou a compor simbolicamente meu discurso. Aposentada há alguns anos antes de meu nascimento, minha avó falava de uma escola que só existia em suas palavras. Era a escola de suas memórias, a escola como um enlaçamento de pessoas, cheiros, cores e sentimentos, que pavoneavam minha imaginação de criança.

Em suas elucidações, Dirce me contava de seu amor pelo ofício, o modo como ela se sentiu quando esteve pela primeira vez em sua sala de aula, o seu desejo de ensinar uma criança a ler, a importância que ela deu para cada um de seus dias dentro da escola. No testemunho de minha avó encontrei um tesouro valioso, que foi gradativamente se tornando um anseio, algo pelo que, assim como ela, eu gostaria de viver. Em sua varanda, sob a luz da tarde, quando o sol estava muito perto de se despedir, ouvi que a Escola era algo que dava significado à vida de minha avó e à de outras pessoas.

Minha avó me dizia que na escola as pessoas aprendiam a ler e escrever, e que depois elas poderiam ler todas as palavras que existissem no mundo, ainda que essas fossem infinitas. Minha avó sempre achou de uma tremenda covardia que alguém fosse privado de algo tão extraordinário quanto a leitura e a escrita. Ela se emocionava ao dizer que um dia ensinara alguém a escrever o próprio nome. Ela sempre dizia que todas as pessoas deveriam ter a chance de segurar o lápis e escrever o próprio nome no papel, porque isso foi algo que essa pessoa recebeu ao nascer. Porque aquele era o nome dessa pessoa, pelo qual ela seria chamada por toda a vida.

Em sua extrema grandiosidade, minha avó ofereceu trinta anos de sua vida à escola. Em todas as manhãs ela se levantou, penteou os cabelos, colocou os livros na bolsa e emprestou seu corpo à escola, sem jamais se queixar. Pelo contrário, um dia quando lhe perguntei se ela gostaria de ter tido outra vida, ela respondeu que não. Comentou que, embora hoje seus joelhos doessem pelos anos que passou de pé, ela jamais se arrependeu. Disse-me que ser professora foi o que ela quis fazer de todo o coração, e que, por isso, sua vida havia sido muito boa.

Sob a partilha do alimento, no crepitar de sua máquina de costura, no tecer dos dias e das noites, a escola se tornou algo que nós duas compartilhamos por muito tempo, diariamente. Eu ansiava por ouvir suas histórias de escola, porque um fio invisível me conectava àquela pessoa, graças à linguagem, aquilo que fazemos para constituir nossa própria subjetividade. A autora (Dias, 2022) explica que esses fios estão diretamente ligados aos nossos laços com os outros:

Algo nos enreda no outro. Ao nos enlaçarmos, vamos tecendo nossa história, nosso enredo ligado aos fios de outros que nos constituem. Nesses e com esses laços, nossa subjetividade também se constitui e se organiza. Nossa possibilidade singular de ser e estar na vida tem relação com essa forma de entrada no laço. Nosso nascimento no campo subjetivo está ligado ao laço e terá marcas de como estaremos e com quem estaremos na vida. (Dias, 2022, p. 184).

Com o tempo, como minha mãe havia prometido, eu passei a ir para escola. Sob o espelho de seu quarto eu observava suas mãos pentear meus cabelos, o rosto atento à amarração, enquanto seus pensamentos pareciam voar para muito longe. Eu, pelo contrário, permanecia com os pés bem presos ao chão, ansiosa por aquele momento precioso em que também iria para a minha escola.

Naquela época, eu pensava que era extraordinário ir para a escola aprender sobre as coisas do mundo. Estudei por muitos anos com as mesmas pessoas, e, por muito tempo pensei que, assim como eu, todas as crianças gostavam de ir para escola todos os dias. À medida que crescíamos, percebi que talvez nem todas elas partilhassem do mesmo sentimento que eu sentia ao estar na escola.

Passaram-se os anos, até que me vi diante da percepção de que meu tempo com a escola não seria eterno. Algum dia eu me formaria e me despediria deste lugar, que enredava a minha vida, mesmo que de maneira inconsciente. Em meus últimos dias na escola quis muito que o tempo congelasse, ainda que por alguns instantes, pois muitos sentimentos conflitantes me atravessavam a cada dia. O que havia para se fazer na vida depois da escola? Como eu viveria longe da escola?

Logo que minha formatura aconteceu e um novo ano letivo começou, um grande vazio se colocou diante de meus olhos. Era fevereiro e, diferente dos outros, eu não iria para a escola. As aulas na Universidade Federal de Juiz de Fora só começariam em março de 2018, enquanto isso, o que eu faria naquele longo mês que se arrastava diante de meus olhos? Voltei para o costumeiro lugar sob a cama de minha mãe, observando-a novamente pentear seus cabelos para ir à escola. Todos aqueles sentimentos de minha infância

retornaram naquele momento, quando percebi finalmente que o lugar para o qual eu gostaria de ir todos os dias era a escola.

Passei muitos daqueles dias de fevereiro voltando para minha antiga escola. Passava horas pelos corredores, a ponto de meu coordenador perguntar “*Laura, você não quer sair da escola?*” Essa pergunta me acompanhou durante toda minha graduação em geografia, pois eu realmente não gostaria de sair da escola.

Tinha a impressão de que não retornar à escola era o mesmo que trair aquele lugar que, por tanto tempo, fora íntimo de minha felicidade. Agora, já na faculdade, durante um semestre inteiro tive dificuldade de fazer laços na faculdade e tão pouco entendia quando as pessoas me contavam que estavam felizes por finalmente terem saído da escola. Na minha perspectiva aquilo não deixava de ser uma espécie de morte, enquanto que para muitas pessoas a escola foi somente mais uma das etapas da vida que todos nós teríamos que passar, e ter saído dela não significou tanto, nem foi sinônimo de tanto sofrimento como foi comigo.

Quando me formei, percebi que havia o calor da entrada na escola, tempo em que eu e *Thiago*, um grande amigo do meu tempo de escola, passeávamos pelos corredores enquanto falávamos sobre a faculdade que ainda não tinha chegado e as provas do fim de ano. Senti saudades de ter uma sala que era minha, um lugar marcado no mundo pronto para me receber, dos aniversários dos amigos que comemorávamos a semana toda, e das festas dentro e fora da escola. Sempre havia balões coloridos em nossa sala de aula, tudo era motivo para festejar, todas as circunstâncias exigiam alegria e músicas da juventude.

Passei, então, a reunir os meus amigos de escola regularmente. No primeiro ano, logo que concluímos o ensino médio, nos víamos sempre, nas cantinas da universidade, no restaurante universitário, no bosque do restaurante universitário, e no café Pedra Bonita que logo se tornou lugar de nossos reencontros anuais, quando já não era possível estarmos sempre juntos como no passado. O fato de nos reencontrarmos sinalizava muito como ainda havia algo da escola que sobrevivera ao fim daquele tempo, e também falava sobre a sua persistência e as impressões deixadas em cada um de nós.

Os dias em que nos encontrávamos me davam a sensação de que eu estava indo para a escola outra vez. De alguma forma, encontrar meus amigos de escola tornava vivo

nas palavras não só aquele tempo, como aquele lugar, que hoje permanece em nossas lembranças. Um ano depois de formados, eu já não teria um lugar material para retornar, porque a escola em que estudamos fechou suas portas ainda em 2018. Ela passaria a ser, então, um Lugar Geopsíquico? (Dias, 2019). Ao falar sobre lugares geopsíquicos, a autora explica que:

O lugar geopsíquico é constituído através das relações significativas que estabelecemos com as pessoas. Neste caso, pessoas com as quais temos um forte vínculo transferencial, tornam-se o lugar. Existe um enlace entre as pessoas e os lugares, então, através da realidade geopsíquica e por meio da transferência a pessoa liga e associa alguém a determinado lugar, fazendo com que, para ela, o lugar se torne a pessoa. Isto incide diretamente no modo como nos deslocamos no mundo, nos lugares onde trabalhamos, onde passeamos, onde almejamos conhecer e lugares que optamos por evitar. Esta incidência recai sobre formas de nos ligarmos à Terra. (Dias, 2019, p. 157).

No enlace entre pessoas e lugares, o Lugar Geopsíquico “é constituído e vivido na dobra topológica entre o mundo interno e o mundo externo, com as dinâmicas terrestres e as dinâmicas psíquicas” (Dias, 2019, p. 156). Ainda que territorialmente, a escola na qual estudei não estivesse mais presente, ela pulsava em meu coração e emergia em minhas palavras. Ela era o encontro com aquelas pessoas que eu ansiava em ver todos os anos, como também é o enlace Dirce e Luciana a ela, as primeiras professoras de minha vida.

Contudo, muitos anos depois de nossa formatura, ainda que nossos encontros sobrevivessem ao peso do cotidiano e às tarefas da vida, percebi que a escola da qual cada um de nós falávamos não era a mesma. Por que era diferente falar daquela escola quando nós a havíamos experimentado na mesma coordenada geográfica, no mesmo tempo e sempre juntos? Ao perceber que mesmo para aqueles que compartilharam escola comigo havia distinções no modo de falar sobre o mesmo lugar, comecei a me questionar sobre o que era a escola, afinal. Por que a definição de escola não era a mesma para todos? Por que a escola mudava à medida que mudavam os meus interlocutores?

Para mim, a escola é Lugar Geopsíquico (Dias, 2019), porque “o lugar não é idêntico. Esta afirmação se refere aos lugares de cada um e em sua própria vivência. Estes lugares não são idênticos.” (Dias, 2019, p. 158). Perceber a escola como um lugar geopsíquico é o que me leva a questionar sua natureza significativa para as pessoas, em que, a escola para cada um, parte de uma realidade psíquica, das dobras internas e externas (Dias, 2019), do modo como cada um é inserido na linguagem durante a vida, e até a

maneira como as palavras se tornam significantes para nós, ou seja, passam a ter um sentido único para nós, falantes.

Muitos anos após terminarmos o ensino médio, encontro Aninha para tomar café em uma terça-feira de julho, quando o frio já está praticamente em seu ponto máximo em Juiz de Fora. Após sair da escola em que trabalho, já à tardinha, caminho para nosso ponto de encontro no mesmo lugar de sempre, já que desde que nos conhecemos seu endereço se mantém o mesmo: uma rua antes de nossa antiga escola. Da janela de sua casa é possível ver a fachada do nosso instituto educacional, que hoje dá lugar a outra coisa que nada tem a ver com escola, ainda que por algum motivo continuássemos a nos referir àquela paisagem como sendo a da nossa escola, essa que existe e ao mesmo tempo não existe mais.

No caminho para o café, Aninha me pergunta sobre o mestrado e sobre o que eu ando pesquisando. É a primeira vez que falamos disso e talvez tenha sido aquele dia o momento crucial para o desenvolvimento desses escritos, porque eu estava falando com alguém que vivera o mesmo tempo que eu e que também sentia saudades da escola. Expliquei a Aninha que meu trabalho falava sobre memórias de escola, e encontrei conforto, já que fazia muito tempo que não falávamos do nosso ensino médio.

Aninha me confessou que sentia muitas saudades da escola e que nunca havia sido tão feliz quanto naquela época. Enquanto dirigia, seus olhos moviam-se preguiçosamente para o asfalto, ao mesmo tempo que revelavam uma tristeza desconhecida. Ela me contou que estava passando por um momento difícil com seus colegas da faculdade e que sentia falta de como as coisas eram melhores na escola. Essa saudade de que ela falava tinha a ver com a gente, e com seus amigos de escola.

Quando finalmente estávamos perto da rua onde estacionaríamos, disse para Aninha que eu falaria do nosso tempo de escola em minha dissertação. Naquele momento nos entreolhamos, e então, o carro parado no sinal, o frio batendo na janela, e a intimidade compartilhada entre duas amigas de longa data, permitiu que Aninha me revelasse algo relevante para minha pesquisa. Os segundos de suas palavras mal duraram, mas elas se tornaram agudas em meu coração, porque Aninha nomeou um sentimento que eu não conseguira nomear antes disso.

Ela disse: ***“Eu entendo você. Se eu pudesse um dia escolher um lugar para voltar, seria lá. Eu gostaria de que aquela época de escola nunca tivesse passado”***

Ter escutado meus amigos falar da escola a partir de suas próprias perspectivas, e perceber que a escola da qual falávamos não era idêntica, muito porque ela foi vivida a partir de nossas realidades psíquicas (Dias, 2019), foi o que me trouxe a esta pesquisa. Sem demoras, de agora em diante sulcaremos um caminho para responder a essa grande questão: Então, o que é a escola para cada um?

Epistola II: Gênero epistolar ou a arte de se escrever cartas

Por que se escreve? - Para fabricar-se? Para aprofundar-se? - transformar seu território em carta topográfica? Para ser outro - ser mais... Mirar-se. Por esporte, para exercer funções, agir sobre seu verdadeiro por meio de seu falso.

Paul Valéry

Juiz de Fora, 15 de novembro de 2023.

Em determinado momento de minha pesquisa, sentei-me diante de minha escrivadinha e tomei a decisão: falarei de escola a partir do gênero epistolar. Sobre epistolografia nada sabia, tudo o que eu tinha eram as dezenas de cartas que troquei com amigos de escola, e meus familiares, especialmente Dirce e Luciana que sempre estiveram na centralidade de minha vida como grandes professoras, que é o que são. Havia também as cartas nunca enviadas, pois perdeu-se o instante de enviá-las, e aquele pequeno quadro de tinta congelou em essência minhas palavras e o espírito que me fez grafá-las no papel.

De todo modo, em primeiro lugar, pratiquei por um mês seguido a escrita de cartas, sem me atentar para padrões estéticos, ortografia, regras e normas. Escrevi cartas somente com ímpeto de colocar no papel minhas emoções, o que se encaixa muito bem na natureza ambígua da carta, conforme explica Brigitte Diaz, autora do livro *Gênero Epistolar ou o pensamento nômade*. Segundo Brigitte, a carta poderia ser tanto para o prazer, quanto para o documento. “Dupla natureza da carta como texto – objeto de prazer- e como documento – suporte de uma informação.” (Diaz, 2016, p. 62).

Adiante, veremos que o que pressupõe a escrita de boas cartas é, sobretudo, a prática constante à qual me apeguei em profundidade e quantidade, pois quanto mais se escreve cartas melhor estas serão. (Tin, 2005). Posteriormente à prática, dediquei-me a investigar de onde parte a epistolografia como gênero textual, quem seriam os preceptores dessa arte secular, qual o lugar da carta em nossa sociedade literária, e se realmente seria possível narrar esta pesquisa neste formato.

Em primeiro lugar, interessei-me pela carta graças a sua natureza prazerosa, pois é disso que parte o desejo pela escrita. Contudo, existem outras miudezas que fazem da carta um gênero pertinente a essa pesquisa, em especial a sua característica de resguardar

em sua intimidade o congelamento de uma época. Brigitte Diaz escreve que existe algo, privado, que faz alguém preservar na natureza fechada da carta (Diaz, 2016) “por outro, a relação epistolar que circunscreve o território protegido do íntimo de onde uma palavra pode advir.” (Brigitte, 2016, p. 36). Na carta a palavra pode advir. E que palavra seria essa? A carta dá lugar ao “suprassumo do pensamento íntimo” (Diaz, 2016, p. 37). Adiante veremos essa intimidade dar lugar para a subjetividade de um discurso, e é essa palavra que conta experiências do sujeito, que pode advir de um falante, já que, como explica a autora, os epistológrafos dos séculos XVIII e XIX escreverão de uma maneira íntima, de modo que suas palavras sejam congruentes com suas próprias regras e discursos: “em suas cartas, a única língua que pretendem falar é a deles, com sua gramática própria, seu vocabulário singular, sua monograma secreta.” (Diaz, 2016, p. 35-36).

Ainda que eu não estivesse completamente convencida de que o gênero epistolar seria o único capaz de suprir as necessidades discursivas deste trabalho, pois ele exige tanto uma escrita de prazer quanto o rigor com a tessitura de telas congeladas do cotidiano que me envolve, foi especialmente um trecho do livro de Brigitte que se tornou a epígrafe perfeita dessa carta que lhes escrevo: “A carta deseja ser uma página de liberdade na qual se podem gravar os sulcos caprichosos de emoções efêmeras.” (Diaz, 2016, p. 22). Com esses sulcos do papel passo, então, a grafar a carta como preceptora desse trabalho, que, além de se comprometer com a ciência, também joga luz à efemeridade da alma humana, esse grande receptáculo de fascínio e desejo, do qual com minhas palavras tenho buscado falar.

A fim de traçar uma breve trajetória da carta como documento histórico e objeto de discursos, convoco para esta escrita epistolar alguns autores capazes de colaborar com o referido gênero textual. Assim, para Adma Fadul Muhana (Muhana, 2000), professora do departamento de teoria literária do Instituto de Estudo de linguagens da Universidade Estadual de Campinas, a redação de cartas constitui uma arte. Isso porque, segundo a autora, a escrita de cartas tratou-se em primeiro lugar de “ações praticadas e esperadas do homem cortês do século XVI e XVII, e como todas elas sujeita à grande arte retórica que a tudo da vida pública então se refere” (Muhana, 2000, p. 330). Emile Benveniste, linguista do século XX e autor do livro “Problemas da Linguística Geral I”, argumenta que um sujeito se propõe para o outro através da linguagem (Benveniste, 1995). Assim,

a linguagem pressupõe alguém que fala e um outro que escuta, do contrário, viveríamos em monólogos. Muhana pontua que:

No caso das epistolas, cuja definição é diálogo per absentian, a dificuldade do escritor em relação ao orador é maior. Ausente o recurso da presença física entre o que fala e o que escuta, aquele que escreve não pode fazer uso nem *da actio* nem *da pronuntiatio* para atenuar ou realçar os elementos que mostrem a feição das próprias coisas. Tudo se passa na escrita. Fala ausente, para ausentes, de ausentes. (Muhana, 2000, p. 331).

As cartas como forma de se colocar para o outro a partir da escrita permitem que as palavras atravessem o silêncio da ausência e, de algum modo, uma voz. Jean-Dominique Bauby, autor do livro *O Escafandro e a Borboleta*, é um testemunho de como como a palavra é capaz de atravessar silêncios. Após sofrer um acidente vascular cerebral (AVC) e ser acometido pela síndrome do encarceramento (*locked-in syndrome*) que paralisou seu corpo dos pés à cabeça, sendo-lhe possível somente o movimento da pálpebra esquerda, Jean encontra em si o desejo de dizer através da ausência de sua voz, com a ajuda de um alfabeto que prioriza as letras mais usadas na língua francesa, e de uma preceptora que se dedicava a essa nova linguagem para que Jean pudesse se comunicar e assim seu escafandro não o oprimisse tanto (Bauby, 2014).

Gosto muito das letras do meu alfabeto. À noite, quando está demasiado escuro e o único sinal de vida é um pequeno ponto vermelho, a luzinha da televisão, vogais e consoantes dançam para mim uma farândola de Charles Trenet: *De Venise, ville exquise, j'ai gardé le doux souvenir...* De mãos dadas, atravessam o quarto, dão a volta à cama, avançam ao longo da janela, serpenteiam pela parede, vão até à porta e saem para dar uma volta.

ESARINTULOMDPCFBVHGJQZYXKW

A aparente desordem deste alegre desfile não é fruto do acaso, mas de sábios cálculos. Mais quem alfabeto, é uma *hit-parade* em que cada letra foi classificada em função da sua frequência na língua francesa. (Bauby, 2014, p. 25).

Enquanto Jean se mantinha inerte em seu leito, as palavras dançavam por ele, dando significado a sua nova condição de vida. Noemi Jaffe, em seu livro *Escrita em movimento*, explica que as palavras não obedecem ao planejamento de um autor, pelo contrário, as ideias obedecem às palavras que vão se dando no decorrer da escrita. “[...] é no trato concreto com as palavras que ele vê e reconhece ideias surgindo e se enredando numa trama, numa composição de corpo, mente e sentimento que se permite guiar pela palavra no papel.” (Jaffe, 2023, p. 27).

A preceptora de Jean lhe dizia as letras e ele, com o movimento da pálpebra esquerda, piscava para a letra que gostaria de dizer. Assim, formaram-se as palavras do livro que conta sua experiência diante da síndrome do encarceramento e da possibilidade da palavra falar em silêncios, pois Jean, ao conseguir acessar a linguagem novamente, afirma: “O escafandro já não oprime tanto, e o espírito pode vaguear como borboleta. Há tanta coisa para fazer. Pode-se voar pelo espaço ou pelo tempo, partir para a terra do fogo ou para a corte do Rei Midas” (Bauby, 2014, p. 11). A palavra, combustível de seu espírito, guiava Jean a vagar como uma borboleta pelo mundo, experimentando outra vez as possibilidades da vida, mesmo que o corpo não pudesse obedecer-lhe. Nos capítulos de sua obra primorosa, Jean, em uma escrita em primeira pessoa, constrói uma narrativa subjetiva que em muitos pontos toca a arte e a beleza e:

Ensina ao orador como mostrar sensivelmente aos seus ouvintes, por meio de palavras aladas, a existência ou inexistência de uma coisa, a justiça ou injustiça[...] e ainda para que essas coisas se mostrem verdadeiras, precisam ser incorporadas com afetos e qualidades que aquele orador sábio, com sua natureza, experiência e juízo, perceba nelas (Muhana, 2000, p. 330).

Jean toca o leitor como se a ele estivesse endereçando cartas, as quais contaram para o mundo como é viver dentro de um corpo inerte. No fascínio da intimidade de seu espírito as palavras podem tecer suas emoções, que jamais seriam captadas não fosse a possibilidade da linguagem. Diante disso, a linguagem ganha outra dimensão, na qual a palavra atravessa o silêncio e chega até o seu destinatário. Segundo o linguista Emile Benveniste:

A linguagem, assim, é utilizada aqui como palavra, convertida nessa expressão da subjetividade iminente e evasiva que constitui a condição do diálogo. A língua fornece o instrumento de um discurso no qual a personalidade do sujeito se liberta e se cria, atinge o outro e se faz reconhecer por ele (Benveniste, 1995, p. 84).

Não é todo tipo de escrita que suporta tal subjetividade presente na linguagem. Porém, a escolha da escrita desse trabalho em forma de cartas inspirou-se na possibilidade de haver um acordo de linguagem subjetiva e clara entre remetente e destinatário. Eu, a escritora, digo para você, leitor e destinatário destas palavras que agora escrevo, o que outras pessoas confiaram a essa pesquisa a respeito de suas escolas. É um comum acordo de confiança. Por isso serei a preceptora não de um novo alfabeto, mas de uma escola que é enunciada de acordo com a linguagem singular de cada falante que eu escutar. As palavras confiadas a este trabalho têm a intenção de falar da escola a partir da subjetividade, da memória e da experiência de cada um. Tais coisas íntimas, que não por

acaso, captam impressões particulares de uma única pessoa permitem que a carta cumpra, do lugar de gênero textual, o que proponho neste trabalho, conforme escreve Gustave Lanson em *Sur la littérature épistolaire* e que Brigitte nos apresenta em seu livro “O que é uma carta, senão alguns movimentos de alma, alguns instantes de uma vida, capturados pelo próprio sujeito e fixados no papel?” (Diaz, 2016, p. 37).

Para além do cunho e compromisso científico desta pesquisa, procuro, também, explorar as possibilidades artísticas e poéticas que uma escrita pode ter, especialmente pela natureza singular que um discurso possui. Noemi Jaffe parte da perspectiva de que a escrita literária é a única que comporta a liberdade e a desobrigação de termos que nos comunicar de maneira predeterminada. “Barthes ensina que a expressão literária é a única que permite subversões e transgressões a essa espécie de tirania, quando os indivíduos podem fazer as palavras dançarem” (Jaffe, 2023, p. 14). Nós, autores da nossa própria vida e narradores de nossa história vivida, a partir da linguagem subjetiva temos chances de escrever textos que tenham vivacidade e sintonia, para que o enredo da vida possa ser comportado também em um texto acadêmico. Deixando claro que essa narrativa é atravessada pela vida cotidiana, de gente que tem história, de cenários reais que têm musicalidade, performance, cheiro, tato e sentimento, ousou trabalhar a escrita acadêmica com a arte que aprendo no cotidiano, com a beleza presente na Terra.

A carta, para além de sua função histórica, sobre a qual discorrerei nessa seção, caracteriza-se por ser o exercício de escrita da pessoa comum, muito embora, antes disso, tenha ficado sob domínio daqueles que detinham letramento para articular a palavra no papel. Convido-os a retornar a uma época muito distante dessa em que nos encontramos, antes inclusive do nascimento de Cristo, em um tempo em que o Império Romano detinha soberania territorial no continente Europeu conforme aprendemos em nossos livros de história escolar. Nessa época vivia Cícero, “que nasceu em Arpino, a sudeste de Roma, e menino ainda foi levado para Roma, onde começou sua aprendizagem com os mais importantes oradores da época” (Silva, 2021, p. 40) conforme explica Frederico de Sousa Silva, em trabalho sobre o epistolário que Cícero escreveu durante seu Exílio de Roma, intitulado “As epístolas de Cícero no exílio como narrativa de descensos”.

Após discorrer brevemente a respeito da trajetória política que leva Cícero ao exílio, Frederico passa a trabalhar com a tradução das cartas enviadas a Ático, consideradas por (Muhana, 2000) como um modelo de epístolas familiares “tais epístolas

de gênero familiar referem-se a todas aquelas que são escritas não a parentes, ou nem só a eles, tratando dos assuntos domésticos, mas a todos aqueles chamados amigos [...] quais sejam as cartas de novas, consolação, agradecimentos, queixas, desculpas e graças.” (Muhana, 2000, p. 333), essas que após o século XVII passam a ser chamadas de cartas literárias.

No exílio, em uma de suas cartas para Ático, traduzidas por (Silva, 2021), Cícero escreve:

A morte é terrível para aqueles a quem tudo morre juntamente com a própria vida, não para aqueles cuja fama não se pode apagar; o exílio, todavia, é terrível para aqueles a quem o lugar de morar foi, por assim dizer, impedido, não para aqueles que consideram todo o orbe da terra uma única cidade. (Silva, 2021, p. 42).

O trecho acima revela como a carta, além de entregar dados fundamentais da história Romana (Silva, 2021) – pois em seu epistolário Cícero narra fatos históricos a partir da sua perspectiva, e estes fatos continuam relevantes graças à natureza política de sua pessoa- também expressam uma narrativa subjetiva de alguém que fala de uma experiência do exílio. A palavra exílio quer dizer expulsão, deportação, desterro, termos muito utilizados para caracterizar alguém que foi banido de sua pátria. Criado pelos Romanos, o Exílio era atribuído à pena de banimento e implicava na perda de direitos à cidade (Vademecum Brasil, 2021). Como não podemos afirmar qual foi o significado literal de exílio para Cícero, cabe-nos ter a sensibilidade de compreender, a partir da palavra escrita por ele, não a verdade de seu discurso, mas o modo como ele escolheu contar a sua verdade pelo gênero carta.

Possivelmente, se Cícero não tivesse sido exilado e permanecesse em Roma, suas cartas seriam outras, já que esse gênero textual é lido como um retrato da subjetividade segundo (Muhana, 2000):

Suponho que muito daquilo que temos lido como retrato da subjetividade dos autores quinhentistas e seiscentistas possa hoje ser lido como efeito de uma arte cujo alvo principal e mais dificultoso é precisamente escrever de um modo tido pelo mais natural e verdadeiro. Vencer a dificuldade de mostrar pelas cartas o ânimo do escritor para alguém, em sua aparência, é o que a arte epistolar visa. (Muhana, 2000, p. 330).

A carta procura vencer, a partir da escrita, a ausência de locutor e interlocutor, e manifestar a narrativa dos fatos de modo a sensibilizar o leitor e deixar claro um estado de espírito. Não são apenas fatos históricos que Cícero nos conta, mas a sua narrativa vivida, sendo ele o autor de sua história, e estando presente nas próprias palavras. Muito

se fala sobre um texto ter a marca do autor, contudo, o que se imprime na carta é algo que ultrapassa uma marca de escrita, pois a carta conta de um cotidiano vivido, compondo cenário, permitindo a opinião e o traço subjetivo de quem escreve, sem a necessidade de que o escritor seja fiel à verdade universal dos fatos, pois o que se apresenta no papel é a sua narrativa vivida e experimentada.

Na obra “A arte de escrever cartas” os autores Bolonha, Rotterdam, Lípsio e Tin (2005) apontam Cícero como uma referência para a arte epistolográfica e destacam:

Nas *Epistulae ad atticum*, Cícero vê a carta como uma conversação por meio da escrita: “Eu, apesar de nada ter para te escrever, ainda assim escrevo, pois parece que falo contigo” (12, 53);¹⁰ “Nada teria para escrever. Nenhuma nova ouvi, e a todas as tuas cartas respondi ontem. Mas, como a aflição não só me priva do sono, mas também não me permite manter-me acordado sem uma imensa dor, por isso comecei a escrever-te sem assunto definido, pois assim contigo quase falo, e é a única coisa que me acalma” (9, 10, 1). Além disso, a carta, para Cícero, manifesta o caráter de quem a escreve: “Eu te vi todo em tua carta” (*Epistulae ad familiares* 16, 16, 2) (Tin, 2005, p. 21).

Conforme nos explicam (Muhana, 2000; Tin, 2005) Cícero deixou marcas importantes acerca do conteúdo e da finalidade das epístolas, sendo de grande importância para a pesquisa epistolográfica as que escreveu no exílio, principalmente porque, “para Cícero, a carta se configura um substituto da comunicação oral e da presença física, a “abertura” é a parte que prepara para o “encontro”, identificando e aproximando o remetente do destinatário.” (Tin, 2005, p. 22). De acordo com a enciclopédia Larousse, a palavra *encontro* significa o ato de “se encontrar com ou ir ao encontro de” (Larousse, 1995, p. 2093) e, para isso, é preciso que mais de uma parte, outro ou outros sujeitos se disponham a promover o verbo “encontrar”. Encontrar é uma palavra que contrapõe o solilóquio, ou seja, para existir encontro é preciso um outro, e a carta exerce essa função quando exige um remetente, já que a primeira coisa que escrevemos abaixo da data e do lugar de onde se parte a escrita é o vocativo da epístola, ou seja, o nome ou chamamento para quem desejamos escrever. Tal como o princípio da linguagem para Benveniste é a proposição de um sujeito para o outro - pois é se propondo para outros que o “eu” se torna o que é (Benveniste, 1995) - a carta também trabalha com a possibilidade de remetente e destinatário se propor mutuamente, e, desse modo, promover encontros. (Tin, 2005).

Outro nome de referência para o gênero carta foi o filósofo estoico Sêneca, cuja presença também marca a história do Império Romano. Para os autores, seu modo de escrever carta tinha uma marca parecida com a de Cícero:

Para Sêneca, assim como para Cícero, a carta tem o poder de tornar presente a pessoa do destinatário: Agradeço-te a frequência com que me escreves, pois é o único meio de que dispões para vires à minha presença. Nunca recebo uma carta tua sem que, imediatamente, fiquemos na companhia um do outro. Se nós gostamos de contemplar os retratos de amigos ausentes como forma de renovar saudosas recordações, como consolação ainda que ilusória e fugaz, como não havemos de gostar de receber uma correspondência que nos traz a marca autêntica, a escrita pessoal de um amigo ausente? A mão de um amigo gravada na folha da carta permite-nos quase sentir a sua presença — aquilo, afinal, que sobretudo nos interessa no encontro directo. (Tin., 2005, p. 24)

Sêneca escreve algo de muita relevância para a arte epistolar, pois ele aponta como a carta registra uma presença, ou seja, o ato de enviar uma carta representa mais do que palavras em uma folha de papel, mas, conforme o filósofo explica, ela se compara a uma consolação de ausência, quase podendo equivaler a um encontro de corpos, porque a carta que traz a letra, os gestos, os borrados, as marcas no papel, *imprime* também a singularidade de quem a escreveu. A carta é o gênero textual que mais se parece com o diálogo, pois busca exprimir em palavras simples o que um falante gostaria de dizer para outro, caso pudesse encontrá-lo diretamente.

Gérard Ferreyrolles autor do artigo “*L’epistolaire, à la lettre*” desvenda o mistério da palavra:

L’étymologie est sans mystère : litteræ – la lettre, la missive, l’épître –, pluriel de littera – la lettre au sens de caractère d’écriture. La signification première résonne dans le Dictionnaire universel de Furetière, où lettre se dit « d’un écrit qu’on envoie à un absent pour lui faire entendre sa pensée avec ces caracteres. (Ferreyrolles, 2010, p. 1).¹

Segundo (Ferreyrolles, 2010), a etimologia da palavra carta em francês não contém mistério, especialmente porque na língua francesa se escreve “*lettre*”, ou seja, a palavra “*letra*” para se remeter à carta. Seguindo esse princípio etimológico, a carta carrega a letra de quem a escreve, viabilizando perfeitamente a união da letra à carta, outro traço de subjetividade humana. Gérard recorre ao Dicionário Universal de Furetière² para explicar que “a carta é um texto escrito enviado a alguém ausente a fim de fazê-lo ouvir seus pensamentos com caracteres” (Ferreyrolles, 2010, p. 1).

¹ Livre tradução: A etimologia não tem mistério: *litree* – a carta, a missiva, a epístola –, plural de *litra* – a letra no sentido de caráter escrito. O significado primário ressoa no Dicionário Universal de Furetière, onde carta é “um escrito que se envia a um ausente para fazê-lo ouvir seus pensamentos com esses caracteres. (Ferreyrolles, 2010, p. 1).

² “Dicionário Universal”, escrito por Antoine Furetière e publicado em 1690.

Quando uso a palavra *imprimir* para me referir à expressão de um sujeito na carta, é porque – *imprimir*– tem a ver com marcar dizeres sob pressão no papel, que também se relaciona com a caligrafia. Nesse sentido, Shayara Lorena Arantes Oliveira escreve em seu trabalho intitulado *As caligrafias de um corpo moçambicano: passeio pelo caderno de memórias coloniais* palavras que captam precisamente esse ato de impressão: “Ao mirar nas marcas deixadas pelas caligrafias de um corpo que escreve sem cessar, a narrativa acerta no des-velar das memórias de uma narradora ainda menina”. (Oliveira, 2023, p. 108). A autora sinaliza a dimensão de um corpo que escreve e apresenta a caligrafia diante do corpo de uma mulher moçambicana que traça seus escritos conforme a sua caligrafia inscrita: “por outro lado, existia o corpo da narradora, que ia ganhando forma e texto, uma caligrafia se inscreve, um corpo ressurgiu marcado pelo campo das pulsões e desilusões moçambicanas” (Oliveira, 2023, p.110).

Essa perspectiva de caligrafia do corpo alia-se às reflexões de Ferreyrolles:

La lettre est même, au moins dans la modernité, conçue comme le lieu privilégié de cette expression. L’antiquité avait donné l’exemple avec les lettres de Cicéron *Ad Atticum*, *Ad familiares*, et le premier théoricien du genre épistolaire – le premier en tout cas dont on ait conservé les textes –, le Pseudo-Démétrios de Phalère (IIe-Ier siècles avant J.-C.) avait employé une formule destinée à traverser les âges : « C’est presque l’image de son âme (*eikona tes heautou psuches*) que chacun trace dans une lettre. (Ferreyrolles, 2010, p. 4).³

O autor explica que a carta é um lugar de privilégio de expressão na modernidade, e, após mencionar o epistolário de Cícero como exemplo da Antiguidade, faz referência ao primeiro teórico epistolar Pseudo-Demétrio de Faleros, homem cuja retórica era ativa no período Helenístico, e que transcende tempos ao dizer, segundo Ferreyrolles, que “É quase a imagem da sua alma que cada pessoa traça numa carta.” (Ferreyrolles, 2010, p. 4).

A imagem da alma e a caligrafia do corpo são duas expressões que buscam dizer como alguém particularmente se relaciona com o que escreve, o que, para nós, interessa

³ Livre tradução: A carta é mesmo, pelo menos na modernidade, concebida como o lugar privilegiado desta expressão. A Antiguidade deu o exemplo com as cartas de Cícero *Ad Atticum*, *Ad familiares*, e o primeiro teórico do gênero epistolar – o primeiro em qualquer caso cujos textos foram preservados –, Pseudo-Demetrios de Phalerum (séculos II-I aC) teve utilizado uma fórmula destinada a transcender os tempos: “É quase a imagem da própria alma (*eikona tes heautou psuches*) que cada pessoa traça numa carta. (Ferreyrolles, 2010, p. 4).

ao modo como a carta capta com precisão essa relação e tal singularidade. Se o corpo tem caligrafia e a alma pode ser traçada em uma folha de papel, então a relação com a palavra nesse trabalho pode ganhar outra dimensão. Adiante, momento em que ficará mais claro como a carta serve de alicerce para o assunto dessa dissertação, poderei retomar esse ponto específico e desfiá-lo com mais precisão.

No entanto, diante dos recortes de autores que marcam a arte epistolar, é possível identificar que uma carta carrega a assinatura de seu escritor, mas também exige um rigor, forma, e elementos que marcam esse gênero textual. Cabe ao escritor a escolha cuidadosa de como utilizar a carta, considerando a exemplo, sua finalidade e o destinatário no momento em que se dará a forma do texto.

CARTAS DISSERTATIVAS

Uma carta perfeita é uma carta que contém apenas uma ideia. Escreve-se a alguém para dizer-lhe algo. Que se lhe diga. E que seja só isso.

Paul Reboux

Carta- dissertativa I: Da estrutura ao estilo: uma arte com palavras

De acordo com (Tin, 2005), a arte de escrever cartas segue determinadas regras de registro, a exemplo: a carta é um texto em prosa, e, portanto, segue a continuidade do fluxo das palavras e segue as regras gramaticais para a prosa conforme explicam os autores:

Um texto em prosa é uma exposição escrita que ignora as medidas de metro e segue numa contínua e adequada ordem. Agora, permita-nos aqui descrever o próprio significado desse primeiro termo, pois, em grego, proson quer dizer “contínuo”. Então, dizemos que uma exposição escrita é “adequada” quando nela tratamos da matéria sob discussão em palavras ordenadas conforme as regras gramaticais para prosa ou poesia (Tin, 2005, p. 82)

No que diz respeito à finalidade da carta, é preciso atentar-se para a definição apresentada pelos autores após cuidadoso estudo da arte epistolográfica, porque é a partir desse conceito que a escrita das cartas se dará:

Uma epístola ou carta, então, é o adequado arranjo das palavras assim colocadas para expressar o sentido pretendido por seu remetente. Ou, em outras palavras, uma carta é um discurso composto de partes ao mesmo tempo distintas e coerentes, significando plenamente os sentimentos de seu remetente. (Tin, 2005, p. 83).

Assim, a escrita epistolar reclama um bom arranjo de palavras, pois é com palavras e somente por elas que o destinatário é capaz de entender o discurso do remetente (Muhana, 2000) e também exige a boa capacidade de escrita e proposição de ânimo para que os sentimentos estejam claros e a mensagem possa chegar ao leitor, o ponto em que os autores (Tin, 2005) se referem à carta como um discurso. De acordo com o Glossário CEALE o “*Discurso* é o enunciado ou texto produzido em uma situação de enunciação e determinado pelas condições históricas e sociais” (Glossário CEALE, 2023) e, por isso, um discurso está intrinsecamente ligado a uma época, relacionando-se à pessoa que o enuncia e a quem ele é dirigido, o que faz completo sentido para o texto da carta.

Quem escreve a carta? Para quem ela é dirigida? Em que época? Qual é o assunto que será discorrido? Esses são elementos fundamentais aos quais o escritor se apega no

momento que escreve a epístola, principalmente porque “aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento” (Benveniste, 1995, p. 26). A carta, sendo uma “alternativa à fala, segue, portanto, essa matéria variável definida pela ocasião e razão de escrita” explica (Tin, 2005, p. 139), o que justifica a definição de discurso que lhe é muito bem empregada.

Além disso, os autores (Tin, 2005) também tratam das partes necessárias a uma carta, sendo elas: saudação prescrita, captação de benevolência, narração, petição e conclusão, contudo nem todas as partes são essenciais, sendo algumas dispensáveis em determinados casos. Para esse trabalho, escolho estruturar as cartas com três partes, sendo elas: a saudação, pois se trata da nomeação do destinatário das epístolas; a narração, pois é o momento que desenvolverei o assunto de cada carta; e, finalmente, a conclusão, que remete ao término da carta ou finalização do tema abordado. Além disso, esse esqueleto estrutural é o que no senso comum as pessoas utilizam para escrever cartas, pois é ele que aprendemos tanto na escola, quanto no momento em que recebemos uma carta e entendemos que é necessário seguir essa estrutura para respondê-la.

Que escrever cartas é uma arte isso já sabemos, a contribuição dos autores para a construção do gênero epistolar é em relação ao estilo da carta, o que se adquire com prática e diligência (Tin, 2005).

Assim primeiro usando de suma solícitude e zelo de estilo. Mas a faculdade improvisada e o fruto amplíssimo e certíssimo dos estudos, bem como uma sólida confiança no discurso, não podem ser adquiridos sem frequente e assídua exercitação de escrita. E desse modo assíduo, o estilo gera para nós opulência e abundância de discurso e traz admirável prontidão ao dizer e ao escrever (Tin, 2005, p. 114).

Não há dúvidas de que o exercício da escrita de cartas é essencial para que tanto remetente, quanto destinatário possam tirar proveito da leitura e comunicação, já que o cuidado com as palavras ditas e a capacidade de discursar de maneira clara e coerente possibilitam que a carta seja permeada pela presença de seu escritor, cabendo ao estilo tal habilidade. Nesse sentido, explicam os autores que “com efeito, o estilo epistolar deve ser simples e mesmo bastante descuidado, no sentido de um descuido estudado. [...] Em qualquer caso, seja aquele estilo com muita arte e engenho e com elegância formado e elaborado, deve ainda parecer não trabalhado e quase improvisado e sem preparação” (Tin, 2005, p. 112).

Existe, portanto, um ritual para se escrever cartas, muitas vezes passado de geração a geração, em que se aprende a escrever cartas quando se vê a necessidade de respondê-las ou enviá-las, e, por esse motivo, a epístola não exige uma redação pomposa, mas é fundamental que ela resguarde a sua função, ou seja, ser um diálogo entre ausentes, um meio de comunicação por meio do qual, muitas vezes, se exprimiam fatos de natureza doméstica e cotidiana.

A palavra estilo, do grego *stylos* e latim *stilus* (Larousse, 2000) tem como significado “haste de ferro osso ou madeira, pontuda de um lado e espatulado do outro, empregada na Antiguidade e na Idade média para traçar caracteres sobre tabuinhas de cera.” (Larousse, 1995, p. 2263). Diante disso, o estilo referia-se, na Idade antiga, a um modo de se constituir grafias, como também já na atualidade diz respeito a uma linguagem e a um “modo de expressão peculiar a um artista, a um lugar e a uma época.” (Larousse, 1995, p. 2264). Ainda segundo os conhecimentos descritos na enciclopédia Larousse, no que tange ao estilo no discurso, o estilista Pierre Guiraud, autor do livro “A Estilística” o afirma como “aspecto do enunciado que resulta da escolha de modos de expressão determinada pela natureza e intenções do sujeito falante e escritor” (Larousse, 1995, p. 2264).

Se o estilo grafa modos de expressões e intenções do falante, o estilo epistolar, além de ser um “descuido estudado” (Tin, 2005, p. 112), é uma escolha de escrita, uma arte, sendo a definição de arte aqui utilizada como também forma de expressão e estética, e, sobretudo, um constante trabalho coerente e harmônico com a palavra que é a maior matéria-prima do gênero epistolar.

A carta, nesse trabalho, escolhe a dimensão da palavra como, a partir da possibilidade da grafia de significantes, gestos, cheiros, lugares, memória e experiência. A Palavra, segundo sua etimologia “do grego *parabole*, pelo latim *parábola*”, possui muitos significados, sendo dentre eles, conforme descreve a enciclopédia Larousse:

1. Fonema ou sequência de fonemas dotados de significação e que constituem dentro de uma frase, uma entidade autônoma.
 2. Som articulado, provido de significação.
 3. Faculdade de se exprimir-se pela língua articulada.
- (Larousse, 1995, p. 4396).

A escolha de desbravar tais significações específicas do verbete se dá pelo fato, em primeiro lugar, deste trabalho caminhar com a concepção da Palavra cuja autonomia é garantida, pois autonomia significa “governar-se por si mesmo” (Ferreira, 2001, p. 83). Diante do exercício com palavras, entendo *que a palavra é, diz e se auto-governa nesse texto*. Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, defende que “a autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.” (Freire, 1996, p. 55). *A Palavra, neste trabalho, se apresenta na dimensão Freiriana do [ser para- si] para vir a ser*. Retomando Noemi Jaffe, entendo que as palavras com as quais venho tecendo estas narrativas não obedeceram às minhas ideias (Jaffe, 2023), mas pelo contrário, na dimensão do ser para-si elas é que percorreram o próprio caminho nestes escritos, e permitiram que as ideias pudessem *vir a ser*.

Na Língua portuguesa existe a prerrogativa de um recurso gramatical que possibilita o dinamismo da palavra dentro de uma frase (Figura 5), o que permite que um termo ocupe outra classe gramatical, diferente daquela sempre ocupada, diante de um novo contexto específico. Nomeamos este processo como substantivação. Assim um verbo pode se tornar um substantivo, um adjetivo pode passar a ocupar a posição de substantivo, conforme alteram-se a ordem dos elementos da frase. Muitos vocábulos quando substantivados saem da condição de átonos (sem autonomia fonética) para tônicos e, assim, tornam-se sílabas com a própria força e autonomia. Com essa força, uma palavra tem puxado outras no texto, e, desse modo, mapas de palavras vão se apresentando diante de meus olhos no momento da escrita. Nesse mapa, um grande Norte se apresenta:

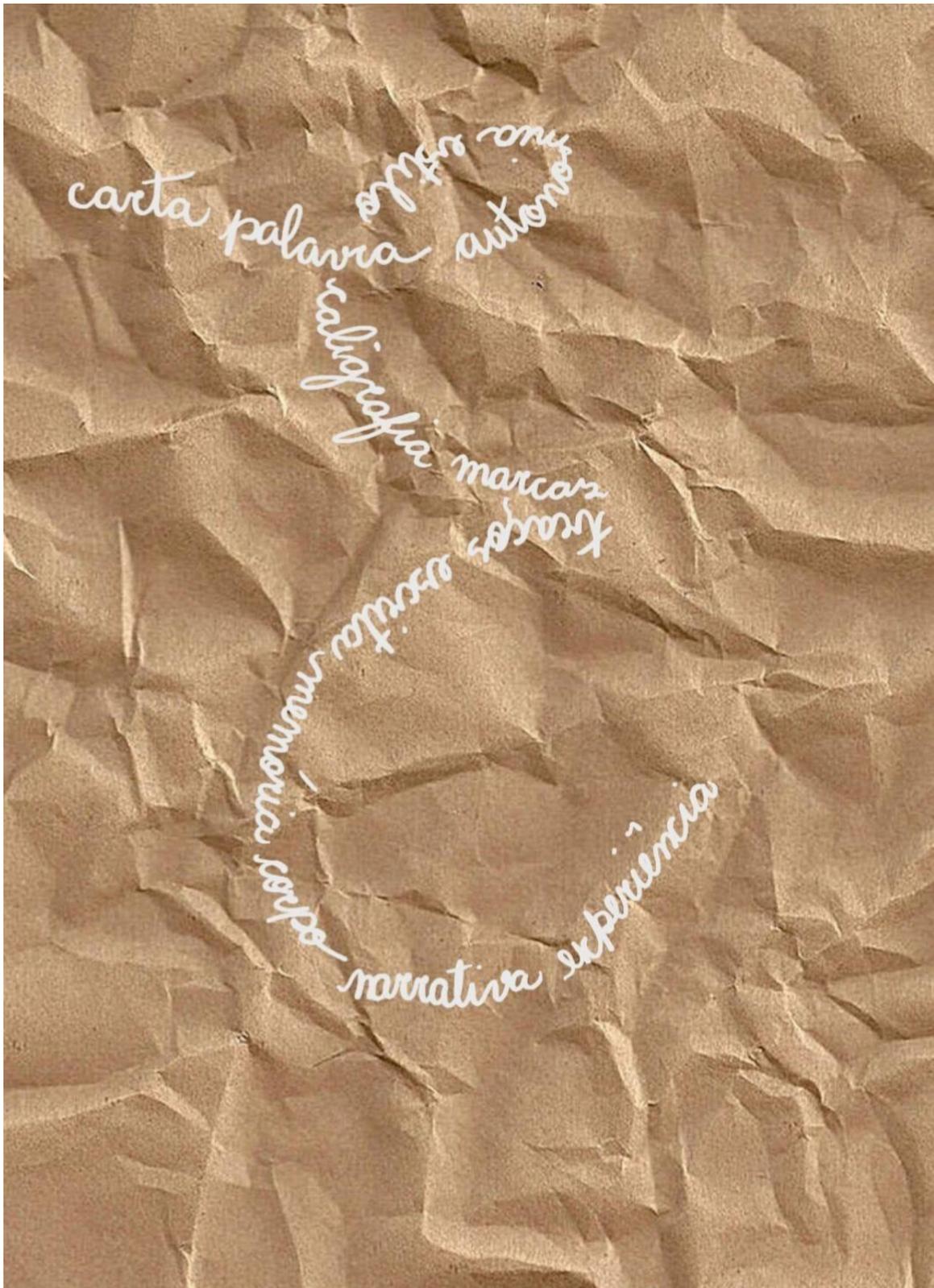


Figura 5: Exemplo de recurso gráfico visual para dar mais dinamismo ao texto. Fonte: Autora (2024)
Fonte: Autora (2024)

A Palavra, quando decomposta em duas partes: *pa-lavra* indica dois novos vocábulos: *pa* e *lavra*. De acordo com Juliana Maddalena Trifilio Dias, (Dias, 2022): “a palavra lavra”:

Certa ocasião, recebi uma sugestão para a leitura de um livro com o curioso título A pa-lavra. [...] Enquanto olhava para aquela incrível e sensível palavra, tentava entender que pá seria essa que lavra, o que a palavra lavraria, o que faz o instrumento pá e para onde aquela palavra me conduziria. (Dias, 2022, p. 52)

A autora trabalha com a perspectiva de que uma palavra “sulca, abre e faz caminho” (Dias, 2022, p. 53). Na perspectiva de Juliana, o verbo “palavrar” (Dias, 2022) “também pode ser lido como a circunstância ou a criação dela para que a palavra se torne e faça caminho.” (Dias, 2022, p. 53)

Entendo que a palavra nessa condição concebe sua própria autonomia, e se abre para a possibilidade de se tornar tônica por si mesma. A construção de sentido desse trabalho posiciona a palavra como verbo e se compromete com o constante exercício da palavra vir a ser para-si. Com o Palavrar (Dias, 2022) pude fazer meus próprios sulcos no papel e traçar um caminho para o grande norte desse trabalho que é a Escola.

Retomando as significações do vocábulo Palavra, apresentadas acima, há ainda a dimensão da palavra como “faculdade de exprimir-se pela língua articulada”. O professor de filosofia da educação da Universidade da Barcelona, Jorge Larrosa, apresenta a palavra como “o que dá sentido ao que somos e o que nos acontece” (Larossa, 2002, p. 21).

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (Larossa, 2002, p. 21)

Jorge Larossa escreveu o célebre texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” no ano de 2002 e duas décadas depois suas palavras permanecem atuais e resistentes num mundo em que as coisas novas são sempre melhores e mais conforme Zygmunt Bauman escreve em uma de suas 44 cartas ao mundo líquido moderno: “por isso a ideia de que a educação possa ser um ‘produto’ destinado à apropriação e conservado para sempre é desanimadora e sem dúvida não beneficia a institucionalização da escola” (Bauman, 2022, p. 114) O autor de uma vasta obra dedicada a falar da liquidez dos tempos, relações e lugares ainda explica que se antigamente nossos pais diziam “o que vocês aprenderam ninguém nunca mais vai lhes tirar” nos tempos líquidos isso não pode mais ser usado como encorajamento de nada (Bauman, 2022, p. 114).

O saber que Larossa nos transmite vai na contramão dessa liquidez. E quando afirma: “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.” (Larossa, 2002, p. 21) nos apresenta a possibilidade de que uma palavra não é esvaziada pela natureza líquida dos tempos, e se mantém sólida:

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam” são “filtrados”, “destilados” diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho (Bauman, 2001, p. 7).

Enquanto estamos diante de um mundo regido por verbos que caracterizam a mudança, o escorrimento de saberes em detrimentos de outros mais novos, melhores e atuais, que buscam acompanhar o “moderno”, Larossa trabalhará com uma palavra que se fixa e se passa conosco:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiências (Larossa, 2002, p. 21)

Considero o trecho acima um dos mais importantes para esta pesquisa, e gostaria de repeti-lo muitas vezes, pois é exatamente disso que se trata a palavra nesse trabalho: buscar a experiência de cada um. Em uma oportunidade que considero ter sido única na vida, estive diante de Jorge Larossa na Universidade Federal de Juiz de Fora. Creio que, não obstante tenha passado dias e dias debruçados sobre seus escritos, não pude captar a essência de sua narrativa do mesmo modo que o fiz após ter assistido a uma de suas aulas. Os passos lentos, a maneira como seus sapatos bateram com força no chão após ele dizer “o mundo é” - ele disse e repetiu. O mundo é.- me causaram forte impacto. Não estava falando de sonhos, falava do real, do real que é sólido, da Terra que está sob os nossos pés. Eu piso sobre a terra, eu ando nela e a experimento diariamente, e isso não é algo que escorrega, pelo contrário, isso se fixa em nós por meio da experiência.

Naquele dia frio do outono, quando o inverno estava muito perto de chegar, Larossa me ensinou a dar tempo às coisas para que a experiência pudesse ter lugar em mim e no que escrevo. Pudessem eu dizer uma única palavra sobre ele, diria que Larossa é possuidor da sabedoria mais bonita que conheço. Ao meu ver, a sabedoria tem a ver com a capacidade de ter paciência e de dispor tempo ao espírito, para que as coisas possam ganhar lugar dentro de uma pessoa. Uma pessoa que dá lugar às coisas belas, com paciência e amor, é aquela que eu considero ser possuidora de uma essência cheia de sabedoria, e diante dos meus olhos é assim que Jorge Larossa é.

Penso que não há nada mais belo do que a oportunidade de se encontrar com um autor que admiramos e perceber que entre ele e suas palavras não existem inconsistências, pois o Larossa que vi pessoalmente não se afasta do escritor que disse acreditar no poder das palavras e no que elas fazem conosco e no que nós fazemos com elas. Na intimidade de sua sala de aula, percebi o que Larossa quis dizer quando escreveu sobre a experiência e a necessidade de um gesto de interrupção em nossos tempos líquidos:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larossa, 2002, p. 24).

Em sua sala de aula o tempo parece suspender, e somos convidados a interromper o fluxo contínuo e incessante de pensamentos e prestar atenção nos detalhes, na penumbra, na música, na fonética de suas palavras, e, finalmente, estarmos diante da experiência. Ser tocada por sua presença me fez recordar dos motivos que me levaram à docência, pois Larossa é alguém capaz de nos inspirar a isso. O convite de suas palavras provoca uma reflexão profunda sobre o nosso papel na escola, na academia e no mundo. Deste modo, não poderia falar da experiência que ele escreve, sem contar da minha experiência ao encontrá-lo pela primeira vez. Foi o que escrevi na carta que enviei para minha orientadora naquele dia frio de maio, e que hoje escolho compartilhar na pesquisa, porque é precisamente as palavras escritas na carta que mais cabem enunciar a experiência agora:

“Lembrei-me nessa tarde que ser professora é o meu modo mais gentil de amar o mundo. Não quero me esquecer disso. Não quero esquecer de nada que me faz ficar feliz

pela existência do outro. Quero perceber que as coisas existem, quero ser gentil com elas. Especialmente com a escola, e as pessoas que dela se lembram. Quero tratar com gentileza tudo o que eu puder recolher nessa pesquisa, porque respeito muito o que faço e tenho profunda admiração pelo o que professo, pelo o que nós professamos. Na educação recebi amor e por isso, escrevo com devoção e responsabilidade cada palavra que ficará para o mundo com nossos estudos.” Carta para Juliana, escrita em 15 de maior de 2023.

Reafirmo a importância da experiência nesse trabalho porque é com ela que podemos imprimir nossa própria marca no mundo, já que a experiência é singular e sua força é capaz de mover nossa posição no mundo. A experiência pode nos fazer prestar atenção nas coisas do mundo, nas palavras, nas pessoas. Se estivermos abertos a ela, podemos também nos modificar e modificar os outros, assim como Larossa despertou o meu olhar novamente para a escola. Assim, literalmente, a carta como uma arte de escrita de palavras, e a palavra como o que usamos para descrever nossas experiências, é o que dará suporte para a narrativa do significante principal desse trabalho: a escola.

Carta – dissertativa II: [carta – palavra – escola]

Estou escrevendo porque não sei o que fazer de mim. Quer dizer: não sei o que fazer com meu espírito. O corpo informa muito. Mas eu desconheço as leis do espírito: ele vagueia. Meu pensamento, com a enunciação das palavras mentalmente brotando, sem depois eu falar ou escrever – esse meu pensamento de palavras é precedido por uma instantânea visão, sem palavras, do pensamento – palavra que se seguirá, quase imediatamente – diferença espacial de menos de um milímetro.

Clarice Lispector

Neste trabalho a carta e a palavra são localizadas como o modo de apresentar experiências, e, antes de falarmos delas, é oportuno que tanto a palavra, quanto a carta ocupem o merecido “lugar de memória e testemunho” em diálogo com o que Brigitte Diaz argumenta em seu livro *Gênero Epistolar ou o pensamento nômade* e que agora temos oportunidade de retomar nesse texto. A autora se refere à carta como sendo:

Testemunhos epistolares, em que estereótipos numerosos fazem ouvir um tipo de grande voz coletiva do século, e eles se oferecem a nós de fato como um espelho que amplia, no qual, com singular nitidez, revelam-se horizontes de expectativa que mostra então a literatura (Diaz, 2016, p. 201).

Ela trabalha com a perspectiva de que a carta testemunha vozes que nem sempre estiveram nos holofotes sociais, e é dessa dimensão que esse trabalho se aproxima. Ainda que para falar do gênero epistolar tenha sido necessário narrar uma breve história da carta e suas origens na Antiguidade clássica, especialmente quando esse gênero pertencia a uma elite letrada no Império Romana, Brigitte apresenta a carta como um retrato coletivo da sociedade do século XIX, e como um lugar de fala do cotidiano.

Isso se deve ao fato de tais testemunhos, como conta a autora, serem “lugares de memória: memória de sofrimento disparatados, mas contemporâneos e provavelmente parentes, que convergem para o escritor como um polo unificador e, diríamos, para emprestar a linguagem mística que se ouve nessas cartas, “redentor”. (Diaz, 2016, p. 201).

Ao discorrer a respeito do gênero epistolar e a identidade feminina, Brigitte explica que a escritora George Sand recebeu cartas enviadas por seus leitores nos meados do século XIX que se referiam, justamente, a testemunhos de um mal-estar:

Uma multidão de pessoas comuns compartilhando uma igual experiência da falta, da despossessão e do vazio veio depositar em sua caixa de correio suas tristes confissões: mulheres em crise de identidade, jovens sem futuro, poetas sem talento, trabalhadores sem direitos... Todos parecem ter escolhido George Sand como confidente privilegiada de seu mal-estar (Diaz, 2016, p. 202).

Paul Ricoeur, autor do livro *“A memória, a história, o esquecimento”*, afirma que “a memória está no singular como capacidade e como efetuação, as lembranças estão no plural: temos umas lembranças” (Ricoeur, 2007, p. 41). No que pertine às lembranças, ele assim localiza o papel do testemunho: “do papel do testemunho dos outros na recordação da lembrança passa-se gradativamente aos papéis das lembranças que temos enquanto membros de um grupo; elas exigem de nós um deslocamento de ponto de vista do qual somos eminentemente capazes” (Ricoeur, 2007, p. 131). Os testemunhos epistolares aos quais Brigitte faz referência são lugares de memória (Diaz, 2016) como também são tecidos das lembranças de pessoas que testemunham acontecimentos de suas próprias vidas e da vida social do século XIX, e nos auxiliam a acessar pontos de vistas distintos que, muitas vezes, não são aqueles contados pela história hegemônica.

O discurso presente nas cartas revela “crônicas de vidas minúsculas, essas cartas constituem um observatório para avaliar as práticas sociais, as representações que cada um faz de seu papel na família, no canal, na cidade. (Diaz, 2016, p. 203). Para ser capaz de sustentar a escolha de contar uma narrativa por meio da escrita de cartas, não basta somente ser coerente com a estrutura do gênero epistolar, é preciso atentar-se para a principal função que a carta possui: contar uma história tecida no seio do cotidiano vivido, dar atenção ao miúdo, ao invisível, aos sussurros. Em *A hora da estrela* Clarice Lispector escreveu que “Os fatos são sonoros, mas entre os fatos há um sussurro. É o sussurro o que me impressiona” (Lispector, 2020, p. 21).

Entre as palavras das cartas existe justamente algo que é da ordem dos sussurros, que se apresenta nas marcas dos dedos, no borrão da caneta, nas bordas do papel, na singularidade da letra que inscreve um traço íntimo da caligrafia e revela o maravilhoso universo da intimidade humana. A história presente na carta são testemunhos epistolares (Diaz, 2016) que retratam aquilo que acontece, são pequenas janelas para a vida privada; é a experiência inscrita e comprometida com a história das pessoas. Segundo Brigitte, é “nessas pequenas histórias de vida privada que circulam pelo correio, é também a história que se escreve” (Diaz, 2016, p. 203).

Nas histórias que se escrevem, há também a minha história marcada pelo testemunho de mulheres, professoras, mãe e avó que compõem o seio matriarcal que me tece e assim tece uma escrita epistolar que dá lugar à experiência que uma geração passa

à outra a partir de testemunhos de vida. Em nossa casa o ato do cuidado e o gesto de amor é marcado pela letra registrada em pedaços de papel, bilhetinhos e cartões de Natal que guardam a identidade afetiva familiar.

Esse gesto com a palavra é marcado pelo cuidado de Dirce em guardar os bilhetes que lhe escrevi durante a vida em uma caixa e se referir a ela como um tesouro quando alguém lhe pergunta sobre a natureza da caixa. Os bilhetes, aprendi a fazê-los com ela, especialmente porque em dias de desencontro, eram estes que marcavam a presença, mesmo na ausência do corpo, pois a palavra se fazia presente.

A troca de palavras como gesto de afeto é algo que atravessa as gerações de mulheres da nossa casa. Certa vez, quando criança, abri o baú em que minha avó guardava seus pertences de moça, pois nele havia vindo todo seu enxoval de casamento nos anos 60 e, no vazio dos lençóis, ela então passou a guardar tudo aquilo que fazia parte de sua vida antes do matrimônio. Em minhas lembranças de brincadeiras, aquela tem maior valor, pois adorava investigar o passado que aqueles objetos carregavam, e o baú de minha avó era como um novo mundo a ser atravessado, já que todos os detalhes guardavam suas maravilhas.

O baú marrom tinha trancas enormes, e eu tinha impressão de que dele sairia um mundo de maravilhas, e que, como Alice, eu ficaria bem pequenininha para caber dentro daquele novo país.

Eis que surgiu o tal país:
Pedaço por pedaço,
Foram lavrados seus relevos
— Restam prontos seus traços,
O sol se põe, voltamos nós,
Trupe de alegre passo.
(Carroll, 1998, p. 7).

Lençóis, revistas coloridas, bordados por fazer, agulhas de crochê, fotografias antigas ... tudo cabia dentro do baú. Até que meus olhos se fixaram em um caderno cuja beleza eu até hoje tenho dificuldades de colocar em palavras, pois parecia que eu estava diante de um livro de contos de fadas. No entanto, a ausência de palavras em sua capa

indicava que não se tratava de um livro, mas de um caderno verde-musgo, coberto de ornamentos dourados, que me lembravam os jardins dos castelos dos contos de meus livros. Suas folhas costuradas eram preenchidas por uma caligrafia incomparável, quase como se não pudesse ser feita por uma pessoa.

Seria preciso uma mão firme para desenhar as palavras daquela maneira, e eu, que não sabia o significado de tantas letras juntas, precisei perguntar à minha avó o que era aquilo que eu encontrara em seu baú dos tesouros. Só pude compreender sua resposta muitos anos depois, quando já era moça, por que aquele caderno fora escrito por Maria Luiza Marcato, minha bisavó, e compunha um livro de orações escritas à mão para Dirce, simbolizando um presente de casamento e um guia para quando ela fosse senhora de sua própria casa e, caso passasse por infortúnios, pudesse ter a que recorrer diante da ausência da mãe. Na época, vovó me explicou que esse ato era comum em nossa família e que quando chegasse a minha vez, eu também receberia um caderno como aquele.

Ao olhar para a letra da minha bisavó, cujas lembranças que eu guardava de seu rosto eram tão escassas, pude compreender a presença que uma palavra transmite, o cenário que suas articulações compõem e a sensação de que na intimidade daquela narrativa a pessoa ainda vive, mesmo que tenha partido há muito tempo. No decorrer das páginas do caderno, Maria Luiza fala com Dirce, e, embora seja um endereçamento escrito em 1966, ainda havia calor em sua palavra como se ela tivesse sido escrita naquela semana.

Conforme escreve Brigitte “Na polifonia barulhenta captada por essa correspondência de escritor - vasto lugar de palavras - as cartas de mulheres formam uma divisão reconhecível.” (Diaz, 2016, p. 203). Conforme explica a autora, essa divisão é marcada pela singularidade em um mundo cuja literatura, artes e política eram áreas predominantemente ocupadas por homens. A palavra que possuía lugar no mundo era a dos homens. Contudo, conta Brigitte que:

Por meio da recorrência desses testemunhos singulares, percebe-se o estatuto polivalente da carta, única modalidade de expressão concedida sem reservas às mulheres, ao mesmo tempo instrumento de uma tomada de consciência e de tomada de palavras, mas também espaço autobiográfico onde é possível se reinventar além das tópicas impostas da feminidade, e, para algumas, ainda, laboratório de escrita onde é possível deixar nascerem aspirações literárias destruídas. (Diaz, 2016, p. 205).

A carta, um significante que me marca, e marca esse trabalho, coloca-se diante da escrita de mulheres que me antecedem e fazem nascer uma palavra, como explica a autora

“para muitos a carta- frequentemente a única que mandarão- conta e representa o nascimento de uma palavra”. (Diaz, 2016, p. 207).

Assim temos feito até os dias de hoje em nossa casa, principalmente na passagem da infância para a vida adulta, quando recebi muitas cartas de minha avó e mãe, nas quais as palavras escritas inscreveram em meu corpo e no meu discurso marcas que carrego na vida. Clarice, ao desfiar a narrativa de *A hora da Estrela*, disse que aquela escrita era feita com o seu corpo: “Eu não sou um intelectual, escrevo com o corpo. E o que escrevo é uma névoa úmida. As palavras são sons transfundidos de sombras que se entrecruzam desiguais, estalactites, renda, música transfigurada de órgão.” (Lispector, 2020, p. 21).

Atenta aos corpos que me escrevem e em mim inscreveram palavras, retomo a dimensão da carta como expressão da palavra e alma (Ferreyrolles, 2010) de alguém. A escrita com o corpo possibilita que possamos dizer novamente sobre uma caligrafia corporal (Oliveira, 2023) que a autora Shayara Oliveira descreve ao levar em consideração qual é o corpo que escreve e que dessa escritura é possível, em suas palavras, que um sujeito possa surgir: “o que emerge de uma nova língua, ainda em travessia, faz e refaz-se, num re-tecer contínuo, pelo qual, o sujeito que escreve surge, reinventando-se a cada novo texto em face a realidade literária e também política que surge”. (Oliveira, 2023, p. 104). E pela qual também possibilita o nascimento de uma palavra escrita pelo corpo de uma mulher atravessado pelos traços de uma sociedade branca, masculina e colonial.

Ao trabalhar com o Caderno de Memórias Coloniais de Isabela Figueiredo, Shayara dá luz ao corpo que escreve e, a partir de então, se atenta ao que foi inscrito nesse corpo:

O corpo que escreve é de uma filha de colonizador que, mais do que experienciar as relações nefastas entre brancos e negros moçambicanos, denunciaria, anos mais tarde, a perversidade dos tempos coloniais, como um ato contra a integridade dos sujeitos, sendo ato, no sentido freudiano, um lugar onde a pulsão impera e a palavra (representação) falha. (Oliveira, 2023, p. 108).

A partir de suas reflexões passo a tecer a seguinte pergunta: como o que se inscreve no corpo de alguém marca suas caligrafias de vida? A autora nos indaga: “E o que é este afeto, senão a capacidade de afetar e ser afetado pelo corpo do Outro? (Oliveira, 2023, p. 109). Sua narrativa nos conduz ao entendimento de que Isabela Figueiredo, em seu corpo moçambicano vivia “gozar de um lugar colado ao corpo paterno” que, ao

contrário do seu, ocupava o lugar do homem branco e colonizador. (Oliveira, 2023, p. 109)

Se por um lado não ouvia barulhos para além da narrativa racista e violenta advinda da fala do pai, por outro lado, existia o corpo da narradora, que ia ganhando forma e texto, uma caligrafia se inscreve, um corpo ressurge marcado pelo campo das pulsões e desilusões moçambicanas. Nesse campo, habita uma menina (já mulher) cheia de gozo e, sobretudo desejo, sendo este a mola propulsora do seu movimento de escrita, uma escrita de desejo, ou seja, que comporta uma falta, uma hiância de sentido na história de Moçambique, bem como a hiância do próprio sentido que completaria seu dizer, curioso dizer, que mais provoca reverberações do que produz respostas. Dizer que se transforma em função de escrita. (Oliveira, 2023, p. 110).

A autora dá importância ao que se passa com um corpo que escreve, especialmente com aquele corpo que caligrafa o trauma “É uma memória que se constrói após a colonização, mas que faz essa mulher branca e africana ocupar um lugar de fala e escrita por meio dos traumas deixados nela.” (Oliveira, 2023, p. 108). Esse afeto ao qual ela se refere, que tem a ver com o afetar-se pelo outro, pela palavra do outro, nos possibilita pensar no corpo tecido de linguagem que é atravessado pela linguagem de outros.

Em sua obra *Escritos*, no texto *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*, Lacan ensina/explica/mostra que “A fala, com efeito, é um dom de linguagem, e a linguagem não é imaterial. É um corpo sutil, mas é corpo.” (Lacan, 1998, [1953] p. 302). Mara Viana de Castro Sternick (Sternick, 2010), em seu artigo intitulado *A imagem do corpo em Lacan* argumenta que:

Retomando Lacan, em "Função e campo da fala e da linguagem" (1953), o corpo pode ser estudado na dimensão do Simbólico quando ele ganha a roupagem do significante, quando remete à linguagem simbólica e dá a entender que algo de um sujeito, ainda que no discurso do outro, já se faz presente, mesmo antes de nascer. (...) Dessa maneira, só quem tem acesso à linguagem tem um corpo. Dito de outro modo, só aquele que veste a *roupagem* do significante tem um corpo, esse tenderá ser diferente para cada sujeito. (Sternick, 2010, p. 36).

Se o que nos dá acesso à linguagem é o corpo, (Sternick, 2010) logo, esse corpo que escreve é tecido e estruturado por linguagem, que, por sua vez, inscreve nossos significantes, nossa caligrafia, a qual, segundo (Oliveira, 2023, p. 110) marca “uma escrita de desejo”.

uma escrita de desejo, ou seja, que comporta uma falta, uma hiância de sentido na história de Moçambique, bem como a hiância do próprio sentido que completaria seu dizer, curioso dizer, que mais provoca reverberações do que produz respostas. Dizer que se transforma em função de escrita. (Oliveira, 2023, p. 110).

Ao retomar as reflexões de Clarice: “Por que escrevo? Antes de tudo porque captei o espírito da língua e assim às vezes a forma é que faz conteúdo. Escrevo, portanto, não por causa da nordestina, mas por motivo grave de ‘força maior’” (Lispector, 2020, p. 15), e então, tal força maior de que Clarice nos fala não seria justamente essa escrita do desejo, que é marcada pelo nosso corpo de linguagem, este que cifra significantes? (Oliveira, 2023).

mas como alguém que, pela cadeia significante, também cifra gozo. Isso que pode ser cifrado, só se dá pela via da linguagem, escoamento de ser e de escrita que marca, pela travessia de obra e vida, a ex-sistência da narradora, pois algo insiste e existe para dar voz a um corpo de escrita. (Oliveira, 2023, p. 111).

Durante nossa vida significantes são cifrados em nosso corpo que é feito e refeito de uma espécie de têxtil linguageiro, especialmente quando nos mantemos na linguagem com um outro que nos responde, e que, segundo Lacan, é o que buscamos.

o que busco na fala é a resposta do outro. O que me constitui como sujeito é minha pergunta. Para me fazer reconhecer pelo outro, só profiro aquilo que foi com vistas ao que será. Para encontrá-lo, chamo-o por um nome que ele deve assumir ou recusar para me responder. (Lacan, 1998, [1953] p. 301).

Se “o que eu busco na fala é a resposta do outro” (Lacan, 1998, p. 301) e o que nos afeta conforme afirma (Oliveira, 2023) é um afeto do outro, isso pode marcar nossa caligrafia na Terra, afinal, este afeto do outro nos afeta, e de algum modo deixa marcas. E então nos dá a chance de modificar o modo como escolhemos escrever nossa própria vida. O outro que nos habita continuamente com seu afeto nos afeta. E, desse modo, marca nossa própria escrita, nossas grafias na Terra.

Assim, o que eu escrevo caligrafa outros significantes? Significantes dos outros? A letra na carta de Dirce, a letra de Luciana, a letra no caderno de Maria Luiza, juntas em palavras, gestos, voz e rastro, marcam minha própria escritura na vida, remetem ao que Clarice narra como “sons transfundidos de sombras que se entrecruzam desiguais, estalactites, renda, música transfigurada de órgão” (Lispector, 2020, p. 21). Em minha caligrafia de corpo encontro o corpo de outras mulheres que imprimiram em mim significantes, que carrego com a palavra.

Isso me permite dar lugar, outra vez, para minha experiência em sala de aula, quando pude ser atravessada por essa compreensão mais claramente. Certa vez, em uma aula com alunos do primeiro ano do ensino fundamental, enquanto líamos uma história infantil sobre uma menina que se mudaria para o continente africano, passei a lhes contar

como os continentes adquiriram a forma e o desenho que possuem atualmente. Teci com eles uma narrativa sobre a pangeia e a teoria de que há muitos anos nosso continente estaria junto com o continente Africano, ao que logo as crianças passaram a perguntar como isso seria possível, e, após muitas perguntas sobre como a terra se mexia e a história dos meteoros que mataram os dinossauros e deram lugar aos macacos, passamos a falar de nossos ancestrais.

As crianças queriam saber se as pessoas eram descendentes de macacos, se no passado nós teríamos sido macacos. Comecei a lhes contar sobre coisas que nos tornavam diferentes dos outros animais, sempre adaptando o modo de dizer geografia para crianças de sete anos, algumas que estavam vendo um globo terrestre pela primeira vez. Disse-lhes, então, que em nossas mãos havia algo impressionante que destacava nossa evolução de nossos ancestrais: o polegar opositor. Encantados com a descoberta, todos passaram a dizer o que poderíamos fazer o polegar: pegar objetos, abrir portas, e uma das crianças disse algo em que eu mesma não havia pensado: que com o polegar nós poderíamos escrever!

A palavra escrever me fez olhar para o meu próprio polegar e, rapidamente, evoquei outra palavra: impressão. Perguntei às crianças se elas sabiam o que era uma impressão digital, e, muitas delas, embora já tivessem identidade, não sabiam unir o nome ao sentido da palavra. Passei de mesa em mesa mostrando-lhes a minha identidade, enquanto os escutava dizer eufóricos que eles também já haviam passado o dedinho no carimbo para fazer aquele papel. Perguntei-lhes se sabiam como eram feitas aquelas marquinhas que havia na nossa impressão e que era possível ver no documento.

Eles me contaram que a professora de Artes lhes havia dito que não era possível que duas crianças tivessem uma impressão digital gêmea, o que as deixou confusas, pois se referindo ao contexto da classe, questionaram como que os seus colegas gêmeos poderiam ter digitais diferentes, sendo que eram iguais em fisionomia?

Expliquei-lhes que mesmo os gêmeos não poderiam ter as mesmas marquinhas nos dedos, já que elas eram feitas dentro da barriga de nossas mães durante os meses que lá passamos. Disse-lhes que o contato com aquele líquido embrionário era o que tornava as nossas marquinhas únicas, pois dependia também do movimento que cada um de nós faria, o qual jamais seria igual, mesmo em gêmeos que dividiam a mesma “bolsinha cheia de água” na barriga de sua mãe.

As crianças, encantadas, passaram a olhar para os seus próprios dedos, muitas delas me perguntando o que aconteceria se elas ficassem mais nove meses com os dedos na água, se todos os dedos tinham uma marca própria e se os polegares das mãos seriam iguais. Conversamos um pouco sobre o fato de nossa pele enrugar depois de ficar muito tempo na água, e que, mesmo assim, isso não era suficiente para mudar aquela impressão que adquirimos na barriga de nossas mães. Como atividade pedi que eles desenhassem o que haviam aprendido naquela aula, e orientei que naquele desenho eles poderiam deixar suas impressões digitais.

Fizemos o exercício com tinta guache, e, no início, todos quiseram marcar o polegar, alguns muitas vezes, outros somente uma vez. Após uma criança ter tido a ideia de fazer mais dedos, querendo saber se todos eles eram diferentes, as outras quiseram testar e logo muitas mãozinhas se acumularam em torno do pote de tinta, ansiosas por deixarem suas marcas no papel.

Observei, reflexiva, a maneira como aqueles corpos interagiam com o papel, e fiquei pensando no modo como aquelas crianças aprendiam suas primeiras caligrafias. A palavra impressão - que, na verdade, tinha a ver com a inscrição de marcas com as quais nós já nascemos, que são feitas em nós desde nossa primeira morada - rapidamente se tornou um significante para mim. As caligrafias do corpo, do nosso corpo, não são também marcas que imprimem em nós significantes, que são de cada um, únicos, próprios da formação de cada falante na Terra?

Assim como nossos vincos nas pontas dos dedos são sinais de nossa formação gestacional, das marcas dos primeiros movimentos, dos gestos, das respostas aos sons que escutamos, e dos nossos impulsos dentro do corpo que nos recebeu, a caligrafia que aprendemos na vida também é gerada por um outro corpo que é preceptor da linguagem para nós, pois é sempre em contato com um outro que nos cria que se dá a impressão de significantes em nós.

Os dedos que traçaram a letra no papel das cartas, a palavra que me foi dita como resposta às minhas perguntas, a caligrafia do meu corpo que escreve essas palavras, tudo isso foi antecedido por outros discursos que estiveram presentes no corpo da carta, na *lettre*, esses que tecem minha própria letra com a qual calígrafo grafias na Terra.

[as geo-grafias que coloco no papel, os sulcos que a palavra arranha na carta, caminhos de vida, herança matriarcal, verbos professados, amor que encadeia significantes.] (Figura 6)

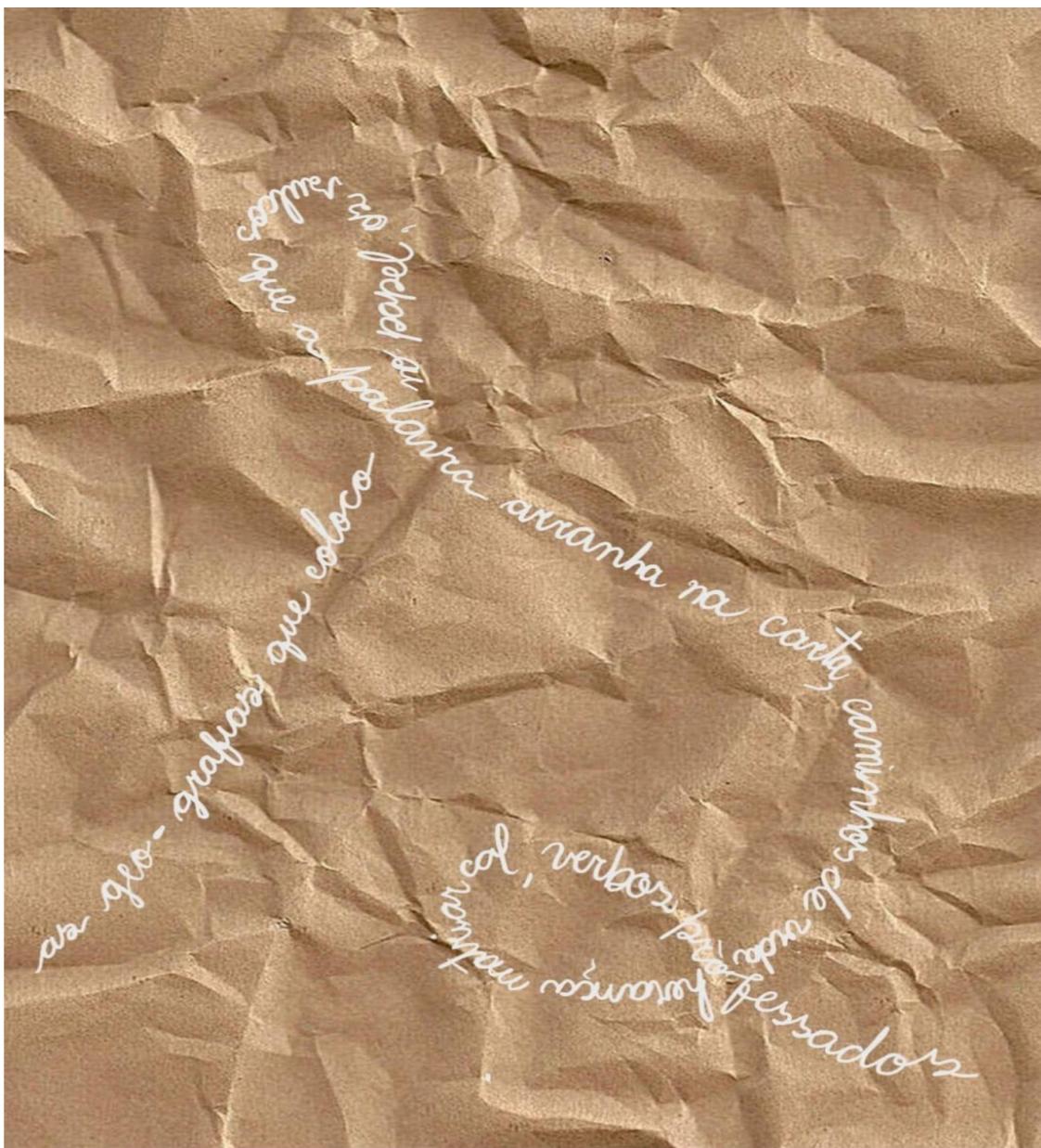


Figura 6: Exemplo 2 de recurso gráfico visual para dar mais dinamismo ao texto.
Fonte: Autora (2024)

Por muitos dias venho discorrendo a respeito da carta, sua função nesse trabalho e dimensão da palavra que se inscreve no meu discurso, para que a escola, grande

significante da pesquisa, possa imergir no texto com autonomia de ser para si, até que finalmente possa vir – a – ser. Esse caminho exclui certezas, mas trabalha com a palavra que pode advir (Diaz, 2016) com a construção que se dá na travessia de experiências com a própria palavra.

A palavra, esteio constituinte dessas cartas, ganha um lugar pela dimensão da memória e da experiência, conforme já discorri anteriormente, e se firma pela esfera da linguagem, da qual tenho buscado me aproximar no decorrer da construção teórica da pesquisa.

Para isso, busco em Emile Benveniste o arcabouço teórico que irá direcionar tanto a linguagem, quanto a palavra nesse trabalho. Em seu livro *Problemas de Linguística Geral*, publicado em 1976, Benveniste procura apresentar a linguagem na luz do discurso: “A linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento” (Benveniste, 1976, p. 26).

O autor busca nos fazer compreender que a linguagem é o que “reproduz o mundo, mas submetendo-o a sua própria organização” (Benveniste, 1976, p. 26). É assim que nós, seres de linguagem, podemos fazer uso da palavra como meio de “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Larossa, 2002, p. 21), do mesmo modo que a palavra passa a carregar a subjetividade de quem diz, sendo assim, singular da natureza humana. Afinal, o que alguém faz com a própria palavra? A escolha das palavras que dizemos, a possibilidade dada pela palavra do outro, o próprio trabalho feito com a palavra agora, nesse instante, são aspectos que nos levam a pensar no infinito que a linguagem oferece ao homem. Com palavras as pessoas se comunicam com o mundo e se encontram com ele, a partir de si mesmas. Benveniste afirma que

De fato, é dentro da, e pela, língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. O homem sentiu sempre – e os poetas cantaram o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu. É por isso que tantas mitologias, tendo de explicar que no início dos tempos alguma coisa pôde nascer do nada, propuseram como princípio criador do mundo essa essência imaterial e soberana, a Palavra.” (Benveniste, 1995, p. 27).

Em determinado momento desse percurso com a Palavra, passo a me perguntar que, se a escola é para cada um, como um sujeito usa a palavra para contar dessa experiência? Benveniste afirma que a “em primeira instância, encontramos o universo da

palavra, que é o da subjetividade” (Benveniste, 1995, p. 84) o que já foi mencionado no momento em que defendemos a carta como expressão dela. Ademais, é preciso esclarecer que na perspectiva da linguística Benvenistiana, “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. A subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor se propor como “sujeito”. (Benveniste, 1995, p. 286).

Quando partimos da hipótese de que a escola não é igual para todos, ou ainda, que as pessoas falam de escola de modo completamente distinto, é porque a linguagem permite que a palavra traga à tona o que pertence ao falante, o que só ele pode nos dizer, pois, ao dizer, está se propondo como sujeito para o outro, sendo este um sujeito que experimenta e vivencia a escola a partir de sua subjetividade. “Seguramente, na prática cotidiana, o vaivém da palavra sugere uma troca, portanto uma "coisa" que trocaríamos, e parece, pois, assumir uma função instrumental ou veicular que estamos prontos a hipostasiar num "objeto".” (Benveniste, 1995, p. 285).

A palavra hipostasiar significa “atribuir existência substancial ou real ao que é ficção ou abstração” (Ferreira, 201, p. 394) Aquilo que estamos veiculando a um objeto não seria, pois, a própria subjetividade operando com palavras e nas palavras? Retomando (Muhana, 2000), na arte da escrita de cartas tudo se passa pela palavra escrita. Além disso, aquele que escreve busca, por meio da própria subjetividade, demonstrar o sentido que as coisas têm com base na singularidade de seu próprio ponto de vista.

A escola que iremos tecer por meio de cartas de agora em diante, se tivesse que se localizar em alguma dimensão da palavra seria pela possibilidade da linguagem, conforme afirma Benveniste “A linguagem, assim, é utilizada aqui como palavra, convertida nessa expressão da subjetividade iminente e evasiva que constitui a condição do diálogo.” (Benveniste, 1995, p. 84). Já que estamos a falar da carta como um meio de dizer sobre escola, o exercício com a palavra que dará início ao nosso trabalho com a escola dar-se-á por meio de uma carta em si. Os documentos (Figura 7 e 8) abaixo foram escritos por Dirce, após eu tê-la convidado a enviar uma carta para a escola.

A primeira pergunta feita por Dirce para mim foi: “***posso escrever uma carta para a escola Almirante Barroso?***” Foi dessa maneira que ela iniciou a construção da carta a seguir, ou seja, antes de iniciar sua escrita, ela quis definir para quem endereçaria seu escrito.

Sua pergunta nos faz refletir sobre a importância do endereçamento para o gênero epistolar. Pensar em “quem” receberá a carta significa, sobretudo, entender a relação que o autor da carta estabelece com o seu interlocutor, ainda que no caso de Dirce, sua carta não tenha sido endereçada para uma pessoa, e sim para uma escola.

Ao falar da Escola Almirante Barroso, Dirce nos envolve em uma narrativa de memória e sentimentos. Imersos em sua história, temos a chance de entrar em contato com um cenário feito de gente, de lembranças, com a forma como a narradora se sentiu e com os significados daquele acontecimento para ela. O testemunho da carta nos permite entender o que estar na escola significou para alguém.

Ao dizer “para mim” na carta, Dirce se propõe a falar de suas lembranças e a dizer como aquela escola fez parte de sua vida, dando-nos a entender o porquê de sua escolha particular em relação a uma escola específica, ainda que muitas outras escolas tenham feito parte de sua trajetória. O “para quem”, portanto, se torna tão essencial quanto o “para mim”. Afinal, qual o significado dessa escolha para a escrita de uma carta? Faz diferença “para quem” endereçamos nossas cartas?

Luiz de Góia, 24 de outubro de 2023!

Carta à Escola Estadual
Almirante Barroso,

É com muita emoção que envio à essa querida escola onde trabalhei durante mais de vinte anos, vindo a aposentar-me aos término de meu tempo de serviços prestados ao ensino, e também a um grande aprendizado, sendo pude compreender a enorme graça de "ensinar" e também aprender, foi muito minha permanência na escola, pois ao mesmo tempo que ensinava, também "aprendia", trabalhando com crianças, infantis, que também me ensinavam, com suas vivências em família, sendo uma experiência muito enriquecedora, talvez mais para mim, que ao conviver com a criançada, os colegas de missão, e todos que formavam o quadro do pessoal, atendendo juntos as necessidades de conhecimentos dos alunos, e ao lado da troca de experiências com todo o corpo docente da Escola. Foi uma vida muito feliz, gratificante e emocionalmente, já que podíamos contar com as colegas, a direção, servidores, pais dos alunos que nos apreciavam total após no

Figura 7: Segunda carta de Dirce escrita para a Escola Almirante Barroso.
Fonte: Autora (2024)

Tratamento com os alunos, proporcionan-
 do-me um sentimento eterno de gra-
 tidão e aprecio ao belo mister de poder
 colaborar no conhecimento do saber que
 os acompanharia pelos seus dias de vida!

Muito obrigada, ao nosso Mestre dos
 mestres, que nos oferece todos os dias o
 belíssimo amor ao ensino, Ele que
 foi o nosso primeiro mestre.
 Jesus Cristo!

Dirce Marcato de Sousa

Parabéns querida escola, onde trabalhei
 e se muito procurei ensinar, talvez mais
 tenha aprendido com a convivência, e
 sob a proteção de N. Senhor Jesus Cristo!
 Amém.

Figura 8: Segunda carta de Dirce escrita para a Escola Almirante Barroso [cont.]
 Fonte: Autora (2024)

No final de outubro de 2023 comecei a pensar no que as pessoas diriam se escrevessem cartas para a escola. Para dar início ao exercício pedi uma carta para a pessoa que, há anos, havia me ensinado o significado de cartas. Ainda criança, ao bisbilhotar as memórias de minha avó, encontrei as primeiras cartas da minha vida. Eram cartas de Bizuca para Dirce, cartões postais com fotografias dos parentes que moravam longe de Juiz de Fora, retratos dos sobrinhos passeando na recém-construída Brasília... As cartas, que eram memórias de minha avó, rapidamente se tornaram significantes para mim, que queria saber receber e enviar, com a letra redonda, cartas para quem eu conhecia e amava.

Minha avó me explicou que as pessoas enviavam cartas quando a distância era grande, e para que através delas as notícias pudessem chegar, especialmente nas horas da saudade. Penso que as palavras de minha avó contemplam a definição de Adma Muhana para as cartas: um “diálogo dos ausentes” (Muhana, 2000, p. 229).

A palavra diálogo refere-se ao “ato da fala alternada entre duas pessoas” segundo o dicionário (Ximenes, 2006, p. 300), e ausência quer dizer “afastamento em relação a algo ou a alguém (Ximenes, 2006, p. 94). A ausência e o diálogo são duas palavras opostas que se encontram em uma carta, tornando-a mais do que um papel que traz notícias de quem não vemos há muito tempo. Além disso, é um modo de circulação de sentimentos, como a saudade, por exemplo. A saudade é um sentir que nos faz querer ouvir a voz de quem não vemos há tempos, fazendo com que a conversa seja desejada em momentos de silêncios. A saudade é, sobretudo, um afeto que existe diante da ausência.

A carta de Dirce destina-se à escola Almirante Barroso, onde trabalhou e se aposentou. Tais informações estão contidas na primeira frase da referida carta para sua escola. Embora a palavra saudade não tenha aparecido na carta, a sensação que tive ao ler suas palavras foi permeada por esse afeto, pois Dirce fala com sua querida escola como quem encontra uma antiga conhecida que não vê há tempos.

A palavra saudade tem como significado: “Lembranças afetuosas da pessoa ausente” (Ximenes, 2006, p. 781). Quando Dirce fala sobre escola, na carta, ela se recorda de sua “experiência muito enriquecedora” junto de pessoas que, no decorrer de seu tempo de escola, estiveram presentes em sua experiência. A possibilidade de pensar no que é a escola para cada um evoca, justamente, o desejo de escutar esse “para mim” que Dirce coloca em sua narrativa. Percebam que, ao receber o convite de escrever uma carta para

a escola, Dirce escolhe falar do Almirante Barroso, ainda que durante sua vida ela tenha frequentado e trabalhado em outras escolas.

Quando a palavra escola chega até o ouvinte, o que ele escolhe dizer? Essa pergunta nos permite explorar possibilidades com a própria palavra, que tece narrativas feitas de memória, sentimentos e de vislumbres de um cotidiano construído sobre a escola muitas vezes invisível ao senso comum. Dirce nos oferece sua impressão subjetiva sobre a escola e evidencia o corpo que escreve sua narrativa, que é de professora, sua caligrafia de corpo pertence a uma professora. Ao mesmo tempo que não determina o que é a escola, mas sim testemunha sobre ela e o sentido que isso teve em sua própria vida, ela afirma: “Foi uma vida muito feliz, gratificante e emocionalmente, já que podíamos contar com os colegas, serviçais, pais dos alunos que nos ofereciam total apoio” e, ao longo da carta, explica como a escola esteve presente na construção dessa felicidade.

Para falar desse cotidiano tecido na escola e iluminar o testemunho daqueles que tenho escutado na pesquisa sob um olhar ordinário, recorro às reflexões de Michel de Certeau sobre o homem comum e suas invenções. Em sua obra *A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer*, Michel de Certeau abre a primeira parte do seu livro anunciando: “Esse ensaio é dedicado ao homem ordinário. Herói Comum. Personagem disseminada. Caminhante Inumerável” (Certeau, 1994, p. 57). Conforme explica Luana Furtado Vilas Boas, em sua pesquisa sobre a territorialização do trabalhador nordestino em usinas de cana no Pará, “o homem ordinário não é um sujeito passivo, além de que, possui possibilidades dentro de sua realidade” (Vilas Boas, 2017, p. 20). Ao conversar com o que diz Certeau, a autora argumenta que existem possibilidades do homem ordinário “inverter papéis” em sua escala de micro poder dentro da própria realidade, além de apontar a sua condição de invisibilidade diante do sistema capitalista, muito embora a resistência micro escalar esteja presente no cotidiano, permitindo ao homem ordinário agir diante das possibilidades.

Comumente o homem ordinário é ignorado, sendo visto como um sujeito inerte e passivo diante das imposições sociais. É justamente por esse motivo que merece ser compreendido, pois, mesmo sendo “invisível” conforme enfatiza Certeau (1998) também realiza movimentos em seu cotidiano, mesmo que de maneira subjacente ou imperceptível. Conforme o autor, esses sujeitos possuem maneiras de fazer, ou seja, realizam práticas, ao seu modo, que se articulam e modificam de alguma maneira a estrutura do sistema em que estão inseridos, modificando assim o próprio cotidiano (Boas, 2017, p. 23).

Milton Santos, em *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*; explica que o lugar é “um cotidiano compartilhado” (Santos, 2006, p. 2018), é onde há a possibilidade de maior expressão subjetiva do homem ordinário, que tem chances de possivelmente escapar, a partir de seu micro poder, da total invisibilidade.

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (Santos, 2006, p. 218).

Ao imergir no cotidiano das pessoas que falam sobre escola, entendo que em suas palavras existem muitos fios que tecem suas participações na vida escolar, e que estão na microescala, mas podem ajudar a refletir sobre modos de se trabalhar na escola, de se enxergá-la, bem como enxergar aqueles que estão nela como gente que possui palavra, e que, por meio dela, podem alcançar lugares de palavras. Nesse trabalho a escola é tecida em uma narrativa de palavras dos outros, essas que carregam memória, experiência e o cotidiano vivido.

No segundo livro da obra *As invenções do Cotidiano*, Certeau inicia suas reflexões afirmando que o cotidiano possui algo que toca o homem pelo seu interior:

O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] é um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível...” (Certeau, 1996 p. 31).

O que é a escola, então, que o falante narra junto de uma história de vida? Em sua carta, Dirce relata traços de seu cotidiano de trabalho a partir de sua memória corporal, suas lembranças são fiadas por outras pessoas do seu cotidiano escolar, por sentimentos que lhe atravessaram na prática docente, e que, a partir disso, ela nos diz que teve uma vida muito feliz. Sob a hipótese de que a escola é para cada um: cotidianos, memórias e experiências distintas, podemos nos aproximar de modos de pensar a escola em micro e macroescala.

Acredito que a microescala é atravessada também pela vivência de cada um na escola. O que um professor pode fazer em seu universo de sala de aula para que aquilo que ele precisa transmitir para seus alunos tenha possibilidade de tocar neles, reverberar e provocar um outro olhar para o mundo e as coisas?

De que modo a instituição escola poderia dar lugar à palavra daqueles que estão envolvidos e submetidos a sua organização e hierarquia todos os dias? Ter cuidado com as palavras ditas na escola faz diferença na vida de alguém?

Dirce nos conta como foi importante a relação entre as pessoas do seu cotidiano escolar para que aquele lugar lhe ensinasse tanto e a fizesse sentir gratidão por ter estado lá. Se estivermos atentos a isso, então existe um fio que aponta para a relevância do modo como alguém trata o outro dentro de uma escola em suas múltiplas escalas de relacionamento, seja entre professores e seus iguais, a direção escolar e, principalmente, entre estes e os alunos.

Na macroescala penso que há ressonância de tudo aquilo que provocamos no fazer do cotidiano, ou seja, na micro realidade escolar. A criança que entra na escola no primeiro ano do ensino fundamental, ocupa a minúscula cadeirinha colorida de sua sala de aula e passa a descobrir o significado de palavras e números é aquela que um dia ocupará um lugar na sociedade civil.

Talvez essa seja a maior relevância da escola na sociedade, e, por isso, detenha a centralidade nas disputas de poder político no mundo. Yves Lacoste, em seu livro “A Geografia isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra”, já dizia que se partia do ensino de geografia nas escolas o resultado do como as leriam e se relacionariam com o território no futuro (Lacoste, 1989). A alienação das pessoas pela “geografia dos professores” era o que determinaria a leitura crítica e apropriação dos mapas da cidade e da política pelos homens, e isso era do que se servia o Estado para alienar seus cidadãos.

Para muito além da construção de um olhar crítico das crianças para o mundo, já que isso não é a questão principal deste trabalho, está o maior tensionamento diante do cotidiano escolar e a maneira como cada um se coloca na escola. A escola tem condições de ser lugar de palavra para quem nela se implica? Essa possibilidade não poderia colaborar para que as pessoas fossem tocadas por essa instituição milenar, e na macro escala pudessem então fazer coisas por ela? É nesta direção que este trabalho tem seguido, e, de agora em diante, tal “lugar de palavra” se tornará fio condutor (Figura 9) destes escritos.

Carta-dissertativa III: O lugar do Outro, a morada de nossos significantes

A vida é muito discordada. Tem partes. Tem artes. Tem as neblinas de Siruiz. Tem as caras todas do cão e as vertentes do viver.

João Guimarães Rosa

Juiz de Fora, 26 de dezembro de 2023.

Na primeira carta que lhes enderecei, narrei como se deu o sulcar da palavra “escola” em meu corpo e em minha história, ação que hoje marca meu discurso de pesquisadora-professora, o qual designa o tempo verbal de primeira pessoa neste trabalho. Emile Benveniste (1995), ao trabalhar com o homem na língua, diz que “a categoria da pessoa pertence realmente às noções fundamentais e necessárias do verbo” (Benveniste, 1995, p. 250). Sendo assim, o uso da primeira pessoa do singular, ou seja: o “eu”, na construção desta narrativa se refere, principalmente, ao fato de que o “Eu designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o "eu": dizendo eu, não posso deixar de falar de mim.” (Benveniste, 1995, p. 250). Paul Ricoeur, ao tratar da memória e da reminiscência (Ricoeur, 2007) baseou-se em Santo Agostinho para falar da memória “das coisas” e da memória “de si” como duas coisas coexistentes. “Ademais, a memória das “coisas” e a memória de mim mesmo coincidem: aí encontro também a mim mesmo, lembro-me de mim, do que fiz, quando e onde o fiz e da impressão que tive ao fazê-lo.” (Ricoeur, 2007, p. 110).

Ao falar das coisas, lembro-me de mim e de meus sentimentos e emoções, lembro de meu corpo reagindo àquela experiência passada, das palavras que ouvi e como elas foram tomando caminho em mim e de mim fazendo outra coisa, destas palavras que, com a força do verbo, fazem o Palavrar (Dias, 2022) a todo tempo. Retomando a dimensão Freiriana da Palavra (Freire, 1996) neste trabalho, cuja autonomia possibilita que uma palavra possa “**ser para-si**”, arrisco também dizer como ela trabalha em extensão neste corpo que agora lhes escreve.

Em carta escrita por Clarice Lispector a Tânia Kaufmann, em 23 de fevereiro de 1944, ela conta que foi publicada a entrevista concedida por ela ao jornalista Edgar Proença, intitulada como ‘Um minuto de palestra’ na qual Clarice disse “Escrevo porque encontro nisso um prazer que não sei traduzir. Não sou pretensiosa. Escrevo para mim,

para que eu sinta a minha alma falando e cantando, às vezes chorando...” (Lispector, 2007, p. 27). Assim como Clarice descreve, um corpo que escreve dá lugar para que a alma na expressão de seus verbos possa falar, cantar e até mesmo chorar, mas que sobretudo exprima a Palavra que de *ser para- si possa vir a ser*.

O ato da escrita [para si] também possibilita que a palavra trabalhe em nós, permite que o nosso corpo seja atravessado pela força da escrita, pelo anseio de expressar nossas palavras. Dessa forma, a escolha do tempo verbal em primeira pessoa para tecer este trabalho é atravessada pela Palavra que conta da minha experiência, e que revela como um “eu” carrega para escrita mais do que a gramática e a sintaxe necessárias em um texto, mas que, sobretudo, transporta uma memória e tece um discurso.

Ao tratar do discurso, Benveniste explica que enquanto a linguagem oferece formas vazias, é o discurso que permite ao sujeito poder se expressar subjetivamente e dar forma a sua pessoa (Benveniste, 1995):

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas "vazias" das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua "pessoa", definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*. A instância de discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes. (Benveniste, 1995, p. 289)

Sendo assim, é no discurso que encontramos o meio de nos manifestar como sujeitos a partir da linguagem, como também obtermos formas de coordenar o “eu” e o “tu” (Benveniste, 1995). Porém, esse discurso não nasceu conosco, pelo contrário, já que por ser do campo da linguagem ele nos antecede, ele nos precedeu na vida, e somos convocados a dizê-lo a partir do lugar do Outro.

Jacques Lacan, em seu décimo primeiro seminário, intitulado “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise” diz que: “O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem de aparecer.” (Lacan, 1988 [1964] p.194). Afirma, em seguida, que “o sujeito depende do significante e de que o significante está no campo do Outro.” (Lacan, 1988 [1964] p. 195). De acordo com Marcele Homrich Ravasio, autora do artigo “Alteridade e psicanálise: as modalidades de *Outro* em Lacan” (Ravasio, 2016)

o Outro, para Lacan, constitui um discurso que passa a habitar um sujeito a partir de significantes:

O Outro é registro simbólico, como marca do sujeito efeito do discurso; grande Outro é o inconsciente, enquanto as determinações simbólicas do sujeito, elementos que o constituem e o posicionam em um determinado lugar singular. A Outra cena, o Outro palco, indica que o sujeito não sabe conscientemente de qual lugar fala, sendo que é regido por marcas e determinações que vieram de fora, por estes outros que lhe deram origem e que vão estar impregnados nesse Outro que habita o sujeito. Portanto o Outro é um discurso que situa o sujeito em uma posição subjetiva, a partir dos significantes que lhe constituem. (Ravasio, 2016, p. 156)

Antônio Quinet, psiquiatra e psicanalista, autor da obra “Os outros em Lacan” (Quinet, 2012), argumenta que “o sujeito é determinado pelos significantes do Outro” (Quinet, 2012, p. 11). Para o autor, um sujeito é “representado por significantes que se encontram nesse lugar psíquico que é o Outro, o qual pode ser chamado de “o Outro do significante”, “o Outro da linguagem” ou “o Outro do simbólico”, ou, ainda, o tesouro ou conjunto de significantes.” (Quinet, 2012, p.11). Sendo assim, Quinet ainda explica que o sujeito é indefinido, sendo continuamente representado por significantes que o representam para outros significantes (Quinet, 2012).

O sujeito vai deslizando de significante em significante pelo conjunto da linguagem que compõe o Outro. Quando o velho Salomon diz a Peter Pan que ele é um menino e não um pássaro e que, portanto, não pode voar, Peter Pan pergunta: “Vou ser o quê então?” A resposta poderia ser a própria definição do sujeito do inconsciente: “Você será um nem-isso-nem-aquilo.” Isso não é um alívio, a gente saber que, estruturalmente, não está preso a ter que ser tal ou tal coisa? O sujeito não “é” isso ou aquilo. Ele é um vazio, um furo no conjunto da linguagem, deslizando nas cadeias significantes. Em outros termos, como diz Lacan, ele é o significante “pulado” na sequência de significantes do Outro. (Quinet, 2012, p. 11-12).

Como argumenta o autor, a linguagem é onde o sujeito está inserido e é a partir dela que estamos em contato ininterrupto com o Outro e com a estrutura significante. Isso não significa dizer que seremos uma coisa ou outra, conforme o Outro nos determina (Quinet, 2012), mas é que a partir dos significantes do Outro que teremos possibilidades na vida. Assim, esse Outro não aponta nosso destino, mas nos aliena a partir da linguagem (Quinet, 2012). Conforme explica o autor, “O sujeito não é aquilo que o Outro aponta para ele. O sujeito se encontra alienado a esses significantes que são do Outro, como lugar do inconsciente.” (Quinet, 2012, p. 12). E este “Vou ser o quê então?” que Quinet tenciona ao utilizar o exemplo do conto de Peter Pan é marcado pelo Outro que representa para nós significantes, embora não seja o responsável por definir o destino de alguém, pois cabem a nós a responsabilidade e o reconhecimento deles: “Na análise o sujeito vai

pouco a pouco descobrindo quais são esses significantes e se desalienando do Outro, abrindo a possibilidade de mais deslizamentos de sua experiência subjetiva. São “identidades” da ordem do semblante, um faz de conta.” (Quinet, 2012, p. 12).

Antônio Quinet ainda argumenta que no lugar desses significantes está o código pessoal de um sujeito, que o marca e conduz seu desejo na vida (Quinet, 2012). O que nos interessa, precisamente, neste lugar do Outro é a sua relação com o significante, ou ainda é porque o Outro é, sobretudo, o ponto de partida do significante:

O inconsciente como discurso do Outro nos indica que não só ele é estruturado como uma linguagem, mas que o lugar do Outro equivale ao lugar do código pessoal dos significantes do sujeito. O grande Outro é o conjunto de significantes que marcam o sujeito em sua história, seu desejo, seus ideais – eles sustentam suas fantasias inconscientes e imaginárias. (Quinet, 2012, p. 12)

Quando, no decorrer deste trabalho escolho contar a minha história como um sujeito de linguagem, inserida na linguagem de outras pessoas que me antecederam e colaboraram diretamente para a constituição do meu discurso de primeira pessoa, tenho na verdade sulcado um caminho para lhes apresentar o conceito regente e fundamental desta dissertação: *o significante*. Quando digo “apresentar” me refiro justamente à natureza teórica desta palavra, enquanto subjetivamente sua essência esteve presente em cada linha por mim escrita, já que escrevo sem jamais me dissociar de meus significantes.

A palavra “significante” é atribuída, por Ferdinand Saussure, ao signo linguístico (Saussure, 2006) em sua obra “Curso de Linguística Geral”, organizado postumamente a sua elaboração. À vista de se compreender historicamente a origem do conceito, é importante apresentar devidamente seu criador, como também localizá-lo teoricamente em sua obra. Desse modo, o autor, nascido ainda no século XIX, viveu em Genebra na Suíça durante boa parte de sua vida até ir para a França assumir uma cadeira como membro da Sociedade Linguística de Paris (Saussure, 2006). Em muitas ocasiões demonstrou insatisfação pelos caminhos seguidos pela linguística que antecedia sua obra, segundo Ch. Bally e Albert Sechehaye, autores do prefácio que inaugura a primeira edição de seu curso publicada em 1916 em Genebra.

De acordo com Isaac Nicolau Salum, autor do prefácio para a versão brasileira do seu livro, aqueles que estudam a obra de Saussure o consideram “estruturalista antes do termo” (Saussure, 2006, p. XXIII). Margarida Petter, em seu artigo Linguagem, língua, linguística, argumenta que ele teria sido um pensador elementar para que a linguística se tornasse um estudo científico:

É no início do século XX, com a divulgação dos trabalhos de Ferdinand de Saussure, professor da Universidade de Genebra, que a investigação sobre a linguagem - a Linguística - passa a ser reconhecida como estudo científico. Em 1916, dois alunos de Saussure, a partir de anotações de aula, publicam o Curso de Linguística geral, obra fundadora da nova ciência. Antigamente, a Linguística não era autônoma, submetia-se às exigências de outros estudos, como a lógica, a filosofia, a retórica, a história, ou a crítica literária. O século XX operou uma mudança central e total dessa atitude, que se expressa no caráter científico dos novos estudos linguísticos, que estarão centrados na observação dos fatos de linguagem. (Petter, 2007, p. 04)

Assim, é no Curso de Linguística Geral de Saussure que os estudos da linguagem se tornam efetivamente científicos (Peter, 2007) quando o autor nos apresenta detalhadamente a linguística desde seus antecedentes históricos. Inicialmente, Saussure elenca em seu curso fatores introdutórios da linguística e retoma sua origem histórica. No capítulo dois de seu livro (Saussure, 2006) ele pontua quais seriam as tarefas da linguística como campo teórico, como também afirma que ela tem uma relação estreita com outras ciências que podem tanto lhes emprestar dados, como os fornecer:

A tarefa da Linguística será:

- a) fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger, o que quer dizer: fazer a história das famílias de línguas e reconstituir, na medida do possível, as Línguas- mães de cada família;
- b) procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história;
- c) delimitar- se e definir-se a si própria.

A Linguística tem relações bastante estreitas com outras ciências, que tanto lhe tomam emprestados como lhe fornecem dados. Os limites que a separam das outras ciências não aparecem sempre nitidamente. (Saussure, 2006, p. 13)

No que tange às relações “estritas” às quais se refere o autor, está principalmente a razão psicológica da língua. Adiante veremos como a psicanálise se serviu disso para avançar cientificamente, conforme Saussure mesmo prevê: “Na realidade, tudo é psicológico na língua, inclusive suas manifestações materiais e mecânicas, como a troca de sons; e já que a Linguística fornece à Psicologia social tão preciosos dados, não faria um todo com ela?” (Saussure, 2006, p.14) o que demonstra que esse intercâmbio entre áreas das ciências humanas sempre foi de extrema importância para seus avanços teóricos no decorrer do tempo.

O autor esclarece que a língua e a linguagem não se confundem, outro aspecto essencial a se destacar:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é

multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios. ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (Saussure, 2007, p. 17)

Nota-se que Saussure, desde as primeiras considerações de seu curso, já destacava a soberania da linguagem em detrimento da língua, principalmente diante de seu caráter psicológico. Ademais, Saussure entendia a língua como um sistema de signos, uma estrutura constituída por uma cadeia de elementos (Saussure, 2006) cuja existência depende de uma junção de vários signos, que juntos conferem a significação de uma frase, de um livro e de um discurso. O autor também localiza a linguagem como “ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e uma produção do passado” (Saussure, 2006, p.16), considerando que nós falantes transformamos a língua a cada vez que a usamos, continua e simultaneamente ao nosso tempo presente, ainda que ela seja um produto preexistente a nós.

Saussure também pontua que “o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito a uma imagem acústica” (Saussure, 2006, p.80). Justamente, o que Saussure vai chamar de -signo- é a combinação entre conceito e imagem acústica, termos que ele vai substituir logo em seguida, respectivamente, por significado e significante: “O signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces” (Saussure, 2006, p. 80).

O significante e o significado, a representação mental e a imagem acústica são, pois, na realidade as duas faces de uma mesma noção e se compõem juntos como o incorporante e o incorporado. O significante é a tradução fônica de um conceito; o significado é a contrapartida mental do significante. Essa consubstancialidade do significante e do significado garante a unidade estrutural do signo linguístico. (Benveniste, 1995, p.56)

Para Saussure, portanto, o significado se une ao significante para que o signo linguístico seja constituído. Tal como as duas faces de uma folha de papel, significado e significante são coexistentes e dependentes um do outro: “A língua é ainda comparável a uma folha de papel: o pensamento é a face e o som é o verso; não se pode recortar a face sem recortar ao mesmo tempo o verso” (Saussure, 2006, p. 131). Charles Elias Lang e Hudson Vieira de Andrade autores do artigo “ Formalização e clínica psicanalítica: a estrutura, o significante e o sujeito” discorrem que a interdependência entre as duas faces do signo linguístico de Saussure designa que sempre um significante irá arremeter-se a um significado: “Essa relação de interdependência formada pelo signo saussuriano

implica que qualquer significante remete a um significado, o que termina produzindo certa concepção de linguagem submetida à função representacional” (Andrad, Lang, 2019, p. 107). É desse ponto conceitual que Lacan irá trabalhar com significante, posteriormente, na psicanálise (Andrad; Lang, 2019).

O signo tomado dessa maneira pressupõe que sua função consiste em representar algo, que cada significante possui um significado que lhe é próprio. (...) Lacan (1957a/1998) faz uma paródia do signo saussuriano. Através do esquema da árvore ele produz um anagrama pela substituição da palavra *arbre* (árvore) por *barre* (barra). A barra é introduzida entre o significado e o significante, o que impossibilita qualquer relação de interdependência entre eles. A resistência da barra demarca que existe deslocamento e alternância de sentido na linguagem, colocando em suspenso sua função representacional. Além disso, ele coloca o significante sobre o significado, destacando sua precedência lógica. (Andrad, Lang, 2019, p. 108).

Para Lacan não é da natureza do significante que este represente um significado: “E fracassaremos em sustentar sua questão enquanto não nos tivermos livrado da ilusão de que o significante atende à função de representar o significado, ou, melhor dizendo: de que o significante tem que responder por sua existência a título de uma significação qualquer” (Lacan, 1998, [1957] p. 501).

Em Lacan, o significante pode ser lido a partir da metáfora que o autor pega emprestada do conto de Edgar Allan Poe “A carta Roubada”, escrito em 1844. Resumidamente, a história se passa em torno de uma carta de conteúdo revelador e eminente, cuja divulgação poderia ser de péssima sorte para sua destinatária: A rainha. Tudo se passa quando a Rainha recebe a carta e a coloca sobre a mesa, a fim de que o Rei não a veja. O ministro entra na cena e, percebendo o ato, rapidamente substitui a carta original por outra, e, assim, a carta é apossada pelo ministro, que a furta diante da Rainha, sem que essa possa fazer nada, a fim de não chamar a atenção do Rei.

A Rainha denuncia o fato à polícia, que se debruça por meses, a fim de vasculhar o destino que poderia ter tido a carta roubada, embora não tivessem sucesso.

Pois bem. Examinamos, demoradamente, todos os cantos. Tenho longa experiência dessas coisas. Vasculhamos o edifício inteiro, quarto por quarto, dedicando as noites de toda uma semana a cada um deles. Examinamos, primeiro, os móveis de cada aposento. Abrimos todas as gavetas possíveis, e presumo que os senhores saibam que, para um agente de polícia devidamente habilitado, não existem gavetas secretas. Seria um bobalhão aquele que permitisse que uma gaveta "secreta" escapasse à sua observação numa pesquisa como essa. A coisa é demasiado simples. Há um certo tamanho — um certo espaço — que se deve levar em conta em cada escrivaninha. Além disso, dispomos de regras precisas. Nem a quinquagésima parte de uma linha nos passaria despercebida. Depois das mesas de trabalho, examinamos as cadeiras.

As almofadas foram submetidas ao teste das agulhas. que os senhores já me viram empregar. Removemos a parte superior das mesas. (Poe, 2004, p. 3)

Notoriamente, a polícia se dedica de maneira incansável à busca pela carta, de modo que a casa e o escritório do ministro tenham sido minuciosamente inspecionados muitas vezes. No conto, um outro personagem ganha destaque: Dupin. Segundo Lacan é ele quem compõe a segunda cena após o roubo da carta. Confidente do policial amigo, ouve as frustrações deste acerca do caso não resolvido. “Passa-se em sua mansão, e ficamos sabendo, pelo relato que faz o Inspetor de Polícia a Dupin, cujo talento especial para resolver enigmas Poe aqui introduz pela segunda vez” (Lacan, 1998, [1955], p. 15).

É Dupin quem romperá com a cegueira em torno da carta e a identificará em um lugar óbvio e evidente para ser escondido: “Por fim, meus olhos, ao percorrer o aposento, depararam com um vistoso porta-cartas de papelão filigranado, dependurado de uma desbotada fita azul, presa bem nomeio do consolo da lareira.” (Poe, 2004, p. 10). Dupin percebeu que o ministro, superestimado pela polícia, teria escolhido manter a carta sem a esconder, ficando claro que mesmo se ela estivesse sob a mesa, a cegueira daqueles que ansiavam por ela simplesmente não a revelaria: “tanto mais me convencia de que, para ocultá-la, o ministro lançara mão do compreensível e sagaz expediente de não tentar escondê-la de modo algum” (Poe, 2004, p. 10).

De acordo com Tania Maria Olivier Chulam, autora do livro *Escritos sobre os Escritos de Lacan*, “O percurso de uma carta (*lettre*) nos fará perceber como a ordem significante é constitutiva do sujeito” (Chulam, 1981, p. 53). Isso porque no decorrer de toda a trama, a carta roubada é regente das ações dos sujeitos por ela envolvidos. Uns não podem vê-la, outros a deixam em evidência sem tentar escondê-las, e outros se enganam por pensar que a esconderam, conforme diz Lacan em uma análise feita no Seminário da Carta Roubada:

O primeiro é o de um olhar que nada vê: é o Rei, é a polícia. O segundo, o de um olhar que vê que o primeiro nada vê e se engana por ver encoberto o que ele oculta: é a Rainha, e depois, o ministro. O terceiro é o que vê, desses dois olhares, que eles deixam a descoberto o que é para esconder, para que disso se apodere quem quiser: é o ministro e, por fim, Dupin. (Lacan, 1998 [1955], p. 17).

A repetição dos sujeitos em torno da carta é o que pode ser chamado de “metáfora do significante” (Chulam, 1981, p. 55). Lacan contrapõe a definição original do significante de representar como sendo, na verdade, símbolo de uma ausência, sem verdadeira funcionalidade:

Pois o significante é unidade por ser único, não sendo, por natureza, senão símbolo de uma ausência. E é por isso que não podemos dizer da carta/letra roubada que, à semelhança de outros objetos, ela deva estar ou não estar em algum lugar, mas sim que, diferentemente deles, ela estará e não estará onde estiver, onde quer que vá. (Lacan, 1998 [1955], p. 27).

Enquanto todos se moviam ao redor da ausência da carta, este significante determinava as ações e o modo como cada sujeito se posicionava no jogo, pois a carta se torna o 'sujeito' do conto: “a singularidade da carta/letra, que, como indica o título, é o verdadeiro sujeito do conto: é por poder sofrer um desvio que ela tem um trajeto que lhe é próprio. Traço onde se afirma, aqui, sua incidência de significante.” (Lacan, 1998, p. 33). Ademais, a personalidade e característica de todos os personagens são reveladas diante de suas ações frente à carta roubada. A rainha, o rei, a polícia, o ministro e Dupin se posicionam subjetivamente em relação à carta com seus olhares determinados pela ordem do significante (a carta). A carta, assim, torna-se regente de cada sujeito do conto, a sua própria maneira, pois esta é a natureza do significante.

Metáfora do significante e do seu percurso, a carta ilustra a concepção lacaniana de que o sujeito é determinado pela ordem significante. É na relação circular e repetitiva significante/sujeito/significante que o sujeito se constitui, não há como escapar dessa lei. A quem tenta esquecê-la, ela se faz lembrar. (Chulam, 1981, p. 55)

O significante, tal como no conto de Allan Poe, é o grande regente de nossas ações na vida, e da maneira como nos colocamos diante da realidade que nos é apresentada. O significante de Lacan, diferentemente do que é para Saussure, é para o sujeito sua própria significação, tal como no conto o significante (carta) regia cada um, a sua própria maneira, a partir do que a carta significava para cada sujeito envolvido. “Lacan sempre deixa clara a posição que toma em relação a supremacia do significante sobre o significado. O significante sempre flutuante, a significação não se referindo a nada real, mas sempre se remetendo a outra significação.” (Chulam, 1981, p. 125).

O significante para Lacan sempre remeterá a outro significante, diante da própria cadeia significante que puxa significados de uma palavra à outra, incessantemente. Tania (Chulam, 1981) simplifica tal processo em poucas palavras que colaboram para o entendimento de que o significante sozinho não significa nada quando não conectado a sua rede significante: “A trama significante envolve o sujeito desde seu nascimento. Os significados não passam de variações individuais que só adquirem coerência dentro de uma rede significante” (Chulam, 1981, p. 125).

Ao trabalhar com o significante, Lacan utiliza a expressão “cadeia significante” que revela como se dão as articulações de um significante dentro de sua trama:

Como já enunciei várias vezes ao longo dos anos precedentes, as características do significante são as da existência de uma cadeia articulada que, como acrescentei no artigo em questão, tende a formar grupos fechados, isto é, compostos de uma série de anéis que se prendem uns aos outros para constituir cadeias, as quais, por sua vez, prendem-se a outras cadeias à maneira de anéis. (Lacan, 1999 [1957-1958] p.34).

A palavra “cadeia” deriva do latim “*cadete*”, que quer dizer uma corrente constituída de anéis entrelaçados, ligados uns aos outros em sequência, associados ao poder de amarrar, prender, sustentar e até transmitir uma força mecânica. (Larrouse, 1995). Não por acaso Lacan fala sobre o significante a partir de uma corrente, em que são os elos entrelaçados que conduzem a força mecânica do todo, e é esse o princípio que se aplica ao significante, o qual, sozinho, não representa nada, ou não tem sentido em si mesmo. Um significante sempre remete a outro, são elos que puxam elos, apresentando em conjunto a significação da coisa para o sujeito.

É esta complexa definição, graças aos precedentes oportunizados pela linguagem, que se apresenta quando alguém fala o que alguma coisa significa para ela. Lacan insistirá nessa significação em seu texto “A subversão do sujeito e Dialética do desejo no inconsciente freudiano” ao afirmar:

Nossa definição do significante (não existe outra) é: um significante é o que representa o sujeito para outro significante. Esse significante, portanto, será aquele para o qual todos os outros significantes representam o sujeito: ou seja, na falta desse significante, todos os demais não representariam nada. (Lacan, 1998 [1960] p. 833)

Assim, no jogo significante o sujeito não só é representado por outro significante em sua cadeia, como também todos os seus significantes em si não representam nada, quando fora da tríade significante/sujeito/significante (Chulam, 1981). Isso significa dizer que o significante para um sujeito nunca está sozinho. Ele sempre vem acompanhado por uma teia significante, emaranhada por marcas e rastros de uma vida inteira.

Toda essa constituição significante é singular de cada sujeito e sua estrutura psíquica, ou seja, os significantes de um sujeito estão profundamente relacionados com o que foi por ele recebido através da linguagem desde seu nascimento. Essa teia significante funciona e se emaranha de maneira particular para cada um, regida pelo Outro que nos constitui. Ao iniciar esta discussão, disse-lhes que, conforme Lacan determina, “O Outro

é o lugar em que se situa a cadeia significante” (Lacan, 1998, [1964] p. 194), do mesmo modo que as determinações desse lugar do Outro marcam a história de um sujeito.

Antônio Quinet (Quinet, 2012) afirma que o Outro é aquele que marca a história de um sujeito a partir da linguagem e do deslizamento da cadeia significante. Este Outro representa um grande “tesouro” (Quinet, 2012) ao se apresentar para o sujeito como um conjunto de significantes que antecedem a sua existência. Na transmissão da força mecânica de uma corrente, os elos concatenados são esses que desde antes de nosso nascimento deslizavam uns sob os outros, puxavam uns aos outros em nossa cadeia significante, essa que vem a representar o significado que atribuímos ao que nos acontece. Tudo isso vem desse lugar do Outro, que nos antecede, o lugar de nossos tesouros significantes.

Para todo ser humano, o Outro é o tesouro dos significantes e, como tal, é prévio ao sujeito, é anterior ao nascimento. Antes de vir ao mundo já lhe dão um nome, um sexo, um time de futebol, uma profissão; ele já nasce em uma determinada classe social com seus valores e preconceitos e num país com sua cultura e sua língua – tudo isto constituirá o Outro para ele. (Quinet, 2012, p. 13).

A respeito deste tesouro significante, (Ravasio, 2016) argumenta ainda que é nele que reside a verdade, como é também um estranho que nos constitui:

O Outro é o ‘tesouro dos significantes’, onde habita a verdade do sujeito, em que só é possível na forma de um meio-dito, sendo um saber sobre o sujeito que inclui um não saber, marcando a impossibilidade de apreensão completa, marcada pelo engano, pelo equívoco. Na alteridade do registro simbólico, encontramos o estranho que nos constitui, que marca a cultura arraigada no sujeito, a partir das suas marcas primeiras, que se movem e se ressignificam na relação com os significantes. Tendo como marca a polissemia dos significantes, tem caráter móvel e fugidio. (Ravasio, 2016, p. 156-157).

Nesta relação com o significante me encontro com um tesouro que me foi transmitido e que se torna subjetivamente objeto de minha pesquisa: a escola. Nesse encontro passo a me questionar: o que é a escola em minha cadeia significante? Como têm ocorrido os deslizamentos significantes que me fizeram professora? Aquilo que simbolicamente Dirce e Luciana me entregam como um tesouro – a escola – torna-se um significante para mim, e, ao falar sobre escola, isto se apresenta em minhas palavras: Em meus encontros com Dirce e Luciana por meio da linguagem recebo seus tesouros significantes e a escola passam, então, a representá-las para mim na cadeia significante.

Então, o que é escola para Dirce? O que é escola para Luciana? O que é escola para Laura? Sendo assim, o que é a escola, afinal? Quando lhes contei sobre como me tornei professora, seria impossível separar a minha experiência familiar do que é a escola para mim. Inevitavelmente, a palavra escola puxava a palavra amor no meu discurso, com o qual, para falar de escola, eu precisava, obrigatoriamente, a falar das memórias que constituíam a escola para mim. Este é um dos efeitos do significante e seus elos indissociáveis e dependentes uns dos outros, e, sobretudo, articulados à linguagem.

No livro “Psicanálise com crianças” da psicanalista Teresinha Costa, é possível explorar como se dá a inserção do significante no sujeito através da linguagem, fato que nos assujeita ao mundo dos Outros desde antes de nosso nascimento.

O sujeito, portanto, não nasce pronto como os animais. O sujeito assujeitado à fala, o sujeito do inconsciente, nasce no campo do Outro. Se ele não nasce pronto, deve ser construído, e sua constituição acontece na relação com a fala que passa pela linguagem. E essa fala não significa aprender a articular palavras e formar frases para comunicar-se com os demais, mas significa ir além da necessidade e ter acesso ao desejo. Portanto, se o sujeito é efeito de linguagem, representado de um significante para outro, é necessário submeter-se ao significante para que possa falar (Costa, 2010, p. 62).

Pensar no discurso proposto por Benveniste permite-nos identificar nossa profunda relação com a fala e com o Outro, já que “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.” (Benveniste, 1995, p. 285). De acordo com (Costa, 2010), nessa relação com a fala está na formulação do significante em Lacan “A formulação lacaniana do sujeito do significante implica pensar o sujeito pela sua relação com a fala e com o Outro. A linguagem é soberana e preexiste ao sujeito.” (Costa, 2010, p. 63).

Se, desde sempre, o nosso elo com os outros é a linguagem, então é possível pensar que o “tesouro do significante” é justamente aquilo que recebemos a partir da linguagem e se aloca no campo do Outro (Costa, 2010), que é inconsciente. Do inconsciente, Emile Benveniste conclui que “Na verdade, aquilo a que chamamos inconsciente é responsável pela maneira como o indivíduo constrói a sua pessoa, afirma, recalca ou ignora isto motivando aquilo.” (Benveniste, 1995, p. 94).

Retomando o campo do “Outro”, em primeiro lugar é preciso esclarecer que tanto a linguagem como constituição da subjetividade de um sujeito (Benveniste, 1995) quanto a memória que nos faz lembrar-se de si (Ricoeur, 2007) são sempre tramados por outros, que desde o princípio nos constituem com a linguagem e atuam em nossas

lembranças, deixando seus rastros em nós, muitas vezes alocados no inconsciente que é por onde subjetivamente nos guiamos (Benveniste, 1995).

No que se refere ao Outro como um lugar de constituição da subjetividade (Ravasio, 2016), retomando que “o Outro é um discurso que situa o sujeito em uma posição subjetiva, a partir dos significantes que lhe constituem” (Ravasio, 2016, p. 156), é importante também localizar de que subjetividade é esta sobre a qual se tem falado neste trabalho e que é claramente destacada ao se tratar do campo do Outro e do inconsciente.

Conforme os professores Zélia C. Facci Torezan e Fernando Aguiar, autores do artigo “O sujeito da psicanálise: Particularidades na contemporaneidade” (Aguiar; Torezan; 2011), antes da subjetividade ser tomada pela modernidade e pela psicanálise (Aguiar; Torezan; 2011), ela era autocrata na consciência e na soberania do eu.

o indivíduo, num encaminhamento claramente narcísico e liberal, delimita, a partir do eu, o seu espaço na relação com o outro. Tais aspectos caracterizavam uma subjetividade unificada e governada pela consciência, e reduziam o conceito de inconsciente a um estado de caráter temporário e adjetivado, uma espécie de adendo desconhecido da consciência. (Aguiar; Torezan; 2011, p. 531).

Segundo os autores (Aguiar; Torezan; 2011), o conceito de subjetividade e as noções do sujeito passam a ser trabalhados do ponto de vista da psicanálise, na qual Freud irá trabalhar com o inconsciente.

Freud realizou o abalo do estatuto de soberania do eu, da consciência e da razão com uma nova concepção sobre o inconsciente. Com essa concepção freudiana, na qual o inconsciente passa da condição de apêndice da consciência à estrutura particular e determinante da subjetividade, o sujeito se torna dividido em duas formas de funcionamento, a consciente e a inconsciente, e subjugado à primazia desta. (Aguiar; Torezan; 2011, p. 530).

Para Freud, portanto, a subjetividade é regida pelo inconsciente (Aguiar; Torezan; 2011), ou seja, tal como o sujeito não é soberano, o “eu” está em detrimento da organização do inconsciente, dela partindo a força motriz de suas ações. Conforme explicam os autores, “o inconsciente, para Freud, é o que genuinamente constitui a subjetividade, e não apenas um indesejável detalhe da mesma.” (Aguiar; Torezan; 2011, p. 531).

Em seu livro “Conferências Introdutórias à Psicanálise” Sigmund Freud afirma que a humanidade sofreu três terríveis golpes ao seu amor próprio graças à evolução da ciência (Freud [1916-1917], 2014), sendo o terceiro o que ele considera mais insultante

quando o homem percebe que não é “senhor de sua própria casa” (Freud, [1916-1917] 2014, p. 310) e sim determinado pelas formações e circunstâncias de seu inconsciente.

O primeiro, quando descobriu que nossa Terra não é o centro do universo (...) O segundo, quando a pesquisa biológica aniquilou a suposta prerrogativa humana na criação, remetendo a descendência humana ao reino animal (...) O terceiro e mais sensível insulto, no entanto, a mania de grandeza humana deve sofrer da pesquisa psicológica atual, que busca provar ao Eu que ele não é nem mesmo senhor de sua própria casa, mas tem de satisfazer-se com poucas notícias do que se passa inconscientemente na sua psique. (Freud, [1916-1917] 2014, p. 310)

Assim, subjetivamente, a existência do sujeito, existe o inconsciente, o qual Freud definirá como um reino de expressões próprias, singulares, que farão parte do que os autores chamam efetivamente de subjetividade. (Aguiar; Torezan; 2011).

O inconsciente deixa de ser uma designação para aquilo que no momento se encontra latente: ele passa a ser um reino psíquico particular, com desejos próprios, forma de expressão própria e mecanismos psíquicos que lhe são peculiares e que não vigoram em nenhuma outra parte. (Freud, [1916-1917] 2014, p. 231)

Adiante, (Aguiar e Torezan, 2011) exploram em Lacan como o inconsciente, formulado por Freud, se apresenta, e como a linguagem, elemento tão caro para a constituição do inconsciente e da subjetividade, é elaborado na psicanálise lacaniana.

Assim, quando Lacan (1964/1988, p.25) postula que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, e, ainda, que “o sujeito é efeito do significante”, ele segue os passos de Lévi-Strauss, indicando a existência de um sistema de relações pré-existentes ao sujeito e de uma ordem significante que o antecede, pois o Outro que lhe precede está já tomado pela linguagem. (Aguiar; Torezan; 2011, p. 533).

A linguagem, ponto sobre o qual venho discorrido no decorrer desta epístola, é o que, em primazia, une os conceitos com os quais tenho trabalhado, pois a partir do meu discurso pessoal encontro-me inconscientemente com significantes que, ao me causarem estranhamento, passam a ter lugar neste trabalho. Isso acontece quando percebo que a escola que me foi transmitida através da linguagem não era a mesma para meus amigos de escola, assim como havia algo que se referia a minha estrutura simbólica que se distinguia das outras pessoas, afinal a escola não era a mesma para ninguém que escutei, mesmo que essas pessoas usassem de adjetivos idênticos para se referirem a ela, pois a ordem de seus discursos era constantemente atravessada por outras questões.

Lacan, ao afirmar que um sujeito é efeito de um significante (Aguiar; Torezan; 2011), busca se amparar na linguagem para falar do inconsciente, no qual se encontra a estrutura significante. Além disso, ele explica que essa linguagem faz parte de uma ordem humana que nos é anterior, e que nos constitui a partir do lugar do Outro, “ indicando a existência de um sistema de relações pré-existentes ao sujeito e de uma ordem significante que o antecede, pois o Outro que lhe precede está já tomado pela linguagem.” (Aguiar e Torezan, 2011, p. 533). Esse Outro, a partir do que disse (Quinet, 2012) e (Ravasio, 2016), constitui um lugar para a morada dos nossos significantes, os quais nos acompanham durante toda a vida, marcando-nos e habitando nossos desejos, sendo eles os verdadeiros senhores de nossa casa, no lugar do “eu”.

Por isso, a linguagem é tão fundamental nesta construção teórica, pois sendo anterior a nós, é suporte de toda nossa estrutura simbólica, a morada do Outro que nos constitui, e é dela que um discurso é feito, assim como “é pelo discurso que o inconsciente pode advir” (Aguiar e Torezan, 2011, p. 533), sendo ele aquilo que Freud chama de subjetividade. A marca da subjetividade em um discurso é, portanto, a marca de nossos significantes, os quais enredam nossa narrativa e constituem a nossa caligrafia pessoal, a caneta com a qual escrevemos na vida.

De agora em diante é dessa caneta que falarei. É com ela que tenho escrito essas cartas e registrado o discurso dos outros, que, por sua vez, nos falam de uma escola que é significante, que é para cada um, e que compõe o [para-si] de nossas palavras. (Figura 10).

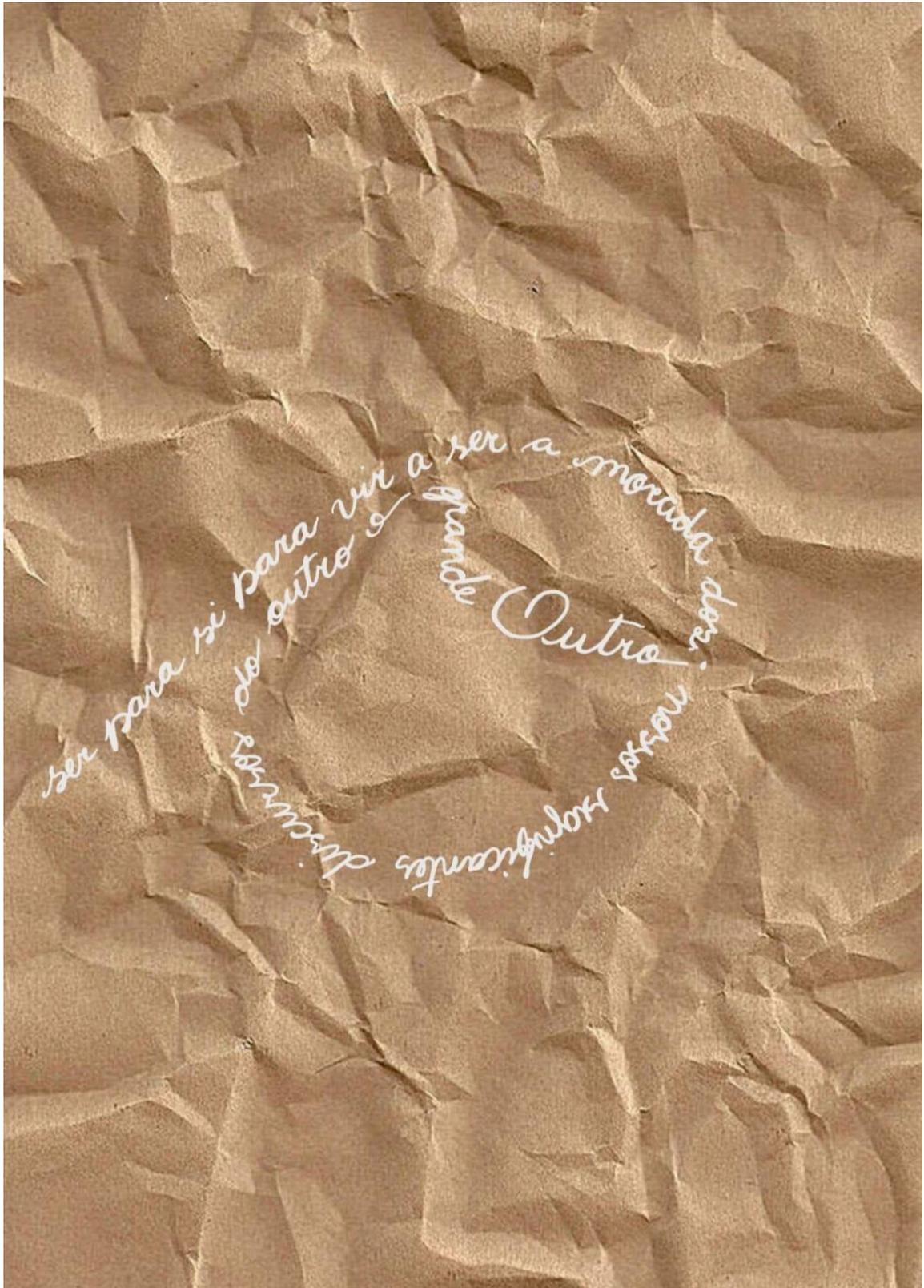


Figura 10: Exemplo 4 de recurso gráfico visual para dar mais dinamismo ao texto.
Fonte: Autora (2024)

EPÍSTOLA – PARTE II

Epístola III: A escola como significante

Falo por palavras tortas. Conto minha vida que não entendi. O senhor é homem muito ladino, de instruída sensatez. Mas não se avexe, não queira chuva em mês de agosto. Já conto, já venho — falar no assunto que o senhor está de mim esperando. E escute.

João Guimarães Rosa

Pois o significante é unidade por ser único, não sendo, por natureza, senão símbolo de uma ausência.

Jacques Lacan

Juiz de Fora, 13 de janeiro de 2024

Queridos leitores,

Inicialmente, a palavra significante recebeu minha atenção sem que eu pudesse uni-la ao seu significado. O que era um significante, afinal? Por que tinha que ser o significante? Qual era o sentido que essa palavra me convocava a dar para a minha pesquisa? Todas essas perguntas orbitavam em torno dos meus papéis e livros, como uma grande colcha de retalhos feita em rascunhos desconexos. Ainda que eu me esforçasse muito em torno dela, meses se passaram e o significante continuava a se mostrar como um enigma, cuja solução eu estava muito longe de obter. Hoje, após um ano do meu primeiro encontro com tal palavra, eu poderia equiparar minha experiência com o conto da Carta Roubada, de Allan Poe, no qual a polícia ansiando pela carta, deixou de procurá-la no lugar mais óbvio e, assim, ela sempre lhes escapava, já que eles não eram capazes de enxergá-la realmente. A carta sempre esteve diante deles, contudo, seus olhos não eram educados para vê-la.

O mesmo me ocorreu, já que meus olhos e meus ouvidos, por um longo tempo, deixaram escapar as pistas que me levavam até esta palavra, até que um dia parei de procurá-la em lugares nos quais ela jamais estaria. A palavra pela qual eu tanto ansiava habitava em mim, porém meus olhos não conseguiam distingui-la de tantas outras que se emaranhavam a ela exatamente como uma teia, cheia de nós e linhas sem início e fim.

Precisei questionar o lugar do significante em meu trabalho, redescobrir os motivos que me faziam querer pesquisar, o porquê de eu insistir em um chão completamente impermeável, que, ao invés de me dar frutos, só me mostrava poeira e aridez, com a qual tive de conviver por meses a fio, até que toda aquela secura se tornasse veredas em meu coração.

Guimarães Rosa, autor de *Grandes Sertões Veredas*, escreveu que “a gente tem que sair do sertão! Mas só se sai do sertão é tomando conta dele a dentro...” (Rosa, 2021, p. 249). Na aridez do sulcar significante, encontrei-me com muitos resvalos, com uma terra cheia de durezas, com as quais passei a aprender trabalhar. Foi quando percebi o quanto eu evitava atravessar a aridez, a ir ao encontro do meu próprio grande *ser-tão*, onde todas as respostas estariam diante de meus olhos, caso eu quisesse realmente obtê-las. Rosa nos ensina que “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.” (Rosa, 2021, p. 283). Era isso. Enquanto eu evitava atravessar o sertão do significante, o que minha pesquisa queria de mim era a coragem para seguir por terras incertas, mas que certamente me fariam enxergar o meu tão querido ‘ser-tão’. Tomando conta dele a dentro (Rosa, 2021) aprendi o quão ínfimo pode parecer nossa existência no mundo, como também a relevância de nossos atos. Mas o sertão também me ensinava a caminhar, apesar da aparente pequenez de minhas palavras no mundo. Para encontrar aquele sertão que queria ser grande, logo passei a amar o miúdo, a me interessar pelo menor, a prestar atenção nas letras e no ínfimo traçado que um pequeno gesto poderia significar em minha pesquisa.

Nos menores gestos aprendi que o grande “ser-tão” é, de fato, dentro da gente (Rosa, 2021). Tais gestos se fixavam nas micropartículas na natureza, que se dispersavam com o vento após um dia de trabalho. No sorriso da criança, no calor de um café quente antes do dia começar, até mesmo na bondade que conforta e ampara sem dizer uma única palavra. Para onde iam meus olhos no fazer da pesquisa? Enquanto eu me demorava nas miudezas do meu cotidiano, o significante trabalhava a todo tempo, sem cessar, pois aquilo que me fazia olhar para fora, era o meu **“ser-tão” a dentro**, as marcas que caligrafavam meu corpo e me levavam a um fazer da pesquisa a partir de meus significantes, ainda que esses estivessem ocultos à minha consciência.

Afinal, o que é que me movia em direção à escuta das pessoas? Qual era a minha motivação para investigar o que é a escola para cada um que me oferecia a palavra? Por que a marca sob a palavra -escola- era tão forte e distinta em meu trabalho, dentre tantas outras em igual importância? Guimarães Rosa, ao escrever que só é possível sair do Sertão, quando seguimos nele adentro (Rosa, 2021), talvez estivesse realmente dizendo que aquilo que buscamos do lado de fora não é o que nos trará a resposta às nossas perguntas, e sim quando, corajosamente, enfrentamos o nosso -ser tão- é que poderemos ver as veredas, o caminho para nossas respostas. “Que eu sou muito do sertão? O sertão é dentro da gente” (Rosa, 2021, p. 276), Guimarães não deixa dúvidas, *esse ser tão habita em nós*.

Desde o princípio a escola foi o significante deste trabalho, pois ela habitava em mim, não só como palavra, mas também como verbo, como grafia de outros corpos que me afetam e me tecem como falante no mundo. Escola não era qualquer palavra neste trabalho, porque não é uma palavra qualquer em minha vida, e talvez a pergunta que tenha regido essa descoberta, não tenha sido outra se não: “*o que é a escola então, para mim?*” Sacular essa pergunta foi o que, enfim, me permitiu chegar à compreensão de que esta dissertação entende a escola como um significante.

E para que essa compreensão também chegue até vocês, é necessário que eu lhes apresente qual foi o caminho do significante na pesquisa e por que a escola pode ser lida pela sobressalência da marca do significante em detrimento de um único significado ou de conceitos pré-estabelecidos.

No início da pesquisa, quando tudo que eu tinha em mãos era um pré-projeto cheio de anseios, cuja extensão desejava solucionar os problemas do mundo inteiro, eu tinha comigo duas certezas: Que minha pesquisa surgiu graças ao meu amor pela escola e que eu gostaria de escutar outras pessoas falando sobre escola. Mais do que criar soluções para os problemas que envolviam a escola, havia em meu discurso o desejo de captar a cena, de gravar a lembrança, de tecer em palavras o instante daqueles que generosamente compartilhavam comigo suas memórias de escola. Havia nesse desejo a urgência em atingir o invisível, em recolher os restos das mais singelas emoções que alguém poderia sentir ao estar na escola. Assim como Manoel de Barros escreveu, minhas palavras tinham o anseio de apanhar desperdícios (Barros, 2008) “Eu fui aparelhado para gostar de

passarinhos/ Tenho abundância de ser feliz por isso/
Meu quintal é maior do que o mundo/ Sou um apanhador de desperdícios.”

Em um mundo no qual a escola passou a ser atravessada por excessos de informações (Bauman, 2022), colher o desperdício significa também dar lugar à experiência (Larrosa, 2002), para as coisas que acontecem com a escola, para aquilo que é vivido nela, enquanto a modernidade nos incentiva a tornar lixo nossas memórias. “O trabalho da memorização resultou em mais lixo que em produtos usáveis.” (Bauman, 2022, p. 116) e ainda, nas palavras de Zygmunt Bauman: “Em nosso mundo volátil, de mudanças instantâneas e erráticas.” (Bauman, 2022, p. 117), o que se aprende é que “a receita do sucesso é “seja você mesmo”, e não “seja igual ao resto”. (Bauman, 2022, p. 120).

Esse slogan destacado pelo autor, famoso por nos incentivar a dar lugar sempre ao novo, ao inovador, ao diferente daquilo que sempre foi dito e ensinado, na escola pode ser um caminho perigoso a se trilhar. Ainda que seja essencial que essa instituição acompanhe as mudanças pelas quais o planeta Terra tem passado, a escala do desperdício muito provavelmente fala da herança que nos foi entregue por gerações seguidas, do conhecimento que muitas vezes nos foi dado como um tesouro.

Conforme já foi dito, por sermos seres de linguagem, existirá continuamente existirá a possibilidade de que algo seja herdado por nós, daqueles que nos antecedem na vida. Seja a letra com a qual escrevemos na Terra, seja nossa herança familiar, há algo do velho sendo continuamente replantado em nós, ainda que a modernidade líquida anseie pelo novo (Bauman, 2001). Pensar a escola como um significante, é também promover o encontro entre o novo e o antigo, através do qual, ao me encontrar com a experiência do outro, sou novo a cada vez, pois a linguagem com a qual tecemos vínculos intersubjetivos nos possibilita isso. Quando alguém vai ao encontro do encontro, a partir da palavra, é a sua subjetividade que fala e se renova ao estar diante de um interlocutor.

Ao acender ao logos, embora venha conquistar sua individualidade, o sujeito jamais conseguirá fazer coincidir o sujeito da enunciação e do enunciado. Origina-se dessa forma, a dialética das alienações do sujeito. Ao mesmo tempo que experimenta no discurso a carência do ser, sabe que esta é a única forma de se representar, o mesmo ocorrendo com seu desejo. (Chulam, 1981, p. 128)

Ainda que seja por meio da fala que um sujeito se propõe para o outro (Benveniste, 1995), sendo isso constitutivo de sua individualidade, é sempre em contato com o outro

que um discurso pode se desalienar e ir sempre em direção aos nossos desejos, a cada vez que falamos. Somos atravessados pela palavra dos outros, e talvez seja essa a grande beleza de ser falante. Como seria um mundo no qual, trancafiados em nossos escafandros, seríamos barrados de dizer e, assim, de sermos outros a cada vez? Jean Dominique Bauby venceu a impenetrabilidade de sua prisão física para que suas palavras pudessem voar como borboletas e, deste modo, sua solidão não o oprimisse tanto (Bauby, 2014).

Para essa pesquisa, o significante é o que permite que a escola não esteja permanentemente trancafiada em um escafandro discursivo, sob o qual ela estaria diante de um único significado. O significante, como produto de linguagem, são nossas borboletas batendo as asas em busca de que o mundo não seja sempre o mesmo, pois somos falantes com os outros e, portanto, existe esperança. Isso só se torna verdade, quando assumimos o entendimento de que o significante, conforme determina Lacan, é o significado que um sujeito dá à sua experiência.

Este é o ponto que mais nos interessa na natureza significante: a sua capacidade de representar a realidade do que são as coisas para alguém. Quando Lacan insiste em dizer que um significante sempre representará outro na cadeia significante (Lacan, 1998 [1960]) é porque, para nós, o significante representa a maneira como nos posicionamos no mundo, pois ao se encadear em elos concatenados, essa estrutura recorre a cada marca que recebemos pela linguagem desde antes de nosso nascimento. E tudo isso é o que, em síntese, nos constitui desde o princípio.

Entretanto, esse entendimento só me atingiu muitos meses depois de minhas primeiras buscas ao termo Significante nos Seminários ministrados por Jacques Lacan entre os anos de (1952 e 1980). Meu ponto de partida se deu quando precisei concluir uma tarefa traçada em orientação da pesquisa, que se resumiu em: mapear o termo significante nos Seminários ofertados pelo autor, de modo a conseguir traçar um campo de estudo, ou ao menos entender como esse termo se deu em sua obra, à medida que Lacan a desenvolvia.

Meu primeiro trabalho foi mapear o termo **significante** em todos os seminários disponíveis em *Portable Document Format* (PDF) do autor. No total, conforme designa a tabela abaixo (TABELA 1), o autor ministrou vinte e sete seminários durante o intervalo de 28 anos, mas nem todos eram elegíveis para a busca, considerando que é somente uma parte dos seminários ministrados por Jacques Lacan que estão autorizados a circular por

quem detém seus direitos autorais. Assim, esse mapeamento poderá ser mais preciso no dia em que todas as obras puderem estar sob alcance do público para estudo e apreciação.

Tabela 1: QUANTITATIVO DE OCORRÊNCIAS DO TERMO SIGNIFICANTE NOS SEMINÁRIOS PESQUISADOS DE JACQUES- MARIE ÉMILE LACAN

SEMINÁRIOS	OCORRÊNCIAS DO QUANTITATIVO DO TERMO SIGNIFICANTE	SEMINÁRIOS	OCORRÊNCIAS DO QUANTITATIVO DO TERMO SIGNIFICANTE
SEMINÁRIO 1 <i>Os escritos técnicos de Freud (1953-1954)</i>	13	SEMINÁRIO 14 <i>A lógica do fantasma (1966-1967)</i>	126
SEMINÁRIO 2 <i>O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955)</i>	10	SEMINÁRIO 15 <i>O ato psicanalítico (1967-1968).</i>	-
SEMINÁRIO 3 <i>As psicoses (1955-1956)</i>	568	SEMINÁRIO 16 <i>De um Outro ao outro (1968-1969)</i>	235
SEMINÁRIO 4 <i>A relação de objeto (1956-1957)</i>	306	SEMINÁRIO 17 <i>O avesso da psicanálise (1969-1970)</i>	157
SEMINÁRIO 5 <i>As formações do inconsciente (1957-1958)</i>	994	SEMINÁRIO 18 <i>De um discurso que não seria semblante (1971)</i>	87
SEMINÁRIO 6 <i>O desejo e sua interpretação (1958-1959)</i>	295	SEMINÁRIO 19 <i>Ou pior... (1971-1972)</i>	115
SEMINÁRIO 7 <i>A ética da psicanálise (1959-1960)</i>	201	SEMINÁRIO 20 <i>Mais, ainda (1972-1973)</i>	160
SEMINÁRIO 8 <i>A transferência (1960-1961)</i>	195	SEMINÁRIO 21 <i>Les non-dupes errent [Os não-tolos erram] (1973-1974)</i>	41
SEMINÁRIO 9 <i>A identificação (1961-1962)</i>	381	SEMINÁRIO 22 <i>RSI (1974-1975)</i>	-
SEMINÁRIO 10 <i>A angústia (1962-1963)</i>	159	SEMINÁRIO 23 <i>O sinthoma (1975-1976)</i>	66
SEMINÁRIO 11 <i>Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)</i>	195	SEMINÁRIO 24 <i>L'insu que sait de l'une bévue s'aile à mourre (1976-1977)</i>	78
SEMINÁRIO 12 <i>Problemas cruciais para a psicanálise (1964-1965).</i>	-	SEMINÁRIO 25 <i>Momento de concluir (1977-1978)</i>	-
SEMINÁRIO 13 <i>O objeto da psicanálise (1965-1966)</i>	81	SEMINÁRIO 26 <i>A topologia e o tempo (1978-1979)</i>	6
		SEMINÁRIO 27 <i>Dissolução (1980)</i>	

Fonte: Autora (2024)

Dessa forma, minhas pesquisas se deram da seguinte maneira: a partir do recurso de busca por palavras em PDFs, realizei a procura da palavra significante em todos os seminários que poderiam ser manuseados. Fiz essa contagem em diferentes PDFs, tomando o cuidado para digitar a palavra e apertar a tecla ENTER sem dar espaço, considerando que esta ação faz diferença no momento em que o buscador fará a contagem. Após isso, é importante verificar se não existem erros nessa contagem, ou se o PDF não detectou outras palavras ao invés daquela que estou selecionando. No total dos vinte e sete seminários de Jacques Lacan, vinte e três deles estavam elegíveis para a busca e é com parte desses resultados que trabalhei com alguns seminários específicos.

Em seus dois primeiros seminários, sendo eles, respectivamente: *Os escritos técnicos de Freud (1953-1954)* e *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955)*, o termo significante pouco apareceu, sendo hora ou outra mencionado. Isso se justifica pelo próprio nome dado aos dois trabalhos, já que ambos tratavam da leitura que Lacan fez da obra de Sigmund Freud, e escolheu utilizar como ponto de partida para o seu trabalho.

Posteriormente, o termo significante se torna mais expressivo nos seminários seguintes, sendo eles simultâneos: *As psicoses (1955-1956)* e *A relação de objeto (1956-1957)*, ou seja, o terceiro e o quarto seminário que Lacan ministrou. Observem que para vias quantitativas existe uma queda expressiva do número de vezes que o autor menciona o termo no terceiro e quarto livros, sendo este o primeiro indício de que o significante variava de acordo com o tema proposto pelo seminário do ano.

Prossigui com minhas buscas, e, desta vez, fui surpreendida com o seu quinto seminário, intitulado *As formações do inconsciente (1957-1958)*, no qual praticamente triplicaram as ocorrências do significante no texto em relação ao trabalho anterior. Neste seminário, Lacan inicia os trabalhos informando os seus ouvintes que seria de bom tom que a leitura de seu artigo “A instância da Letra no inconsciente” estivesse em dia, já que, de acordo com o autor, esse texto seria evocado muitas vezes durante o ano. (Lacan, 1998 [1957-1958]).

Em suas primeiras palavras, Lacan sinaliza que durante o seminário *As formações do inconsciente (1957-1958)*, ele tratará da função do significante no inconsciente: “desta vez de maneira direta, à função, no inconsciente, daquilo que ao longo dos anos anteriores elaboramos como sendo o significante.” (Lacan, 1998 [1957-1958], p. 11).

Em seguida, retoma brevemente os caminhos de seus seminários anteriores, o que nos interessa, no sentido de compreendermos por que este seminário é de tamanha importância para o Significante:

O primeiro ano de meu seminário, dedicado aos escritos técnicos de Freud, consistiu essencialmente em apresentá-los à noção da função do simbólico como a única capaz de dar conta do que podemos chamar de determinação no plano do sentido [*détermination dans le sens*], na medida em que essa é a realidade fundamental da experiência freudiana. (Lacan, 1998 [1957-1958], p. 12).

O segundo seminário valorizou o fator da insistência repetitiva como oriunda do inconsciente. Identificamos sua consistência na estrutura de uma cadeia significante; foi o que tentei fazê-los vislumbrar, ao lhes dar um modelo sob a forma da chamada sintaxe dos alfas, beta e gama. (Lacan, 1998 [1957-1958], p. 13).

No terceiro ano de meu seminário, falamos da psicose como fundamentada numa carência significante primordial. Mostramos o que sobrevém de subducção do real quando, arrastado pela invocação vital, ele vem tomar lugar na carência do significante da qual falávamos ontem à noite sob a denominação de *Verwerfung*, e que, admito, não deixa de apresentar certas dificuldades, razão por que voltaremos a ela este ano. Creio, não obstante, que o seminário sobre a psicose lhes permitiu compreender, se não o fundamento último pelo menos o mecanismo essencial da redução do Outro, do grande Outro, do Outro como sede da fala, ao outro imaginário. É uma suplência do simbólico pelo imaginário. (Lacan, 1998 [1957-1958], p. 14).

Do mesmo modo, no quarto ano de seminário, eu quis mostrar-lhes que não existe objeto a não ser metonímico, sendo o objeto do desejo objeto do desejo do Outro, e sendo o desejo sempre um desejo de Outra coisa - muito precisamente, daquilo que falta, a, o objeto perdido primordialmente, na medida em que Freud mostra-o sempre por ser reencontrado. Da mesma forma, não existe sentido senão metafórico, só surgindo o sentido da substituição de um significante por outro significante na cadeia simbólica. (Lacan, 1998 [1957-1958], p. 16).

No decorrer da retrospectiva feita por Lacan sobre os seus últimos seminários (Lacan, 1998 [1957-1958]), é possível perceber um caminho coerente, a partir do qual ele obteve, enfim, as bases necessárias para trabalhar com o significante e sua função no inconsciente. Isso se dá desde a apresentação do campo simbólico em seu primeiro seminário, a seguir da natureza repetitiva, insistente, do inconsciente e da cadeia significante que ele abordará no texto do *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955)*, até a chegada do *Seminário das Psicoses (1955-1956)*, no qual ele deixa muito claro a importância do grande Outro para a formação simbólica de um sujeito, o que, nos recordarmos bem, ocorre graças às vias da linguagem, em que o Outro funciona como um lugar de saber, esse que é morada de nossos significantes. (Chulam, 1981).

Em seu quarto seminário *A relação do objeto (1956-1957)*, Lacan trabalhará com o objeto metonímico e com o sentido metafórico, ambos essenciais, conforme o autor defende, para “a substituição de um significante por outro na cadeia simbólica” (Lacan, 1998 [1957-1958], p. 16). Essas são foram as vias imprescindíveis para que passássemos a compreender o significante como uma formação inconsciente, e seus deslocamentos na cadeia significante.

Em seu quinto seminário : *As formações do inconsciente (1957-1958)*, Lacan exhibe um esquema que, de perto, poderia representar a cadeia significante. O autor nos apresenta duas linhas sobrepostas, sendo que uma delas ele denominará como a cadeia significante, enquanto a outra será chamada como a linha do discurso corrente, que, em suas palavras: “[..] é, portanto, a linha do discurso corrente, comum, tal como este é admitido no código do discurso que chamarei de discurso da realidade que nos é comum.” (Lacan, 1998 [1957-1958], p. 19).

Nas imagens abaixo, transcritas do esquema original proposto pelo autor (Lacan, 1998 [1957-1958]), é possível identificar a ocorrência de tais linhas que se sobrepõem e se encontram em dois pontos reconhecíveis. Conforme explica Lacan, a linha que simboliza a cadeia significante é aquela que representa “tudo o que isso inclui como possibilidades de decomposição, de reinterpretação, de ressonância e de efeitos metafórico e metonímico.” (Lacan, 1998 [1957-1958], p. 19). Lacan nos chama atenção para o fato de que as linhas estão no sentido inverso uma da outra, para que elas possam cumprir seu destino de deslizarem uma sob a outra enquanto se cortam e se sobrepõem (Figura 11, 12 e 13):

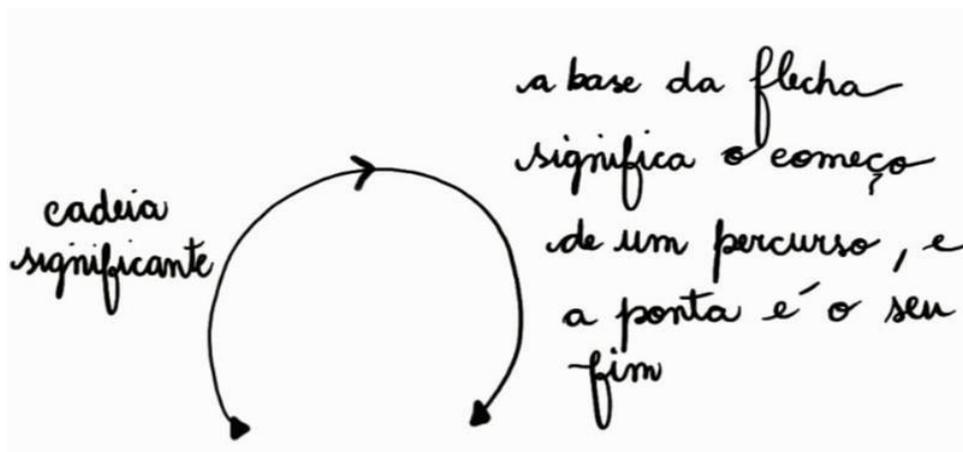


Figura 11: Imagem transcrita do esquema original proposto por Jacques-Marie Émile Lacan em seu quinto seminário, intitulado como: *As formações do Inconsciente (1957-1958)*.

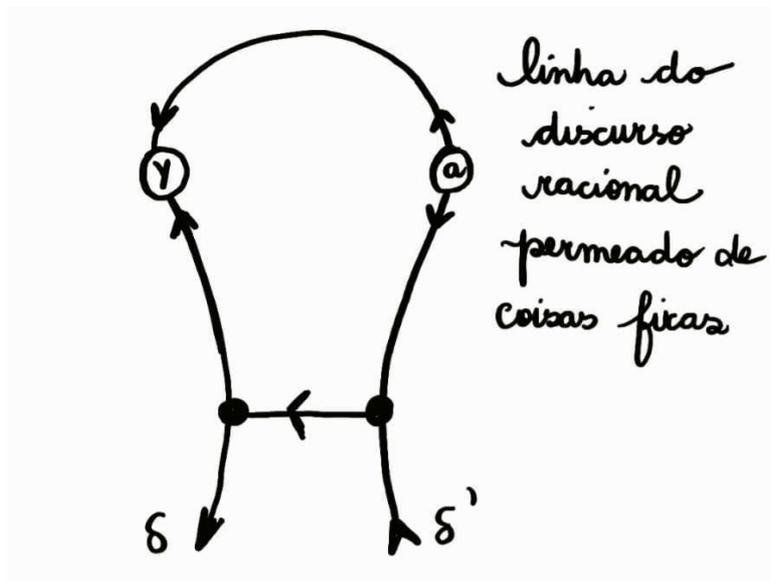


Figura 12: Imagem transcrita do esquema original proposto por Jacques-Marie Émile Lacan em seu quinto seminário, intitulado como: As formações do Inconsciente (1957-1958).

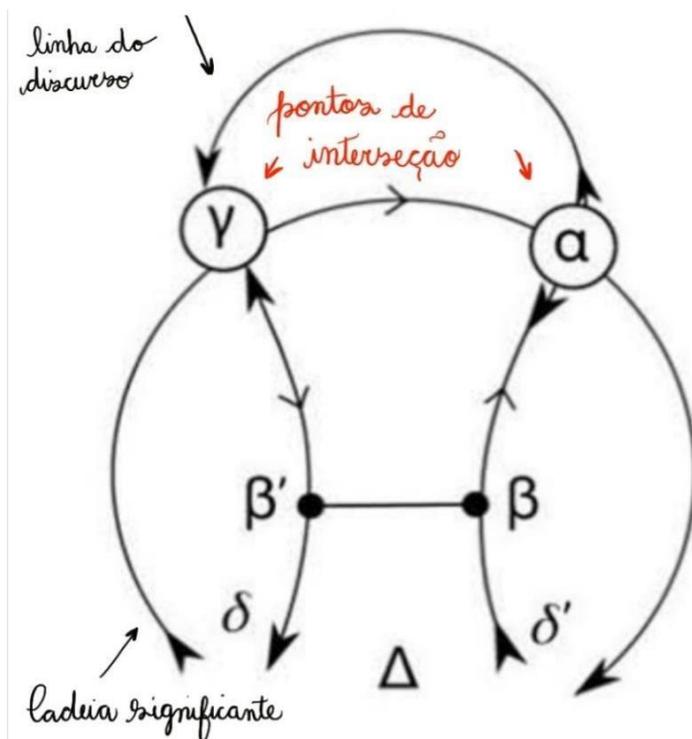


Figura 13: Imagem transcrita do esquema original proposto por Jacques-Marie Émile Lacan em seu quinto seminário, intitulado como: As formações do Inconsciente (1957-1958).

Lacan explica que o primeiro encontro entre a cadeia significante e a linha do discurso é representada pelo código, o qual ele nomeará como (a), e esse código está no lugar do Outro. “Decerto é preciso que o código esteja em algum lugar, para que possa haver audição do discurso. Esse código está, muito evidentemente, no grande outro (A), isto é, no Outro como companheiro de linguagem.” (Lacan, 1998 [1957-1958] p. 19). O segundo encontro da linha discursiva em direção à cadeia significante é onde surge a mensagem, a verdade do sujeito (Figura 14)

Na mensagem vem a luz o sentido. A verdade que há por anunciar, se é que existe verdade, está ali. Na maior parte do tempo, nenhuma verdade é anunciada, pela simples razão de que, na maioria dos casos, o discurso absolutamente não atravessa a cadeia significante, que é o puro e simples ronronar da repetição, o moinho de palavras, que passa num curto-circuito entre B e B'. O discurso não diz absolutamente nada, a não ser assinalar-lhes que sou um animal falante. (Lacan, 1998 [1957-1958] p. 20)

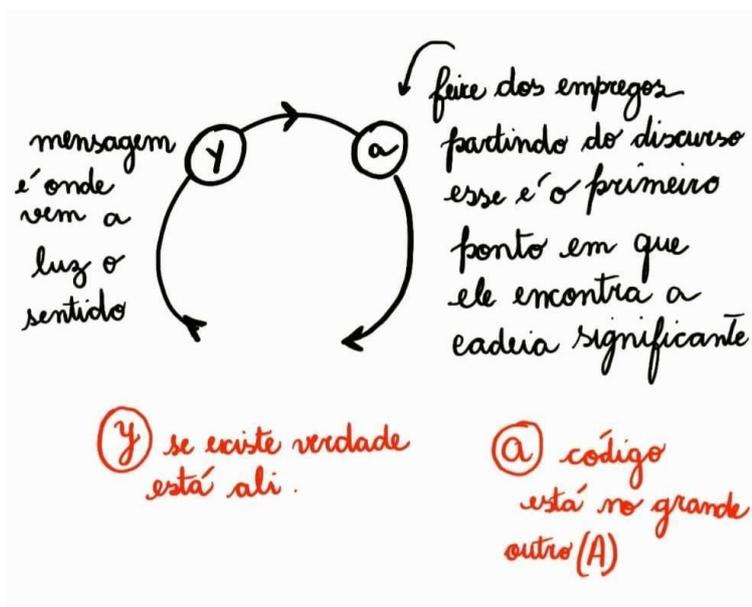


Figura 14: Imagem transcrita do esquema original proposto por Jacques-Marie Émile Lacan em seu quinto seminário, intitulado como: As formações do Inconsciente (1957-1958).

A nível significante, o que mais nos importa é justamente o momento em que a linha discursiva se encontra com a cadeia significante, já que é a partir disso que surgirá a mensagem. Ao contrário, o discurso se concentra no curto circuito que Lacan representou ocorrer entre o “eu” e o objeto metonímico. (Figura 15 e 16)

Os dois pontos - nós mínimos do curto-circuito do discurso - são fáceis de reconhecer. Há, por um lado, em B', o objeto, no sentido do objeto metonímico de que lhes falei no ano passado. Há, por outro lado, em B o [Eu]*, no que ele indica no próprio discurso o lugar daquele que fala. (Lacan, 1998, [1957-1958], p. 20)

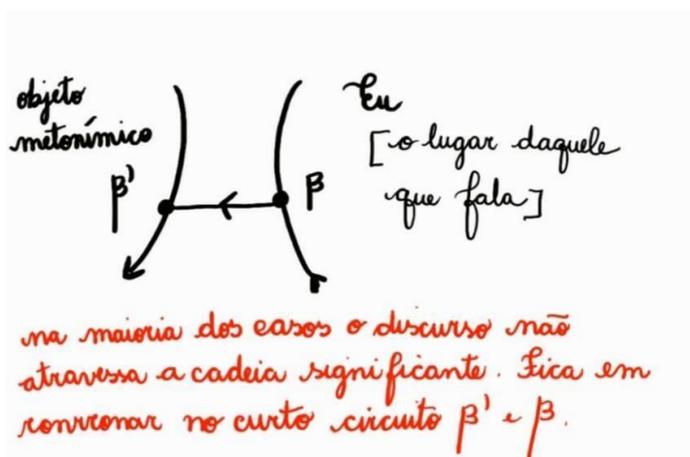


Figura 15: Imagem transcrita do esquema original proposto por Jacques-Marie Émile Lacan em seu quinto seminário, intitulado como: As formações do Inconsciente (1957-1958).

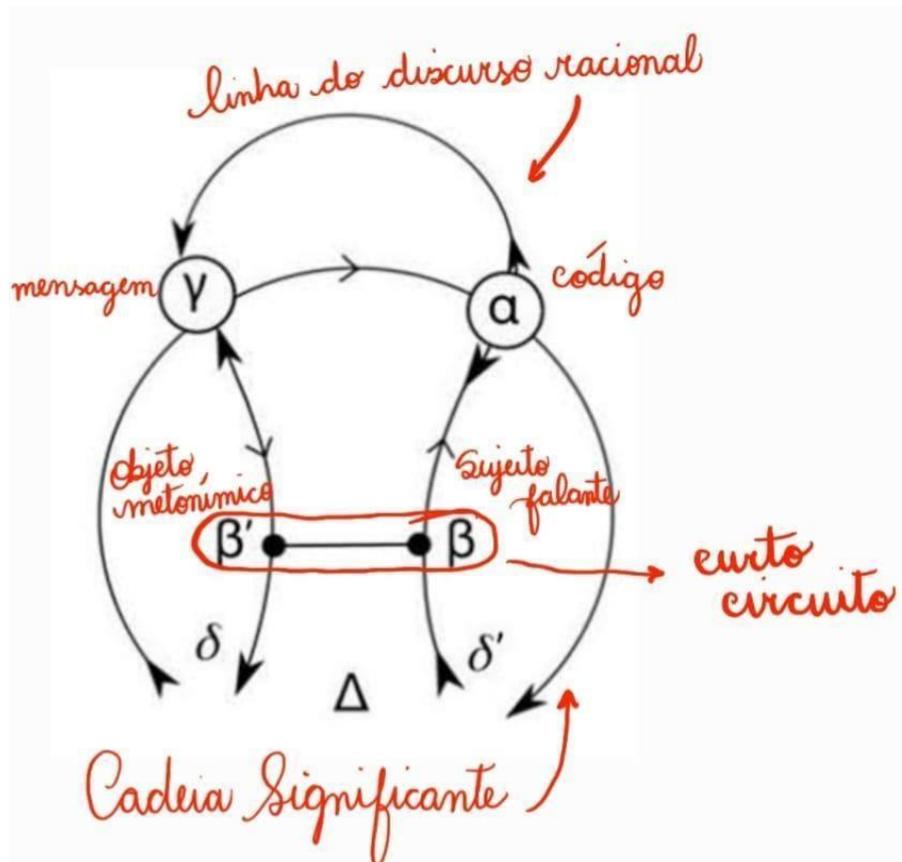


Figura 16: Imagem transcrita do esquema original proposto por Jacques-Marie Émile Lacan em seu quinto seminário, intitulado como: *As formações do Inconsciente* (1957-1958).

Diante disso, o seminário intitulado *As formações do inconsciente (1957-1958)* tornam-se fundamental para minhas investigações e para o desenrolar desta pesquisa, já que o significante assume a centralidade dos assuntos percorridos por Lacan no decorrer dele. A presença desse seminário como ponto de partida das pesquisas a respeito do significante é um fator a ser destacado, pois é esta a linha que escolho seguir em direção à construção teórica deste trabalho.

Não obstante, esse Seminário se torna não só ponto de partida para minhas buscas, como também a todo tempo me entrega pistas do que seria necessário para a aproximação entre o *Significante*, um conceito forjado por Lacan e essencial para toda a construção da psicanálise lacaniana, e o meu trabalho com a escola, no campo da Educação.

Ao dizer disso, o que mais importa pode ser encontrado no artigo que foi ponto de partida no discurso de Lacan para este seminário. Em *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*, ele revelará que a cadeia significante é o que nos possibilita a expressão da verdade do sujeito. No esquema elaborado pelo autor, o início de tudo se dá quando o discurso se encontra com o lugar do Outro, a morada de nossos significantes, o lugar de um saber marcado por nossos significantes. É a partir disso que se chega à mensagem, onde se faz ver a verdade do falante. Ao atravessar a cadeia significante é possível, sempre pelas vias da linguagem, que haja o encontro com o significado que o falante atribui às coisas, que escapa ao que a língua diz, porque se refere ao sentido que essa coisa tem somente para ele.

O que essa estrutura da cadeia significante revela é a possibilidade que eu tenho, justamente na medida em que sua língua me é comum com outros sujeitos, isto é, em que essa língua existe, de me servir dela para expressar algo completamente diferente do que ela diz. Função mais digna de ser enfatizada na fala que a de disfarçar o pensamento (quase sempre indefinível) do sujeito: a saber, a de indicar o lugar desse sujeito na busca da verdade. (Lacan, 1998 [1957], p. 508.

A psicanalista Rilma do Nascimento Medeiros (Medeiros, 2011), autora da dissertação intitulada “O conceito de metonímia na Neurose Obsessiva”, afirma que “É a partir de uma articulação metonímica dentro da cadeia significante que pode surgir alguma transferência de sentido, o que denota também a primazia do significante em relação ao significado. (Medeiros, 2011, p. 32). Em concordância com o que Lacan disse a respeito da cadeia significante, e o fato desta ser a via de possibilidade para efeitos metafóricos e metonímicos (Lacan, 1998 [1957-1958]), Rilma prossegue: “A metonímia surge e persiste por toda cadeia significante, possibilitando o aparecimento da metáfora.” (Medeiros, 2011, p. 32).

Joel Dor, ao esmerar-se ao processo metafórico em Lacan, relata que “em seu princípio, a metáfora consiste em designar alguma coisa por meio do nome de uma outra coisa. Ela é, portanto, no sentido pleno do termo: substituição significante, como formula Lacan.” (Dor, 1989, p. 43). Lacan, ao evocar a estrutura significante em sua obra, reiterou que um significante em si não significa nada, pois na concatenação significante, um elo da cadeia sempre se articula com o outro, que, em seguida, o substitui. Uma palavra puxa a outra, essa é a natureza do significante, mais ainda, “uma palavra por outra, eis a fórmula da metáfora” (Lacan, 1998 [1957], p. 510).

Que é por intermédio da metáfora, pelo jogo da substituição de um significante por outro num lugar determinado, que se cria a possibilidade não apenas de desenvolvimentos do significante, mas também de surgimentos de sentido sempre novos, que vêm sempre contribuir para aprimorar, complicar, aprofundar, dar sentido de profundidade àquilo que, no real, não passa de pura opacidade. (Lacan, 1998, [1957-1958], p. 35).

Para (Dor, 1989) a metonímia, esta que faz surgir a metáfora, desde a sua etimologia convoca o sentido de um outro nome que irá surgir no lugar do outro “Esta figura de estilo de linguagem é elaborada segundo um processo de transferência de denominação, por meio do qual um objeto é designado por um termo diferente daquele que lhe é habitualmente próprio.” (Dor, 1989, p. 46). Na substituição da cadeia significante, o significante que dá lugar ao outro não deixa de ainda sustentar a significação do anterior:

Analiseemos o processo de construção de uma expressão metonímica do tipo: “estar num divã, expressão comumente utilizada para significar “fazer análise, estar em análise” (sobre um divã). Aqui, o termo “divã” é metonimicamente utilizado no lugar do termo (a análise). Em outras palavras, a parte (o divã) é colocada no lugar do todo (a análise). Embora o “todo” esteja eludido, nem por isso a significação deixa de aparecer, em razão da relação de contiguidade entre a “parte” e o “todo”

A articulação significante, por meio da metáfora e da metonímia, é o que permite a formação de novas palavras: “o processo metonímico impõe, assim, um novo significante em relação de contiguidade com um significante anterior, que ele suplanta.” (Dor, 1989, p. 47). O verbo suplantar tem equivalência de sentido com as palavras “superar e exceder”. O que um significante suplantara em relação ao outro na articulação da cadeia significante?

Em vista de demonstrações práticas, elaborei uma pequena dinâmica com palavras, preparada para a apresentação de trabalho na disciplina Tópicos Especiais em Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores – Psicanálise e Educação, ministrada pela Professora Doutora Juliana Maddalena Trifilio Dias, na Universidade Federal de Juiz de Fora, junto ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (PPGE).

Na ocasião, meu desafio consistia em apresentar o significante para meus companheiros de turma, os quais, assim como eu, não eram oriundos de uma formação acadêmica ligada à psicanálise, mas tinham algum interesse pelo campo de estudo, fato

que nos levou a nos reunirmos semanalmente na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) durante o segundo semestre letivo do ano de 2023.

Diante disso, preparei uma dinâmica de grupo com a finalidade de que o significante pudesse passar alguma mensagem para as pessoas da turma. Mais do que apresentar-lhes a teoria, percebi que era essencial que a natureza do significante lhes fizesse algum sentido, fosse de alguma forma palpável e próximo de suas compreensões. Minha intenção, desse modo, sempre foi fazer com que o significante pudesse ser dito, em meu trabalho, de um modo que as pessoas o compreendessem e ele deixasse de ser um conceito “difícilimo” como muitas vezes escutei durante meu trajeto como pesquisadora.

Transformar o significante em arte foi o caminho que encontrei para desvelá-lo, de forma que hoje, posso lhes contar esse processo com muita alegria e confiança. Naquela ocasião, passei a olhar para o significante como algo que se acendia e apagava diante de meus olhos, sem que antes eu pudesse vê-lo com clareza. Alguma coisa era substituída no apagar das luzes, e estava feito! O significante já não era mais o mesmo, outra palavra havia tomado o seu lugar. Assim, teci com minhas próprias mãos uma corrente de elos de papel, que se articulavam uns com os outros a fim de compor a força mecânica da corrente.

O significante, que antes era rastro, logo tornou-se uma letra, até finalmente seguir seu destino e tornar-se palavra: escola. O significante deste trabalho é a escola, como já lhes disse, mas foi só naquela época que ele finalmente surgiu entre tantas palavras, passando então a ocupar seu lugar de direito nesta pesquisa. Antes disso, minha pesquisa caminhou no rastro desse significante, que se acendeu e apagou muitas vezes diante de meus olhos. No acender do significante, pude enfim falar de seu sentido com o fim a que meu trabalho se destina: O que é a escola para cada um.

Foi então que, para o dia da apresentação, escrevi em pedaços de papel a palavra “escola”. Assim como no conto “A carta roubada” (Poe, 2004), no qual a carta se tornou a grande palavra regente dos acontecimentos desenrolados na história, no dia de nossa dinâmica o mesmo se deu com a palavra “escola”. Ela foi a grande regente de toda a interação da turma. Contudo, para o registro desta palavra no papel, utilizei uma caneta especial, cujo traço poderia se apagar ao entrar em contato com o fogo.

Na sala de aula, distribuí os papéis aos presentes, perguntando-lhes o seguinte: Com qual palavra vocês responderiam à questão: “*o que é a escola para você?*?”. Assim, com sua própria caneta, cada um deveria escrever naquele mesmo papel qual significado a escola tinha para eles, com uma única palavra. Quando todos já estavam com suas palavras em mãos, fui de mesa em mesa apagar a palavra escola de seus papéis, até que tudo o que restou foi a palavra que a substituiu.

Ao substituir uma palavra por outra, o elo que garante a contiguidade entre as duas palavras é o significante. A relação da palavra escola com a palavra que se deu no lugar dela é calcada na significação que o falante dá para a sua própria experiência com a escola vivida por ele. “É na substituição do significante pelo significante que se produz um efeito de significação que é de poesia ou criação, ou, em outras palavras, do advento da significação em questão.” (Lacan, 1998 [1957], p.518-19).

Finalmente, o significante é o que neste trabalho permite que a escola escape de um só significado, mas que ela possa ser possibilidade, criação, dentro da ordem discursiva. A escola, como um significante, não é a mesma para todos, pois a natureza do significante é calcada na singularidade do que é de cada um. Entretanto, a intenção deste trabalho não é dizer o que é escola para cada um, mas defender que, ao considerar a escola como um significante, eu tenho a chance de escutar outras formas de ser e de estar na escola.

No seminário da carta roubada, (Lacan, 1998 [1955]), Lacan não se preocupou em dizer o que aquele significante, a carta, significava para cada um. O que isso significa, já sabemos: outro significante. O que é mais essencial, eu já lhes disse e retomo agora: É a existência da carta que movimenta os personagens do conto. A força motriz do significante é o que realmente importa.

O que é a escola então? Repito a pergunta para enfim respondê-la: O que é a escola se não um significante, que convoca, junto ao falante, outros significantes, que em elos invisíveis puxam uns aos outros e fazem dessa palavra um lugar, uma memória, uma marca? Este trabalho, ao considerar a escola como um significante, acredita no que é a escola para cada um, o que é a escola que cada um pode nos dizer.

Se escolho trabalhar com a perspectiva de que a escola é para cada um, então é possível pensar em modos de se ser e de se fazer escola, na qual as pessoas possam ter

um lugar de palavra. Na perspectiva do Lugar geopsíquico (Dias, 2022) “os lugares geopsíquicos são marcados por esses encadeamentos tecidos na linguagem e revelam que as relações nos e com os lugares nos atingem de formas singulares e fazem parte de uma estrutura que é anterior a cada um de nós.” (Dias, 2022, p. 185). Ao escolher trabalhar com a perspectiva apresentada por Juliana, ou seja, com lugares que possuem “encadeamentos tecidos de linguagem” então, como a escola antes de tudo pode se tornar lugar de palavra para alguém?

Se a escola é significativa, então como posso escutar o que alguém tem a dizer sobre ela? A função deste trabalho não é lhes dizer o que é a escola, e sim interrogá-los sempre e a cada vez: ***o que é a escola para você?*** Partindo sempre da escola como um significativo, podemos enfim pensá-la como um lugar de palavra, como lugar da expressão do que é subjetivo a alguém, no qual a palavra – *possibilidade* – possa enfim se tornar verbo e *possibilitar* o palavrado (Dias, 2022), o lavrar da palavra nela e em cada um de nós.

Assim, faço deste trabalho um convite para que cada um de nós pensemos sobre nossas escolas. E, ainda que esta carta que agora lhes escrevo tenha uma data e uma localização geográfica, ela traz um convite que anseia ultrapassar tempos e lugares: ***Fale de sua escola. Me conte o que é a escola para você. Não se esqueça de sua escola. Não deixe que essa palavra tenha sua chama apagada em seu discurso.***

Quando alguém repete a palavra escola, está contribuindo para sua manutenção no tempo. Acredito que as palavras também possam cair no esquecimento, caso deixemos de dizê-las no decorrer da vida. Contudo, uma palavra mantém sua força enquanto ainda houver alguém para evocá-la. Não deixemos de evocar a escola. Assim, essa palavra poderá ser verbo: “***escolar***”. (Figura 17)

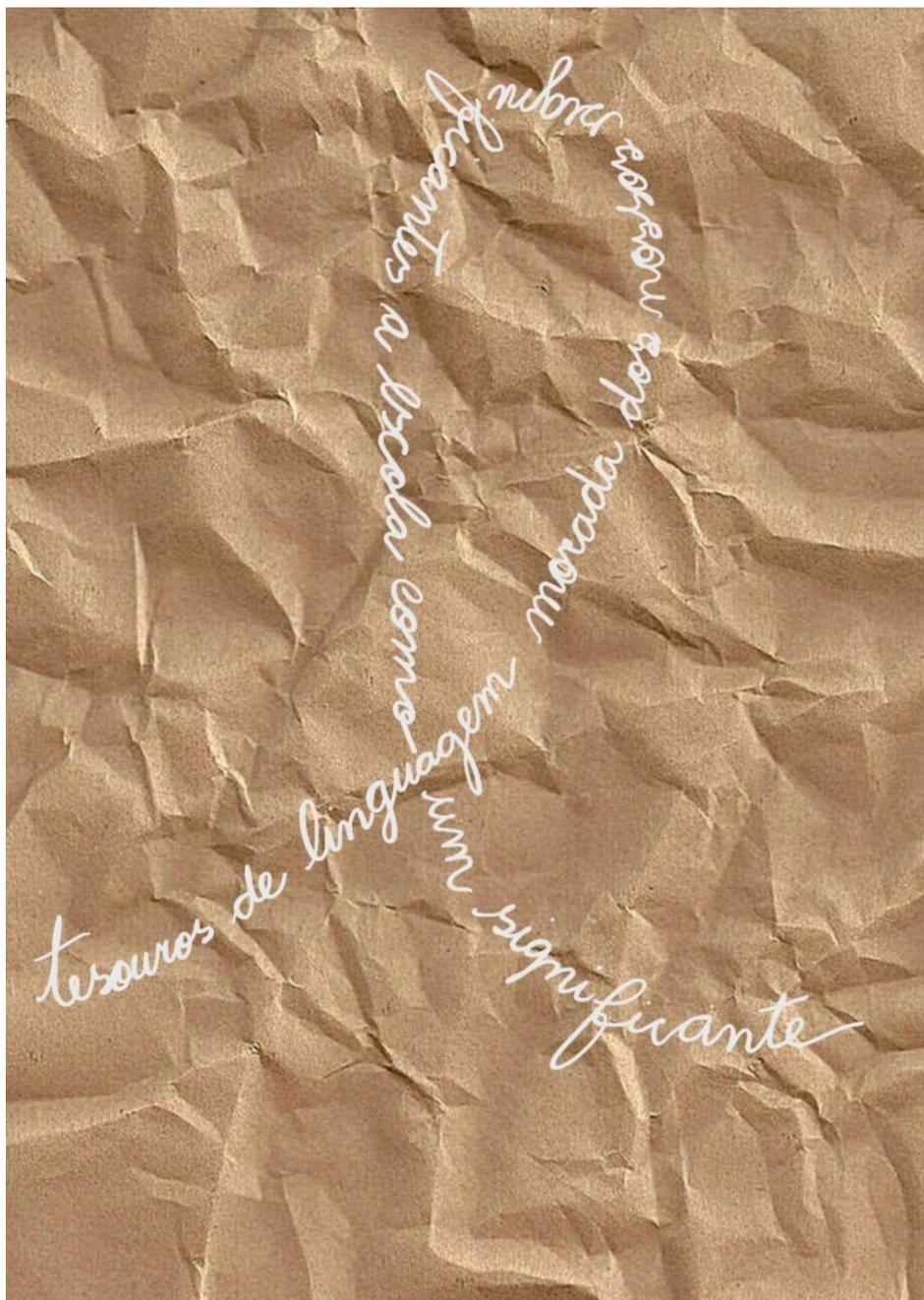


Figura 17: Exemplo 5 de recurso gráfico visual para dar mais dinamismo ao texto. Fonte: Autora (2024)
Fonte: Autora (2024)

Epístola IV: Verbos professados e a Geografia da Escuta

No principio : o verbo
No precipício : o silêncio

Natalia Barros

Eu escola

Tu escolas

Ele escola

Nós escolamos

Vós escoleis

Eles escolam

Em minha última carta, disse-lhes que havia duas grandes certezas que se serviam de arcabouço para o início da minha pesquisa. Em primeiro lugar, estava a escola e o seu significado próprio para mim, ou seja, era a escola como um grande lugar geopsíquico meu e um grande significante para este trabalho. A esse respeito, já discorri demasiadamente, durante as últimas epístolas. Falta dizer sobre a segunda grande certeza que se relaciona essencialmente com a escuta do que as pessoas teriam a dizer sobre suas escolas.

Esse anseio, e não poderia ser de outra forma, também foi fundamentado desde a infância, sob os rastros de um avô cuja gentileza no partilhar da palavra me concedeu ouvidos para escutar o mundo. Em determinado momento de minha vida, ocorreu-me estar diante de um pai silencioso, que, pelas vias da palavra não poderia suprir todos os anseios que uma criança carrega em seu coração. Passei, então, a buscar uma saída para o escafandro que continuamente me oprimia, fato que se deu desde a ausência das palavras de meu pai, que, embora ainda estivesse presente, lentamente foi tomado pelas sequelas deixadas por um acidente vascular cerebral, igualmente opressor, tal como o meu escafandro.

Meu pai e eu, desse modo, éramos duas pessoas impedidas pelas palavras que ansiávamos em dizer e ouvir. Costumo comparar essa experiência como uma bacia cheia

d'água, cujas gotas ininterruptas procuram encher sua forma insaciável. As palavras de meu pai vinham em conta-gotas, enquanto eu carregava uma bacia de profundidade infinita, cuja única função era ser preenchida pelas palavras de alguém que não poderia pronunciá-las.

Passei, então, a procurá-las em outros falantes. Eu possuía uma bacia cheia de anseios, os quais não poderiam ser silenciados, mesmo diante do silêncio do meu pai. É assim que Nivenir, esposo de Dirce, ganha voz e textura nesta narrativa. Ao contrário de minha avó professora, meu avô não havia terminado seus estudos, e, portanto, sua caneta era outra. Meu avô assinava a vida com suas mãos de carpinteiro, mãos que poderiam dar forma a todas as coisas, as quais ele pacientemente moldava com sabedoria e arte.

Sua aparência taciturna e sua voz macia eram continuamente abrasadas pelo som de seu martelo e da serra que, em seu lavrar incessante, fazia de sua casa uma polifonia de ruídos com os quais aprendi a conviver desde cedo. Um dia, decidi perder o medo de sua mesa de carpinteiro e me aproximei, apesar dos avisos constantes de minha avó sobre o martelo que poderia prender um de meus dedos e de que as crianças jamais deveriam mexer com as ferramentas dos adultos. Talvez aquela voz que eu nunca escutava graças aos ruídos na madeira, só estivesse na verdade esperando para ser convocada, para enfim, atingir meus ouvidos ansiosos.

E foi sentada diante da poeira, do martelo e da mesa de carpinteiro que passei finalmente a encher minha bacia outra vez. Se meu avô era um bom contador de histórias, eu era sua mais atenta ouvinte, a criança que ansiava por suas palavras e se recolhia ao pé da mesa para ouvi-lo falar sobre as coisas brilhantes, como as aventuras da juventude e de outras que eram feitas de durezas, mas que ele sabia contar com a mesma doçura da rapadura compartilhada nesses momentos. Com o tempo percebi que eu estava ansiando pela voz que podia dizer sobre os detalhes de uma época que eu não tive chances de viver. Nas narrativas de Nivenir eu continuamente busquei os rastros do cotidiano, a textura das emoções, os pequenos detalhes da vida que, muitas vezes, passam despercebidos por nós.

Meu avô atendeu minhas expectativas a cada vez que, com sua voz tranquila, deu vida as suas lembranças e compartilhou comigo sua experiência com a Terra. Ao longo dos anos estive atenta a isso, preocupada em gravar na memória seus testemunhos de uma história que estava lentamente ficando para trás. Zygmunt Bauman, (Bauman, 2022) em sua primeira carta ao mundo líquido moderno escreveu que:

Tudo ou quase tudo em nosso mundo está sempre em mudança: as modas que seguimos e os objetos que despertam nossa atenção (uma atenção, aliás, em constante mudança de foco, que hoje se afasta das coisas e dos acontecimentos que nos atraíam ontem, que amanhã se distanciará das coisas e acontecimentos que nos instigam hoje); as coisas que sonhamos e que tememos, aquelas que desejamos e odiamos, as que nos enchem de esperanças e as que nos enchem de aflição. (Bauman, 2022, p. 7).

O mundo no qual meu avô viveu sua infância, embora tenha sido atravessado por essas ininterruptas mudanças citadas por (Bauman, 2022) se manteve sólido em suas palavras enquanto ele pode dizê-las. Diante do discurso de Nivenir, pude conhecer o seu próprio mundo, a sua narrativa sobre os grandes acontecimentos da história global, tive a oportunidade de entender qual sentimento atravessou o coração de uma pessoa ao vivenciar a Guerra Fria, por exemplo, ou até mesmo assistir à nova constituição ser feita.

Meu avô colecionava desperdícios, tal como o menino do poema de Manoel de Barros (Barros, 2008). Sua maior herança foi um grande baú de moedas antigas, as quais, à medida que mudavam a moeda, ele passou a guardar, dando a cada uma o lastro e rosto de sua história. Escutá-lo falar sobre suas moedas deu-me a chance de me aproximar das miudezas do cotidiano humano, de entender como o mundo era antes da minha chegada, esse que tem a *Palavra* como sua principal guardiã. Assim, meu avô se tornou também um guardião da palavra que foi alicerce da minha vida. Sua bondade em emprestá-la para uma criança cheia de perguntas, é também o que move este trabalho hoje e me permite contar, através das palavras, o que os outros me disseram sobre suas escolas, essas das quais a Palavra também se torna guardiã.

Assim, tudo o que Nivenir disse para Laura nas tardes quentes do verão, tudo o que ele lhe ensinou debaixo do pé de jabuticaba quando a primavera trazia suas flores e seus botões, são miudezas que enchem meu coração de alegria e pavoneiam minha imaginação. Sem elas toda a constituição do sujeito que sou seria outra que não essa, e eu não estaria aqui atenta às coisas e ao mundo. Como essa pesquisa é sobre coisas pequenas, eu no lugar de uma única pessoa no planeta, em um universo cheio de constelações, posso hoje dirigir esse único olhar para um mundo cheio de coisas grandes, e procurar nele desde as sutilezas do menor, até a presença do invisível.

E é na procura do invisível e do sulcar de efemeridades (Diaz, 2016) que dou lugar novamente ao valor do testemunho neste trabalho. Até agora tenho tecido minha narrativa sob a forma de cartas, ou ainda, de testemunhos epistolares que, segundo a autora (Diaz, 2016), carregam uma presença: “Cada carta vale em primeiro lugar e exclusivamente pela

presença que a habita (...) Eis a carta remetida para a singularidade do eu que se desnuda nela; eis a carta novamente deixando o território da literatura para reencontrar, dessa vez, o do testemunho.” (Diaz, 2016, p. 51).

A palavra “testemunho” é recorrente ao se tratar das cartas neste trabalho, além de carregar a potência de se tratar dos vestígios de um acontecimento vivido por alguém, do qual a palavra se torna a guardiã. Svetlana Aleksievitch, em “As vozes de Tchernóbil” (Aleksievitch, 2016), recolheu centenas de testemunhos dos que viveram o acidente nuclear ocorrido em 26 de abril de 1986 na Central Elétrica Atômica de Tchernóbil. Na pequena teia da vida comum, Svetlana capta o fio do invisível. Filha da antiga União da República Socialista Soviética (URSS), ela também se declara uma testemunha dos rastros da velha ordem mundial.

Sou testemunha de Chernobyl... Do acontecimento principal do século XX, apesar das terríveis guerras e revoluções pelas quais este século será recordado. Já passaram vinte anos da catástrofe, mas pergunto-me ainda hoje de que é testemunho: do passado ou do futuro? É tão fácil cair na banalidade... (Aleksievitch, 2016, p. 40)

A pergunta deixada pela autora (Aleksievitch, 2016) a respeito da marca temporal do testemunho, nos permite indagar sobre a que serve a narrativa daqueles que experimentam determinados acontecimentos no mundo. Esses testemunhos marcados de memória, lastreados do passado, não poderiam também servir ao futuro? Ao pensar nos testemunhos de Nivenir e nos testemunhos escolares que venho recolhido durante a pesquisa, percebo o quanto eles se tornam potentes a cada dia e ultrapassam tempos e lugares. Embora o tempo de vida do meu avô tenha permanecido estagnado no ano de 2019, ainda hoje seu testemunho me encoraja a seguir adiante, seja na pesquisa ou na minha própria vida. O mesmo pode ser dito sobre a escola, o lugar onde ensinamos as pessoas a decifrar e grafar a palavra, e que neste trabalho é significante, ou seja, é convite para que as pessoas deem seu testemunho para ela, e assim convoca o dizer *da pa-lavra que lavra*, que sulca caminho (Dias, 2022), que abre possibilidades na Terra.

Esses testemunhos, segundo (Aleksievitch, 2016) é o próprio cotidiano dos sentimentos, as miudezas das emoções, o traço da saudade, o amor e a poética do invisível. Na busca constante pela alma humana, Aleksievitch escuta a palavra das pessoas comuns, da vida comum:

eu ocupo-me daquilo a que chamaria a história omitida, os sinais, sem deixarem sinal, da nossa permanência na terra e no tempo. Escrevo e recolho o cotidiano dos sentimentos, dos pensamentos, das palavras. Tento captar a

vida diária da alma. A vida de um dia comum das pessoas comuns. (Aleksiévitch, 2016, p. 40).

Conforme Michel de Certeau (Certeau, 1996) o cotidiano é “todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou desejo de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, este desejo.” (Certeau, 1996, p. 31). O cotidiano é também onde a vida nos acontece, ou seja, acontece com a gente, nos leva a nos implicar de alguma forma com o mundo, nos torna pertencentes a algo, como também promove nossos encontros com o outro.

Durante todo o processo de elaboração da escrita do meu trabalho, foi propriamente no dia a dia que encontrei material para fundamentar o referencial teórico com o qual estive trabalhando, sendo esse dia a dia marcado pelas possibilidades e belezas do cotidiano comum, e pelo testemunho de quem o experimenta a todo tempo.

Porém, isso só foi possível a partir da escuta, ou do que a autora (Dias, 2022) nos apresenta como a Geografia da escuta, que em suas palavras é “uma escuta da palavra no mundo. Uma escuta possível na Terra. Um modo de ser e estar na ciência geográfica pela dimensão da escuta.” (Dias, 2022, p. 53). Em seu livro (Dias, 2022) a autora nos convoca à reflexão de nos escutarmos e escutarmos o outro na Terra, sob a perspectiva da geografia com a psicanálise, dois campos que, juntos, nos possibilitam pensar numa escuta da Terra e na Terra.

“Você se escuta? Escuta o mundo? Escuta o outro? Escuta a Terra? A primeira característica de um fazer geográfico marcado pela escuta é a possibilidade de escutar a si e ao outro no mundo. Dito de outra forma, em qualquer lugar e situação. A questão é fazer da circunstância uma possibilidade de a palavra ser dita e escutada” (Dias, 2022, p. 53).

Sob o alicerce da Geografia da Escuta é possível nos aproximarmos da experiência dos falantes na Terra (Dias, 2022), que está sob a égide da palavra, a grande guardiã de nossos testemunhos: “As palavras com suas marcas, com grafias da vida no próprio fluxo do vivido estão no mundo e são mundo de cada falante que se põe a falar. Elas nos conduzem a nos aproximar e conhecer a experiência humana na terra” (Dias, 2022, p. 53-54).

Tal como a Geografia da Escuta nos mobiliza a escutar o mundo, a estarmos atentos “às palavras, aos sorrisos, aos silêncios, aos constrangimentos, às preocupações, aos olhares, à receptividade, à recusa e aos gestos que compõe o universo do dizer” (Dias, 2022, p. 54) ela também, conforme explica a autora, aponta para a responsabilidade com

a palavra do outro, a sensibilidade que uma escuta precisa ter não só para captar as miudezas do discurso, mas também o critério de jamais supor o que alguém disse, pois “A geografia da escuta não diz ou supõe o que o outro não disse, mas trabalha com aquilo que alguém tem a possibilidade de nos dizer.” (Dias, 2022, p. 55).

Jorge Larrosa, ao falar da experiência em seu livro “Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor” (Larrosa, 2018), defende que em primeiro lugar ela é o que possibilita e convoca o nosso ser- no- mundo a dizer, a expressar através da linguagem o que nos acontece a partir de nosso contato com a Terra.

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir do que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força. Ou, ainda de outro modo, a linguagem como o tato mais fino. (Larrosa, 2018, p. 23).

A Geografia da Escuta é aquela que nos permite escutar o que alguém nos diz a partir de sua experiência, como também é possibilidade de acesso a palavras que são caminho e se tornam uma força, algo que nos impulsiona e possibilita escapar de um mundo pronto e acabado. Ao partir de uma Geografia que Escuta, (Dias, 2022) deixa em evidência que é possível nos encontrarmos com os outros *esperando não se sabe o quê* (Larrosa, 2018), e sempre aberta “para que algo pudesse se desvelar” (Dias, 2022, p. 57), ou seja, nesse modo de estar com o outro nas conversas de campo, no trabalho, nas escolas, e até mesmo na vida, o que importa é permitir que a palavra tenha condições de sulcar caminho em nós e nos outros (Dias, 2022), que a palavra, em seu constante lavar da linguagem possa atravessar nossos ouvidos e ser força movente em nosso corpo e em nossas grafias.

Deste modo, a Geografia da Escuta (Dias, 2022) neste trabalho se torna um grande norte de condução da palavra e da escuta sobre as Escolas, como também o caminho que me levou a defendê-la como um significante. A Escola como um significante nos convoca à escuta do outro o tempo todo, já que, antes de supor o que é a escola sempre haverá a pergunta: “O que é a escola para você?”. A consideração da palavra do outro neste trabalho parte justamente de uma grafia de escuta, mais ainda, de uma *geo-grafia* que se encontra na etimologia da palavra em que “geo” é Terra e nós somos aqueles que a grafamos a partir de nossa experiência nela e com ela.

Do lugar de professora de geografia, este que não se separa da pesquisadora que lavra esses escritos, estive a todo tempo atenta em como exercer meu ofício amparada na Geografia da Escuta, que, segundo a sua criadora é o que “pressupõe palavar, estar diante das palavras e se conduzir por elas. A Geografia da Escuta pode possibilitar encontros marcados pelas palavras que nos lavram e fazem sulcos.” (Dias, 2022, p. 67). Ao estarmos diante de uma turma, a primeira coisa que essa geografia nos convoca é colocar os ouvidos à escuta e sempre deixar que a palavra do outro tenha lugar na intimidade de nossas salas de aulas. Foi assim que percebi que minha função/tarefa/missão como professora de geografia não era sobre mim dizendo para os meus alunos do que se trata o mundo, mas convidá-los a se escutarem cada vez mais na Terra, para que um dia possam responder qual significado o mundo tem para eles.

O mesmo acontece na pesquisa. Diante das pessoas que me ofereciam a palavra sobre suas escolas, foi importante sempre deixar que a conversa tivesse seu próprio destino, sem esperar uma resposta certa dos falantes, já que como um significante a Escola jamais comportará um único sentido, mas agrega constantemente outros significados que não se repetem, que se tornam únicos na linha do tempo, que são atravessados pelo testemunho e pelas memórias de cada um. Pensar a Escola como um significante neste trabalho produziu uma escuta que não busca responder o que é a escola para cada um, mas compreender que no fio da linguagem o rastro da palavra é o que mais importa.

Esse rastro é o escape que transborda o significado que uma palavra sempre possuiu, para dar lugar ao que a caligrafia de cada um tem a dizer, ou seja, a subjetividade de cada falante que se apresenta no dizer. Ao registrar os testemunhos daqueles que viveram Tchernóbil, a autora (Aleksiévitch, 2016) buscou justamente escapar da grande história mundial que contou a história de Tchernóbil como um desastre nuclear que fez milhares de vítimas e mudou a maneira como o mundo se relacionava com a energia nuclear, para dar voz a qual significado aquele dia teve na vida dos sobreviventes. Svetlana, em primeiro lugar, reconheceu que Chernobyl é a casa de muitas pessoas, e que aqueles que viveram a tragédia teriam mil maneiras de contá-las a seu próprio modo.

Guenádi Gruchevoí, deputado do Parlamento bielorrusso e diretor da fundação para crianças de Tchernóbil (Aleksiévitch, 2016), conclui seu relato com uma inquietação importante, revelando a natureza do testemunho como algo capaz de gravar o rastro da

palavra, de dar lugar às emoções mas, sobretudo, captar o valor inestimável da pergunta: Quem somos nós? O que é Tchernóbil para nós?

Aqui fica uma pergunta. Precisamos responder a essa pergunta: quem somos nós? Sem isso, nada passará nem mudará. O que é a vida para nós? E o que é a liberdade para nós? Com a liberdade, só sabemos sonhar. Poderíamos ser livres, mas não conseguimos nos tornar livres. Novamente não conseguimos. Durante setenta anos construímos o comunismo, hoje construímos o capitalismo. Antes rezávamos para Marx, hoje rezamos para o dólar. Nós nos perdemos na história. Quando você pensa em Tchernóbil, recai sobre o mesmo ponto: quem somos nós? O que compreendemos sobre nós? Sobre o nosso mundo? Nos nossos museus de guerra – e temos muitos deles, muito mais que de arte – guardam-se velhos fuzis, baionetas, granadas, e no pátio há tanques e morteiros. Levam os estudantes lá em excursão e lhes mostram: isso é a guerra. A guerra é assim. Mas hoje a guerra é outra. No dia 26 de abril de 1986, nós sobrevivemos a uma guerra. Uma guerra que não terminou. E nós... Quem somos? (Aleksiévitch, 2016, p. 197).

Os testemunhos de Tchernóbil, recolhidos por (Aleksiévitch, 2016) falam de um mundo que ficou resguardado no mistério das palavras. Ao se propor a desvendá-lo, Svetlana mostra um outro olhar sobre o desastre que se impôs diante da antiga URSS, marcado pela escuta do homem comum, do cotidiano da pessoa comum, com cheiro, textura e cor. Ao nos aproximarmos do universo da palavra, do mundo gravado nas palavras, nos encontramos com os resquícios da instigante alma humana e de sua capacidade de ser criadora da própria história, de dar voz a sua própria narrativa, que não é parcial, pois pertence ao falante que a vocaliza, que eterniza a experiência em um mundo onde tudo é efêmero:

“Vivemos mais rápido do que antes. O conteúdo rompe a forma. Ele a quebra e modifica. Tudo extravasa das margens: a música, a pintura e, no documento, a palavra escapa aos limites do documento. Não há fronteiras entre o fato e a ficção, um transborda sobre o outro. Mesmo a testemunha não é imparcial. Ao narrar o homem cria, luta com o tempo assim como o escultor com o mármore. Ele é um ator e um criador. (Aleksiévitch, 2016, p. 373)

No grafar dos sentimentos humanos, de seus gestos, seus sorrisos, as expressões do rosto, a maneira como o corpo se coloca a falar enquanto a laringe produz o som da voz, estive empenhada em registrar a história do invisível das pessoas com suas escolas. Escutar histórias de escolas, além de ter me permitido fazer a construção teórica da Escola como um significante, possibilitou o encontro com a vicissitude desse lugar na narrativa das pessoas. Na presença das pessoas e de suas lembranças de escola, um novo mundo se apresentou diante de meus olhos, pois não há limites para a experiência humana na Terra. O homem, com seus sentimentos e emoções, é capaz de ser atingido por percepções extraordinárias da vida e das coisas. A escola, diante disso, se torna significativa, é transformada em verbo, ação, dizer, possibilidade.

No meu exercício docente estive a todo tempo em contato com as narrativas que apontam os problemas relacionados à educação no século XXI. Na graduação, os longos debates em sala de aula eram, em sua maioria, tomados por discursos que tentavam encontrar uma solução e apontar os “erros” e os “acertos” da educação brasileira. Durante muito tempo também estive alienada na crença de que se seguissemos um eficiente plano de metas, a escola superaria sua crise, e seus problemas seriam superados.

A verdade é que até mesmo essa visão é relativa. Graças à linguagem a Escola nunca estará pronta e acabada, isso porque ela está sempre à deriva dos seres humanos, suas palavras, decisões e à potência de cada uma delas. Talvez, por essa razão, o futuro das escolas seja fruto das nossas escolhas e palavras de cada dia, não sendo possível prever ou determinar que estamos fadados ao fracasso ou ao sucesso. Ailton Krenak, ativista das comunidades e povos originários do Brasil, filósofo originário e um grande pensador do século XXI, escreveu em seu livro “Futuro Ancestral” que “para começar, o futuro não existe – nós apenas o imaginamos. Dizer que alguma coisa vai acontecer no futuro não exige nada de nós, pois, ele é uma ilusão.” (Krenak, p. 96-97, 2022).

Krenak nos ensina que pensar constantemente no futuro é dar lugar a uma única narrativa (Krenak, 2022) ou à formatação de um único cenário possível. Ao contrário disso, o autor (Krenak, 2022) nos convida a prestar atenção nas crianças, que chegam ao mundo com potência e inventividade. “No lugar de produzir um futuro, a gente deveria recepcionar essa inventividade que chega através das novas pessoas.” (Krenak, 2022, p. 100). As crianças, segundo Krenak, são seres cheios de subjetividade, capazes de criar novos mundos, o que deveria ser muito mais interessante que o planejamento de futuros (Krenak, 2022).

Os Guarani fazem um batismo, o *nhemongaraí*, que ocorre no Ano novo deles, por volta do dia 25 de janeiro. Nesse ritual, o pajé, dentro do *opy*, a casa cerimonial, canta e defuma as crianças novas que estão no colo de suas mães. Fica assoprando e olhando para elas, para ver quem são os seres que chegaram ali. Depois de realizados os cantos, o pajé se aproxima dos parentes e pergunta o nome das crianças. A partir de então elas começam a ser nomeadas. Esse lindo ritual carrega a mensagem de que nós já chegamos aqui como seres prontos. É de grande respeito dizer: esse ser já existe, não precisa de uma fôrma, ele quem nos informa quem é que chegou no mundo (Krenak, 2022, p. 94-95)

Ao contar sob um antigo ritual de batismo realizado pelo povo Guarani, Ailton Krenak nos provoca a pensar que as crianças que acabam de chegar ao mundo já têm muito a dizer. Na educação indígena, os adultos não buscam formatar a criança para o

mundo, mas se abaixam até ela e perguntam “E você? Quem é você que aqui chega?” (Krenak, 2022). Esse gesto de respeito ao se dirigir ao outro é o que promove a circulação da palavra, a sua elevação ao verbo. O autor afirma que “a educação que conhecemos sempre teve o ímpeto de formatar as pessoas. A sala de aula já sugere isso ao incluir um grupo de crianças de mesma faixa etária sendo abordadas por um adulto, que é o professor.” (Krenak, 2022, p. 108).

Krenak nos chama a atenção sobre a natureza intervencionista do professor, que de maneira externa, provoca a perda de autonomia, a qual, segundo (Freire, 1986) não é um favor concedido, mas uma função ética do professor. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (Freire, 1986, p. 31). Enquanto Freire em seu brilhante livro “Pedagogia da Autonomia” nos alertava para a urgência de se educar para a autonomia, fundamentado no princípio de que “ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei.” (Freire, 1986, p. 49) já anunciava que as escolas teriam o dever, antes de tudo, de priorizar o respeito pela palavra daqueles que ali chegavam.

Escutar os outros tem a ver com a escola e o que estamos fazendo nela e com ela todos os dias. Essa não é uma tarefa do futuro, e sim uma escolha do presente. Sendo assim, do lugar de professora – pesquisadora que lhes escrevo, atrevo-me a buscar a possibilidade cuja palavra se torna guardiã. Enquanto pesquiso, professo meu ofício a cada gesto, assim como minha escuta também é marcada por esse lugar. Cada um dos testemunhos que será apresentado neste trabalho foi ouvido por uma professora.

E esta professora que lhes endereça cartas durante a noite e inventa futuros no chão da escola pela manhã, entende a escuta como marca principal do seu ofício. Eu escrevo palavras que escutei, e movo a escrita com a força que elas lavraram em mim, do mesmo modo como educo escutando meus alunos todos os dias em sala de aula. É uma engrenagem incessante e indivisível. É elementar deixar em evidência, portanto, que a escuta também parte de um ponto de vista, principalmente quando um professor escolhe escutar antes de dizer. A palavra professor tem como significado “aquele que ensina” (Larousse, 1995, p. 4794) ou aquele que professa, que leciona determinado assunto.

Em “Deveres do professor”, Jorge Larossa escreveu numa sessão do seu livro *Esperando não se sabe o que* (Larossa, 2018), que o professor é aquele que transporta

coisas. Desde os livros das bibliotecas para a aula, até os alunos da aula para a biblioteca. Entendo que, antes de ensinar, o professor é aquele que transporta a linguagem, ou seja, é quem a move diante das coisas e das pessoas. Ao transportar um discurso em direção aos outros, o professor pode ensinar as coisas do mundo para os outros. Contudo, é no deslocamento de sua escuta que um professor permite que novos mundos possam ser inventados a cada vez.

Nestes deslocamentos me encontro com a possibilidade oferecida pela palavra do outro. Escutar sobre a escola dos outros ressignifica meu modo de ser professora, como também me permite escrever a escola sobre a via do significante, para que essa possa ser via de invenção e transformação o tempo todo. Escolho trazer *três cartas-relatos*, as quais compus no momento em que as conversas ocorreram. A primeira carta é percussora de todas as outras, porque ela conta de um início inquietante da pesquisa, quando eu tinha muitos anseios e buscava a resposta de tudo o tempo todo. Entretanto, naquele momento pude guardar a beleza de um dia que nunca serei capaz de esquecer, quando fui novamente abraçada pela oportunidade de um encontro com o outro, a partir da palavra. Aconteceu em um dia comum de março, quando eu estava indo para a escola dar uma das minhas primeiras aulas no ano letivo. Fiz o registro desse acontecimento naquele mesmo dia, preservando assim não apenas a testemunha do meu interlocutor como também o discurso que antecedeu a elaboração teórica da escola como um significante:

CARTAS RELATOS

Será mesmo que a ação ultrapassa a palavra? Mas que ao escrever que o nome real seja dado às coisas. Cada coisa é uma palavra. E quando não se a tem, inventa-se-a. Esse vosso Deus que nos mandou inventar.

Clarice Lispector

Carta-relato I

Juiz de Fora, 27 de março de 2023

Era uma segunda feira insuportavelmente quente, e me restavam vinte minutos para chegar na escola antes da aula das onze e meia, para a última aula do ensino médio no turno da manhã que era de minha responsabilidade. A Rua Halfeld borbulhava ao calor de 28° graus que os termômetros apontavam do outro lado da calçada, para o qual nem pude me demorar a olhar, caso contrário perderia o ônibus de número 612, no qual jamais entrara. Meu destino era a Escola Estadual Antônio Carlos.

Essas circunstâncias colaboraram para a feliz coincidência que me fez entrar naquele ônibus perguntando aos passageiros se ele de fato passava perto da minha escola. Caso contrário, eu me atrasaria.

As pessoas disseram que sim, e que eu deveria descer em frente a uma loteria, que eu avistaria após passar pelo museu Mariano Procópio. Perguntei ao trocador se ele achava que chegaríamos lá antes das onze e meia e ele riu, acreditando que teríamos chances, caso o trem não passasse naquele momento. Sentei-me ao lado de um senhor simpático, e balbuciei que seria ótimo se o trem me esperasse por cinco minutos, ou eu chegaria atrasada na escola. Graças a uma feliz coincidência, ou talvez porque algumas coisas são destinadas a acontecer, esse senhor falou comigo no segundo em que me sentei ao seu lado.

Ele se chamava João, e me tranquilizou falando como quem sabia exatamente o que estava dizendo, que eu chegaria a tempo. Ele disse que havia estudado naquela escola e que todos os dias passava por ali, e me perguntou se eu era professora lá. Eu disse a ele que sim, e aproveitei para perguntar se ele sentia saudades da escola em que estudara.

Naquela altura nós ainda não havíamos dito nossos nomes um para o outro, e, portanto, aquele homem gentil me falou sobre sua escola sem se identificar durante todo o percurso, e o endereçamento de sua fala era para uma professora que ele estava conhecendo naquele instante em um acaso do dia. João usava um boné azul e carregava consigo um pacote com alguns relógios que iria concertar, ofício que ele havia aprendido por correspondência após deixar a escola e retornar para sua cidade natal, Santa Bárbara do Monte Verde. João estudou por cinco anos na Escola Estadual Antônio Carlos e enumerou o nome de alguns professores que havia lhe dado aula naquela época, e disse que nunca poderia esquecer a medalha de honra ao mérito que ali havia recebido, objeto esse que ele diz guardar com orgulho até os dias de hoje, quarenta e cinco anos depois de ter estudado naquela escola.

“Isso foi a minha vida. Essa escola foi a minha vida”

João disse isso, e lhe perguntei por que ele não voltava para rever sua escola querida, ao que ele respondeu que não sabia por que passava todos os dias por ela e nunca pensara em entrar. Um pouco depois, ele me disse que não pôde terminar os estudos porque seus pais só podiam manter um dos filhos estudando, e então ele voltou para casa para que seu irmão pudesse estudar na Universidade Federal de Juiz de Fora. Apesar disso, ele disse não se arrepender e nem reclamar de sua vida, já que seus filhos e os filhos de seu irmão tiveram a oportunidade de estudar e já estavam todos vivendo suas vidas.

João conta que trabalhou muitos anos na Getúlio Vargas com comércio e que cuidou e cuida dos relógios das pessoas até hoje. Ele me explicou que os relógios do passado são melhores do que os de hoje, assim como os valores das pessoas de antes eram melhores. Ele comentou que “o ser humano acabou com o ser humano, as leis são as mesmas, o que mudou foram as pessoas”

Em determinado momento, disse-me que era casado há quarenta e cinco anos com a mesma mulher. Que a conheceu na infância e que estavam juntos até aquele momento, e que seus netos perguntavam se era certo duas pessoas tão jovens namorarem e se casarem na adolescência. Para ele isso é sinal de que as coisas mudaram, e de que os namoros de antigamente são diferentes, já que no passado ele nem mesmo pegava na mão de sua namorada antes do casamento.

Senhor João falava sobre sua vida e voltávamos a conversar sobre Antônio Carlos à medida que o ônibus se aproximava de meu destino, e com rápidas olhadas no relógio ele me tranquilizava dizendo que eu chegaria a tempo.

Eu disse a ele que escutava as memórias das pessoas sobre escola, e que em tempos em que meus alunos se referiam à escola com tristeza e pouco afeto, ouvir que alguém sentia saudades da escola em que estudou era um grande alento para meus dias, e para minha trajetória como professora. João revelou que admirava muito minha profissão, e me disse para continuar sendo professora, porque assim teria a chance e o desafio de ocupar muitos lugares na vida dos meus alunos, e que isso faz toda diferença no mundo.

“Senhor João, o senhor tem saudades da escola?” perguntei, com medo de cutucar uma ferida que talvez nunca tenha se fechado para aquele homem que deixara de estudar tão novo e voltara para o interior a fim de que seu irmão pudesse estudar no lugar dele. A resposta dele foi a mesma de antes: “essa escola era a minha vida.”

De que vida era essa que Senhor João falava? Mas, ao contrário do rumo que a conversa tomava, ele explicou que não podia reclamar da vida que levava, mesmo que a escola tenha ficado para trás. Seus filhos, seu irmão e seus sobrinhos haviam estudado, e para ele isso bastava. Perguntei-me, naquele momento, qual era a beleza que pulsava no coração de um homem que falava com tanto cuidado da educação pública... Nossa conversa continuou e ele contou-me que sua filha havia cursado história e seu filho geografia, assim como eu, e que ele achava que ser professor era uma coisa muito bonita, algo muito importante, que lhe dava orgulho de dizer que seus filhos estudaram para serem professores.

Poucos segundos antes de descer do ônibus, percebi algo muito importante e que ficará comigo por muito tempo. Eu estava escutando memórias de um aluno que tinha saudades da escola e que falava dela com afeto, lembrando-se dela com amor. Contei-lhe que meus alunos sempre reclamavam da escola e que fazia muito tempo que eu não ouvia coisas boas sobre ela. Naquela segunda feira tão difícil, ter ouvido João foi uma forma de reafirmar tudo o que acredito, como se o destino estivesse sendo gentil apesar de tantas dificuldades atravessarem os muros da escola e da realidade dos professores.

“Senhor João, encontrar o senhor e ouvi-lo falar com carinho da escola é suficiente para que eu tenha certeza de que quero ser professora. Estou muito feliz de encontrá-lo e saber que um aluno ainda se lembra de sua escola e possui memórias especiais dela.”

Essas palavras foram uma despedida do meu interlocutor e um fio para que eu pudesse ir adiante nesse revirar das memórias sobre a escola, objeto que escolhi desvendar nesse mestrado. Nas palavras de João há caminhos que quero percorrer, afinal, que parte da escola permanece e é levada pelo sujeito para a sua vida? As pessoas sentem saudades de suas escolas porque nelas havia pessoas que eram fontes de afeto? Do que as pessoas se lembram quando falam de escola?”

Ao considerar a linguagem como uma via discursiva, é importante identificar como a subjetividade de um testemunho é marcada pela história do falante. É também narrada por aquele que escuta, o qual também se localiza no próprio discurso, tecido em nós desde antes do nascimento. Era um dia comum da vida, no qual eu estava indo para a escola, e uma circunstância do momento permitiu que João e eu pudéssemos nos encontrar através da palavra. Em uma cidade cheia de pessoas é possível que o encontro com o outro ocorra, desde que estejamos dispostos a falar e ouvir. A palavra atravessa e o silêncio fala quando damos chance para que esse movimento aconteça, e a experiência possa surgir em um discurso.

Emile Benveniste (Benveniste, 1995) chamará o discurso de uma reprodução da realidade e o renascimento da experiência:

Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e a do diálogo, confere ao ato do discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva. (Benveniste, 1995, p. 26).

No sétimo capítulo de seu livro “Problemas de linguística Geral I”, Benveniste trabalha com a função da linguagem na descoberta freudiana (Benveniste, 1995). Nessa perspectiva, o autor aponta que Lacan ao escrever seu célebre texto “Função de campo da fala e da linguagem em psicanálise” o leva a pensar nas diferentes modalidades de linguagem existentes, fazendo-o questionar inclusive “Qual é essa “linguagem” que age tanto quanto exprime? Seria idêntica à que se emprega fora da análise?” (Benveniste, 1995, p. 83). O autor trabalha à luz da subjetividade presente nos discursos, o que o

aproximou da psicanálise conforme explica Bruno Focas Vieira Machado em seu artigo “Benveniste, Lacan e o estruturalismo: Sobre o sentido antiético das palavras primitivas” (Machado, 2015): “A fundamental inovação de Benveniste, que lhe confere o reconhecimento de ser a exceção francesa, é explicada pelo fato de articular sujeito e estrutura, assim como fez Lacan posteriormente no campo da Psicanálise” (Machado, 2015, p. 12). Machado ainda pontua a relação harmoniosa existente entre a obra Lacaniana e linguística elaborada por Benveniste: “Lacan se apoia em Saussure e em Benveniste para legitimar a pertinência de termos como significante, significado, discurso, significação e semântica para a situação analítica.” (Machado, 2015, p. 14).

Benveniste afirma que o discurso é um instrumento de ação (Benveniste, 1995), ressaltando, inclusive, a antinomia que há no sujeito quando em contato com o discurso e a língua. A palavra antinomia, de acordo com o Dicionário Aurélio quer dizer “Conflito entre duas asserções demonstradas ou refutadas, aparentemente em igual rigor. (Ferreira, 2001, p. 54) o que significa dizer que no discurso do sujeito vem à luz outra linguagem, pois na subjetividade de um discurso é possível que se escape da língua e outra coisa possa surgir:

A língua é um sistema comum a todos; o discurso é ao mesmo tempo portador de uma mensagem e instrumento de ação. Nesse sentido, as configurações da palavra são cada vez únicas, embora se realizem no interior – e por intermédio – da linguagem. Há, pois, antinomia no sujeito entre o discurso e a língua. (Benveniste, 1995, p. 84).

Para o analista, a antinomia estabelece-se num plano totalmente diferente e se reveste de outro sentido. Ele deve estar atento ao conteúdo do discurso; mas não menos, e sobretudo, às rupturas do discurso. (...) Na história em que o sujeito se coloca, o analista provocará a emergência de outra história, que explicará a motivação. Assim, tomará o discurso como intermediário de outra "linguagem" que tem as suas regras, os seus símbolos e a sua "sintaxe" próprios, e que remete às estruturas profundas do psiquismo (Benveniste, 1995, p. 84-85)

Nos discursos com os quais tenho trabalhado o que se apresenta é justamente “a emergência de outra história” (Benveniste, 1995, p. 84), muitas vezes marcada pelos efeitos do significante enraizados em um discurso. Por isso, a identificação entre a teoria de Benveniste e Lacan é tão cara a esta pesquisa, especialmente porque Benveniste reconhece a particularidade da linguagem de um sujeito, assim como destaca a importância do trabalho de Freud ao se atentar para a linguagem como meio de análise do inconsciente “As profundas análises que Freud fez do simbolismo do inconsciente esclarecem também os diferentes caminhos pelos quais se realiza o simbolismo da

linguagem. Ao dizermos que a linguagem é simbólica, enunciamos ainda apenas a sua propriedade mais manifesta” (Benveniste, 1995, p. 92).

No simbolismo da linguagem Benveniste reconhece a distinção com o simbolismo do inconsciente “Quanto a esse simbolismo que se realiza em signos infinitamente diversos, combinados em sistemas formais tão numerosos e distintos quantos são as línguas, o simbolismo do inconsciente descoberto por Freud oferece caracteres absolutamente específicos e diferentes.” (Benveniste, 1995, p. 92). Essa diferença se apresenta justamente na natureza do significante e sua riqueza, embora o significado seja único (Benveniste, 1995), como também não obedece a nenhuma lógica, a não ser a do inconsciente

Estamos, pois, na presença de uma "linguagem" tão particular que há o maior interesse em distingui-la daquilo que assim designamos. É sublinhando essas discordâncias que se pode melhor situá-la no registro das expressões linguísticas. "Essa simbólica", diz Freud, "não é específica do sonho; encontramos-la em toda a imagística inconsciente, em todas as representações coletivas, principalmente populares: no folclore, nos mitos, nas lendas, nos ditados, nos provérbios, nos trocadilhos correntes; ela é; mesmo, mais completa aí que no sonho." (Benveniste, 1995, p. 93).

Além disso, um discurso carrega consigo a representação, a verdade e a experiência subjetiva de quem o elabora. Nesse sentido, ao tratar de psicanálise Benveniste esclarece que: “Ao longo das análises freudianas, percebe-se que o sujeito se serve da palavra e do discurso para "representar-se" a si mesmo, tal como quer ver-se, tal como chama o "outro" a comprovar.” (Benveniste, 1995, p. 84). Ao trabalhar com a escola e a escuta nos últimos meses procurei empenhar minha atenção ao modo como alguém me conta sua história a partir de seu discurso, assim como cuidadosamente passei a me escutar discursando a respeito da escola na pesquisa.

Não obstante, o discurso fala de uma experiência, relata uma história, narra um acontecimento ou ainda: presentifica uma memória do sujeito, que, conforme explica Paul Riccoeur, “ao se lembrar de algo, alguém lembra de si.” (Riccoeur, 2007, p. 107). Esse ‘lembrar de si’ diz respeito à singularidade que o autor descreve como “a memória parece de fato ser radicalmente singular: minhas lembranças não são as suas. (...) Enquanto minha, a memória é um modelo de minhadade, de possessão privada, para todas as experiências vivenciadas pelo sujeito.” (Riccoeur, 2007, p. 107). Conforme Benveniste, o sujeito “se serve da palavra para representar-se a si mesmo” (Benveniste, 1995, p.84), o discurso de alguém é tecido também dessa lembrança pungente do corpo, das sensações,

e dos sentimentos que o atravessaram ao experienciar tal acontecimento, e, deste modo, estão intrinsecamente ligados com o significante trabalhado por Lacan.

Ao escutar João falar da escola, percebi como sua narrativa era atravessada por muitas informações que se cruzavam em diferentes tempos da vida, ainda que ele sempre se remetesse a escola como “a sua vida”. A escola que João precisou deixar permaneceu em sua vida, e hoje se apresenta nas palavras. Não pude deixar de notar, naquele dia, em como a história daquele senhor era diferente do que eu estive ouvindo em sala de aula, quando grande parte dos meus alunos diziam que a escola era sinônimo de prisão ou que, na maioria das vezes, significava uma perda de tempo.

Perguntei-me como era possível que a escola se tornasse tão diferente na singularidade das narrativas, observando que ao falar de escola as pessoas falavam da vida, de suas próprias vidas. No mundo das palavras, a escola do Senhor João existe e tem um sentido único para ele, e essa foi a primeira pista que obtive sobre o significante Escola. A imprevisibilidade de suas palavras e o caminho que elas abriram em minha pesquisa me levam também à Geografia da Escuta (Dias, 2022), segundo a qual “as próprias palavras vão construindo um caminho para abertura e continuidade do trabalho, ao mesmo tempo em que nos chamam à escuta. As palavras nos conduzem por terras incógnitas” (Dias, 2022, p. 55).

Tais terras incógnitas são as que revelam a Escola sob a força do significante. Ao falar da escola em que estudou, Senhor João contou de suas memórias, e vários tempos se tornaram presentes em suas palavras. Desde a sua infância, quando de longe veio estudar, até o momento em que precisou voltar para sua cidade e dar seu lugar para que seu irmão estudasse. O orgulho de ver os filhos seguindo o ofício de professor e a sua gratidão pela vida, ainda que as saudades da escola persistissem.

Seu testemunho também marca um tempo e um lugar que estão para além da materialidade. Juliana Maddalena Trifilio Dias, ao elaborar o conceito de Lugar Geopsíquico, explica que os lugares são “enlaçados de acordo com a vida de cada pessoa. Laços que são criados e vividos de acordo com a realidade psíquica de cada um” (Dias, 2022, p. 183). A realidade psíquica de cada pessoa revela a maneira como cada um atribui significado para as coisas, inclusive para o tempo e os lugares. A autora afirma que: “O fio que enreda, enlaça e tece os lugares geopsíquicos é de cada um de nós e seus significantes. O lugar geopsíquico pressupõe alguém” (Dias, 2022, p. 185).

Quarenta e cinco anos depois de estudar na Escola Antônio Carlos, Senhor João ainda sabia o nome de seus professores, como também não se esqueceu da pessoa que lhe entregara uma medalha de honra ao mérito, guardada por ele até os dias de hoje. A medalha, a escola, seus professores e seus filhos estão a todo tempo movendo sua narrativa e se enredando em fios que o permitem falar da escola. A escola desse falante parte de seus significantes, ou seja, do sentido que ele escolhe dar a ela e a sua própria história.

Atenta a essas miudezas apresentadas nas palavras desse falante, prossegui com minhas investigações por mais um algum tempo no ano de 2023. Somente alguns meses depois estive diante de outro falante, cujo testemunho deixou muito claro como a realidade psíquica pode nos apresentar a escola como um significante.

Carta-relato II

Juiz de Fora, 01 de julho de 2023.

A primeira vez que vi Sebastião foi há alguns anos, quando ele procurou minha mãe com o intuito de alugar as terras que eram de propriedade do meu avô, logo após o seu falecimento. Diferente do meu avô, suas filhas e netos não haviam nascido na roça e já tinham suas profissões e seguiam suas vidas na cidade. Estudávamos nos centros urbanos e, nos últimos anos, havíamos perdido gradativamente o costume de ir até a roça para partilhar finais de semana em família. Isso se deu por muitos motivos, e o principal era que o DRE abrisse uma rodovia no meio da terra que era de Nivenir, dividindo-a ao meio, o que foi motivo de muita angústia para todos nós, desde a desapropriação de um pedaço da propriedade, até o momento em que a máquina demoliu os pés de frutas plantados à mão pelo meu vô durante sua vida, além da horta, e da casinha que ele e seu amigo Waldemiro construíram após a aposentadoria.

Esse acontecimento que traça uma série de apagamentos e angústias na história de Nivenir atravessou Sebastião, que estava decidido a alugar a propriedade e torná-la produtiva novamente, após anos sem que nada crescesse naquele chão. Conheci-o, portanto, na porta de minha casa, quando ele, por coincidência, estava chegando para assinar o contrato de aluguel com a minha mãe e eu estava correndo atrás de um burro perdido na rua havia dois dias.

A primeira impressão que tive de Sebastião foi que se tratava de um homem muito generoso, pois pediu ao seu funcionário que me ajudasse a laçar o burro que já estava indo para o meio do mato. Àquela altura eu já estava cansada de correr com uma botina sete léguas, enquanto carregava um balde d'água e outro de ração, sem êxito em alcançar o bicho perdido.

Com sua ajuda consegui dar água e ração para o bichinho e ali, sem que eu soubesse, brotou em mim uma simpatia que atravessava muito mais do que aquele ato de ajudar o burrinho com sede, mas que tinha a ver com o fato de ser ele a pessoa que voltaria às terras do meu avô, e continuaria a viver histórias no lugar que fora cenário dos meus contos de infância.

Meses se passaram e Sebastião nos convidou a visitar as terras do meu avô. Algo em mim me fazia resistir àquela visita, pois não queria que nada tivesse mudado, que a

estrada nunca tivesse passado e que meu avô não tivesse que ter vivido tantos anos na angústia de ver sua história consumida por uma retroescavadeira da prefeitura. Passado um tempo do seu convite, decidi-me ir de manhãzinha, quando o orvalho do inverno deixava as plantações das encostas esbranquiçadas, e o sol cortava rente o para-brisa, quase me tirando a visão da estrada. Fazia muito frio e as juntas dos dedos tremiam, fazendo-me lembrar que meu avô partira em um dia muito frio também, exatamente como aquele.

Estacionei o carro de frente pra porteira e, em um ato repentino, decidi saltá-la, já que não fazia a menor ideia de como abrir simplesmente porque não tinha a chave. Parei um pouco para olhar a casinha, que, embora desapropriada, tinha sido a única coisa que restara da época do meu avô. Não havia ninguém em casa, e, portanto, eu estava sozinha diante de tudo aquilo que se unia a minha história, as narrativas de Nivenir e a da outra pessoa que agora reconstituía aquelas preciosas lembranças com outra cadência.

Para minha surpresa, Sebastião havia arado a terra, fazendo nascer dela muitos frutos. Diante de mim eu via o respeito e a gentileza daquele sujeito ao tratar as memórias da minha infância. Fui embora depois de um tempo, contente com o que havia visto e certa de que voltaria depois para conversar com ele. Dito e feito. Quando retornei, Sebastião lá se encontrava. Em nossas conversas eu sempre mantinha uma escuta atenta ao modo como ele se referia à terra e às coisas.

Tinha diante de mim alguém cuja sabedoria se estendia nas palavras e se manifestava no modo como tratava o chão que arava, na maneira como usava as mãos para plantar e no que fazia com a sua colheita, porque Sebastião é aquele que fornece os alimentos para as escolas estaduais de Juiz de Fora. Havia nesse enlaçamento algo de muito bonito, porque, do meu lugar de professora, existe nisso algo que vem da partilha, coisas que aquecem o coração e alimentam o estômago.

Os anos se passaram e na minha caminhada durante a pesquisa eu sabia que tinha muito a dizer para as pessoas, embora não soubesse exatamente o quê, e não tivesse noção de tudo que estava esperando para ser escrito dentro de mim. Nesse meio tempo deparei-me com um livro que contava a história invisível de Ana, a esposa de Jesus. O livro partia de um ponto de vista fantasioso, mas com foco na pergunta: - como seria se Jesus tivesse uma esposa e essa fosse apagada de sua história?

O livro que li em março de 2022, muito antes de eu defender o projeto de pesquisa que amparou esse trajeto no mestrado, só retornou agora para minha consciência ao folheá-lo e me prender à cena em que Ana recebe uma bacia mágica de sua tia, na qual é aconselhada a escrever seus anseios mais secretos para Deus, em uma súplica por meio da qual Ele pudesse olhar para ela:

Senhor nosso Deus, ouça minha súplica, a súplica do meu coração. Abençoe a grandeza dentro de mim, não importa o quanto eu a tema. Abençoe meus calamos e minhas tintas. Abençoe as palavras que escrevo. Que elas sejam belas aos seus olhos. Que sejam visíveis a olhos ainda não nascidos. Quando eu for pó, entoe essas palavras sobre meus ossos: ela foi uma voz. (KIDD, 2022, p.26)

Hoje tudo isso começa a encher minha própria bacia e me permite perceber as coisas que quero tornar visíveis, as vozes que quero que ecoem nessa pesquisa, a grandeza que existe no coração das pessoas e aquela que existe no meu e que muitas vezes não pude enxergar. Como minha pesquisa deslizou de um lugar que também foi apagado, cortado por uma estrada que dividiu as terras de Nivenir, e tornou invisível o chão que foi cenário das minhas histórias de infância, o primeiro sujeito que gostaria de escutar já não pode me dizer mais nada. Entretanto, sua voz silenciosa continua deambulando em mim, e agora me levou até a escuta de Sebastião, aquele que generosamente continua a me contar histórias do mesmo lugar que enlaça minha infância, e rememora os antigos contos da roça do meu avô.

Foi no início do mês de junho de 2023 que tive a ideia de conversar com Sebastião e, na época eu não sabia dizer o porquê, só sabia que precisava falar com ele. Estamos no mês das mandiocas, e isso sorrateiramente foi aparecendo para mim com mais clareza, afinal as mandiocas que comemos são plantadas em nossa casa. Quando a mandioca dá, logo começamos a distribuí-las entre parentes e amigos, e assim que eles comem sempre nos dirigem a mesma pergunta com espanto: de onde é essa mandioca? Antes a resposta que já saía pronta na ponta da língua passava despercebida por mim, até que precisei repeti-la para perceber o que estava falando: “essa mandioca era meu avô quem plantava na roça. Quando ele morreu pegamos as mudas e passamos a cultivar as ramas na nossa casa.”

Então o sabor daquele alimento, a maciez de sua textura, o afeto que sentíamos quando cozinhávamos a mandioca no ponto certo, tinha a ver muito mais do que só com a qualidade daquele vegetal, mas se referia também às coisas que comecei a perceber quando recebia a tarefa de cozinhá-la. Quando a mandioca começava a se desfazer na

água fervente, eu podia ver claramente meu avô na cozinha me dizendo “esse é o ponto certo, a mandioca desmanchando.” Ou quando ele partia e colocava sal antes de me oferecer e falava “essa mandioca é da melhor qualidade, não se acha mais”.

Justamente o mês das mandiocas era o mês em que meu avô comemorava seus aniversários, e então as lembranças de junho eram sempre recheadas de mandioca cozida e bolo de aniversário, do que eu sentia muita falta desde a sua partida. Foi quando decidi conversar com Sebastião tão logo o mês entrou, e agora percebo como meu inconsciente se manifestou e tem se manifestado em cada parte dessa pesquisa, me guiando e me fazendo perceber as invisibilidades dessa travessia.

Marcamos a conversa para o último dia do mês. Foi festa junina na escola e eu voltei depressa para casa, ainda com a roupa da festa, com laços no cabelo e uma saia cor de rosa que balançava à medida que eu andava. Marcamos de nos encontrar em Benfica, e só me dei conta da minha roupa quando as pessoas começaram a me olhar na rua e sorrir. Na hora pensei “Será que isso vai distrair o Sebastião? Será que ele vai pensar que eu vim encontrá-lo de qualquer jeito?” Mas assim que nos encontramos ele nem parecia perceber a roupa, e seguimos em direção à padaria.

Ele não sabia bem o que conversaríamos, pois quando fiz contato com ele disse-lhe que seria uma conversa sobre seu tempo de escola, mas sem especificar nada, para não induzi-lo a dizer elementos pertinentes ao meu tema. Queria um encontro sem muitas expectativas, feito a partir da experiência e do que fosse surgindo no dia.

A primeira coisa que Sebastião me disse naquele dia foi que ele não sabia como podia contribuir com a pesquisa e o que ele poderia dizer sobre a escola talvez não fosse o que eu esperava. Disse-lhe que ele poderia falar o que quisesse e que eu não estava esperando nada específico, pois meu trabalho era escutar sobre memórias de escola, o que não significava, necessariamente, que ele precisava falar sobre esse tema, mas ao que a escola o remetia.

Começamos a andar pelas ruas de Benfica e Sebastião disse: **“bom, a escola é um estado de ser e não de ter, e eu vou te explicar o porquê.”** Fiquei pensando no que ele disse e quando atravessamos a rua, ele prosseguiu dizendo que não gostava da escola desde que a abandonara, mas que ela sempre fez parte da vida dele. Parei por um instante e perguntei o porquê, e ele me revelou algo que eu já sabia, mas que, por algum motivo,

tinha me esquecido completamente: ele entrega merenda nas escolas e, por isso, segundo suas palavras, a escola estava sempre rodeando a sua vida. Achei aquela informação de uma dimensão extraordinária, era uma constatação própria do Sebastião, algo que para ele estava muito claro e resolvido.

Chegamos até a padaria e fizemos nossos pedidos. Escolhemos uma mesa do lado de fora do estabelecimento e ali Sebastião retomou sua tese inicial: “A escola é um estado de ser e não de ter.” Disse que antes de falar sobre isso, ia me contar sobre a vida dele, e então falou:

“Eu não tive professores que me incentivavam. Desinteressei pela escola quando fui trabalhar na Mendes Júnior, e lá trabalhei com o filho do Nilton Cruz. Nessa idade era interessadíssimo pela política.”

Perguntou-me se eu conhecia o Nilton Cruz, e eu disse que não. Ele se sentou de lado na cadeira e ficou olhando para a rua enquanto construía sua narrativa, quase como se estivesse se lembrando lentamente da sucessão de acontecimentos que narrava. Disse-me, em seguida, que na escola eles ficam tentando fazer a gente descobrir o que queremos ser com esses testes vocacionais (palavra essa que eu o ajudei a lembrar) mas que para ele isso era bobagem. Sebastião riu e comentou: “eu hoje não sei o que eu queria ser.” Nessa hora sorri e lhe perguntei: É mesmo? Por quê?

“Eu fui tocando a vida”. “Mas acho que tudo que fiz foi com espontaneidade”
Respondeu, sem tirar os olhos da rua.

Então ele se arrumou na cadeira e me olhou enquanto gesticulava com as mãos, para continuar sua narrativa. Comentou que hoje em dia nós vamos ao médico e lá estão todos os filhos daquele médico fazendo medicina também. “Por que eles estão fazendo medicina? Será que eles são médicos mesmo? “E continuou dizendo que: o homem que era o melhor marceneiro do mundo se tornou um dos principais cardiologistas da história, e ainda criou vários instrumentos médicos. E nunca fez medicina. Ou seja, não precisava ter um diploma, porque ele era médico. Pesquisei posteriormente essa história e Sebastião se referia a Vivien Thomas, um marceneiro filho de escravos que limpava clínicas médicas e aprendeu ali a operar o coração humano.

Após contar essa história, Sebastião concluiu:

“O ser é muito importante”.

Depois disso Sebastião me olhou diretamente, deixando de prestar atenção na rua por alguns instantes e então argumentou que hoje em dia o ser estava deixando de ser importante nas escolas, e pontuou **“o menino quer ser um professor que luta ou um traficante que tem tudo?”**. Questionou que os políticos abriam apartamentos todos os dias nas cidades e que em breve teríamos uma bolha imobiliária, e justificou **“o curso do rio continua o mesmo, como ele vai levar todos os dejetos das pessoas?”**

Aquela fala inusitada me arrancou um sorriso, porque de alguma forma o curso do rio continuar o mesmo dizia muita coisa sobre o mundo de que Sebastião estava falando. Ele voltou a olhar pra frente e então falou sobre sua filha que estava cursando Letras e sentia as dificuldades de fazer aulas que pudessem encontrar seus alunos, fazê-los se interessarem pelo conteúdo. É quando ele afirma que **“a educação tem que ser uma coisa mais resumida e interessante. A aula se tornou desinteressante”**

Sebastião então retorna a falar daquele mundo que mencionei acima e me explica **que “o ser quando ele é, sabe discernir as coisas”** E se lembra de seus tios que no passado estudaram até a quarta série, mas tinham uma caligrafia que parecia um desenho, e sabiam fazer contas de todas as operações matemáticas. Sebastião diz isso e se pergunta por que isso se perdeu, e reclama que as pessoas estão sempre usando uma calculadora pra fazer os mais simples cálculos.

Não consigo evitar me identificar com essas palavras e confirmo que às vezes me esqueço de fazer algumas contas na cabeça ou no papel. Nesse momento rimos juntos e ele fala especificamente da divisão, e diz que raramente as pessoas se lembram de como fazer para dividir os números com lápis e papel.

Aproveito que estou com o lápis e um caderno na mão e peço que ele me dite um cálculo. A conta que ele me ditou foi: 310 dividido por 0,5. Para minha surpresa, Sebastião estava certo! Foi difícil me lembrar de como fazer a construção daquela operação, mas depois de alguns instantes comecei a rabiscar: vou abaixar o três, e quanto é três dividido por 0,5? Tive que multiplicar o seis por 0,5 para confirmar minha intuição que era 3, assim como cinco vezes seis é trinta. Somei o cinco seis vezes no papel pra ter certeza... Sebastião me observava sorrindo, e eu também ria diante daquela situação. Com espanto, me pergunto como podemos nos esquecer das coisas que fizemos tantas vezes na escola...

Depois de colocar o três embaixo da divisão, voltei a calcular quanto era 10 dividido por 0,5, e aí finalmente percebi que eu precisava associar essa conta á 10 dividido por 5 que era 2, e depois de muito suor descobri o resultado: 620!

Conferi na calculadora porque não estava acreditando que era aquele mesmo o resultado, mas Sebastião confirmou que eu estava certa, embora ao meu ver quem estava certo era ele: afinal, eu passei por muitos anos de escolarização e não conseguia fazer uma simples operação de divisão sem precisar fazer associações, contar nos dedos e somar muitas vezes o cinco pra descobrir o resultado.

*Fizemos uma breve pausa pra comer os bolinhos de chuva que haviam chegado à mesa para nós, e Sebastião continuou a contar sobre sua vida na escola, agora especificamente dizendo sobre sua primeira escola e sua primeira professora: **“eu tinha uma professora que se chamava Marilene e eu adorava ela.”** E disse-me que o seu estudo primário foi muito bom porque ele sabia desenhar muito bem.*

Depois dessa escola cujo nome ele não revelou, passou a estudar na escola João Evangelista, atualmente Carlos Augusto de Assis. Nesse momento ele conta que começou a ter muitos desafetos na escola porque aos treze anos tinha sua opinião política definida e já era contra a ditadura.

Contou-me que carregava bilhetes relacionados a conspirações contra o governo dentro de suas canetas, enrolado junto ao tubo de tinta e que quase foi pego uma vez em uma revista da polícia. Contou que se lembrou disso recentemente quando estava em uma formatura na UFJF e teve de ser revistado para provar que não estava levando nada que fizesse barulho. E como estava com um saco de apito, lembrou-se naquele momento do passado quando também estava carregando algo proibido, embora na época não tenha sido efetivamente revistado.

Após essa revelação, voltou a narrar sua história sobre a escola que veio depois dessa, o colégio Santa Catarina. Ele me disse que lá fora muito protegido por uma madre (cujo nome me pediu para ocultar) que também partilhava da mesma opinião política que ele, e o protegia dos pais dos alunos que estudavam na escola, que diziam que ele influenciava seus filhos com ideias revolucionárias. Sebastião disse que se não fosse a madre, teria sido muito prejudicado, e por isso se esqueceu dela.

Nessa época precisou começar a estudar à noite, deixando a escola e a Mãe que o acolhera.

“Comecei a trabalhar na Mendes Junior e tive que estudar à noite”. Foi quando passou a estudar no Colégio Jesuítas e depois de ser perseguido por uma professora e alguns colegas de classe a favor do governo, foi convidado a se retirar. Nesse momento ele diz que ganhava muito dinheiro na Mendes Junior, e que era feliz nessa empresa. Já começava a se cansar da escola, mas foi transferido para um colégio que não existe mais em Juiz de Fora, demolido recentemente, e que teria sido a última escola em que estudou: O colégio Padre Gabriel Van Vick, que, nas palavras de Sebastião, era uma escola fraca.

Lá ele teve uma professora de ciências que ele caracterizou como uma mulher insuportável. Antes que ele pudesse concluir o pensamento, um homem atravessa a rua e o cumprimenta, Sebastião ri e me diz que aquele que havia passado era Alcides, um colega do Padre Gabriel, que havia estudado com ele.

*Percebo que ele fica feliz com essa coincidência, mas logo retorna para suas lembranças e diz que na época dos exames finais havia combinado com seu amigo que, se passassem direto na prova da professora de Ciências, gastariam todo o salário em farra. O amigo foi primeiro conferir o boletim e quando Sebastião o viu pegando a nota, pensou **“se ele passou eu também passo”**, mas pra surpresa dele nenhum dos dois precisariam de recuperação, foram reprovados direto por frequência. Contou-me isso rindo, sem parecer chateado por ter deixado a escola logo depois disso. Compartilhei de sua felicidade e, no momento, pensei que a natureza dessa lembrança também me deixa feliz e me faz pensar nas travessuras da minha época de escola.*

Sebastião então diz: “eu nunca deixei de estudar”

Fala que na Mendes Junior reaprendeu a gostar dos estudos, mas deixou tudo para tentar ser jogador de futebol. Seus olhos sonhadores me contaram sobre um país que na época sonhava com o futebol. Para mim Sebastião nunca havia deixado de sonhar.

Ele, então, fala que foi para São Paulo trabalhar e depois voltou para Juiz de Fora, onde por um tempo trabalhou fazendo desenhos mecânicos.

*Ele não conta como começou a entregar merendas na escola ou o que o fez trabalhar com a terra, mas fala de novo sobre sua filha: **“Minha filha saiu da escola detestando escola e agora sai da universidade odiando a universidade.”** **“Eu nunca desisti de nada,***

mas a educação perdeu a sua essência e ela tinha que fazer que o indivíduo seja e não tenha. A pessoa tem conhecimento em elétrica e bota fogo em uma casa... Se eu hoje montasse uma escola... (pausa)

Sebastião suspira por uns instantes e continua;

“Eu não ia me importar se nenhum deles não soubesse escrever, não soubesse fazer conta, desde que tivessem conhecimento sobre a espiritualidade e a natureza. Pra não dizer que aquela pessoa nunca foi, ela só teve conhecimento.”

(Essas coisas que escrevo agora são tão fortes, tão potentes que, no momento em que as escutei, precisei respirar fundo para não perder o fôlego.)

Sebastião ri de repente e depois de cumprimentar outro conhecido me fala: “Estou encontrando tantas pessoas que não via há tanto tempo.”

Ele divaga um pouco e suspira “Na época que eu tinha 20, 24 anos, isso aqui era muito diferente”

*Nossa conversa ia se encaminhando para o final, quando notamos que duas horas haviam se passado. Percebi, naquele momento, que Sebastião falava muito sobre a educação, mas do lugar de alguém que se preocupa com seu futuro, que almeja modos de torná-la melhor, e isso me emociona. Isso é muito generoso. A última coisa que Sebastião me disse naquele dia foi: **“As pessoas querem ser felizes. Ninguém quer ser triste”***

Não posso dizer qual foi o motivo de sua conclusão, mas para mim ela dizia muito, ela se articula como uma força, é cheia de esperança, aduba meus escritos e me faz desejar uma escola cheia de pessoas felizes.

Sebastião começa falando sobre a escola ser um estado de ser, e termina dizendo que as pessoas querem ser felizes. Muito nitidamente percebo a beleza que enlaça, traça e tece suas reflexões, especialmente porque apesar da escola ter sido um lugar de desafeto para ele em muitos momentos, Sebastião reconhece como esse espaço ainda faz parte de sua vida, e partilha não só do alimento com essa instituição, mas nos entrega uma potência em suas palavras. Sebastião pensa o futuro da educação. Ele, como um sujeito que deixou a escola, nos fala sobre modos desse lugar ser melhor, afetivo e feliz.

Quando digo que há muita generosidade em Sebastião, é porque ele a todo momento demonstra que apesar de ter sido reprovado na escola, perseguido por seus professores

e convidado a deixar esse lugar, nunca desistiu da educação e nem das escolas de sua cidade. Sebastião teve o cuidado de olhar para a escola devagar, enxergou nela aquilo que era ruim e nos disse isso, mas também falou sobre tudo o que pode melhorar.

Sebastião tem esperança. E não é uma esperança que apenas vislumbra um mundo melhor, mas que partilha com esse mundo através de seu corpo, seu labor e sua força o desejo de um mundo onde as pessoas tenham chance de ser felizes.”

Decidi manter o relato de Sebastião na íntegra, somente pelo propósito de dizer como na escuta das escolas estive diante da riqueza minuciosa que uma narrativa pode carregar. No sulcar do significante procuro a palavra que move o discurso e convoca o falante a dizer: “eu me lembro da minha professora. Eu nunca deixei de estudar”. Na trajetória de vida que Sebastião nos conta, ele retorna sempre para o momento em que a escola falhou com ele, e ele ainda assim persiste em lhe oferecer o alimento a cada ano.

O que é a escola para Sebastião? O que é essa escola que ele conta senão um lugar que no rastro da linguagem se apresenta em forma de pessoas, de gestos, atos, lembranças, sofrimentos e alegrias que ganham forma em seu testemunho? Ao registrar um testemunho procuro me apegar ao fio do pensamento, a como uma lembrança se enovela em outra, e como todas elas falam de uma escola única, que não é só instituição, mas pode ser lugar geopsíquico (Dias, 2022), pode ser lugar de afeto ou até mesmo de desafeto, já que tudo parte do falante e da maneira como ele se coloca no mundo a partir de sua realidade psíquica.

O testemunho de Sebastião me levou a pensar que definitivamente a escola não era a mesma para cada um. Ou que a escola é para cada um. Esse momento foi muito importante para essa pesquisa, antes mesmo do significante emergir teoricamente neste trabalho, já que foi a partir desse momento que comecei a pensar que a escuta dos testemunhos sobre escola é o que permite considerar outros modos de ser e estar na escola, de modo que nossos pontos de vistas se movam para o lugar de palavra do outro e não apenas para a escola com um único discurso, disposta a acolher apenas aqueles que são coerentes a ele.

Sebastião nos diz isso em seu testemunho. Ele diz o quanto chama a atenção uma escola que ensina coisas que não fazem sentido para as pessoas. Para que algo tenha sentido para alguém é preciso entender qual é significado que essa pessoa dá para a escola

e o mundo. Buscar o sentido pressupõe escutar o significado atribuído às palavras, para a Terra, para a cidade e a vida que alguém se dispõe a dar. Na escola ensinamos coisas que fazem sentido para quem? Isso não significa dizer que a escola não irá ocupar mais o seu lugar de saber perante a sociedade, mas que esse lugar pode ser também lugar de escuta, lugar de palavra, para que o saber de fato possa ser transmitido às pessoas.

Talvez ainda não tenha ficado claro o peso da palavra de alguém na escola, e me apego às palavras que Jean-Claude Milner escreveu em seu livro “O amor da língua” (Milner, 1987): “Que um único ser falante exista (...) ele é fala-ser: nele o ser e o falar não se desatam e se corrompem um ao outro. Mas, afinal, o que fala este ser falante? O que é preciso ser falado para que seu ser possa e deva aí inscrever-se em suspenso?” (Milner, 1987, p. 61).

Podemos dizer que o ser falante é aquele que através da linguagem sulca significantes e é sulcado por eles na vida. O ser falante é enquanto fala, existe diante da possibilidade da linguagem, do lugar do Outro, a partir do qual ele pode existir enquanto fala e é falado por ele. A escuta é o que privilegia esse nascimento significativo no discurso do falante, que ao ser convidado a dizer “o que é a escola para você?” busca no tear de seus significantes o sentido que apenas ele pode atribuir àquela palavra. Mesmo que a princípio esse falante fale muitas coisas que pareçam não dizer sobre a escola, o fio que enlaça suas palavras revela a escola diante de sua realidade psíquica, sobre a qual só ele pode falar.

Se o ser e o falar não se desatam (Milner, 1987), então, ao falar, o sujeito enuncia sua existência para o mundo, na reunião de seus significantes, o falante testemunha o que (Ricœur, 2007) denominou como uma “minhadade”, e isso se torna essencial para pensarmos a escola nos tempos atuais. Lacan, no Seminário A relação do Objeto, (Lacan, 1988 [1955-1956]) explica que o significante é o que nos arrasta para longe, e é o que nos conduz na vida. É o significado que oferecemos para as nossas experiências que generosamente temos chance de irmos adiante, de escaparmos de um futuro já determinado.

“Soubessem vocês que a fome e o amor são a mesma coisa, vocês seriam como todos os animais, verdadeiramente motivados. Mas, graças à existência do significante, a pequena sígruticação pessoal de vocês - que é também de uma genericidade absolutamente desesperadora, humana, demasiado humana - arrasta vocês muito mais longe. Mas como há este baita sistema de significante a respeito do qual vocês ainda não puderam compreender, nem como ele está aí,

nem como ele existe, nem para que ele serve, nem a que ele leva vocês, é por ele que vocês são conduzidos.” (Lacan, 1988 [1955 – 1956] p. 66)

O significante *conduz. Arrasta. Movimenta*. Ailton Krenak ao dizer sobre o Futuro Ancestral (Krenak, 2022) não apenas disse que o futuro é algo que podemos inventar a partir das novas pessoas cheias de subjetividade que recebemos na Terra a cada dia, como também está sempre ligado ao tesouro ancestral que a humanidade carrega a partir da linguagem, da memória e do testemunho daqueles que já estiveram nesse planeta.

Os meninos remavam de maneira compassada, todos tocavam o remo na superfície da água com muita calma e harmonia: estavam exercitando a infância deles no sentido do que o seu povo, os Yudjá, chamam de se aproximar da antiguidade. Um deles, mais velho, que estava verbalizando a experiência, falou: “Nossos pais dizem que nós já estamos chegando perto de como era antigamente”.

Eu achei tão bonito que aqueles meninos ansiassem por alguma coisa que os seus antepassados haviam ensinado, e tão belo quanto que a valorizassem no instante presente. Esses meninos que vejo em minha memória não estão correndo atrás de uma ideia prospectiva do tempo nem de algo que está em algum outro canto, mas do que vai acontecer exatamente aqui, neste lugar ancestral que é seu território, dentro dos rios. (Krenak, 2022, p. 5-6).

O significante neste trabalho sulca caminho a partir da palavra dos outros, de testemunhos que ultrapassam a efemeridade da vida e permanecem neste mundo graças a escuta. Graças a possibilidade que temos em dizer “nossos pais disseram”, “meu professor me ensinou”, “meu avô dizia”. Tudo se passa pela linguagem. Miguel Morey escreveu uma carta para sua filha, na qual disse-lhe:

Porque ninguém pode escapar da linguagem: a linguagem somos todos nós, é quase tudo o que somos. Ninguém pode estar a salvo do modo como a linguagem nos desenha os contornos de tudo aquilo que podemos ter experiência. Vivemos de acordo com a linguagem que temos à nossa disposição. Nossa vida é apenas o tempo cavalgado por uma linguagem. Por isso é tão terrível que as palavras morram para nós, que as matem, que pertençam cada vez mais a um inimigo cego, surdo e mudo diante do peso do mundo – como se fossem um território ocupado. Porque quando as palavras morrem, irremediavelmente, os homens adoecem. (Morey, 2006, p. 433-434).

Conforme (Morey, 2006) escreve a sua filha, toda nossa vida é lastreada pela linguagem, sendo ela o que nos move na Terra, como também o que nomeia o que nos acontece, ou ainda, o que permite que o outro nos conheça, e nós a ele. A linguagem permite que as palavras dos outros não morram com o passar do tempo, mas faz com elas permaneçam vivas em nós, moventes, presentes a todo tempo em nossos corações. As palavras, portanto, são nossos fios ancestrais, que guardam memória, afetos, e no tear significante nos permitem dizer que não somos sozinhos, mas que sempre estamos

envolvidos pelos outros, que nos antecedem e generosamente partilharam conosco suas experiências na Terra. Isso não significa que nossas experiências estão determinadas por aquelas que nos antecedem, mas que pela força da palavra, algo resta em nosso discurso, algo que vem de um outro lugar, um lugar de tesouros significantes (Quinet, 2012).

Ailton Krenak diz que os meninos Yudjá ansiavam por algo que pertencia a um lugar ancestral, dentro de seus próprios rios (Krenak, 2022). “O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas” (Krenak, 2020, p. 21). Em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, o autor já dizia sobre a ancestralidade como uma força motora do presente, como um prelúdio através do qual a linguagem dos povos originários os conduzia na vida. Na linguagem dos povos originários Watu é o avô que em sua força protetora guarda seus filhos e em suas águas carregam a memória e o ensinamento dos que já se foram.

O nome krenak é constituído por dois termos: um é a primeira partícula, kre, que significa cabeça, a outra, nak, significa terra. Krenak é a herança que recebemos dos nossos antepassados, das nossas memórias de origem, que nos identifica como “cabeça da terra”, como uma humanidade que não consegue se conceber sem essa conexão, sem essa profunda comunhão com a terra (Krenak, 2020, p. 24).

O autor afirma que Krenak é uma palavra ancestral, uma palavra cuja função é guardar a memória e a potência de toda a ancestralidade de uma comunidade (Krenak, 2020). A generosidade de Krenak em compartilhar conosco algo tão íntimo quanto a história que o nome de sua família carrega permite-nos entender como as palavras podem ultrapassar o tempo e os lugares e significar a nossa vida, dar sentido ao que somos na Terra.

A palavra nos oferece uma morada, um chão para colocarmos nossos pés e um caminho para seguirmos na vida. Desde o nascimento, uma pessoa tem as palavras como possibilidade de vida. A palavra possibilidade tem a ver com aquilo que pode acontecer, não com o que vai acontecer, mas com o que pode vir a ser. Tudo é possível, graças às palavras. A palavra e sua força ancestral, a palavra e seu lugar de guardião dos tesouros imateriais da humanidade, que, na potência de suas tangibilidades, grafam o mundo que conhecemos.

Se uma palavra possui toda essa força, então como estamos trabalhando com ela nas escolas? O elo entre a palavra e a escola é de valor incontestável neste trabalho, porque a palavra é a via que existe para dar sentido a tudo o que somos e conhecemos. E

foi exatamente diante da escuta de uma palavra específica que a escola se tornou um significante nessa pesquisa, muito porque, foi a partir dela que tudo começou e isso eu só pude perceber quando estive diante do testemunho de Andreia, a terceira falante deste trabalho.

Em julho de 2023, estive na casa de Andreia para visitar a sua mãe, a pessoa que em princípio me falaria sobre a sua escola. Era uma tarde agradável, tomamos café e falamos sobre muitos assuntos que nada tinham a ver com escolas, em especial porque não é minha intenção transformar a escuta desses testemunhos em uma entrevista, e sim em uma circunstância para que a experiência possa advir, conforme nos orienta a Geografia da Escuta (Dias, 2022).

Regina, mãe de Andreia, sempre foi muito importante para mim, assim como sua casa era um lugar tecido de lembranças da minha infância, de momentos felizes aos quais eu jamais poderia retornar, mas cuja existência, sua casa e ela mesma me recordavam a todo tempo. Foi somente quando o sol se pôs que Andreia e eu fomos até seu quarto para ver livros, e lá ela me disse algo que mudou decisivamente o modo como eu olhava para minha pesquisa. Naquela época eu não pude perceber o significado de suas palavras sobre mim, e por muito tempo me movi em torno delas sem me deixar ser conduzida ou atravessada por elas.

Escolho trazer a cena e o relato que registrei naquele dia, porque esse, assim como os outros, representa os traços de um percurso que me levou até o significante, sendo este muito importante para um enlaçamento de palavras específicas.

Carta-relato III

Juiz de Fora, 26 de julho de 2023

Encontrei-me com Andreia em um domingo, quando tinha planos de visitar sua mãe, Regina, e colocar a conversa atrasada em dia. Tomamos café, visitamos o jardim, lembrei-me da minha infância compartilhada com Regina em sua casa e o afeto que sentia naqueles dias quentes, e por um momento senti muitas saudades de casa e do cotidiano que vivera no meu bairro. Já era de tardinha quando tomamos café e então fui conversar um pouco com Andreia em seu quarto. Ela tinha muitos livros e passamos um bom tempo falando sobre eles, até que ela me perguntou sobre o que eu pesquiso, e eu disse brevemente que buscava escutar o que a escola significava para as pessoas, ou ainda, que eu escutava memórias de escola.

*Andreia sorriu e aproveitei aquele gesto para pedir a ela uma palavra que ela quisesse me dizer sobre escola, e, para minha surpresa, ela não perdeu um segundo e, como se estivesse na ponta da língua, respondeu **“para mim o que define escola é o professor”**.*

Ao ouvir isso, tudo o que eu havia costurado em forma de perguntas nessa pesquisa se uniu, porque aquela pessoa revelara com o seu endereçamento singular um modo de ver a escola que partia dela. Andreia diz “para mim”. Até então eu não havia entendido a força que isso ganhava na minha pesquisa, pois quando ela me diz o que significa escola para ela, entendi finalmente que o que eu estava estudando é como alguém vive a escola e o que essa escola representa para esse alguém.

*Perguntei a Andreia, em seguida, de qual professor da escola ela se lembrava, e ela responde: **“Márcia. Foi Márcia que acreditou em mim, ela disse que eu era capaz e me incentivou a estudar, pagou meu curso no CAES para que eu pudesse fazer a prova do CTU⁴. Se não fosse ela, talvez eu nunca tivesse entrado na universidade pública.”***

Quando Andreia me diz essas palavras, tudo se une em muitas perspectivas no meu trabalho. Vejam como o vocábulo professor representa um pilar estrutural na vida de Andreia e, a partir disso, ela narra sua experiência na escola, daquele ponto que a toca,

⁴ (CTU) Colégio Técnico Universitário é a antiga nomenclatura dada ao IFET: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Todos os estudantes que concluem o ensino fundamental podem tentar ingresso nesse instituto público que é uma referência educacional em Juiz de Fora.

que atravessa sua fala sem esperar pensamentos. Estava ali, na ponta da língua, aparece na linguagem.

Marquei de conversar com Andreia na mesma semana, para que pudéssemos continuar aquela conversa, já que depois de dizer sobre Márcia, logo encerramos o assunto pois ela tinha um compromisso.

Voltei para casa certa de que precisava registrar esse primeiro encontro. As palavras borbulhavam e meu raciocínio ia e vinha, pois naquele dia eu já sabia que havia encontrado o que tanto estava procurando enquanto falava com as pessoas, o que revelarei ao fim dessa narrativa.

Foi em uma quarta feira que voltei à casa dela, em um curto horário que ela tinha disponível para conversar, já que Andreia tinha aulas para lecionar. Apesar de ter se formado engenheira, era dando aulas que ela se sentia feliz, e era isso que fazia para viver.

Ela estava em horário de almoço e mesmo assim me deu o tempo para falar da escola, algo que encaro como muito generoso. Andreia sorria muito e seus olhos brilhavam quando as palavras saiam de sua boca.

Logo foi me contando sobre a escola, e, apesar de no início de nossa conversa ela estar preocupada em dizer coisas que poderiam ser úteis para a minha pesquisa, Andreia rapidamente perdeu isso de vista e passou a falar... Falou sobre o fato de vir de uma família pobre e que morava longe da universidade, e de fato, o nosso bairro fica a exatos 33km da UFJF. Me disse que diante dessa situação só faria faculdade se fosse pública, pois não teria condições de pagar por uma. Na família ninguém havia feito faculdade, ela tinha sido a primeira, contou-me.

*Falou-me sobre sua primeira escola, aqui na Barreira do Triunfo, e que nela desde sempre escutou de sua diretora um bordão que nunca esqueceu **“a vida é um funil, só passam os melhores”**. Ao dizer isso, ela pontua sua angústia por ter ciência de que estudava em uma escola que não poderia prepará-la para os vestibulares em que queria passar. Foi quando fala novamente sobre Márcia, a sua professora. Disse que Márcia acreditava nela, e que, por isso, pagara o seu cursinho, porque via nela potencial.*

*Explicou-me que passou no CTU após Márcia tê-la incentivado, e que, desde então, sua relação com professores só se tornava mais significativa. **“Minha professora me***

*escolheu.” Ela se referiu a Márcia e depois com um sorriso disse **“Passava o dia todo no CTU, e lá sempre perto dos meus professores, aprendi muito. Meus professores me explicavam tudo, da matéria e da vida.”***

*Andreia continuou dizendo que na faculdade isso não mudou. Sua relação com os professores era tão interligada que ela afirmou **“se o professor fosse ruim eu provavelmente seria afetada por isso”**. Exemplificou isso contando sobre a única reprovação que teve na universidade, porque a aula era ministrada por um professor que lhe causava muito medo.*

*Andreia percebe esse enlaçamento e diz **“quando falam de escola eu penso em professor porque foi isso que mudou a minha vida”**. Percebam aqui como o vocábulo professor não é qualquer palavra para Andreia, porque como ela mesmo identifica, a escola é para ela é professor. Isso atravessa seus pensamentos sobre escola, e pode até mesmo ser um significante.*

*Como conheci Andreia na infância, nesse momento me lembro de lembrança minha e pergunto a ela **“E a escolinha? Você lembra que você brincava de escolinha e eu fui sua aluna uma vez?”***

*Ela ri e compartilha da memória. A escolinha era na sua casa, na parte de fora, onde antigas baias de criação de animal funcionavam. Em frente à casa dela havia uma horta e lá pegavam caixotes de verdura para servir de mesa e cadeira, exatamente como na escola de verdade. **“Eu acho que era normal brincar de escolinha. Minhas primas brincavam e depois fomos nós. Era uma repetição. A gente repetia na escolinha o que os professores faziam com a gente”***

*Andreia me disse que o brincar de escolinha era o que ela, sua irmã e suas amigas mais gostavam de fazer. Disse que fazia na sua escolinha como na escola, escolhia os ajudantes do dia, dividia o quadro ao meio... Sobre isso ela se lembrou **“Meus professores falavam que eu seria professora por que não saia do quadro”***

*Me explica que quando havia intervalos entre as aulas, até na universidade, ela estava sempre no quadro. Apontou para a mesa sob a qual nos apoiávamos e representou o traço ao meio, a data e o nome da matéria, do modo como ela fazia no quadro de seus professores. **“Meus professores sempre dividiam o quadro”**, alegou quando terminou de traçar os dedos sobre a mesa. Ela então repete o que seu professor na universidade disse,*

dessa vez com as palavras que ele usou para ela **“Andreia, você vai ser professora porque você não sai do quadro”**.

Ficamos em silêncio por alguns instantes, mas entre essa ausência de palavra havia algo muito grande, porque Andreia procurou o relógio sob a mesa e perguntou-me as horas, afinal ela tinha aula para dar dali a alguns minutos. Mas como ainda tínhamos tempo, continuamos a conversa.

*Naqueles minutos finais, perguntei a Andreia sobre seus amigos de escola, se ela se lembrava de algum deles. Ela diz que sim, principalmente dos seus colegas do CTU, local em que, conforme suas palavras, **“tinha colegas que me ajudaram que nem professores, principalmente no CTU porque eu vim da barreira e não sabia de nada”***

Essa sensação “de vir da Barreira” e não saber de nada sempre foi muito familiar para nós. Andreia e eu falamos ~~então~~ das dificuldades que tínhamos para estudar porque morávamos longe, não tínhamos internet, frequentemente ficávamos sem luz e aqui as coisas do mundo demoram a chegar. O correio não passa em nossa casa e água vem de um poço artesiano, assim como não usamos o esgoto e temos fossa debaixo da terra. Assim como ela eu também sentia que precisava escutar cada palavra de meus professores, sem desperdiçar, sem perder aquela chance extraordinária de saber mais sobre o mundo que havia para além da barreira do Triunfo. Mas ao mesmo tempo Andreia sabe tanto... nós temos nosso próprio saber, ele vem do lugar de onde nascemos.

*Andreia termina seu relato me dizendo que seus amigos nunca a deixaram desistir, e por isso ela tinha muita paciência com seus alunos. Por ter vindo de escola pública ela entendia que sempre estava um pouco atrás de seus colegas que tinham uma base melhor... e ela diz ter sentido isso a vida toda. Desde sua entrada no CTU até a universidade, ela precisou correr para alcançar seus amigos, mas se sentia grata por poder estar naquele espaço. Andreia fala que acredita ser um bom retorno pro governo, que lhe deu apoio para continuar na universidade com bolsas e passagens e que, por isso, ela não desperdiçou um único dia dentro da universidade. As últimas palavras que ela disse antes de se despedir foram **“Eu gosto da escola. E sinto saudades da faculdade... Lá tem um calor e você quando sai não tem um professor para te ajudar... Eu às vezes queria voltar na sala deles e perguntar o que fazer...”** e então ri.*

Nós rimos juntas... porque, de alguma forma, tudo que ela disse me tocava, era tão familiar...

Em nosso primeiro encontro, Andreia me disse que o que define a escola para ela é o professor. Durante um longo tempo envolvida na escuta de Escolas, tempos em que ouvi muitas pessoas me contarem sobre suas experiências com escolas, seja em pequenos momentos na padaria, no ônibus, na sala de professores, ou até mesmo nos instantes que antecediam uma reunião e alguma palavra sobre o que era escola para alguém surgia, ansiei por responder à minha questão de pesquisa: então o que é a escola para cada um? Inicialmente, acreditei que só teria coisas boas para contar das escolas e que, ao final do meu trabalho, teria material suficiente para defender que a escola era importante e constituía um lugar afetivo para as pessoas, com base no que havia escutado. Contudo, isso nunca aconteceu. E nem poderia, já que se tratavam de expectativas e suposições minhas, com base na minha experiência com escolas. Por isso, para ouvir as pessoas me contarem sobre suas escolas precisei me colocar de outra maneira, tanto diante do trabalho, quanto das pessoas. O que é a escola para mim naquele momento não importava.

Nessas circunstâncias, assumi o lugar de uma professora que pesquisa e busca estudar a escola a partir da escuta, da Geografia da Escuta (Dias, 2022), e da psicanálise, campo que possibilitou meu encontro com o significante e com a linguagem, alicerces fundamentais deste trabalho. A partir de então, pude refinar meus ouvidos e realmente escutar o que os outros estavam me dizendo sobre suas escolas. Para tanto, afastei-me do meu lugar pessoal de escuta, para que a pesquisadora pudesse emergir no trabalho.

Contudo, a carta-relato três representa um momento crucial para a pesquisa, determinado pelo momento em que Andreia disse que *para ela escola é professor*. Esse acontecimento me conduz até meus próprios significantes do trabalho, justamente porque professor nunca foi qualquer palavra para mim. Lacan, no Seminário das Formações do Inconsciente (Lacan, 1998, [1957-1958]), ao se encontrar com um pequeno número de alunos a fim de falar sobre a cadeia significante disse-lhes que:

Não há definição possível do campo analítico sem que se estabeleça a função estruturante do significante em relação ao sujeito, seu valor constitutivo no sujeito como falante. Numa palavra, o sujeito humano é impossível de desatrelar do discurso, ou, mais precisamente, da cadeia significante (Lacan, 1998, [1957-1958] p. 526).

Na epístola de abertura desta dissertação, contei-lhes como se deu o laço que enreda a minha vida à escola, essa palavra que foi antecedida por outra, de força igualmente inestimável e que hoje movimentava minha história. Nunca fui indiferente à palavra “*professor*”, especialmente porque desde o nascimento estive diante do rastro de duas professoras cuja palavra ocupa lugar de zelo e orientação em minha vida. A palavra “professora” para mim é de natureza ancestral, é por ela que ouvi os outros se dirigirem a minha avó e à minha mãe por toda a vida, e hoje essa palavra significa também o meu ofício, e me guia pelo futuro que ainda não inventei, pois sou professora e é isso que faço para viver a cada dia.

Ao fazer o grifo desta palavra como maneira de significar a escola, Andreia me leva ao encontro de meus significantes, por meio dos quais o trabalho se deu desde então. Porém, não poderia deixar de destacar como esteve muito claro na narrativa de Andreia, que em um discurso, conforme disse (Lacan, 1998, [1957-1958]), é impossível que uma palavra esteja desvinculada da cadeia significante. Para Andreia, o que arremete a escola em primeiro lugar é uma professora que em determinado momento de sua vida escolar financiou seus estudos para que ela tivesse acesso ao CTU. Esse fato se torna emblemático em seu discurso e a partir dele Andreia narra toda sua experiência com a escola sob a luz desse acontecimento que a marcou.

Ela diz que: “*quando falam de escola eu penso em professor porque foi isso que mudou a minha vida*”. A força de seu testemunho foi o que oportunizou a visualização do significante neste trabalho, em que a palavra “*escola*” - puxa outra - “**professor**” sempre pelas vias de que o significante é o que nos move na vida. Tânia (Chulam, 1989), conforme já foi mencionado, afirmou que “É na relação circular e repetitiva significante/sujeito/significante que o sujeito se constitui, não há como escapar dessa lei. A quem tenta esquecê-la, ela se faz lembrar” (Chulam, 1981, p. 55). A substituição de um significante por outro, na cadeia significante, torna-se evidente diante do testemunho de Andreia, quando, ao trazer a palavra professor diante da escola, deixa claro como: *escola/Andreia/professor* se enlaçam em seu discurso.

Outro ponto por ela destacado e que para nós se torna elementar é a força que uma palavra tem para se alojar em alguém e fazer parte de sua estrutura psíquica. Andreia se lembra e seu corpo refaz o seu gesto diante do quadro da sala de aula e as palavras que ela recorda ter ouvido de seus professores: “*Andreia, você vai ser professora porque você*

não sai do quadro”. Mesmo quando ocupava o lugar de aluna, Andreia carregava consigo o anseio de fazer como seus professores faziam, de repetir e insistir em seus atos, tão caros durante a vida. No fim de seu testemunho, ela ainda diz que às vezes gostaria de voltar para a proteção da palavra de seus mestres, que são de extrema significância para ela.

Na conjugação do verbo “escolar” escrevo-lhes com esses testemunhos que permitiram toda a construção desta pesquisa. Sem essas vozes, não seria possível o alcance do significante no trabalho. Tudo partiu da escuta e da generosidade daqueles que ofereceram a palavra às suas escolas, as quais são meios de inventar futuros daqui em diante, quando continuamos a proferir “eu escolo, eles escolam, nós escolamos...”

Ao escutar as pessoas falarem de suas memórias de escola, não busco uma verdade universal ou um juízo de valor sobre o que ouvi. Também não quero escrever uma fórmula sobre como uma escola deveria ter sido, porque a escola de cada um é o que foi. Ela é da maneira como cada um a experimenta. No discurso dos falantes, busco a beleza da palavra, o sorriso que acompanha a lembrança, a alegria, a saudade, a dor ou a tristeza. Busco algo essencialmente humano, muitas vezes até mesmo invisível. Anseio em captar a memória de algo que só existe diante da palavra daquele falante. É ali que a história acontece. Ainda que cronologicamente o tempo com a escola de Sebastião, Andreia e João tenha acabado, a escola ainda vive em suas palavras.

E isso é valioso porque essa escola que conhecemos é feita dessas pessoas. No fio da memória, busco registrar a beleza e o valor daqueles que vieram antes de nós, pois eles foram os guardiões daquilo que hoje vivemos. A escola, na pujança do significante, pulsa a herança oferecida pela linguagem que de alguma forma nos enlaça. Penso que é assim que inventaremos um futuro que escape ao discurso do fracasso, ou da desimportância da educação, porque a escola ainda existe e está sob a via da linguagem, essa que na beleza da cadeia do significante, nos conduz para muito mais longe (Lacan, 1998, [1957-1958]).

As pessoas que escutei escolheram dizer sobre suas escolas, ainda que alguns minutos antes do trabalho, algum tempo dentro do ônibus e até mesmo algumas horas após um dia cansativo. Essa escolha generosa é o que nos traz até aqui, por isso o convite ainda é o mesmo: *e para você? O que é a escola para você?*

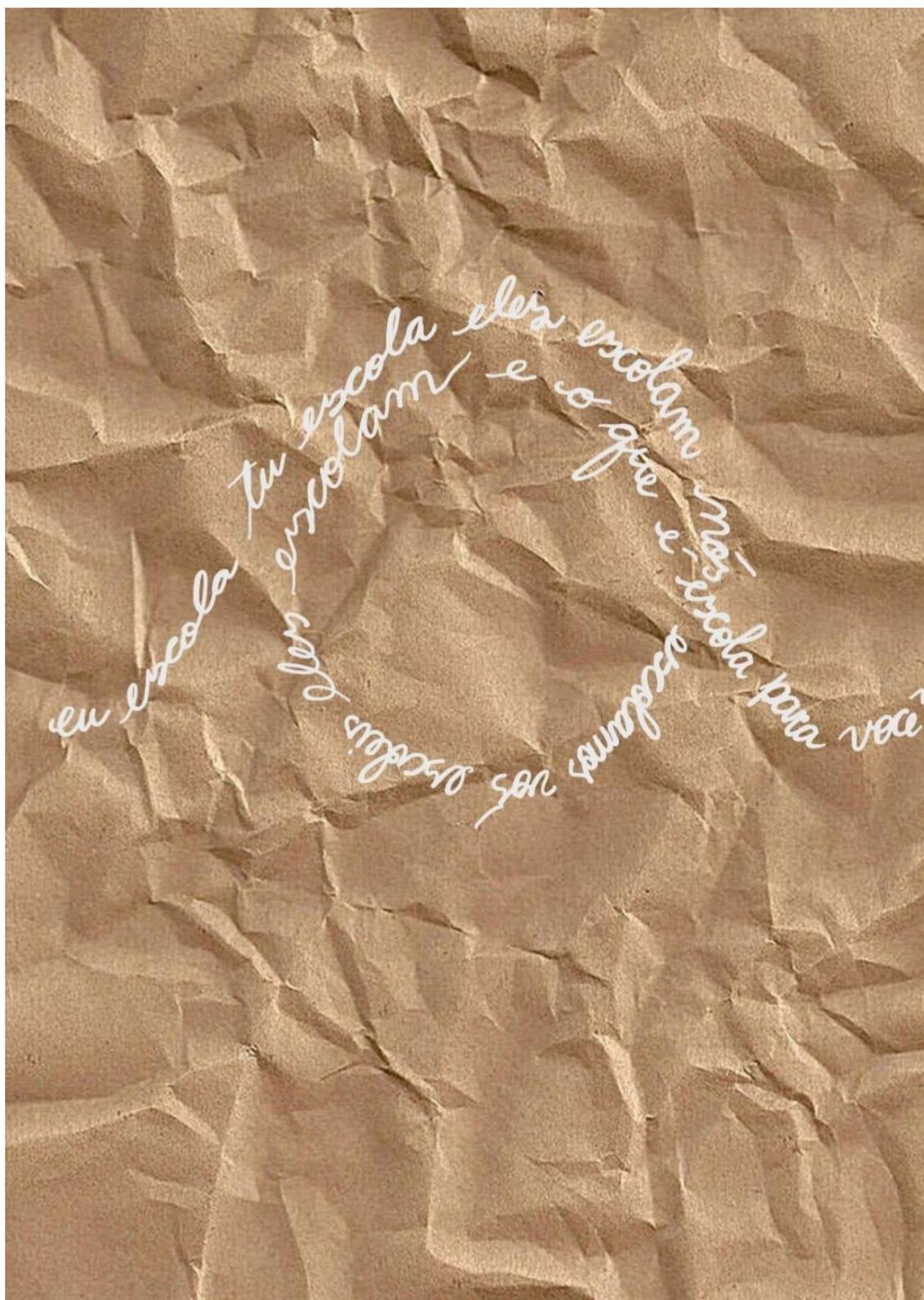


Figura 18: Exemplo 6 de recurso gráfico visual para dar mais dinamismo ao texto.
Fonte: Autora (2024)

EPISTOLÁRIO ESCOLAR

Correio [cartas para a escola]

Não é o universo que contém o corpo: é o corpo que contém o universo... O mundo mora no corpo, o universo é a face visível do desejo mais profundo do corpo.

Rubens Alves

Naquela época do ano de 2023, em Juiz de Fora, a primavera iniciou-se em setembro, trazendo muita chuva, conforme esperado de uma cidade localizada na América do Sul, quando o equinócio de primavera tomou o lugar de um inverno ameno e muito seco. Lembro-me que naquele ponto da dissertação, nada estava definido para esta pesquisa. As gotas de chuva escorriam pelas janelas da Universidade Federal de Juiz de Fora, e eu passava longos dias encarando-as apostar corrida no vidro da sala de orientação, onde passei um bom tempo refletindo a respeito do que se tratava minha pesquisa.

Na ocasião, eu estava trabalhando no Colégio de Aplicação João XXIII, e lá havia uma biblioteca repleta de livros infantis, dentre os quais, livros produzidos em escolas públicas da cidade, livros acadêmicos, dicionários... Eu não tinha ideia do que estava buscando, até que em um dia de pouco sol decidi me dirigir a bibliotecária, perguntando se lá haveria livros que falassem sobre cartas.

A moça me olhou por alguns segundos, seus olhos parecendo surpresos pela pergunta, o que compreendi. Afinal, cartas é algo que não se usa com tanta frequência mais no século XXI. Já se perguntou quando foi a última vez que escreveu uma carta para alguém? Talvez essa pergunta poderia ter passado pela cabeça dela, quando suspirou e me disse: “nossa, cartas! Não sei. Precisamos procurar.” Gentilmente ela digitou a palavra [cartas] no buscador “pergamum” da escola, no qual ficam registrados todos os livros existentes, não só no Colégio de Aplicação, como também na UFJF. “Olha, tem alguns aqui na escola” ela respondeu sorrindo, acompanhando-me até a prateleira onde estavam os livros.

Para minha surpresa havia realmente alguns livros de cartas. Um deles inclusive tinha como título “Cartas para Laura”. Achei engraçado o fato e me aproximei do pequeno livreto, que continha cartas que o avô de Laura escrevera para ela na década de noventa. Não cabe aqui dizer se foi o destino, ou coisa do tipo, mas ao lado deste pequeno livro

estava um outro, cujo título era “Cartas na escola: a gente se escreve”. Agarrei os livros junto ao peito e sorri, dizendo à bibliotecária que os levaria comigo, o coração quase saltando à boca diante da descoberta.

Eu tinha certeza de que minha pesquisa estava prestes a mudar para sempre depois daquele encontro, minhas ideias borbulhavam em um frenesi incontrolável. O sino da escola bateu, indicando que eu deveria retornar para a sala de aula. Quando penso nisso, quase um ano depois, me pergunto quantas coincidências foram necessárias para que eu estivesse naquela biblioteca, naquele dia, diante daqueles livros. Um significativo tão grande quanto “Laura” [nome que recebi em meu nascimento] havia me levado até o livro ao lado, o qual mudaria os rumos desta dissertação, definitivamente.

Ainda chovia naquele dia. Fui para casa protegendo o livro na bolsa, minha cabeça vasculhando aquela coincidência, enquanto meus dedos buscavam sua capa a todo tempo, apenas para que eu me certificasse de que ele estava ali, são e salvo. Já em casa, sentei-me à mesa do quarto, de frente para o livro de capa de bordas vermelhas e desenhos de borboletas saltando aos meus olhos. Imediatamente me lembrei de algo que Thiago, meu amigo de escola, me escrevera em uma carta no ano de 2016, a respeito das borboletas.

Segundo Thiago existe um fenômeno chamado “efeito borboleta”, cujo princípio se aplica ao fato de que o bater de asas de uma borboleta no Japão pode causar um terremoto no Haiti, tudo porque um pequeno e ínfimo movimento na Terra pode desencadear uma série de ações que, em cadeia, têm a possibilidade de provocar algo tão grande como um movimento de terras. Fiquei pensando em quantas vezes o mundo precisou se equilibrar e desequilibrar para que eu me encontrasse com aquele livro. Se alguém o tivesse levado antes, aquele exemplar único, provavelmente todo este trabalho seria outro agora. Fiquei pensando na sucessão de fatos ~~que são~~ necessários para que uma única decisão seja tomada na Terra. Aquela borboleta do livro se encadeou em muitas outras borboletas que já me eram significantes, e todas elas pavonearam meus sonhos naqueles dias de primavera.

O livro em questão se tratava de uma obra de cartas feitas em uma escola, eu logo percebi. Além disso, ela fora organizada pela professora Iolanda Cristina, e na época esse nome me inquietava e me fazia pensar no que levou uma professora a construir um correio escolar na concretude do chão da escola, e desde então esse encontro me despertou alguns muitos anseios. Iolanda escreveu na primeira página que seu livro “traz muitas vozes.

Vozes que se escreveram no traço da letra e nos contornos do texto. Texto que se ofereceu como um lugar de trocas e dos afetos. Afetos que buscaram, no mistério da palavra, a lapidação e a revelação.” (Santos, 2009, p. 4).

Iolanda conta que nunca poderia se esquecer de seus alunos e seus envelopes coloridos, suas carteiras, seus selos... ela fala sobre aqueles alunos que lutavam com as palavras e então pergunta “lutar com as palavras será mesmo a luta mais vã? (...) Lutamos com as palavras, a elas nos entregamos e delas muito recebemos, porque nos escrevemos e nos lemos.” (Santos, 2009, p. 5). Fiquei pensando por muito tempo nisso, enquanto folheava aquelas páginas e via nelas as fotografias da Iolanda e seus alunos, a escola, o jardim, a luz que indicava que o sol estava aquecendo o papel e os rostos das pessoas que participavam da cena fotografada.

Sempre acreditei na escola como um lugar em que podemos nos ler (Santos, 2009) como coloca a autora. Talvez isso aconteça porque na escola a matéria prima mais usada seja essa, [a palavra], ainda que muitas vezes as palavras ditas e escutadas na escola possam nos levar ao desencontro. Adiante, Iolanda diz algo que me sensibilizou e me fez ter certeza de que eram as cartas o significante que estava movimentando minha pesquisa na época:

Como professora da Língua portuguesa sempre desejei acolher os alunos em uma escrita que não os assustasse e não os exilasse da própria língua e linguagem. As palavras são pertencimento de todos, e cabem nas linhas de todas as folhas em branco, cabem em toda cor e tamanho de mão (Santos, 2009, p. 5)

Iolanda pontua algo que é essencial: “as palavras são pertencimento de todos” (Santos, 2009, p. 5). As palavras foram feitas para que não sejamos exilados da Terra, mas que com elas possamos fazer laços com os lugares e com os outros. A autora então nos diz “Este livro é um sonho: de democratizar a escrita na escola”. (2009, p. 5) Lembro-me da emoção que senti quando essas palavras me encontraram, porque por muito tempo foi isso que busquei enquanto professora e pesquisadora: queria democratizar a palavra, ansiava em dar lugar para a palavra, seja ela qual fosse, possibilitando, assim, uma pesquisa na qual eu pudesse não só defender esse sonho, como também colocá-lo em prática.

Antes deste livro essa vontade me parecia de difícil alcance. Mas as palavras de Iolanda me deram força para acreditar e defender a ideia de uma dissertação que trouxesse ao mundo as cartas da escola. O sonho dela tornou-se um pilar fundamental para este

trabalho. Emociona-me pensar que um sonho vivido e realizado por uma professora da escola pública em 2009 pôde ter inspirado e embasado um trabalho escrito em 2024, por uma jovem professora que mal iniciou seu percurso escolar. As palavras gravadas naquelas folhas percorreram o tempo e o espaço, e quinze anos depois ainda se tornam significantes para alguém, ainda podem sulcar caminho e fazer um trabalho acontecer.

Gosto de pensar em como as palavras movimentam o mundo adiante. Um livro encontrado na prateleira de uma biblioteca escolar fez todo um trabalho com cartas acontecer. As palavras dele mobilizaram outras pessoas no sentido de darem tempo, corpo e letra a esta pesquisa. Quando penso nos remetentes desta pesquisa, me pergunto em quantas coincidências foram necessárias para que eles também doassem suas palavras para este trabalho. Se Iolanda não tivesse levado seu projeto literário adiante, talvez nada disso fosse possível. Portanto, tudo o que estamos fazendo hoje, cada um de nossos esforços na escola, cada trabalho, cada palavra, nada disso é movimento desperdiçado. A energia e o tempo que depositamos em nossas ideias, e nas ideias dos outros, tudo isso pode se tornar mudança na Terra, desde que estejamos abertos à vida, desde que sejamos capazes de acreditar nas palavras e no que é possível fazer delas.

Por muito tempo fiquei me perguntando como uma pesquisa teria condições de fazer diferença na vida das pessoas. Antes de me tornar professora, eu acreditava de todo o coração que uma única pessoa tinha meios de mudar o inteiro, porque era assim que eu visualizava a docência: como algo que podia impactar a Terra, mesmo que minimamente. Ao decidir me tornar pesquisadora da educação brasileira, passei a me indagar, a cada vez que me dedicava à pesquisa, como tornar este trabalho mais significativo para a sociedade em que vivo. Depois de me debruçar sobre esta ideia por muito tempo, percebi que uma pesquisa tem chance de mudar “o mundo inteiro” quando não é feita para as pessoas, *mas sim com as pessoas*. Percebi que quando pedia as cartas, algo movimentava aqueles que escreviam, e, por isso, as palavras iam se tornando força movente naqueles que estavam abertos a elas.

Foi quando finalmente entendi que minha pesquisa já estava movimentando o mundo, desde quando ela foi construída com os outros, estes que também possuem a chance de ressignificar suas próprias vidas. Cada uma de nossas pesquisas podem vir a ter significância para alguém. Em vinte anos alguém poderá ler essas palavras que eu escrevo agora, em um inverno congelante de Juiz de Fora, e fazer delas outras coisas, e

então, essa pesquisa ainda estará mudando a Terra porque cada pessoa carrega em si um mundo inteiro de possibilidades e mudança.

Em julho de 2024, estive em São Paulo a fim de apresentar um trabalho na Universidade de São Paulo (USP). Logo que lá cheguei, e me vi diante do apartamento em que ficaria por uma semana e que ainda não estava aberto, decidi que precisava de um café bem quente. Era domingo, e o dia estava azul, apesar de ser inverno. Observei a rua vazia por alguns instantes até que uma moça sorridente saiu do prédio ao lado do nosso, e eu decidi lhe perguntar onde ficava a padaria mais próxima.

Ela então me disse seu nome, *Eliane*, e me indicou onde eu poderia tomar café. Nossa breve conversa resultou em uma troca de telefones, e logo estávamos nos correspondendo pelo correio quando retornei a Minas Gerais. Fazia muito tempo que não me correspondia com alguém que estivesse afastado fisicamente devido à distância geográfica. Quando sua primeira carta chegou, percebi o quanto era possível sentir a presença dela diante de mim, e como a carta, diferente das mensagens de voz ou dos textos trocados via WhatsApp, representava um consolo e um afago de alguém cuja presença física estava impedida. Na caligrafia de Eliane, seus desenhos, a tinta borrada no papel, encontrei pessoalmente o motivo pelo qual uma carta é diferente dos outros tipos de gênero textual. A carta, além de ser tudo o que já foi dito neste trabalho, é também a marca do tempo, do espaço, e dos significantes que movem aquele que escreve. A carta é a presentificação da vontade mais fina de alguém se dirigir a nós. Em uma carta as pessoas dedicam tempo para sulcar a letra, e se importam em dizer sobre elas, muitas vezes, detalhes de sua história de vida que em uma mensagem não se diz. As mensagens, diferentes das cartas, rapidamente são escritas. À luz do cotidiano, as mensagens registram uma gravação instantânea do que está havendo naquele instante com alguém.

Já no papel de uma carta, as pessoas marcam o significado que as palavras têm para elas. Dão sentido as suas histórias, na busca de que aquela história possa se encontrar com a história de seus interlocutores. Eu via na carta uma face de Eliane que talvez só aquela circunstância permitia, porque aquele envelope viajou até mim para que pudéssemos nos encontrar pela via da palavra. Enquanto estava respondendo à carta de Eliane, percebi o quanto aquele exercício me despertava a escrita de memórias que eu não via motivo para discursar pelo telefone. A carta logo se tornou um meio pelo qual eu estava me propondo no mundo, exatamente como (Benveniste, 1976) apontou a respeito

do discurso e sua possibilidade de fazer ressurgir nele uma experiência. Não apenas isso, ao dar uma grafia para meu discurso na carta, o que se tornou corpo do texto foi, nada mais, nada menos, que meus significantes, estes que queriam ser lidos no sulcar da letra.

Escolhi contar esse acontecimento porque não foi uma coincidência essa decisão de passar a trocar cartas com Eliane. Anteriormente, quando falava da força e do impacto que o livro de cartas construído por Iolanda produziu nesta pesquisa, também estava dizendo sobre o impacto que isso teve em minha vida para além do trabalho. Quando essa pesquisa chegar ao fim, o que irá permanecer dela no sujeito-pesquisador? Essa indagação me levou à apropriação da carta como algo que, além de ser um exercício de escrita, é a documentação de uma vida. A carta documenta um tempo, uma história, um lugar, e uma vida. No livro “Cartas na escola: a gente se escreve” o que está documentado são milhares de sentimentos, sorrisos, lugares, pessoas! Ali estão gravadas as amizades, os endereçamentos, as trocas cotidianas, os encontros possíveis na escola... As pessoas das cartas se tornaram personagens reais. Esse registro me pareceu não apenas um texto feito de afetos, mas um documento que marca uma época.

Dito isso, o epistolário a seguir representa não apenas uma decisão da pesquisadora em manter as cartas como meio de um registro de trabalho de campo, mas também de congelar no tempo e no espaço cada remetente que se dispôs a escrever uma carta para este epistolário escolar. Essas pessoas, em breve, tornar-se-ão personagens vivos dessa história! Vamos então conhecê-las?

Em determinado momento do mês de maio, realizei um minicurso em conjunto com minhas parceiras de mestrado na Faculdade de Educação. Foi na época em que o campo de minha pesquisa estava sendo delimitado, afinal, com qual tipo de cartas eu iria trabalhar? Quem me escreveria essas cartas? Seriam cartas para quem? Como seria feito o convite? Por alguns dias, fiquei pensando nessa possibilidade de realização do minicurso enquanto comuniquei às minhas companheiras esse desejo de trabalhar com cartas e escola, dois significantes comuns em nossos trabalhos.

Reunimo-nos algumas vezes e nesse contexto já iam aparecendo as primeiras questões inquietantes em torno do trabalho, em primeiro lugar porque o significante carta soava de maneira distinta para cada uma de nós. O que era uma carta? Para mim carta tinha um significado muito claro, amplamente explorado nesta dissertação, enquanto que para as outras pessoas, carta poderia ser uma [carta-mapa], uma [carta-colagem] ou ainda,

uma carta roubada, um enigma, algo que não está simplesmente definido. Percebi que muitas pessoas nem mesmo datavam a carta, o que me causava um estranho incômodo.

Contudo, ao passo que essas pequenas miudezas me faziam pensar a respeito do que e como trabalhar com cartas, as palavras dispostas nas cartas do minicurso foram um verdadeiro norte para onde esta pesquisa passou a apontar. Decidimos, em conjunto, que o nosso minicurso não diria como a carta seria produzida, mas que ele deixaria aberto para cada um escolher como seria concebida a carta para sua escola. Qual escola, para quem, de que modo? Não sabíamos. O exercício para mim foi de grande valor, porque naquele dia passei a me questionar outra vez sobre a natureza significativa da escola, e a me perguntar novamente: O que é a escola? Escola é uma pessoa para quem dizemos: você? Escola é alguém a quem agradecemos? E quando agradecemos, endereçamos a quem este “muito obrigado”? Durante muito tempo fiquei me perguntando o que todas as cartas tinham em comum, enquanto tentava captar pontos que eram próximos nos papéis coloridos que carreguei para casa naquele dia.

Cheguei à conclusão que o que era mais comum em todas cartas era nada mais, nada menos que o significante ESCOLA. Nem mesmo o gênero carta conseguiu ser mais forte e mais potente do que a escola e os lugares, pessoas e sentimentos para os quais fomos movimentados naquela tarde, quando as pessoas foram convidadas a falar sobre suas cartas. O significante escola nos levou até a escola de cada um, para pontos onde a escola pulsava no discurso de cada pessoa que se dispusera a nos encontrar naquele dia para escrever cartas para suas escolas.

Todas as cartas no fim tinham o mesmo endereçamento subjetivo: alguma escola, professores da escola gente que se encontra na escola, amigos de escola, eles mesmo enquanto alunos de determinada escola... Algumas cartas se tornaram poesia quando lidas, outras eram verdadeiros mapas que apontavam para as escolas da vida de cada um, mapas que nos mostram a direção para a qual as pessoas olham quando se veem diante do significante escola. Assim a escola se tornou presente na palavra de cada carta, e, ainda que de modos imprevisíveis, foi possível conhecer o que cada uma daquelas pessoas queria falar sobre escola.

Neste exercício com as cartas estive em busca de algo que não era propriamente da ordem do certo ou errado, o que em alguns momentos foi questionado durante o minicurso e no momento em que as pessoas me entregavam as cartas. Algumas pessoas

logo que se apresentaram diziam “não entendi bem o que era para dizer” Ou então “não sei se está certo o que escrevi”. Essas duas frases me movimentaram para o que (Jonh, 2023) escreveu ao diferenciar o saber do conhecimento:

No sentido lacaniano, um saber diferencia-se do conhecimento. Ele não é um conteúdo ideativo que está lá em algum lugar esperando para ser apreendido, não se trata de uma significação, algo a ser compreendido, mas é corporal, inconsciente e só pode ser apropriado pela experiência (John, 2015 p. 62)

A autora ainda pontua que Lacan “critica as tentativas de tradução daquilo que o paciente diz, como se o analista tivesse a capacidade de enxergar o que “realmente” está “por trás” do que é dito.” (John, 2015, p. 63). Apego-me a este mesmo princípio utilizado pela psicanalista Danielle Jonh quando estou diante das cartas e dos falantes desta pesquisa, em especial quando tenho a oportunidade de realizar a escuta dessas pessoas durante o processo de produção das cartas. Nunca se tratou de descobrir através das cartas a verdade sobre a escola, ou mesmo da tessitura de um discurso sobre a escola de cada um, ou de um julgamento das palavras que cuidadosamente me foram confiadas.

A bem dizer, neste trabalho são as cartas que me permitem que o significante escola circule e nos apresente outros modos de ser e estar na escola, o que sempre foi a intenção deste trabalho. Quando estou diante de cartas tão preciosas, que escrevem a escola que pulsa no coração de cada falante, que testemunham um tempo que é presente e passado ao mesmo tempo, que falam de pessoas e lugares que existem na realidade psíquica de cada um (Dias, 2022) a verdade é o que menos importa. O que realmente se coloca em primeiro plano é a possibilidade de a escola escapar da prisão discursiva que muitas vezes é posta, e caminhar em direção à dúvida. Refiro-me a uma escola que se apresenta diante da cadeia significante (Lacan, 1998 [1956-1957]) e escapa diante das certezas e sempre se movimenta em direção a outros significantes, outras palavras, outras perguntas e outros caminhos.

A escuta do significante escola nos permite ir ao encontro das pessoas que viveram e daquelas que vivem a escola cotidianamente, e dar lugar às suas palavras, aos seus sentimentos, e, principalmente, aos seus testemunhos. É ter a delicadeza de escutar como cada pessoa se envolve com a escola, e de que modo essas pessoas se envolvem e se implicam com este lugar. Ao ler as [cartas para minha escola] alcancei a compreensão de que escutando e dando lugar ao que cada um tem a dizer sobre a escola, é que podemos inventar outros futuros para ela (Krenak, 2022).

Nas cartas, minhas dúvidas em relação ao significante escola se tornaram a cada instante mais pulsantes, afinal, algumas pessoas falavam com a escola como se ela fosse alguém. Em uma carta específica, carta de Sebastião, a escola ganhou mãos e andava de mãos dadas com o escritor. O autor inicia a carta intitulada como “*De mãos dadas*” dizendo: “*A minha escola é aquela que está comigo desde o momento que nasci; começando com meus pais, de onde tive os primeiros ensinamentos de vida e de conduta moral...*”

De mãos dadas

A minha escola é aquela que está comigo desde o momento que nasci, começando com meus pais, de onde tive os primeiros ensinamentos, de vida e conduta moral... passo ao presente!

Atualmente a escola, a qual frequento, e onde de mãos dadas com ela, é aquela que me guia pelos caminhos do aprendizado, é uma instituição, claro, possui professores, funcionários e outros trabalhadores que fazem funcionar. Na maioria das vezes ela me leva pela mão, me guia, me orienta, e as vezes, sinto que ela precisa que os pais se involvem e as vezes de me guiar e guiar ela é que precisa ser guiada e guiada, de tanto que ela é fundamental, esquecida e onde não há necessidade social, nem política pública para torná-la mais feliz e alegre.

Apesar de tudo isto, minha escola não larga minha mão nem eu a dela, as vezes a "gente" dá um tempo, mas a saudade aperta e a "gente" entulha as mãos novamente, principalmente ela a me guiar e assim a gente prossegue... nós prosseguimos?

Figura 19: Carta enviada por Sebastião á dissertação.

Fonte: Autora (2024)

A escola de Sebastião, em suas palavras, é aquela que o acompanha desde o seu nascimento, a partir da herança de seus pais. Parece-me, portanto, que ao falar dessa

escola que “começa com seus pais”, Sebastião esbarra em algo da ordem simbólica, considerando nossa inserção em um mundo de linguagem, conforme explica (Jonh, 2023):

Se falamos em termos de uma ordem simbólica, tal qual propôs Lacan, então não podemos pensar em um sujeito totalmente autônomo, capaz de inventar a si mesmo do nada. Ele invariavelmente terá de se haver com tudo que lhe antecede, com o que herda sem sequer saber, com os ditos e não ditos que participam de seu processo constitutivo e os que já estavam lá antes dele nascer, isto é, com os significantes primordiais que recebe ao entrar num mundo de linguagem que já existia antes de ele chegar (John, 2015, p. 47)

Essa escola é algo que vem de mãos dadas com ele desde que seus pais lhe transferiram os primeiros ensinamentos de sua vida, o que ele carrega como herança, como “conduta moral”. O autor continua: *“passo ao presente. Atualmente a escola, a qual frequento, e ando de mãos dadas com ela, é aquela que me guia pelos caminhos do aprendizado, é uma instituição, claro, possui prédios, professores e outros trabalhadores que a fazem funcionar. Na maioria das vezes ela me leva pela mão, me guiando, me puxando, e as vezes, sinto que ela precisa que os papéis se invertam e ao invés de me puxar e me guiar ela é que precisa ser puxada e guiada, de tanto que é judiada, esquecida e aonde não há equidade social, nem política pública para torná-la mais feliz e alegre.”*

Logo de início podemos ler que Sebastião separa sua escola em dois tempos: aquele que se apresenta para ele desde o momento do nascimento, e o tempo em que ele e a escola se encontram a partir de uma outra perspectiva, *“pelos caminhos do aprendizado”*, na qual a escola o leva pela mão, e que, em alguns momentos, também precisa ser puxada e guiada. Sebastião prossegue *“Apesar de tudo isto, minha escola não larga minha mão nem eu a dela, as vezes a “gente” dá um tempo, mas a saudade apertada e a “gente” entrelaça as mãos novamente, principalmente ela a me guiar. E assim a gente prossegue... nós prosseguimos”*

Nas palavras de Sebastião encontramos uma escola que é “gente” e, por isso, puxa e é puxada pelas mãos dele. Uma escola que tem sentimentos, que sofre e que pode se tornar mais “feliz e alegre” de acordo com o escritor da carta.

Quando a decisão de trabalhar com palavras escritas nesta dissertação – ou seja, com cartas – estive diante de algumas questões importantes. A primeira delas foi em relação ao modo como eu pediria tais cartas para as pessoas, ou seja, seriam cartas para a

escola? Para quem essas cartas seriam endereçadas? Ou ainda, essas cartas teriam que falar especialmente sobre escola? No caso de Sebastião, para quem é essa carta? Para seus pais? Para as pessoas da escola? Para a instituição escola? Ao meu ver, sua carta escapa de todos esses endereçamentos e atinge um curioso monólogo no qual Sebastião fala com a escola, enquanto tece reflexões a respeito dela, como quem fala consigo mesmo, reiterando a natureza da carta de criar para si (Dias, 2016).

Em sua recorrência obstinada, o exercício epistolar é tentativa de formalizar o informe: trata-se de dar sentido aos fragmentos das emoções vividas, dar forma de pensamento às reflexões esparsas que elas suscitaram. A carta não é um simples processo verbal do vivido, mas engaja, como o diário, em uma disciplina da interioridade pela qual se opera um trabalho de si sobre si (Dias, 2016, p. 164).

No processo de tessitura discursiva, o autor tem a possibilidade de vir a ser com as palavras, dando sentido ao que foi vivido, enquanto pode revelar em sua narrativa algo que atravessa suas memórias de escola. Sebastião se movimenta em direção à carta neste sentido, presenteando-nos inclusive com a grafia “das mãos dadas”, a dele e a da escola, duas mãos que se encontram na frente e no verso da mesma folha, inseparáveis, unidas pelas palavras e pelos sentimentos expressados pelo escritor sobre sua escola.

Ao dizer “*minha escola não larga minha mão nem eu a dela, às vezes a “gente” dá um tempo, mas a saudade aperta, e a “gente” entrelaça as mãos novamente*”, o autor nos convida a enxergar a escola como -gente- que sob suas aspas ainda assim tem mãos para se entrelaçar com as dele, como quem é capaz de sentir saudades, que puxa e é puxado pelo outro. Seria então essa escola a quem Sebastião se refere, uma escola viva, cheia de “gentes” e mãos que atam e desatam o fio da saudade no decorrer da vida?

A carta termina com uma inquietante afirmação: “*a gente prossegue. Nós prosseguimos.*” De quem Sebastião estaria falando? Não sabemos. Provavelmente da escola e das gentes que há na escola, embora o “*nós*” sob sua letra tenha também me convidado a prosseguir com ele e sua escola, e por isso, o “*nós*” de Sebastião se torna um -*nós*- para este trabalho, porque é com ele que iremos, literalmente, prosseguir.

Quando retorno ao momento em que decidi trabalhar com os documentos deste trabalho, ou seja, as cartas, me recordo de algumas circunstâncias que gostaria de deixar registradas. Já mencionei que a primeira grande questão em torno disso se referiu ao modo como eu escolheria pedir as cartas, afinal, isso faz toda a diferença, conforme percebi à medida que ia conversando sobre as cartas com as pessoas.

Digo isso porque, ao pedir as cartas para os meus escritores, procurei inserir cuidadosamente o significante [escola] no pedido, enquanto busquei escutar as primeiras impressões que o ouvinte teria ao escutar meu convite. Algumas pessoas logo se animaram e disseram que teriam muito o que dizer. Para quem enviariam? Para si mesmas, talvez? Ou para mim que solicitei a escrita? Notei o modo como essas questões iam se colocando para meus escritores, enquanto eu ia adentrando em meu trabalho com cartas no decorrer do caminho. Quis deixar claro para meus escritores que, acima de tudo, a carta pertencia a eles. Ou seja, não se tratava de uma carta para minha pesquisa, mas uma carta que eles fizessem a partir da palavra escola. Assim, ao passo que a carta pertencia a eles, talvez eu pudesse testemunhar a escola que emergiria daquela carta que nasceria do anseio de meus escritores, do desejo deles em me contar o que quisessem sobre suas escolas, ainda que a palavra escola não fosse mencionada nem uma única vez no papel.

Então, formulei meu convite da seguinte forma: ***“Se você tivesse que escrever uma carta sobre escola, sobre suas memórias de escola, o que você escreveria? Para quem escreveria?”***. Ao conversar com meus escritores no momento de pedir as cartas, deixei livre a escolha deles em relação a todos os aspectos da carta, seja o modo ou a quem iriam endereçar seus escritos. Dessa forma, o significante -escola- poderia deslizar livremente pela cadeia significante, ou seja, operar conforme Lacan explicou: “pelo jogo da substituição de um significante por outro num lugar determinado que se cria possibilidade não apenas de desenvolvimentos do significante, mas também, de surgimentos de sentidos sempre novos” (Lacan, 1998 [1957 1958], p. 35).

Ao pedir cartas para meus escritores, não houve garantias, ou certezas que partissem de mim. Eu só poderia afirmar que o que movimentou a escrita das pessoas foi a palavra escola. Mas, jamais poderia dizer que as cartas falariam sobre escola, afinal, na cadeia significante, o significante, em seu incessante deslizamento, foi destinado a nos apresentar sentidos sempre novos (Lacan, 1998 [1957 1958]).

O que alguém escreve em uma carta ao ser convidado a falar de suas memórias de escola? Isso só foi possível saber no momento em que as cartas começaram a chegar e nelas eu pudesse ler as “capturas simbólicas de si” (Diaz, 2016, p. 166) exercidas por cada escritor. O convite inicial: “O que é a escola para você?” jamais se perdeu durante esse exercício. Na realidade, ele se imprimiu nesta experiência na medida em que cada um

pôde contar o significado que a palavra [escola] possui para si, conforme iam tecendo, nas cartas, suas narrativas sobre escola.

Ao invés de perguntar: [o que é a escola para você?] escolhi pedir para as pessoas me contarem o que quisessem sobre escola. Quis entender como este significante iria deambular pelas memórias de meus escritores e o que ele os movimentaria a dizer. Isso seria muito mais significativo do que elaborar uma questão para ser respondida, porque este exercício tem a intenção de movimentar-se pela teia das palavras humanas, por suas inquietações, e finalmente, chegar à conclusão remota de que a escola não é algo passível de uma só definição, mas uma cadeia significativa em aberto, em eterno deslizamento de palavras, sentimentos, elaborações e anseios.

Porque a escola é o que é possível para ela ser diante da subjetividade de seu próprio tempo. A escola é... O que é a escola para você?

EPISTOLÁRIO ESCOLAR

As palavras que herdamos

Aquilo que herdaste de teus pais conquista-o para fazê-lo teu.

Goethe

Juiz de Fora, abril de 2024.

O calor ainda não havia se dissipado pela cidade, e abril se tornara estranhamente quente e desconfortável. Estendo a mão até meus cabelos e os prendo, na expectativa de ter ideias melhores em relação ao meu trabalho de pesquisa. Para quem eu poderia enviar um convite para me escrever cartas? Essa pergunta me atormentou durante meses, e tudo o que eu conseguia pensar era nos professores a quem eu gostaria de solicitar as cartas, embora eu ainda não estivesse convencida de que eles seriam os únicos remetentes deste trabalho.

Mesmo assim decidi começar por eles, o grande ponto de partida do trabalho. Fiz uma pequena varredura em minhas memórias, querendo entender para onde a palavra [professor] movia o meu olhar. A palavra professor me levou a uma escola na qual nunca estudei, mas que, de certa forma, foi minha primeira escola, porque foi nela que cresceu em mim um pequeno anseio que me movimentou ao meu ofício. Lembrei-me primeiro das paredes acinzentadas da escola, de sua rampa grande de corrimões verdes, do som alto do sino que indicava os diferentes tempos da escola, e finalmente, das minhas tias professoras, que me amadrinhavam a cada vez que minha mãe me levava para a escola na infância.

Eu estava sempre na escola quando pequena. A primeira escola na qual minha mãe trabalhou depois de formada foi a Escola Estadual Professor Lopes, e era lá que minhas tias professoras trabalhavam. Eu observava a maneira como suas bolsas estavam sempre junto ao corpo, o modo como seus alunos se movimentavam ao redor de seus corpos miúdos, suas vozes que hora ou outra subiam de tom e os olhos atentos que nunca se desprendiam do espaço em que estavam. Sempre atentas, minhas tias professoras me

olhavam e sorriam, dizendo que eu era a “Lucianinha” porque era muito parecida com a minha mãe, e por isso, o nome dela em diminutivo me cabia tão bem.

Eu simplesmente as amava de todo coração. Durante toda minha vida me senti grata a elas por terem me acolhido em suas salas de aulas, por terem dirigido a mim aquele olhar doce e amável, e por até os dias de hoje estarem presentes em minha vida, sendo assim, uma grande família que a escola nos dera. Por consequência, elas foram as primeiras pessoas que escolhi como remetentes deste trabalho, em especial por que gostaria muito de saber o que as pessoas que de algum modo também me formaram professora, poderiam dizer sobre a escola.

A primeira carta que recebi foi escrita por Maria Goretti, e chegou em um domingo de sol, quando fui até sua casa tomar um café e colocar a conversa em dia. Tia Goretti quis saber como estava indo meu primeiro ano de trabalho na prefeitura de Juiz de Fora, como também o que eu estava achando de ser professora. Ela me disse que desde que eu era pequena já sabia que seria professora, porque eu chegava na escola e queria ensinar os alunos da minha mãe. Ela me recordou que eu estava sempre envolvida com as atividades da escola, e mesmo que fosse muito pequena, queria ocupar o lugar de professora e não de aluna junto com as outras crianças.

É interessante quando temos a chance de escutar como éramos pela voz dos outros e descobrir que algumas coisas sempre estiveram presentes em nossos discursos ainda que não soubéssemos. Um tempo depois me despedi dela e de seu esposo, Gilmar, com a carta em mãos, pensando no que aquela professora gentil e aposentada poderia ter escrito nas folhas de papel almaço que me entregou com um sorriso no rosto e mãos quentes.

Em expectativa, chego em casa minutos depois e me sento diante de minha escrivadinha para ler a carta que me fora cuidadosamente confiada, pensando que diante de mim estava algo de grande valor, pois eu estava segurando as palavras que outra pessoa de bom grado confiara a esta pesquisa.

Maria Goretti inicia sua narrativa com o vocábulo depoimento. Tal gesto despertou minha curiosidade, afinal, o que queria dizer isto? Por que ela iniciaria sua escrita com esta palavra, quando recebeu o convite para escrever uma carta? A palavra [Depoimento], de acordo com o dicionário Aurélio, quer dizer: testemunho. O ato de depor já evoca, por si só, a palavra testemunho, cuja natureza já foi explorada nesta

dissertação. A carta de Goretti é, como ela mesmo informa, um testemunho de sua vida como professora, um “depor em si para si.”

A remetente escreve logo depois *“Eu me chamo Maria Goretti Bastos Pereira, sou casada com Gilmar Pereira a 42 anos. Tivemos dois filhos Vinicius e Douglas. Mas aos 27 anos uma doença levou meu filho Vinicius para junto de Deus. Sou de uma família humilde de 4 irmãos, minha mãe nos criou sozinha pois meu pai faleceu aos 50 anos e sempre dizia, que a maior herança que se deixa para os filhos são os estudos. Foi o que ele me deixou.”* (Figura 20)

~ Depoimento ~

Eu me chamo Maria Goretti Bastos
Pereira, sou casada com Gilmar Pereira
à 42 anos. Temos 2 filhos Víncius e
Douglas. Mas aos 27 anos uma doença
levou meu filho Víncius para junto de
Deus. Sou de uma família humilde de
4 irmãos, minha mãe nos criou sozinha
pois meu pai faleceu aos 50 anos e sempre
dizia, que a maior herança que se deixa
para os filhos são os estudos. Foi o que
ele me deixou.

Iniciei a minha trajetória profissional
aos 18 anos quando me formei. Incentivada
pelo meu saudoso pai e pela minha
professora de história.

Comencei na zona rural, onde mi-
nistriava as quatro séries iniciais juntas
em uma sala só. Morava na escola
a semana toda. Era uma casa grande,
com luz de incêndio, onde meus plane-
jamentos diários eram feitos à luz de
velas. Tinha banco de bacia. Mas
nada disso me fez desanimar. Por que
meu objetivo era maior que as difi-
culdades vividas. Eu incentivava os
meus alunos a ter uma vida melhor
através dos estudos. E consegui com
muita garra e determinação.

Figura 20: Trecho da carta de Maria Goretti enviado a dissertação (1)
Fonte: Autora (2024)

Logo de início percebo que, ao receber o convite para falar sobre escola, a remetente não se furta de falar de si, de contar de si, sua família e sua herança, algo que ela deixa muito claramente destacado em seu discurso.

A herança de seu pai, em suas palavras, é o estudo. Danielle John, em seu livro (Jonh, 2015) nos apresenta a passagem do livro “Quase memórias – quase romance” de Carlos Heitor Cony (Cony, 1997) ao falar de herança no contexto da psicanálise, e pontua

que existe a presentificação do pai por meio daquilo que foi deixado como herança, no caso um pacote, significante ao qual o autor molda sua narrativa.

Era a letra de meu pai, a letra e o modo. Tudo no embrulho o revelava, inteiro, total. Só ele faria aquelas dobras no papel, só ele daria aquele nó no barbante ordinário, só ele escreveria meu nome daquela maneira, acrescentando a função que também fora a sua. Sobretudo, só ele destacaria o fato de alguém ter se prestado a me trazer aquele embrulho. Ele detestava o correio normal, mas se alguém o avisava que ia a algum lugar, logo encontrava um motivo para mandar alguma coisa a alguém por intermédio do portador. [...] Até mesmo o cheiro - pois o envelope tinha um cheiro era o cheiro dele, de fumo e água de alfazema. [...] Recente, feito e amarrado há pouco, tudo no envelope o revelava: ele, o pai inteiro, com suas manias e cheiros (John, 2015, p. 46 apud Cony, 1997, p. 11)

O embrulho, conforme explica o autor (Cony, 1997) era o pai inteiro, que fazia presença em um pacote (Jonh, 2015) mesmo após anos de sua morte. Diante da metáfora significante, na qual um significante sempre irá suplantar outro na cadeia (Chulam, 1981) isto é “a noção de sujeito para Lacan, ou seja, que o sujeito é sempre representado por um significante, o qual por sua vez, representa o sujeito para um outro significante.” (Chulam, 1981, p. 101), o pacote deixado pelo pai o representava inteiramente para o personagem, permitindo-nos a aposta de que diante de uma herança aquilo que nossos pais nos deixam são também significantes que os representam para nós, e estes vão sendo substituídos em nossa cadeia significante durante toda a vida.

Maria Goretti inicia sua carta sobre a escola falando sobre o pai e a herança deixada por ele. Poderia isso ser por acaso? A aposta de uma leitura, que neste trabalho é com a psicanálise, me permite dizer que não, especialmente quando diante das possibilidades da linguagem as palavras se tornam força significante em nossos discursos.

Nos trechos seguintes de sua carta Goretti confirma os caminhos da palavra herança deixada pelo pai: ***“Iniciei minha trajetória profissional aos 18 anos quando me formei. Incentivada pelo meu saudoso pai e pela minha professora de história.”***

Esse trecho destaca um acontecimento recordado pela remetente que nos diz que iniciou sua trajetória profissional incentivada pelo pai que lhe deixara os estudos como herança. Não há garantias do que uma filha fará com a herança recebida por seus pais, mas Goretti nos informa qual foi a sua escolha, seja ela consciente ou não, afinal para uma filha professora, um dos seus incentivos à docência foi o pai que via nos estudos a maior herança que ele poderia oferecer.

Mais à frente, perceberemos que a palavra “estudos”, deixada por seu pai, movimentou Goretti na vida, levando-a a fazer outras escolhas, todas elas encadeadas com a herança recebida quando pequena.

“Comecei na zona rural, onde ministrava as quatro séries iniciais juntas em uma sala só. Morava na escola a semana toda. Era uma casa grande, com luz de moinho, onde meus planejamentos diários eram feitos a luz de velas. Tomava banho de bacia. Mas nada disso me fez desanimar. Porque meu objetivo era maior que as dificuldades vividas. Eu incentivava meus alunos a ter uma vida melhor através dos estudos. E consegui com muita garra e determinação.

Embora a remetente não tenha datado os anos dos acontecimentos de sua carta, ela nos fala de uma época na qual os professores que trabalhavam na zona rural das antigas cidades moravam na escola durante a semana, enquanto faziam seus planejamentos a luz de velas e se banhavam com o auxílio de bacias. Algumas semanas depois do envio da carta perguntei a escritora a respeito dessa escola, nomeou por ela de “Escola Rural do Limoeiro”, que não existe mais na cidade de Juiz de Fora. Maria Goretti me explica que se formou em 1979 e que já em 1980 foi trabalhar e morar nessa escola rural da cidade, cuja sala de aula era também sua moradia. Ela relembra essa ocasião como sendo uma experiência cheia de dificuldades, assim como escreveu, e promete um dia me contar suas histórias nesta escola. Para este trabalho, escolho prosseguir somente com as palavras ditas na carta.

Portanto, os estudos para a remetente desta epístola representam algo precioso e significativo a ponto de ela transformar esse objetivo em seu grande desejo perante a educação, apesar das dificuldades vividas. Mesmo sem garantias de que seus alunos teriam de fato uma vida melhor a partir dos estudos, a enunciadora da carta não se furta de prosseguir em seu propósito na vida.

Nas frases seguintes ela nos diz *“Fiz da minha formação um marco na minha vida (...) A educação sempre foi e continua sendo instrumento de transformação.”* Maria Goretti transforma a herança de seu pai em um gesto muito generoso quando escolhe partilhar com outras pessoas esse estudo que lhe foi tão caro na vida, e com o qual ela transforma a própria vida e tem a possibilidade de transformar a de outras pessoas no decorrer do tempo. Como quando estamos diante de uma herança psíquica, nós podemos nos alienar a alguns significantes de nossos pais, esses que marcam, e tais

significantes quando apropriados por nós na linguagem têm a chance se de transformarem em outros sentidos e palavras.

Sua carta se encaminha, mais uma vez, para sua natureza de testemunho quando a escritora afirma: **“Tenho gratidão a todos que contribuíram para minha evolução como pessoa e como profissional. Quando achei que tudo estava acabado a perda, a tristeza, a angústia e a saudade. Me fortaleci através do meu trabalho.”** (Figura 21)

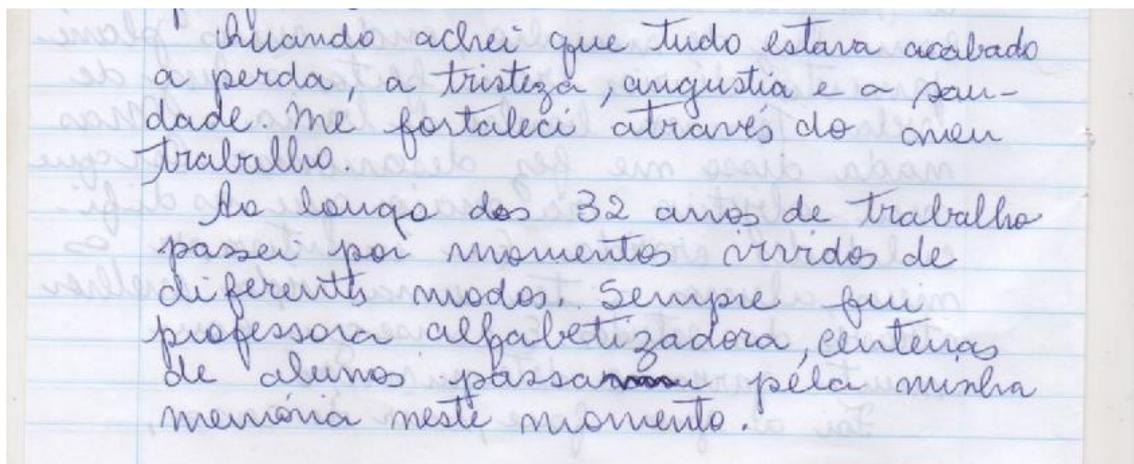


Figura 21: Trecho da carta de Maria Goretti enviado a dissertação (2)
Fonte: Autora (2024)

Shoshana Felman (Felman, 2000), no artigo intitulado como “Educação e crise, ou as vicissitudes do ensinar”, escreveu que “Um “testemunho de vida” não é simplesmente um testemunho sobre uma vida privada, mas um ponto de fusão entre texto e vida, um testemunho textual que pode nos penetrar como uma verdadeira vida” (Felman, 2000, p. 14).

Ao falar de um evento extremamente doloroso de sua vida, a remetente nos conta como o seu trabalho se tornou um meio de fortalecê-la. Ao dar um testemunho é importante que possamos captar os instantes nos quais a vida se apresenta para nós a partir das palavras. Maria Goretti nos endereça uma carta a partir da palavra escola, mas mesmo diante da escola, sua vida atravessa o testemunho e nos permite ler que o seu ofício como professora e sua vida na escola deu-lhe forças para lidar com as durezas que se apresentaram em seu caminho.

Ela, então, retoma seu depoimento sobre sua trajetória profissional e escreve **“Ao longo dos 32 anos de trabalho passei por momentos vividos de diferentes modos.”** É

neste momento que a autora nos apresenta uma outra escola, da qual só ela pode contar a partir de seu testemunho, tal como ela fez quando narrou suas experiências na escola rural e seus planejamentos feitos à luz das velas. No universo de suas palavras, palavras consecutivas distribuídas em um longo período no fragmento de texto, é possível experimentar o cotidiano vivido por ela, como também se aproximar minimamente de uma escola que está em constante mudança. Seus sentimentos, a maneira como ela escolhe falar de certas lembranças é o que torna a carta um documento pulsante para a escola. São as palavras que alguém cunhou para a escola de suas lembranças, em memória ao ofício praticado por longos trinta e dois anos dentro das salas de aulas.

“Sempre fui professora alfabetizadora, centenas de alunos passaram pela minha memória neste momento. Salas com 40 alunos no ensino fundamental onde ministrávamos todas as matérias. Olhava os cadernos, corrigia deveres e dava conta da disciplina com maestria.”

A sala de aula é mesmo um lugar que exige maestria. E como o maestro que opera a ópera em meio à polifonia de sons que se dispersam, a sala de aula é um lugar em que se opera com cacos de sons, restos de papel, sobras de palavras, lascas de giz de cera... tudo isso junto e ao mesmo tempo. Na orquestra imaginária de todo professor, existe o lápis que perdeu a ponta, a borracha desaparecida, a dor de um dente caído, e o tempo que corre sem cessar pregado junto à parede da sala, enquanto o maestro tem que adequar todas as circunstâncias até que a soma de todos os fatores juntos resulte em mais um dia vencido dentro da escola. E assim mais um bimestre. E, por fim, outro ano letivo até que trinta e dois anos se passam. Alguma coisa permanece na memória, como a remetente nos diz. Centenas de alunos... os cadernos, a disciplina que precisava ser dada *com maestria*. Esse é o verdadeiro resumo da ópera de um professor em sua sala de aula. A beleza da vida comum de toda escola quando os sinos soam, e mais um dia se inicia.

Leandro de Lajonquière, no texto “A mestria da palavra e a formação de professores”, esclarece que para que se formem mestres é imprescindível que os mais jovens emprestem a orelha à palavra viva (Lajonquière, 2011). A maestria da palavra ou ainda, *a mestria*, conforme aponta o professor, é algo da ordem do desejo. “O exercício da mestria entranha – paradoxalmente – o reconhecimento do desejo em causa no ato” (Lajonquière, 2011, p.852). Na ópera do mestre, existe algo, à vista disso, que vai para além da maestria, mas se coloca sob a égide da transmissão da palavra e do nascimento

de um discurso. Lajonquière nos questiona sobre como passar de “uma posição a outra no interior do campo da palavra e da linguagem” (Lajonquière, 2011, p. 851) e, para isso, é preciso implicação subjetiva de um desejo de se haver com a palavra, tomá-la como discurso e, assim, deslocar-se do lugar primário de simplesmente repetir as palavras de uma mesma língua, mas, de se alienar na linguagem do mestre (Lajonquière, 2011), para que assim sejamos capturados por ela, para que assim sejamos formados mestres: “para poder professar o saber inconsciente de uma língua epistêmica qualquer, o candidato deve, primeiro, alienar-se nela, para só depois encontrar para si um lugar de fala. A conquista desse lugar é, em si mesma, formativa” (Lajonquière, 2011, p. 856).

Iniciamos esta carta com a proposição de falarmos sobre aquilo que é herdado por nós pelas vias da linguagem. A herança do estudo é um claro retrato disto, conforme as palavras de Maria Goretti cuja herança de maior valor foi deixada pelo pai. Lajonquière, retomando Freud, enuncia que, no decorrer da vida, é preciso que possamos adquirir aquilo que herdamos, ou seja, fazer a passagem do signo ao significante, do moinho das palavras até o verdadeiro discurso.

Nem as máquinas nem os animais falam; ambos rodam numa espécie de linguagem, cujas mensagens conseguem reconhecer na natureza. Já o homem é o único capaz de se deparar com o dilema da compreensão de um discurso, o que faz seu mundo não ser o meio ambiente fechado do signo, mas, sim, o universo, uma e outra vez, aberto do significante (Lajonquière, 2011, p. 857).

No decorrer das palavras sulcadas na carta, a escritora nos conta com sua sutileza como se deu o caminho feito por ela desde o recebimento desta herança deixada por seu pai até o momento em que ela se torna mestre de seu próprio discurso e passa ~~então~~ a lecionar sua disciplina com maestria ao longo de seus trinta e dois anos de serviço. A apropriação do significante deixado por nossos pais não é algo garantido. Não havia garantias do que a professora Maria Goretti faria com o que lhe foi entregue no seu nascimento, mas sob a potencialidade do significante é possível que um pequeno signo se transforme em muitas possibilidades para alguém. Trata-se, finalmente, do que alguém escolhe fazer com aquilo que lhe é dado, ainda que essa escolha não seja consciente.

Por conta disso, é possível perceber que muitos mestres passam por nós no decorrer da vida, estes que sem a necessidade de títulos, nos concedem a mestria de nossas próprias palavras e nos dão condição de elaboração discursiva. Eles nos concedem “a possibilidade da ressonância entre natureza e cultura, e assim a produção de algo novo” (Lajonquière, 2011, p. 858), desde que nos colocam em um mundo de linguagem. São

aqueles que estão conosco desde os primeiros instantes de vida, como também *outros* que passam por nós durante a vida, despidos do lugar de mestre do discurso, mas sim falantes de um discurso do mestre (Lajonquière, 2011), que nos possibilita a mestria com as palavras, com significantes.

É por isso também que há discurso do mestre, mas não propriamente mestre do discurso. O exercício da mestria implica o reconhecimento da sujeição à palavra (do discurso como mestre em si mesmo) e, portanto, todo mestre é paradoxalmente aquele que dá testemunho da mesmíssima castração que o anima. (Lajonquière, 2011, p. 853).

Na ópera da professora Maria Goretti existe algo que tem suas raízes nas palavras de seu pai, palavra que a acompanhou desde o nascimento até que, finalmente, se transformou em maestria da palavra em sala de aula. Poderia seu pai saber que a filha se tornaria professora? Poderia alguém prever que a criança que herdou “o estudo” faria dele o direcionamento de seu próprio ofício? Apostamos que não. Por isso, essa construção foi imprevisível e de escolha única de nossa remetente e do modo como uma palavra tomou seu próprio caminho psíquico em seu corpo, direcionando-a com mestria até o ofício do mestre.

Lajonquière nos concede o arremate final para a belíssima carta que a professora Goretti nos escreve, quando nos conta sobre a entrada de uma criança na linguagem, que é marcada pela generosidade dos mais velhos que, ao “endereçar a palavra a uma criança e, portanto, a singular implicação dos velhos na educação dos seres pequenos” (Lajonquière, 2011, p. 858) então possibilitando a continuidade da beleza do significante em um mundo no qual endereçar a palavra a alguém tem se tornado um exercício de perpetuação do amor pela linguagem, e, por consequência, do amor pelas pessoas.

Na ocasião da banca de qualificação deste trabalho, a professora Dra. Ilka Schapper professou as seguintes palavras assim que entrou na sala de qualificação, em uma segunda feira de clima pouco agradável, quando as chuvas de março se tornavam insistentes sob nossas cabeças: *Laura, o significante é falta*. Se eu pudesse dizer que existe uma epígrafe para cada grande momento de nossas vidas, essas palavras seriam a epígrafe daquele dia, sem dúvidas.

Com a psicanálise aprendi que é preciso dar tempo às coisas. A todas elas. Dizem que esta ciência não nos ensina nada realmente, afinal, não é a isso que a psicanálise serve. Contudo, ao meu ver, se ela é capaz de nos transmitir algo, a mim transmitiu a capacidade de esperar. De não ter a necessidade de buscar a resposta verdadeira para cada

palavra com a qual fui me encontrando nesta pesquisa, mesmo que minhas raízes educacionais tenham sempre me ensinado a trilhar o caminho da certeza e da resposta.

Na psicanálise tive que me haver com *as faltas* do percurso na pesquisa. Com a impossibilidade de saber tudo e de ter na palma da mão a certeza para todas as minhas questões, muito porque, com o tempo, percebi que esta ciência jamais poderá ser esgotada diante de nossos desejos, a todo tempo ela é falta. Pois bem, meses depois compreendi o que Ilka anunciara naquele momento, sendo capaz de trabalhar com o que me foi dito, quando suas palavras puderam tomar forma e se sedimentarem em mim.

O significante, conforme Lacan, é o que nos movimenta adiante (Lacan, 1988 [1955 – 1956]). Percebo, nas cartas, que algo falta ao remetente, que algo da ordem do incômodo os implica a escrever. Ou seja, nas linhas dispostas nas epístolas há um resquício de algo que não pode ser atingido, de algo que os movimenta a escrever sobre a escola. Esta dissertação se deu na busca diante da falta que encontrei diante de uma significação que não bastava, que não fazia jus à escola. Como poderíamos ser movimentados adiante se tudo já estivesse dito e feito para nós psiquicamente? O que teríamos de dizer diante do que já está acabado?

O significante que sempre se coloca para nós diante do vazio da linguagem é a nossa própria busca incessante de dar conta do nosso desejo na vida. Foi necessário que nossos cuidadores na infância se implicassem conosco pelas vias da linguagem. Eles nos entregaram algo que o autor (Lajonquiere, 2011) pontua como o que “não pode não ser dado” (Lajonquiere, 2011, p. 861), ou seja, é preciso que nos sejam dados nossos significantes primordiais. Eles são nossos tesouros de linguagem, que vão nos penetrando, embrenhando-se em nosso corpo, movendo-nos em direção a nossa natureza desejan-te.

Entretanto, não houvesse a falta, e por assim dizer a nossa necessidade primária de nos haver com nosso tesouro de linguagem, de que serviria o significante? Assim, se já nascêssemos prontos e “sabidos” da linguagem, o que nos faria ir adiante? Se as palavras estivessem sempre em circuitos fechados, que serventia teria a possibilidade da resignificação delas a cada vez?

Existe um Outro que nos constitui (Quinet, 2012), como já foi dito algumas vezes neste trabalho. Esse Outro, morada dos significantes, é aquele que dá consistência para que tornemos nosso aquilo que nos foi dado como herança. O significante que sempre

faltará é também aquele que possibilita o surgimento de sentidos sempre novos, porque eles não estão dados, e por isso, teremos de nos implicar com eles sempre e toda vez.

Não por acaso, as primeiras cartas trabalhadas nesta dissertação enfatizam as palavras herdadas por outros, que se apresentam na escrita de cada um dos remetentes. Assim, a segunda professora que escreve uma carta para este grande correio escolar é Luzia, com quem me encontrei em meados de maio de 2024, em sua casa, no aniversário de sua filha. Já era costume que nos encontrássemos sempre nesta data, porque a conheço a vida toda, e com o tempo, eu sua filha construímos laços de amizade, à medida que crescíamos e nos víamos na escola.

O fato é que, desde que iniciei a busca pelas epistolografias da escola, estive sempre falando com Luzia a esse respeito quando nos encontrávamos. Deste modo, como de costume, passei a maior parte do tempo em que estive lá, escutando as narrativas de Luzia sobre seu tempo de escola, do encontro de amigos que realizou no ano de 2022 na escola em que trabalhou por muitos anos, e os desafios que encontrou no decorrer da vida enquanto professora. Tudo isso me chamava a atenção e, mesmo antes de decidir o campo desta pesquisa, eu já sabia: Luzia seria uma das remetentes do meu trabalho.

Convidei-a a me escrever em maio de 2024. Sua carta chegou até mim um mês depois, em meados de junho, com uma caligrafia impecável que me tirava suspiros e lembranças. Novamente nos encontramos em sua casa, onde fui buscar a carta, e ela me recebeu com sorrisos. Naquele dia, minha avó estava no carro e elas conversaram por um longo tempo.

Testemunhar as histórias das miudezas do cotidiano sempre me trouxe alegria. De alguma forma, isso mostra o quanto somos testemunhas uns dos outros e do nosso tempo, à medida que compartilhamos o mesmo tempo e espaço com as pessoas que conhecemos. Enquanto via de perto o sorriso de familiaridade entre Luzia, Dirce e seu marido, que, por ter sido amigo do meu avô, logo se juntou à conversa, percebi o quanto é importante escutar suas histórias. Conforme Bachelard, em “A poética do espaço”, “as histórias aqui não são contos de serão, histórias de fadas contadas pelos avós; são histórias dos homens, histórias que meditam forças e signos” (Bachelard, 1978, p. 224).

As histórias contadas nas cartas são histórias que transbordam vontade, anseios, buscando nomeá-los e dar sentido às vidas que vão sendo cuidadosamente narradas,

muitas vezes enredadas, não apenas pelo tempo em que se deram, como também articuladas aos lugares do mundo ao qual estamos enlaçados. Lugares dos quais somos também amantes. Nesse sentido, Bachelard observa que:

Pensar que possamos vir ao mundo num lugar que a princípio não saberíamos nem mesmo nomear, que vejamos pela primeira vez, e que, nesse lugar anônimo, desconhecido, possamos crescer, andar até que conheçamos seu nome, pronunciando-o com amor, que o chamemos de lar, em que afundemos nossas raízes, onde abriguemos nossos amores, ainda que, cada vez que falarmos dele, o façamos como se fôssemos amantes, em cantos de nostalgia, em poemas transbordantes de desejo. (Bachelard, 1978, p. 234 apud Goyen, p. 67.)

É justamente esta poética que busco nas cartas. A poética deixada pelas palavras escolhidas pelas pessoas a fim de contarem suas próprias vidas. Busco grifar o que de suas vidas emerge quando falam de escolas, percebendo o quanto isso se parece e se confunde com a narrativa da história de alguém. Busco os lugares, as pessoas, os tempos, que surgem quando os remetentes vão tecendo os fios de suas vidas. Na carta de Luzia, essa poesia se apresenta de maneira sutil, seja pela sua caligrafia belamente desenhada no papel, seja por suas palavras que se ajeitam na narrativa a fim de nos contar a história de sua vida e como esta nos leva até a escola sobre a qual ela narra.

Luzia inicia sua carta dizendo-nos: *“Oi Laura, fiquei feliz por você estar dando aula, me preocupo um pouco como os alunos te tratam e se te respeitam, se você está feliz.”* Tão logo, prossegue: *“Me lembro que queria fazer engenharia quando fui surpreendida por uma enfermidade a qual atrapalhou meus estudos, então fiquei pensando o que eu poderia fazer. Na época meu pai me incentivou a fazer matemática, ele dizia que eu fazia quem me procurava entender matemática.”*

Benfica, 16 de junho de 2024

Oi Laura,

Fiquei feliz por você estar dando aula, me preocupo um pouco como os alunos te tratam e te respeitam, se você está feliz.

Me lembro que queria fazer engenharia quando fui surpreendida por uma enfermidade a qual atrapalhou meus estudos, então fiquei pensando o que eu podia fazer. Na época meu pai me incentivou a fazer matemática, ele dizia que eu fazia quem me procurava entender matemática.

Amor com 2 filhos

Figura 22: Fragmento da Carta de Luzia
Fonte: Autora (2024)

A carta de Luzia levou-me à época em que a conheci na infância, e ela ministrava aulas de matemática na mesma escola da minha mãe. Eu a observava de longe, e pensava em como ela tinha jeito de professora, em como sua voz era firme e seus olhos sempre ternos enquanto se movia pela escola. Emocionei-me ao ler suas primeiras palavras, já que foi a primeira vez que alguém me disse que se preocupava com a minha felicidade. Afinal, desde que atuo como professora tenho escutado com frequência que, sendo tão jovem, ainda tenho oportunidade de mudar de ideia frente aos desafios da educação. No entanto, Luzia disse: **“fiquei feliz por você estar dando aula.”** Embora ela não revele o porquê dessa alegria no início de sua carta, sinto que foram palavras de uma professora para outra, sendo que uma delas já se aposentou, enquanto a outra está no início de sua trajetória.

Retornarei a essa passagem de sua carta em momento oportuno, em especial porque o que nos diz Luzia a seguir se articula ao que venho discorrendo a respeito das palavras que herdamos no decorrer de nossa vida. Não por acaso, essa não é a primeira vez que os remetentes desta pesquisa escolhem trazer para suas cartas seus pais, que aqui dão luz ao papel de nossos cuidadores na infância, inserindo-nos em um mundo de linguagem. As palavras, de tanto serem escutadas, podem se incorporar às nossas células, e tomar corpo e destino em nossas vidas, conforme escreveu Luzia ao contar sobre as palavras de seu pai na carta.

Ela prossegue: ***“Pois foi aí que me realizei, formei com 2 filhos, uma menina de 2 anos e um menino de 6 meses e comecei a batalhar.”*** A palavra realização traz outro tom para o seu discurso, especialmente quando Luzia iniciou seu texto nos contando sobre uma enfermidade que mudou o curso de sua vida e a levou até a sala de aula. Quem poderia dizer que Luzia se realizaria dando aulas quando não pôde fazer o curso que inicialmente queria? Qual a garantia que ela teria ao escutar o que seu pai disse sobre ela fazer as pessoas que a procuravam entender matemática?

Afinal, o que fazemos com as palavras que nos oferecem ao longo da vida? Elas se tornam nossas somente porque alguém as disse para nós? Elas se tornam nossas heranças tão logo a recebemos? Não há nenhuma garantia disso. Luzia nos diz, quando dá continuidade a sua narrativa dizendo que se formou e foi batalhar ainda com seus filhos pequenos. É ela quem escolhe o que fazer com aquilo que foi lhe entregue como herança, ainda que a escolha seja seguir com aquele caminho dito pelos outros. Esse caminho só pode ser percorrido por nós, ainda que marcados pelos significantes que nos antecedem, estes que embelezam nossa vida e nos levam adiante.

Na carta Luzia nos fala sobre seus alunos: ***“Tenho saudade daquela época, fiz muitos amigos e hoje quando saio encontro sempre com meus alunos. Minha caçula e meus netos falam: “Nossa quanto aluno, a senhora em todo lugar que vai tem um ou uma que foi seu aluno.”***

Para quem é professora encontrar alunos no cotidiano fora da escola é muito comum e muitas vezes pode ser uma experiência gratificante, afinal, somos lembrados por nossos alunos e, talvez, as palavras que falamos para eles em sala de aula podem reverberar e se tornar significantes na vida, conforme são ditas e trabalhadas em cada um de nós. Poderiam os alunos ser a maior herança deixada por um professor? À medida que estive envolvida nesta pesquisa, não foram poucas as vezes que escutei as pessoas falarem de uma professora que marcou suas vidas, cujos nomes e palavras são lembrados por elas. Não seria essa uma herança de nosso ofício a maneira como nossos professores são lembrados por nós?

Dirce, a primeira remetente desta pesquisa, escreveu que após fugir da escola foi se acostumando, trocando de professora, até conhecer aquela que iria tirar seu medo da escola, conforme mostram os parágrafos iniciais de sua epístola:

“Laura,

Abraços,

Um dia você me perguntou se eu fui feliz na minha profissão: Professora. Vou lhe contar como surgiu em mim a “vocação” de ser professora. No tempo do meu primário, as escolas eram muito poucas e particulares, não havia pré escola, era começar já na primeira série. A escola era dirigida por uma professora “Alemã” muito severa, não tinha muito carinho com os alunos. Eu, simplesmente fugi chorando, pois não queria ficar longe da minha mãe (...) fui me acostumando, trocando de professora e D. Irene minha professora do 1ºano, me tratou com carinho, me comprando solenemente para continuar na escola e eu me rendi!”

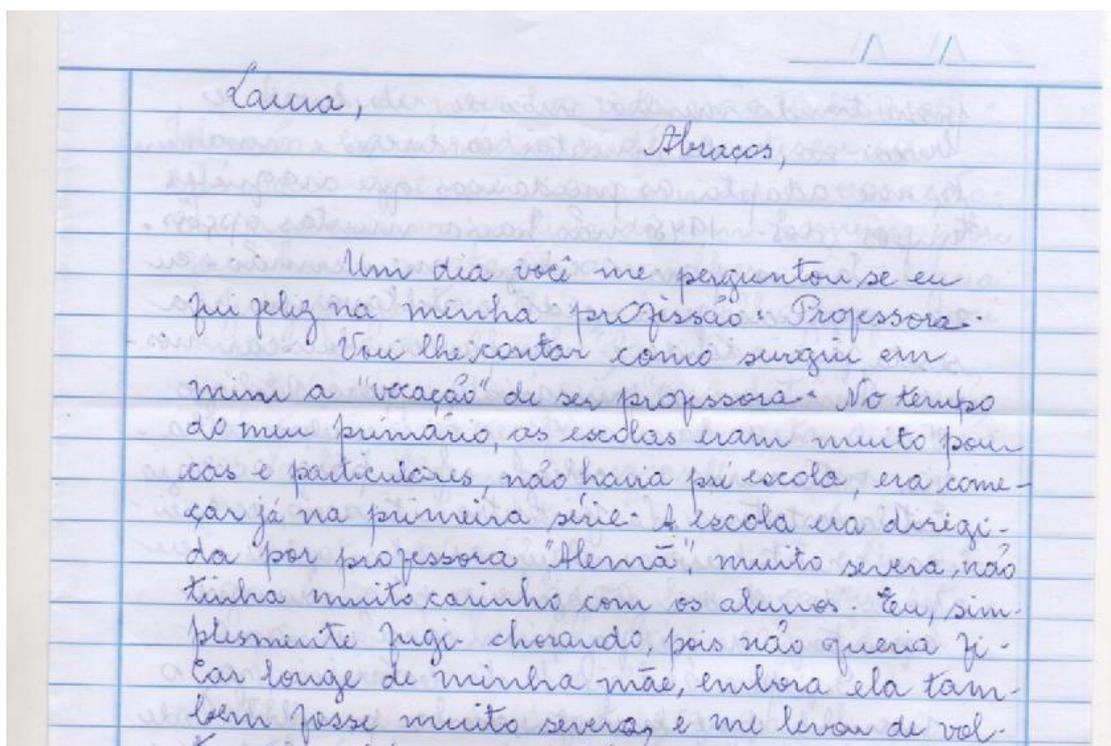


Figura 23: Fragmento da carta de Dirce (1)
Fonte: Autora (2024)

Em sua carta, ela fala sobre um momento do qual ela nunca esqueceu, quando uma criança aprendeu a escrever o próprio nome depois após ela tê-la ensinado como usar a máquina de escrever:

“Algum tempo depois, já nomeada, aconteceu um episódio em que eu estava trabalhando fazendo “matriz” para mimeografo, terminei, coloquei papel na máquina e continuei escrevendo. Chegou na minha sala uma aluna que estudava na Escola e perguntou:

- Tia o que você está fazendo?

- Estou escrevendo a máquina.

- Posso ver?

Mostrei a ela como funcionava a máquina; letras maiúsculas e minúsculas, o espaço entre as palavras, como mudar a linha, etc. Ela fascinada, falou: posso escrever? Pode, falei. Qual seu nome? Ela: Elizabet. Eu perguntei-lhe: quer ver como se escreve? Ela, atenta, viu, pediu para fazer o mesmo e... Leu o nome, saiu gritando da sala, falou com a mãe, que estava na secretaria:

- Mãe, consegui ler, já sei como escrever meu nome, tia Dirce deixou-me aprender a ler, voltou correndo, me abraçou e disse: - agora já sei ler! Foi para mim a coroação de minha escolha.” (Figura 24)

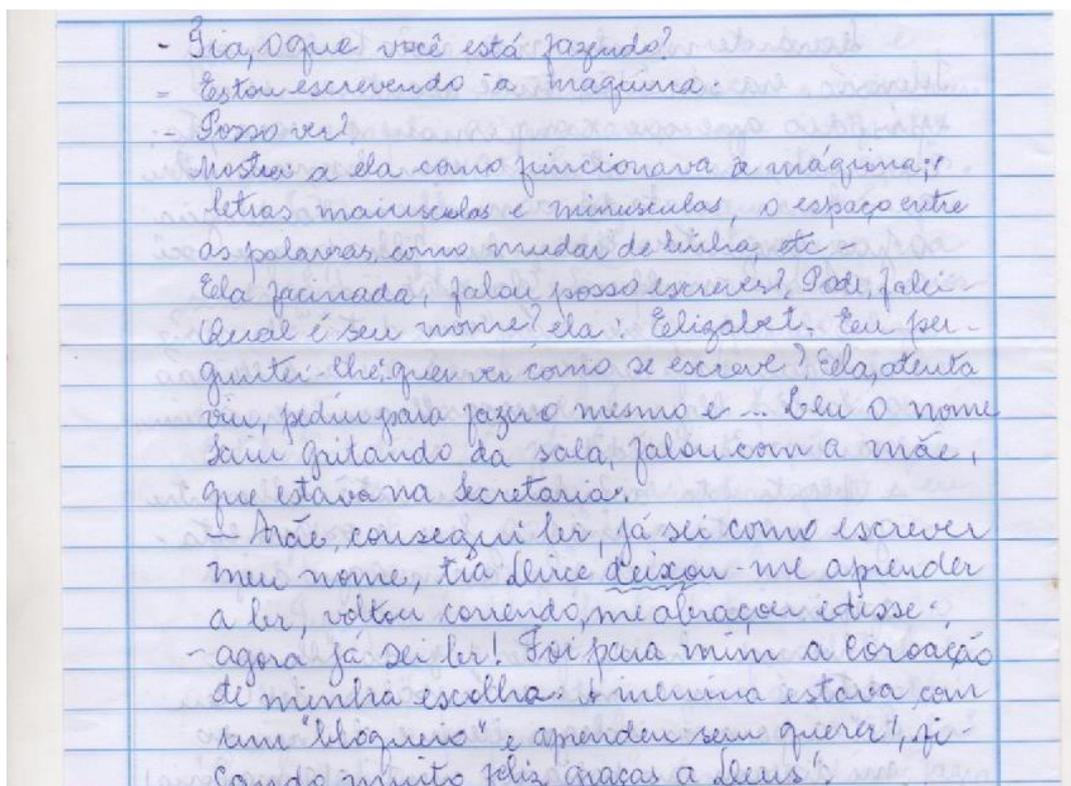


Figura 24: Fragmento da carta de Dirce (2)
Fonte: Autora (2024)

Leandro Lajonquière em seu texto “ Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação notas sobre a psicanálise e educação” (Lajonquière, 1997) nos convida a pensar sobre o que se trata, ou em que se consiste a educação e o saber que é passado de um mestre para o aprendiz do mestre. Em seu texto, ele retoma as bases etimológicas do verbo “educar”, cujos sinônimos possíveis são “moldar, esculpir, escrever”. “Em suma, parece ser pertinente afirmar que educar significa, simplesmente: endireitar.” (Lajonquière, 1997, p. 29).

Para este trabalho é pertinente perguntar ao autor sobre o que se trata a dívida simbólica entre aquele que transmite um saber e aquele que o herda, visto que Lajonquière vai além do verbo “educar” e desembaraça alguns nós existentes entre mestre e aprendiz, e aquilo que possivelmente é transmitido nos atos educativos. Metaforicamente, o preço de uma amizade para o autor é o que dá exemplo ao que poderemos nomear como a tal “dívida do saber” (Lajonquière, 1997).

Em toda educação está em questão a transmissão de um conjunto parcial de conhecimentos ou uma amostra daquilo que os outros souberam acumular com antecedência. Porém, aquele que aprende algo não só adquire um certo domínio sobre algum dos mundos possíveis -aqueles das letras, da natureza, ou das virtudes humanas, dentre outros - mas também, é marcado pelo apre(e)ndido no próprio coração da vida (Lajonquière, 1997, p. 30).

Lajonquière sinaliza que o fato de alguém *apre(e)nder* algo se relaciona com o apreender de um saber que tem uma “marca de pertinência ou um traço identificatório. Em outras palavras, trata-se de uma marca que em si mesma carrega uma dose de existência, ou seja, uma cota de saber fazer com a vida.” (Lajonquière, 1997, p. 30). Assim, o autor pontua que se instala uma dívida entre os pares do saber, isso porque, retomando novamente, até compara essa experiência com o exemplo entre se dever dinheiro para um amigo e o preço de uma amizade.

Assim, quando os pais "ensinam" seu filho quem, em parte, ele é para os outros (a começar por eles mesmos), colocando-lhe um nome que vectoriza certos ideais, como também quando uma professora ensina a Pedrinho os números, instala-se uma dívida. O filho em questão e o Pedrinho de plantão passam a dever algo pela sua existência, enquanto filho de alguém ou, simplesmente, enquanto humano, pois, por exemplo, os animais são seres que, além de não possuírem amor filial, não acreditam em números. Como sabemos, uma coisa é dever uma quantia xis de dinheiro para um amigo e outra, muito diferente, é o preço da amizade (Lajonquière, 1997, p. 30)

A dívida instalada entre essas partes é algo que se reproduz na vida. No caso do exemplo grifado na carta de Dirce, a dívida em questão é de natureza simbólica. Entre Dirce e Elizabet ocorre, justamente, o que Lajonquière nomeia como uma marca de pertinência, ou ainda, trata-se de um “saber existencial” (Lajonquière, 1997) que simbolicamente atravessa o corpo daquela que recebe a escrita de seu nome como um prêmio.

O autor vai além, identificando que talvez tal dívida possa ou deva ser paga com a própria existência. Contudo, se o mestre nada exige daquele que transmite o saber, então cabe ao aprendiz se haver com aquilo que recebeu de herança. O que importa, aqui, especialmente no que se refere à relação simbólica de Dirce e Elizabet, é como na escola é possível que se empreste para o outro um saber, um signo, como aponta o autor, que nem mesmo pertence ao mestre, mas que é doado por vias de uma tradição de linguagem, ou seja, trata-se de um saber que não pode não ser dado (Lajonquière, 2011).

Dirce, no seu lugar de possível mestre daquele saber da escrita, não delega a Elizabet nenhum destino para o saber que lhe foi transmitido. Isso pode nos levar a pensar que na maioria das vezes exercemos nosso ofício sem pensar no que o aprendiz fará com o que se tornou sabido por ele. Dirce não sabe o que Elizabet fez com a possibilidade que teve de aprender a ler e escrever seu nome próprio, mas ela nos diz que aquele ato foi a coroação de sua escolha. Essa coroação, nos remete às palavras de Lajonquière, segundo

as quais um aprendiz aprende por amor e um mestre educa por um dever (Lajonquière, 1997).

A escolha de Dirce ao ensinar o que aprendeu, ou ainda, as nossas escolhas diárias de transmitir o que nos é sabido, muito provavelmente são movidas pela nossa dívida psíquica em relação aos nossos próprios mestres. Lajonquière, pontua então que:

Dessa forma, como todo mestre foi alguma vez aprendiz, ele não passa de um devedor. Pois bem, por que o mestre ensina? Aquilo que ensina é uma amostra "de que" e "do que" deve. Em outras palavras, aquilo que o mestre mostra, para assim educar o aprendiz de plantão, é a prova de seu dever. Em suma, o mestre ensina porque afinal de contas esse é seu dever. Mais ainda, ensinar é de fato sua própria e justa sina (Lajonquière, 1997, p. 33-34).

Por ocasião desta pesquisa, Dirce enviou duas cartas para esta dissertação, sendo a primeira delas datada em 13 de dezembro de 2022. Nas duas cartas ela conta a mesma história, embora na primeira carta tenha sido possível para ela registrar com mais delongas as emoções trazidas pela possibilidade de Elizabet aprender a ler diante dela:

“Foi uma emoção que eu tive: sem querer, pude realizar meu sonho: ensinei alguém a ler, sem esforço, realizando o meu propósito de que todos deveriam saber ler! E continuei minha carreira até aposentar”.

Fato que se apresenta de maneira brilhante na construção de suas cartas é que nas duas epístolas a narradora narra dois fatos consecutivos: o primeiro se referindo a um acontecimento que ouviu no rádio na infância e o segundo em relação a essa memória compartilhada com a criança que aprendeu a ler “sem querer”. (Figura 25)

“Bem antes de começar a trabalhar, os programas de rádio eram nossa fonte de informações de tudo o que acontecia. E havia um programa na Rádio P.R.B.3 intitulado a Ronda Policial. Na minha casa acompanhávamos diariamente de 2º a sábado. Eu poderia ter mais ou menos uns 9 anos quando ouvi um relato de um caso que me chamou a atenção:

Era o julgamento de um homem que havia matado a esposa. No interrogatório, o delegado conversando com o réu, perguntou-lhe:

-Porque você matou sua esposa?

O réu respondeu: - A seu Dotôr, ela recebeu uma carta e (eu não sei a lê) fiquei matutando o que havia naquela carta.

(...)

O Delegado perguntou: você tem a carta aí?

- Sim seu Dotô, aqui está e leu-a para o réu, que desabou em um choro triste, dizendo em prantos: Ah, seu Dotô, que crime a gente não sabê ler, porque fui matar minha esposa?

Não fiquei sabendo do resultado, mas minha escolha estava feita: seria professora! E assim aconteceu.”

... e nesse um nossa juízo de informações de tudo
 O que acontecia. E havia um programa na Rádio
 P.A.B.3. intitulado a Ponda Policial. Na minha
 casa, acompanhávamos, diariamente de 2^o a sábado.
 Eu poderia ter mais ou menos uns 9 anos, quan-
 do ouvi um relato de um caso que me chamou a
 atenção:
 Era o julgamento de um homem que
 havia matado a esposa. No interrogatório, o delgado
 do conversando com o réu, perguntou-lhe:
 - Porque você matou sua esposa?
 O réu respondeu; - Ah! seu Dotor, ela recebeu
 uma carta e (eu não sei a lê) fiquei matutando
 o que havia naquela carta. Os "amigos" me disseram
 - Isso pode ser coisa de outro homem! Blaqueim leu
 a carta para mim, mas da maneira que eu me
 encontrava, não fiquei conpiante e matei-a.
 - O delgado perguntou; você tem a carta aí?
 - Sim seu Doto, aqui está, e leu-a para o réu,
 que desabou num choro triste, dizendo em
 prantos: Ah! seu Doto, que crime a gente nem
 sabe ler, porque fui matar minha esposa? Não
 fiquei sabendo do resultado, mas, minha esco-
 lha estava feita: seria professora! E assim
 aconteceu.
 Já estava trabalhando na Escola Estadual "Sl.
 Miranda Barroso," quando se deu um fato

Figura 25: Fragmento da carta de Dirce (3)
 Fonte: Autora (2024)

Nas duas cartas, Dirce relata a sucessão desses acontecimentos que confirmaram sua vocação e seu desejo de ensinar alguns alunos a ler. Respeitando a subjetividade dos diferentes tempos de cada carta, é possível imaginar a força de algumas palavras proferidas em um canal de Rádio na década de 50 - a considerar as datas deixadas pela remetente - no corpo e na existência de uma criança que convaleceu com uma brutalidade derivada da não capacidade do réu decodificar as palavras escritas na carta que motivou o crime cometido.

Como destacado por Dirce, era um crime as pessoas não saberem ler, e por isso, ela expressou em sua escrita o seu desejo em ensinar algumas crianças a ler. Escolho tais trechos para exemplificar que tanto o pedido da criança, quanto a disposição de Dirce em

transmitir o que ela toma como seu dever, ou sua vocação como ela mesma coloca, nos leva a compreender que entre aqueles que nos ensinam e nós, os aprendizes de tal saber, este que cifra significantes em nosso corpo, existe uma dívida e uma herança.

Quem poderia dizer que permaneceria cifrado no corpo de Dirce o “sonho”, como ela menciona, de ensinar alguém a ler depois de escutar um programa no rádio no qual a maior violência teria sido a incapacidade do réu em ler as palavras escritas em uma simples correspondência? Como já disse, algumas palavras podem de fato se impregnar em nossas células, como se elas mesmas pudessem se tornar parte de nosso DNA, essa pequena sequência genética que nos determina na vida desde nosso nascimento. As palavras vão se tornando nosso corpo e voz, caminho e destino como podemos ver em Dirce.

Mais de uma vez Dirce nos fala sobre como as palavras foram força em sua vida, em especial ao falar de Dona Irene, sua primeira professora. A dívida, conforme aponta (Lajonquière, 1997), se instaura na raiz dos processos educativos, sejam eles na escola ou não. Existe algo pelo qual nos tornamos devedores logo no início de nossos caminhos de linguagem e de alguma forma passamos a vida retornando a esse ponto, com o qual nos envolvemos psiquicamente com aqueles que, de alguma forma, foram nossos mestres.

Escolho fragmentos das cartas recebidas neste trabalho, as quais trazem nomes, palavras, gestos e sentimentos contidos nas narrativas de vida das pessoas quando convocadas a falar de escola:

“Minha primeira professora, Tia Carla, era ao mesmo tempo rígida e uma amor de pessoa, sabia sempre como me fazer sorrir.” Carta de Antônia. (Figura 26).

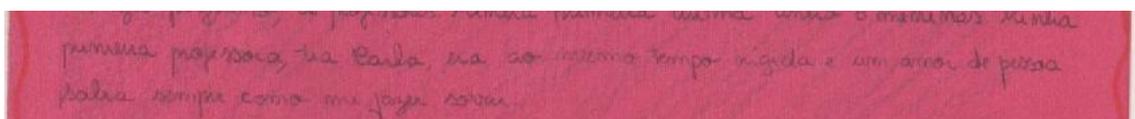


Figura 26: Fragmento da carta de Antônia
Fonte: Autora (2024)

“A primeira coisa que aconteceu foi que, na última quinta-feira, encontrei com uma professora que me deu aula em 2008. Eu a reconheceria até de olhos fechados, só de ouvir sua voz, tamanha marca que ela deixou em mim - e digo isso no bom sentido.”

O nome dela é Cidinha, ou Tia Cidinha, caso ela tenha dado aula a você. E, em uma conversa de 10 minutos, me senti como se tivesse 8 anos novamente. (Figura 27)

eu gostava de ler e me emprestava livros para fora da escola. O mesmo vale para quando Tia Anelise descobriu que eu gostava de escrever e então ela me pediu uma história. Nunca escrevi algo ficcional com tanto gosto. (Tia Anelise era a acompanhante da Tia Cidinha)

Às vezes é que a gente precisa é de alguém para dizer de alguma maneira que somos vistos e que nossos gostos - que compõem quem somos - também são vistos, e com dignidade. Então, no princípio, ir para a escola era sinônimo ou ser visto. E ser escutado. Era saber que o que eu tinha para dizer seria ponderado.

Essa sensação que tenho da P1X - nome da escola que fui até terminar a 4ª série - era o total espanto do que tinha em casa. A primeira vez que você é visto/escutado é um caminho sem volta: vamos sempre

Figura 27: Fragmento da carta de Thiago
Fonte: Autora (2024)

Ironicamente, ou não, ela foi a primeira pessoa que me estimulou, ou ao menos, foi a primeira pessoa que realmente demonstrou ouvir o que uma criança de 8 anos tinha para falar a respeito dos meus gostos e preocupações. Pode parecer bobeira dar ouvido a uma criança, já que quem é que nunca pensou uma vez na vida que criança

não sabe ou nada, mas foi esta pequena atitude de se prestar a ouvir que minha visão sobre escola mudou- penso eu.

Lembro até hoje da vez em que a Tia Cidinha descobriu que eu gostava de ler e me emprestou livros para fora da escola. O mesmo serve para quando Tia Anelise descobriu que eu gostava de escrever e então ela me pediu uma história. Nunca escrevi algo ficcional com tanto gosto. (Tia Anelise era a acompanhante da Tia Cidinha). As vezes o que a gente precisa é de alguém para dizer de alguma maneira que somos vistos e que nossos gostos - que compõem quem somos - também são vistos, e com dignidade.”

Carta de Thiago.

Os dois remetentes acima escrevem sobre suas professoras da infância. Antônia se recorda de Carla como sendo sua primeira professora, e esse título lhe traz a palavra amor, como também os sorrisos que vinham junto da presença dessa pessoa. Thiago, por sua vez, teve a oportunidade de se encontrar com sua professora Cidinha recentemente e esse acontecimento o levou a escrever uma carta que eu lhe havia pedido há muito tempo e só agora, em maio, chegou pelos correios, junto com sua história que me sensibiliza e me leva outra vez à escrita.

Finalmente me pergunto se Tia Cidinha um dia imaginaria que deixaria marcas em uma pessoa por que se dispôs a escutar uma pequena criança de 8 anos, que lhe emprestou livros sem saber, sem garantia de que esta criança os leria, que sua bondade que as marcas deixadas nesta criança, de tão profundas, a levariam agora na vida adulta, a remeter suas memórias em uma carta para a escola. Faz diferença a maneira como cuidamos das palavras dos outros na escola?

Thiago responde a essa pergunta, sem saber que poderia ser feita: *“A primeira vez que você é visto/escutado é um caminho sem volta. Vamos sempre querer isso, que na verdade é o básico para se lidar com o outro.”*

Essas duas palavras, ou ainda, estes dois verbos, “escutar” e “ser visto” evocam alguns sentimentos na carta que não podem deixar de ser ditos. O autor não se refere a algo que foi lhe ensinado por suas professoras, mas a algo de uma natureza ainda maior, quando Cida e Anelise enxergam o pequeno ser diante delas como alguém capaz de ter vontades, alguém com plena capacidade de criar. Não é aí que se transmite também um saber, mesmo que inconsciente, quando uma professora olha para seu aluno e lhe entrega

um monte de palavras, como também vê possibilidade de que as palavras desta criança se tornem uma história na vida?

O mestre que não ocupa um lugar de mandante, mas que permite que seu aprendiz possa, ele mesmo, no seu infinito deslizar significante, e dar significado para seu próprio saber, não é este que é verdadeiramente lembrado? Não é aí que se instala não apenas uma dívida, mas sobretudo uma herança na vida?

Não posso me esquecer de Andreia, que há um ano narrou-me lembranças que mudaram para sempre o rumo desta pesquisa. Na época ainda nem sonhava que seria possível receber cartas vivas, e por ocasião, me tornava escrevedora das cartas dos meus falantes, exatamente como fez Dora em “Central do Brasil”, um clássico do cinema brasileiro de 1998, em que Isadora, a professora aposentada, dedicava seus dias a escrever cartas para as pessoas que não podiam fazê-lo, em uma estação de metrô no Rio de Janeiro. Entretanto, meus falantes poderiam muito bem escrever as cartas com suas próprias mãos, embora, preferissem falar. Foi o que me disseram, que as palavras para eles saíam melhor na boca do que no papel.

As palavras de Andreia, entretanto, captei-as logo que se tornaram sonoras, do jeito que vieram ao mundo, antes de morrerem no tempo e no espaço em que foram ditas.

“Para mim o que define escola é o professor”.

“Márcia. Foi Márcia que acreditou em mim, ela disse que eu era capaz e me incentivou a estudar, pagou meu curso no CAES para que eu pudesse fazer a prova do CTU. Se não fosse ela, talvez eu nunca tivesse entrado na universidade pública.”

Dizer que alguém “acreditou em mim” é muito diferente de dizer, por exemplo, que alguém “me disse o que fazer”, muito porque é possível ser mestre ao mesmo tempo que se transmite ao outro algo de natureza simbólica, certamente, mas que não se apresenta como uma ordem, mas como um caminho para o outro. Acreditar em alguém já pressupõe que aquele que acredita reconhece a grandeza do outro, e trabalha, provavelmente, para que esse outro também a encontre. E é disso que se trata a herança, igualmente simbólica, com a qual venho trabalhando a partir das cartas.

Nas cartas as pessoas se lembram desses gestos pequenos que deixam marcas extraordinariamente grandes e que se impregnam em suas vidas a ponto de isso ser lembrado e carregado com eles no decorrer da vida. Quando decidi que trabalharia com

cartas, sabia que estava buscando essas emoções minúsculas, embora tudo isso fosse um anseio meu, sem garantias de que isso, de fato, aconteceria. Todavia, as remetentes inúmeras vezes contam essas lembranças, palavras, atos, que provavelmente só serão lembrados por eles, o que tornou suas narrativas mais significantes.

Até o fim do campo mantive a decisão de pedir cartas sem um tema específico, e, muitas vezes, as pessoas paravam um pouco diante de mim e iniciavam suas linhas de raciocínio dizendo que não faziam ideia do que dizer sobre escola, para, instantes depois, começarem a falar o que vinha à cabeça: um nome de escola, uma professora, uma história na escola... Nunca se sabia o que viria daqueles instantes em que a palavra escola tomava caminho em suas lembranças. Entretanto as palavras vinham, sempre vieram, ainda que levasse um tempo. Ao final de nossas conversas, os escritores às vezes se surpreendiam com o tanto que tinham a dizer, e um tempo depois, as cartas chegavam. Cada uma delas veio marcada pela vida, pelo testemunho vivo dessas pessoas que me escreveram.

A psicanalista Rose Gurski, em seu texto “A escuta-flânerie como efeito ético-metodológico do encontro entre Psicanálise e socio educação” escreveu nas linhas finais que “aquele que toma a herança não em sua literalidade, mas na perspectiva de que, no encontro com a transmissão, ali possa surgir alguma dimensão do novo” (Gurski, 2019, p. 186) é o que pode ser considerado um verdadeiro Herdeiro. A herança que nos é oferecida, não como destino, mas como aquela que nos torna outros diante de nossos significantes, a cada vez movidos pela nossa vontade, pelo desejo que habita em cada um de nós, não é disso que se trata ser herdeiro, afinal?

Os significantes sempre serão oferecidos a nós. Precisamos deles para seguir em um mundo arrefecido pela linguagem que já habita nossos laços, que já nos habita desde nossa concepção. Eles são a verdadeira herança que nos é dada pelos outros, e a partir deles que se estabelece nossa natureza devedora na Terra. “Devemos” àqueles que nos entregam esse Tesouro e, a fim de pagar esse débito, passamos a vida carregando em nossa existência aquilo que nos foi dado.

Reconhecer a dívida significa que o aprendiz, por um lado, declara ter tomado emprestado e, por outro, aceita que o emprestado acarreta uma eleição. Por exemplo, aprender os números me obriga a fazer contas conforme uma legalidade e não outra como, aliás, fazem-no todos os sujeitos que são um pouco matemáticos (Lajonquiere, 1997, p. 34).

Algumas heranças são dolorosas e passamos a vida tentando nos desfazer delas ou ressignificá-las. Seja como for, é preciso tomar o que nos foi dado até que ele seja realmente e de fato nosso, tal como fizeram os escritores das cartas desta dissertação e suas heranças de vida.

Carta II – Correio escolar [Cartas na cozinha]

O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior.

Michel de Certeau

São Paulo, 09 de julho de 2024.

Queridos leitores,

Trabalhar com cartas tem sido um exercício que envolve muito mais do que apenas a leitura e o tratamento de informações e dados extraídos de um trabalho de campo. As cartas são verdadeiros encontros viscerais. Encontros com o outro. Com as histórias dos outros.

Foi assim que me encontrei com as histórias das mulheres que abrem este grande correio escolar a seguir. Mulheres envolvidas nas bordas do cotidiano escolar, mulheres cujo cotidiano é vivido e experimentado na cozinha, o grande coração da escola. Estas remetentes são mulheres cujas vidas são atravessadas pela escola e pelos laços estabelecidos nela. Quando você pensa em escola, qual primeiro lugar vem à mente? A sala de aula? A sala dos professores? A biblioteca? Para essas mulheres, a resposta é muito óbvia: a escola acontece na cozinha.

A cozinha é o lugar onde o alimento transmite muito mais que a nutrição. Nele está viva a memória, a lembrança, os afetos que transpassam a nossa vida e alimentam partes de nós que nem sabíamos que precisavam ser nutridas. Luce Giard, em “A invenção do cotidiano (Certeau; Giard; Mayol, 1996) traz perspectivas de um cotidiano feito das tessituras da cozinha, no seio afetivo onde o alimento é preparado pelas mulheres cujo saber ancestral se presentifica nos gestos, no modo de fazer na cozinha. A autora conta que apesar de sua resistência em aprender aquele saber que, segundo ela, era destinado a mulheres, algo daquela herança havia penetrado seu corpo.

Já me eram familiares todos esses ruídos: o borbulhar da água fervendo, o chiar da gordura derretendo, o surdo ruído de fazer a massa com as mãos. Bastariam uma receita ou uma palavra indicativa para suscitar uma estranha anamnese capaz de reativar, por fragmentos, antigos sabores e primitivas experiências que, sem querer, havia herdado e estavam armazenadas em mim. Tive que confessar que também em mim se aninhava um saber de mulher que sorrateiramente havia escorregado para dentro de mim, burlando a vigilância de meu espírito. Algo que me vinha do corpo, agregando-me ao grande corpo das mulheres de minha linhagem, para incorporar-me ao seu grupo anônimo (Certeau; Giard; Mayol, 1996, p. 212- 213).

As palavras deixadas por Luce e sua linhagem de mulheres cuja arte de nutrir foi deixada para ela como herança de corpo, de gesto, são “um segredo da língua” (Certeau; Giard; Mayol, 1996) com o qual a autora teve que se haver em determinado momento da vida:

Quem sabe se o que eu procuro na minha satisfação culinária não seja exatamente isso: a restituição, através dos gestos, dos sabores e das composições, de uma legenda muda, como se, por força de assumi-la com meu corpo e minhas mãos, eu devia chegar a restaurar-lhe a alquimia, a merecer-lhe o segredo da língua, como se, deste pisar obstinado na terra-mãe, um dia acabaria recuperando a verdade da palavra. Ou antes, uma escrita de palavras, renascida, capaz enfim de revelar a dívida maravilhosa e a graça impossível de poder saldá-la. Mulheres sem escrita que me precederam, que me legaram a forma de suas mãos ou a cor de seus olhos, vocês que me desejaram de antemão, me carregaram, me nutriram - bisavó que ficou cega de tão velha esperando que eu nascesse para consentir em morrer vocês cujos nomes eu balbuciava nos meus sonhos de infância, vocês cujas crenças e sujeições eu não conservei, eu gostaria que a lenta memorização de seus gestos na cozinha me insuflassem as palavras que lhes serão fiéis, que o poema das palavras traduzisse o dos gestos, que às receitas escritas de vocês e aos sabores correspondesse uma escrita de palavras e de letras (Certeau; Giard; Mayol, 1996, p. 215).

No capítulo anterior, as cartas se desdobraram em torno da palavra *herança*, muito porque havia naqueles escritos algo que pulsava em direção ao lugar de onde cada remetente veio, do lugar onde um discurso foi formado, do lugar do Outro de cada um no qual as palavras ganharam seus próprios significados, sem nunca deixarem de ser conduzidas pelos significantes dos outros, que antecederam os escritores das cartas. Neste correio escolar, embora o assunto não seja essencialmente este, é preciso grifar que a herança jamais se dissolveu ou deixará de importar para nós. Essas palavras estarão sempre vivas, sempre marcadas nas cartas, onde um fio condutor nos leva aos nossos significantes mais primitivos, à nossa história de vida e daqueles que nos criaram no mundo de linguagem.

Nas cartas o traço de cada letra carrega este lugar herdado por nós na terra. É dele que a maioria das pessoas partirão para escrever suas cartas, para falarem de si e dos outros. Nas cartas da cozinha, isso não é diferente. Conforme já citado, a autora fala sobre um renascimento daquilo que nos é dado a cada vez que esse saber é repetido, fazendo-nos recordar da dívida significativa que existe entre nós, cifrada por “uma escrita de palavras, renascida, capaz de revelar a dívida maravilhosa e a graça impossível de poder saldá-la. Mulheres sem escrita que me precederam, que me legaram a forma de suas

mãos” (Certeau; Giard; Mayol, 1996, p. 215). A forma das mãos, conforme Luce, sinaliza como nosso próprio corpo ganha forma diante dos corpos dos outros, que para Luce são representados pelas mulheres de sua família, nutridas pelo saber da cozinha.

Os escritos de Luce me permitem falar da primeira remetente deste correio escolar, como também compartilhar a história que nos une e hoje permite que essa pessoa se torne personagem viva desta carta. Para isso, convido a esta história, mais uma vez, Dirce e sua casa, lugar onde a maioria dessa narrativa foi concebida por nós, no seio do cotidiano.

A cozinha de Dirce, portanto, ganha um protagonismo importante neste cenário, lugar que, conforme descrito por Luce, também sempre foi designado às mulheres em nossa casa, o que talvez se repita para muitas de nós. Mas, ao invés de visitar este lugar sob as vias de um discurso que penaliza as mulheres e sua arte de cozinhar, em nossa cozinha, minha avó e eu colecionamos memórias incontáveis, feitas de cheiros, gostos, afetos e sensações que se tornam corpo quando colocadas nas palavras.

Em nossa cozinha algo escapa à intimidade do silêncio e emerge, vem para fora como se estivesse desde o princípio destinado a ser voz. E foi na ruptura destes íntimos silêncios, quando os talheres dançam nos pratos e o calor das panelas envolve a atmosfera invernal, que conheci Josiane, a primeira remetente deste correio escolar. Josiane trabalha no turno noturno em sua escola, e lá assume com maestria a cozinha e a merenda de boa parte dele.

Por ocasião do destino, ela e minha avó se reencontrarem anos depois de se conhecerem na escola, quando Josiane era criança e sua mãe a levava para o serviço. Dirce já se encontra aposentada de seus serviços e contrata Josiane para auxiliá-la nas tarefas domésticas, em especial, na cozinha, onde as duas passam a maior parte do dia.

Certa vez ouvi uma conversa informal na qual a pessoa dizia que “gente que trabalha em escola se entende melhor”, porque existe algo que os enlaça e os mantém juntos, enquanto que esse mesmo laço que aproxima, os afasta dos outros. Pareceu-me interessante trazer essa conversa cotidiana aqui, já que o desenrolar de toda esta narrativa vai ao encontro disso. Lembrei-me destas palavras quando presenciei Dirce e Josiane na cozinha certa vez, compartilhando uma compreensão mútua, um entendimento silencioso, e às vezes verbalizado, quando as duas conversavam sobre a escola. Juntei-me a elas. Lá,

Dirce, Josiane e Laura se encontravam, em especial nas terças-feiras quando almoçávamos juntas após eu cumprir meu turno matinal na escola. Nossos assuntos variavam entre os acontecimentos do meu trabalho, até as lembranças de Dirce de seu tempo de escola, e as palavras de Josiane a respeito de sua rotina noturna no Polivalente. Minha avó, Josiane e eu falávamos de lugares distintos, ou seja, nosso discurso partia de pontos diferentes.

Dirce falava sempre do seu lugar de supervisora aposentada, suas palavras eram sempre marcadas por um tempo e um espaço que só pode ser atingido graças ao seu testemunho. Enquanto isso, havia as minhas palavras, que partiam do meu lugar de professora recém-formada, em seus primeiros anos de ofício. Josiane, por sua vez, falava de um outro lugar, representado pela sua majestosa ocupação na cozinha da escola. A cozinha da escola, ao contrário da sala de aula e da sala do professor, é um espaço protegido e imaculado no grupo escolar. Enquanto nossa vida se passa diante dos livros, quadro e giz, cadernos e lápis de escrever, Josiane fala de uma escola que até então me era desconhecida.

Passei a me interessar por essa oportunidade de perceber que a escola não só é vivida por distintos significantes, como também é experimentada a partir de outros lugares, que também são significantes, afinal, qual significado teria a escola para uma professora? Esse seria o mesmo significado da escola para uma cozinheira? A escola é vivida da mesma maneira por mim, Josiane e Dirce?

No início de nossas correspondências, eu disse que este trabalho contaria sobre as escolas que cada remetente desta pesquisa pode e deseja nos dizer. E com que finalidade? Algum leitor pode se questionar disso ao ler essas cartas. Qual a finalidade destas cartas? As cartas que em primeiro lugar são um significante da pesquisa, são, também, o corpo do significante dos outros que estão simbolicamente marcados neste trabalho. Nas cartas encontro o significado que as pessoas atribuem à palavra escola, e este sempre foi o objetivo do meu trabalho.

A palavra sempre foi a matéria prima mais pura desta pesquisa. Meu trabalho com elas é minucioso, cuidadoso, e muito respeitoso. *Respeito* é talvez o adjetivo que mais contribui para dar sentido ao modo como vejo as palavras com as quais venho me encontrando durante os últimos meses, pois entendo que a palavra é o meio pelo qual o outro me encontra. É com palavras que as pessoas com as quais estive para fazer pesquisa

me relatam suas histórias de vida. É com palavras que as pessoas significam seus testemunhos de vida, é com elas que me falam do tempo que viveram na Terra, das pessoas que amaram, dos lugares que fazem parte de suas cartografias afetivas.

Muitas vezes talvez fique esquecido que é *com palavras* que encontramos modos de simbolizar o que se passa conosco. É com o uso mais puro da língua que somos capazes de dar corpo aos nossos significantes, de dizer aos outros o significado que as palavras e as coisas possuem somente para nós. Foi assim que elaborei a escola que parte do significante, *que escapa de apenas um significado*, que busca nas palavras não a verdade da coisa, mas o escape, a dúvida, o talvez...

As cartas não nos respondem o que é a escola para cada um. As cartas nesta dissertação muito provavelmente são mapas em aberto, palavras em aberto que estão dispostas em um tempo e espaço já determinado. As cartas nos ajudam a perceber que as pessoas vivenciam e falam de seus significantes atravessando muitos espaços e tempos, ao passo que existe uma palavra que une todos os remetentes: *escola*.

O mais extraordinário deste trabalho com cartas foi constatar que embora exista uma palavra que une e enlaça meus remetentes, cada carta é única. Cada carta sulca uma história, um traço, uma palavra que carrega condensações psíquicas daquele que a elaborou. E se cada carta é de natureza irrevogavelmente singular, não vejo outro caminho que não seja continuar evocando “mas e a escola? E a escola para você? Quando começa a sua escola? Qual escola é a sua?”

É assim que chego até Josiane e sua carta. Desde então passei a me perguntar onde poderia ter começado a escola para essa remetente. Quando Josiane fala, de qual lugar e tempo está se referindo? Ela escreve

“Querida Laura,

Quando eu era pequena acostumava ir na escola com a minha mãe, que era servente escolar. Minha mãe Gracinha, ela cozinhava e varria as salas de aula porque naquela época não tinha muitos funcionários igual hoje, por isso tinha essas duas funções. Nós íamos com ela no horário de trabalho e tínhamos que esperar ela terminar seu trabalho para irmos embora. Enquanto esperava ela terminar, ficávamos brincando.” (Figura 28)

Fui de Sora dia 25.06.2024
 Querida Laura,
 Quando eu era pequena acostumava ir
 na escola com a minha mãe, que era servante
 escolar. Minha mãe fazia a cozinha e
 levava as salas de aula porque na época
 não tinha muitos funcionários e hoje por
 isso têm essas duas funções.

Figura 28: Fragmento da carta de Josiane
 Fonte: Autora (2024)

Josiane falava de sua infância, quando a mãe, também cozinheira, a levava com suas irmãs para o trabalho na escola. A princípio, Josiane não queria escrever, dizendo que sua letra não era “bonita” e que tinha dificuldades com a grafia de algumas palavras. O tempo todo repetia “não sei se está certo”, até que quis escrever. Pedi-me para ajudá-la a colocar as palavras no papel, e, juntas, na cozinha, começamos a falar da escola, até que ela se apropriou da caneta e do papel, e se pôs a escrever. Me contava e escrevia... e foi escrevendo.

Josiane diz que não teve oportunidades de estudar, devido à situação financeira de sua família. Logo, ela e sua irmã decidiram seguir o mesmo caminho da mãe e trabalhar na escola. Primeiro a irmã, depois ela. ***“fui pegando contratos até pegar na escola que estou agora, que adoro trabalhar lá e faz lembrar da minha infância, e agora faço tudo o que minha mãe fazia.”***

Em cada caso cozinhar é o suporte de uma prática elementar, humilde, obstinada, repetida no tempo e no espaço, com raízes na urdidura das relações com os outros e consigo mesmo, marcada pelo “romance familiar” e pela história de cada uma, solidária das lembranças de infância como ritmos e estações (Certeau; Giard; Mayol, 1996, p. 218).

Coincidente com o que aponta a autora (Certeau; Giard; Mayol, 1996), o saber transmitido de uma geração a outra sustenta um discurso e viabiliza que Josiane agora possa estar repetindo os gestos da mãe, ainda que como sujeito ela possa ressignificar sua história diante da escola. A autora Danielle (John, 2015) explicita que as histórias do cotidiano de seus pacientes são imprescindíveis para a escuta de seus significantes.

Além de uma escuta afinada para a polifonia do significante, há muitas outras coisas a serem levadas em conta em uma análise. As histórias relacionadas ao mito individual do analisando, as lendas familiares, as formas como o sujeito foi falado, o lugar a ele atribuído no seio familiar e o lugar tomado por ele, as ficções consumidas ao longo da vida (livros, filmes etc.), entre outras coisas, fazem parte dos processos constitutivos e identificatório de um sujeito e, como tais, são de grande valia para o trabalho analítico, não podendo ser ignorados (John, 2015, p. 99).

Isso nos auxilia a compreender que existe uma história, ou ainda, um enredo que nos enreda na vida, e é com ele que nos posicionamos diante de nossos discursos. A nossa história é continuamente atravessada por espaços, tempos, pessoas, e durante a leitura das cartas tenho procurado me enredar nessas narrativas contadas por meus remetentes, de modo que a leitura do significante seja possível. De modo que seja viável ler o que meu remetente está dizendo, e como a escola aparece em seu discurso. Não necessariamente, o narrador estará falando da escola o tempo todo, porque, conforme Lacan, um significante sempre representará o sujeito para outro *significante* (Lacan, 1998 [1960]). A escola para Josiane passa pela representação de sua mãe em sua cadeia significante, que também representa sua irmã, que também representa seu lugar ocupado na escola. Ao falar de escola, Josiane fala de sua irmã que foi trabalhar na escola, de sua mãe que também trabalhou na escola. “Esse significante, portanto, será aquele para o qual todos os outros significantes representam o sujeito: ou seja, na falta desse significante, todos os demais não representariam nada. (Lacan, 1998 [1960] p. 833).” O que seria a Escola para Josiane sem a narrativa de sua irmã e sua mãe? Se ela inicia seu texto nos contando que na infância ela e suas irmãs iam para a escola porque sua mãe era cozinheira de lá, então essas palavras [mãe- irmã- escola] estão encadeadas em sua carta.

Seria possível, então, nos perguntarmos: “*quais são os significantes que a palavra **escola** pode trazer para as cartas desses remetentes?*” ou, “*quais registros psíquicos a palavra **escola** alcança ao chegar até os ouvidos desses escritores?*”

O valor dessas perguntas é assegurado quando retornamos às primeiras páginas dessa dissertação quando ainda o que se defendia era que se a escola não era a mesma para todos, a partir disso seria possível trabalhar com a escola como um lugar de palavra para as pessoas. Essa dissertação buscou, no decorrer do tempo, tornar-se um lugar para onde as pessoas poderiam escrever sobre suas escolas. Falar de suas escolas. Da escola que é delas.

Neste correio escolar, ao me encontrar com as mulheres da cozinha, passei a perceber que a escola é muito maior e comporta muitos outros significantes, os quais talvez e muito provavelmente, esta pesquisa não dê conta de sulcar.

Logo depois que recebi a carta de Josiane, decidi que precisava ouvir mais pessoas que experimentavam a escola de um outro lugar, em especial a cozinha. Foi assim que me tornei a escritora das cartas de Marília, Tuca, Maria Lúcia, Inácia, Patrícia e Greyciane, as mulheres que trabalham na cozinha e nos serviços gerais da Escola Municipal Padre Wilson, em Igrejinha, Juiz de Fora.

Para falar delas, não poderia deixar de falar da semelhança que encontrei entre o meu trabalho de escritora das cartas, e o papel de Dora em *Central do Brasil*. O filme se inicia mostrando Dora e sua escrita das cartas para os viajantes do metrô do Rio de Janeiro, seu trabalho de escrevedora nos causando uma série de conflitos internos. Afinal, Dora, que um dia fora professora, naquele momento se via vendendo sua capacidade de escrever para os que não detinham para si aquele saber ainda ao final do século XX. Mas além de Dora ser uma escrevedora de cartas, ela também era uma preceptora de uma mensagem que os falantes que passavam pelo seu correio desejavam dizer.

No decorrer do filme, quando ela se encontra novamente diante desta necessidade de escrever as cartas para quem passava diante de sua pequena tenda, é possível enxergar em Dora a generosidade de emprestar sua caligrafia para aqueles que não a detinham, e fazer suas cartas chegarem até seus destinatários. Sem ela, possivelmente, aquelas palavras das cartas jamais teriam sido escritas.

Quando me vi diante da necessidade de escrever as cartas de minhas remetentes passei a refletir se seriam legítimas as cartas que eventualmente seriam escritas por mim, a pesquisadora. Poderiam minhas mãos escrever pelas delas? Poderia a minha letra grafar tudo aquilo que elas pensavam e sentiam? Eu seria capaz de captar a força de suas

palavras? Decidi que assim como Dora eu seria uma preceptora daquelas mulheres. Concordei que apesar de elas não encontrarem meios de escrever para este trabalho, que a vontade que elas tinham em me contar suas memórias de escola era grande e potente, e por isso eu sempre disse a elas que havia espaço para suas palavras nesta pesquisa.

E foi assim que me encontrei com Marília, funcionária e patrimônio da escola, como ela mesma gosta de destacar quando conta de seus 28 anos de serviços prestados na Padre Wilson. Pedi a Marília muitas vezes que me enviasse uma carta, particularmente porque em todas as nossas conversas cotidianas, ela encontrava modos de me falar da sua história com aquela escola, e como essas lembranças lhe eram significantes. A princípio, Marília concordou em me escrever. Os dias foram passando, até que ela me disse que pediria a sua filha para redigir a carta, já que ela achava difícil escrever cartas, preferindo narrar para que alguém colocasse no papel suas palavras.

Foi logo perto das férias de julho que Marília me disse que sua filha trabalhava muito e que por isso era difícil para ela escrever a carta. Perguntou-me se eu não gostaria de transcrever a carta para ela, em um dia depois do horário da aula. prontamente aceitei sua sugestão, embora as questões iniciais aqui colocadas hora ou outra retornassem para mim. Poderia eu transcrever as palavras de Marília? Uma carta escrita por mim ainda seria uma carta legítima para este trabalho? Tive ~~então~~ que me haver com o significado da carta para este trabalho, pois qual significado tem a carta aqui? O que a carta quer transmitir para nós? Com todo meu epistolário em mãos, percebi que as cartas queriam mesmo era testemunhar as histórias de meus remetentes. As cartas anseiam por trazer à luz o sentido que cada endereçamento dedicado a escola tem para nos oferecer. Então, ainda que grafada por mim, a carta de Marília também iria marcar um tempo, um espaço e uma história: a história de Marília com a escola Padre Wilson.

A carta de Marília foi escrita em 29 de junho de 2024, no último dia letivo antes das férias de julho, quando as crianças já haviam ido para suas casas e na escola restavam apenas alguns funcionários do turno da manhã, incluindo eu e as mulheres da cozinha, que iriam endereçar muitas palavras para a escola naquela manhã, mesmo quando nada havia sido planejado.

Quando o sino bateu e as crianças se foram, procurei Marília pela escola toda até encontrá-la varrendo uma das salas para o turno da tarde. Perguntei se poderia escrever sua carta naquele momento, e ela disse que sim, enquanto se sentava em umas das mesas

e me olhava com um sorriso discreto. Ela voltou a me explicar que a filha não tinha conseguido escrever a carta com ela, e era melhor que eu a fizesse em seu lugar; concordei, já buscando em minha bolsa papel e caneta para escrever suas palavras.

A carta de Marília provavelmente não será como as outras cartas deste epistolário, já que tão logo estive com a caneta nas mãos, apressei-me em registrar o que ela me dizia, prestando atenção em seus gestos, seu rosto, sua voz, e até no modo como ela escolhia dizer sobre determinadas lembranças. Assim, nem tudo que Marília disse foi possível registrar, mas em troca disso pude tecer na minha memória sua belíssima carta falada, que desde o primeiro instante foi muito querida para mim.

Marília disse-me:

“quando abriu uma vaga na escola eu vim. Não tinha casa, morava em um barracão cheio de goteiras, molhava tudo ao redor. Pedi a Deus um serviço e apareceu a escola. Minha vida melhorou muito desde então. Virei patrimônio da escola. São 2 anos trabalhando aqui. A escola foi melhorando minha vida. (pausa) Eu não tinha coisas para comer. (pausa) Agradeço ao Walmir que me ajudou desde sempre.

A escola aqui é muito boa, eles me acolheram e me ajudaram. Agradeço a professora Marta que meu tijolo e cimento. A professora Marta fez metade da minha casa. Eu não passei fome aqui. Meus filhos tinham lazer nessa escola. A escola é tudo. A escola não é desagradável.”

Precisei de muito tempo para conseguir escrever sobre a Escola de Marília. Percebi rapidamente que a escola dessa narradora era diferente em tamanho, importância, significado. A escola para Marília é grande, ocupa espaço, enlaça-se com pessoas, tem saberes e generosidade. À medida que Marília falava, me vi diante de seus significantes mais preciosos, e o modo como eles iam sendo colocados por ela e por suas palavras. Marília não demorou a falar, ela ia dizendo, as palavras iam saindo dela e ganhando tom na Terra. Me emociono ao me lembrar de seu rosto iluminado pelo sol que invadia a sala e clareava seus pensamentos, seu corpo, a cadência e a melodia de sua voz suave.

Marília ansiava em falar de sua história. Durante o mês percebi fragmentos do que ela me dizia se encontrando com sua narrativa corrida, impactante, cheia de força e

potência. Precisava escrever a carta de Marília, porque essa carta fala por si só. A escola de Marília fala por si só.

Ela prossegue ***“Essa escola aqui é muito melhor. Antigamente a escola era muito pobrinha, os pratos de alumínio. Mal tinha comida, a gente que as vezes trazia uma batata... uma cenoura. Era a Escola Municipal Vale da Costa. A escola mudou para melhor. Antes não tinha água, já aqui tem água em abundância. Antes a gente pedia água para os vizinhos, agora eles é que pedem. Até quando teve a enchente, o pessoal do bairro passou uma noite aqui nessa escola. Foi na época do Bejani.”***

Observemos com atenção o lugar ocupado pela escola na vida e na trajetória de Marília, para então percebermos a força com que essa palavra aparece em suas frases, em suas lembranças, em suas histórias. A escola para Marília não é qualquer lugar, isso já notamos em suas primeiras colocações. Essa Escola é a sua melhoria de vida. Essa Escola é a segurança alimentar que a nutria e também os seus filhos. Foi a Escola que deu lazer e estudo para sua família. Nesse lugar também existiu Marta e Walmir, pessoas que ela enlaça a esse lugar, e por isso ela os traz para sua escola, e desse modo, a escola de Marília é também essas pessoas.

“Passaram muitas pessoas boas nessa escola. Muitos morreram. Passaram mal e morreram do nada. A escola foi assim. Eu gosto muito da escola. Meus filhos agradecem muito a escola.”

A autora (Dias, 2022) elucida que os lugares e as pessoas não estão separados. Eles se encontram condensados em nossas relações transferenciais na vida:

As pessoas transferem aos lugares aquilo que sentem por alguém e isso é possível de ser visto por meio da palavra. Estabelecer vínculos intensos com os lugares não está separado de ter um importante vínculo com alguém associado ao lugar em questão. Se nossos sentimentos vividos em outros momentos da vida se presentificam em uma relação transferencial, isso também acontecerá na relação com os lugares (Dias, 2022, p. 161-162)

Ao nos contar sobre a escola, Marília não deixa de falar dos filhos, das pessoas que partiram, daqueles que ainda vivem e deixam saudades. Ela diz ***“a escola foi assim”***. Não sabemos qual é o significado do “assim” de Marília, mas temos pistas de que a escola para ela não é algo simples de ser dito, ou que pode ser definido em poucas palavras. A escola de Marília é um “assim” em aberto, um grande significante que se enreda a tantos outros em seu testemunho de vida.

Nomeio sua história como um testemunho de vida, porque Marília nos diz isso a todo tempo. Ela conta sobre a escola enquanto tece sua vida no fio da palavra. Junto da escola vem sua vida, e o modo como essa escola a transformou.

“Mudou muita coisa nessa escola. Logo eu não vou estar estudando mais... trabalhando mais aqui. Já vou estar velhinha.”

Se o nosso trabalho é com a palavra, em um discurso é muito importante que estejamos atentos ao modo como ela é dita, colocada, empregada e até mesmo falhada no momento de sua enunciação. No caso de Marília, não podemos dizer o que levou a troca da palavra “estudando” no lugar de dizer “trabalhando”, mas podemos tratar esse ocorrido de maneira respeitosa, enquanto seguimos o fio desse ato em sua fala. A autora Lenita (Duarte, 2013) em seu artigo “O ato falho cifrado: que lugar para o ato analítico?” argumenta que “Segundo Lacan, o inconsciente tem leis, as leis de linguagem, metáfora e metonímia, que Freud já havia apreendido como condensação e deslocamento, respectivamente.” (Duarte, 2013, p. 93).

A troca de uma palavra por outra é um lapso, é uma interpretação, como indica Lacan. Pode-se dizer que o próprio fundamento da interpretação diz que simplesmente há desejo. Não houve apenas lapso, e o sujeito vai associar a partir desse lapso para tentar dizer: eu troquei uma palavra por outra, e aí ele mesmo vai dar o sentido do que foi aquilo, relacionando com um determinado fato, e continua associando e dando novos sentidos. Pode-se afirmar que esse fato de estrutura mostra que um evento psíquico possa ter várias interpretações (Duarte, 2013, p. 96).

Qual significado poderia ter esse deslocamento de uma palavra pela outra? O fato é que conforme (Duarte, 2013) nos diz, na linguagem do inconsciente as palavras podem ter outros sentidos, e na lei do inconsciente é possível que os atos falhos deem notícias de algo que acontece em nossa realidade psíquica. Para Marília, *Escola* não é qualquer palavra, repito. Poderia significar a escola para além do lugar em que trabalha? Estar na escola por 28 anos poderia fazer essa remetente enxergar a escola como um lugar em que se estuda e trabalha ao mesmo tempo?

Não existe uma resposta certa para essas perguntas. Da mesma forma não existe uma interpretação unívoca para o ato de Marília. O que existe é o deslizar incessante de um significante que desliza em direção a outros, e permite que a *Escola* seja algo em aberto, em construção, em cadeia significante.

Marília conclui ***“Você viu o menino que cantou ontem? Aprendeu aqui na escola.”*** (ela refere-se a um aluno da escola que cantou na homenagem dos professores

que faleceram recentemente na Padre Wilson). Cada professor que aqui chega a gente sente no coração que eles vieram para ensinar. E agora a escola é isso. Ensina muitas crianças a viver.”

Marília Cândida Epifania se orgulhou muito de contar essa história para nós. Ela disse para as pessoas da escola que estava dando uma entrevista, e seu sorriso, enquanto lhes contava desse fato, era marcado por emoções que não posso pôr em palavras. Marília fez questão que seu nome estivesse nessa dissertação, e eu me sinto honrada por ela ser uma das escritoras deste trabalho. Eu não tenho como agradecer a Marília por essa riqueza que ela nos oferece ao decidir contar sua história com a escola.

Não é segredo que a escola neste trabalho sempre esteve enlaçada ao verbo amar. Quando me encontro com Marília e me vejo diante de seu testemunho tão generoso, me sinto grata e muito feliz, especialmente e em primeiro lugar porque a escola, de fato, ainda faz diferença na vida das pessoas. Muitas vezes escutamos que a escola não possui mais serventia. Que a escola perdeu seu significado para a sociedade. Mas quando escuto Marília, tenho certeza de que isso não é verdade e que existe possibilidade diante deste vocábulo, e que a escola, por não ter um único significado, não se reduz a um esvaziamento de sentido. Porque na escola tem gente. Na escola as pessoas se encontram com outras. A escola pode ser lugar geopsíquico para alguém. A escola pode ser vivida e experimentada pelas pessoas sob a via do significante, isso é o que as cartas nos mostram.

No caminho que tenho feito com as palavras das cartas o que encontro são muitas escolas, todas elas diferentes, cada uma delas sendo muito própria de cada narrador. Não existe uma única escola igual a outra. Tenho me apegado a isso quando trabalho com as palavras das cartas: me apego ao fato de que talvez a escola nunca desapareça por ainda existir e ser significante na memória dos outros. Marília nos oferece essa esperança: de que a escola ainda possa ensinar muitas crianças a viver, e por isso, seja muito, muito significante.

As vozes da escola:

Naquele mesmo dia Marília e eu descemos as escadas da escola e fomos para o refeitório, no qual ela contou para suas amigas da cozinha que havia acabado de ser entrevistada para minha pesquisa. Ficamos conversando um tempo até que eu fiz o

convite para elas, se elas gostariam de mandar uma carta para a escola. Elas me convidaram para entrar, e lá estava eu, dentro dos limites possíveis de se entrar em uma cozinha escolar, especialmente porque a cozinha é o lugar mais sacralizado da escola. É preciso respeito e cuidado para entrar no lugar em que o alimento de muitas pessoas está sendo preparado sob mãos tão firmes e gentis.

Observei como a cozinha parecia clara. As panelas brilhavam sob o fogão, enquanto que as mulheres com suas roupas branquíssimas sorriam para mim, seus olhos refletindo calor e afeto. Patrícia me ofereceu uma xícara de café e logo começamos a conversar. Expliquei para elas que estava escrevendo cartas para a escola, e perguntei se elas gostariam de mandar uma para a escola, sem especificar nada ou sugerir um endereçamento.

Estava ansiosa para descobrir para quem elas iam escrever. Poderia ser cartas para quem? Tia Tuca logo tomou frente da conversa e começou a falar, sua voz sobressaindo todas as outras **“Quando surgiu a oportunidade eu logo amei. Eu só fico aqui dentro, é cansativo, mas gratificante. Além dos benefícios, tem as amizades. Eu amo minhas crianças.”**

Quando Tuca fala as outras vozes vão tomando coro, e elas engatam a conversam:

“Tenho saudades dos professores” Maria Lúcia diz, seus olhos marejando brevemente. Estava sendo um período difícil para a Padre Wilson, especialmente depois que perdemos dois professores que trabalharam na escola. Aquele estava sendo um mês muito custoso de passar.

“Vim trabalhar aqui por necessidade. Eu pedi uma chance e já tem 10 anos que estou aqui.” Patrícia continua. **“Muitos deixaram saudades. O maior benefício hoje é poder fazer minha comida e ouvir que eles gostam. A gente pega eles no presinho e entrega uns adolescentes que terão muita qualificação. Muita água já passou por baixo dessa ponte. Já choramos muito, mas sorrimos mais.”**

“Perdemos professores, sentimos saudades deles. Cidinha, Rosinha, Claudinha, Cássia, Mauro, todos deixaram saudades.” Elas completam os nomes, em coro, suas palavras se encaixando juntas enquanto falavam.

“Eu vim para a escola, mas trabalhava em casa de família. Falaram comigo: Você se interessa? É na cozinha da escola, mas é ajudante. Com três meses virei cozinheira.

Respondi: Só não sei se vou suportar, mas desse suportar já são treze anos.” Maria Lúcia diz, seus olhos sorrindo junto de sua boca.

Patrícia então conta “Eu era salgadeira antes daqui. Fazia salgados na minha casa e entregava na Nexa. Tive uma lanchonete aqui em Igrejinha. Fazia salgado para as festas da Votorantim... Para mim a maior felicidade é quando eles se formam. A gente os entrega depois de uma vida inteira juntos.” Patrícia olha para Estheffany, minha aluna que havia ficado para trás e estava ouvindo as conversas comigo, e sorri. Estheffany é formanda do último ano do ensino fundamental da Padre Wilson, e elas se conhecem a vida toda. Uma vida inteira vendo aquela pequena e doce menina crescer e se nutrir com o seu alimento. A emoção é grande, sinto que algo muito bonito se forma na atmosfera. A escola se torna a cada instante mais amarela, o sol aquecendo nossos corações e nossas palavras.

Ou seriam as palavras que nos aqueciam naquele instante?

Desde que escutara a escola de Marília, já era possível compreender que a Escola Municipal Padre Wilson possui um tamanho e relevância diferente para aquela comunidade rural. A escola não é só lugar onde as crianças estudam, mas é também onde as famílias dessas crianças podem se ancorar em momentos de necessidade. A escola é onde uma mãe de família pode conseguir um emprego. A escola é onde todas essas pessoas passaram muitos anos de sua vida, lá estão seus amigos mais queridos, e é lá o lugar no qual a comunidade pode se amparar em momentos difíceis. Não cabe aqui especular a respeito dessa relação bairro-escola, mas sim trabalhar com o que as pessoas têm dito em suas narrativas.

Greyciane toma a palavra “Eu sou ex aluna aqui. Formei na oitava série, mas não cursei aqui o ensino médio. Brincava muito. Hoje sou mãe, minhas filhas estão aqui nessa escola. Eu gosto dessa relação: família- escola.

Agarrei com unhas, dentes e medo essa oportunidade aqui na cozinha. Aceitei de bom coração. Estou muito feliz de estar aqui participando da educação das crianças. Não digo que isso aqui é pra sempre, mas estou muito feliz de estar aqui. Sempre quis trabalhar com crianças. Não me vejo longe desta realidade.” Ela conclui, e eu sinto uma vontade enorme de abraçá-las.

Não percebi quando foi que todas elas ficaram tão próximas, mas elas estavam diante de mim, rindo umas para as outras, felizes porque aquele era o último dia antes das férias. Patrícia suspira e me diz: “A escola aqui é a nossa família. A gente entra de férias e na segunda semana a gente se encontra”

Todas nós rimos, e eu sinto que assim como elas disseram, aquela escola havia, de fato, em tão pouco tempo, se tornado a minha família. Como se quem fizesse aquela escola para mim também fossem as pessoas. Ao construir o conceito de Lugar Geopsíquico, a autora (Dias, 2022) nos explica que os lugares quando vividos pela nossa realidade psíquica são com as pessoas. Ela nos leva à questão: Existem lugares sem pessoas? Ou ainda, existe escola sem gente?

o lugar geopsíquico é constituído através das relações significativas que estabelecemos com as pessoas. Nesse caso, pessoas com as quais temos um forte vínculo transferencial podem tornar-se lugares geopsíquicos. Existe um enlace entre as pessoas e os lugares; por meio da transferência, a pessoa liga (inclusive inconscientemente) e associa alguém a um determinado lugar, fazendo com que, para ela, o lugar se torne a pessoa. Isso incide diretamente no modo como nos deslocamos no mundo, nos lugares onde trabalhamos, onde passeamos, onde almejamos conhecer e naqueles que optamos por evitar (Dias, 2022, p. 196)

Quando Patrícia diz **“Para mim a maior felicidade é quando eles se formam. A gente os entrega depois de uma vida inteira juntos”** ela se refere ao modo como a escola para ela tem relação com as pessoas que ela vê durante os anos que se passaram naquela cozinha e no refeitório da escola. Meus alunos costumam dizer que a melhor hora do dia escolar é a hora da merenda. Com o tempo, não pude deixar de compartilhar com eles dessa alegria no refeitório, que para mim tem se tornado um lugar na escola. Observo meus alunos sorrindo, o alimento sempre muito elogiado diante deles e me pergunto de quantas perspectivas é possível assistir à escola.

Antes de falar com essas pessoas meu olhar para escola era sempre sobre o tempo e o espaço vivido em sala de aula, mas, agora me pergunto: de quantas inumeráveis formas e lugares uma mesma escola pode ser vista? Quantos significantes uma mesma escola pode encadear? Este trabalho tem me feito viajar por essas novas descobertas, enquanto aprendo com as pessoas que constroem a escola diariamente e a enredam em suas vidas e em seus significantes. As pessoas trazem a escola para as suas vidas, a escola se torna parte da vida dessas pessoas. Uma escola é capaz de enlaçar pessoas, é o que

tenho percebido. Esse enlaçar ao qual me refiro é sempre constituído por laços de linguagem, laços de significantes, e, por isso, a escola nesta pesquisa não é qualquer lugar, ou qualquer vocábulo. Vamos adiante?

Carta III – Uma carta para os inícios

Juiz de Fora, 22 de julho de 2024.

Como uma criança antes de a ensinarem a ser grande,
Fui verdadeiro e leal ao que vi e ouvi.

Fernando Pessoa

Em meados do mês de maio de 2024, recebi uma carta intrigante endereçada ao “eu” criança do remetente, conforme ele mesmo define em sua carta. Talvez essa seja a carta sobre a qual passei mais tempo refletindo, ponderando o que poderia ser dito ou não, considerando que a infância na psicanálise não apenas é um tópico muito trabalhado, como também um tempo muito sensível na vida de cada um. Lya Luft escreveu em seu livro “Perdas e Ganhos” que “A infância é o chão sobre o qual caminharemos o resto de nossos dias” (Luft, 2013, p. 30). Junto disso, a autora compartilha conosco algumas reflexões de sua infância:

Muito escutei na infância: "Criança não pensa." Criança pensa. Mas faz também algo mais importante, que amadurecendo desaprendemos: ela é. Contemplando uma mancha na parede, um inseto no capim ou a revelação de uma rosa, ela não está apenas olhando. Está sendo tudo isso em que se concentra. Ela é o besouro, a figura na parede, ela é a flor, o vento e o silêncio. Da mesma forma ela é a frieza ou a angústia dos adultos, sua superficialidade e frieza ou seu amor verdadeiro (Luft, 2013, p. 27-28).

Na psicanálise aprendemos, sobretudo, a entender que a criança não é aquela que no senso comum é entendida como um ser que “não sabe”, mas alguém que vive e significa experiências que a acompanharão durante toda a vida. “Uma criança é sobretudo sua própria dimensão na qual o tempo, os aromas e as texturas, as presenças e emoções são sua realidade peculiar” (Luft, 2013, p. 28).

Sonia Motta, psicanalista e membro da Escola Lacaniana de psicanálise, escreve em seu artigo intitulado “A direção da cura com as crianças – E os pais?” (Motta, 1993) que “a noção de criança tem sido utilizada em um aprisionamento sógnico, fechado em sentidos, num saber sabido, configuração está completamente antinômica à estrutura do que pode ser psicanalítico.” (Motta, 1993, p. 156). A autora nos provoca a indagar em que posição na vida colocamos as crianças, inclusive questionando a própria clínica psicanalítica em relação a isso. Ela prossegue dizendo que “esse “ser inacabado” provocou também legiões de “boa vontade”, (...) quiçá de “salvamento” dos pequenos

seres, do lugar que lhes ficou assim destinado: lugar “daquele que não sabe”, sítio da “inocência”. (Motta, 1993, p. 156).

Sonia Motta também argumenta em seguida que “cabe-nos agudizar esta questão: “Mas não sabe o quê?”” (Motta, 1993, p. 156). Afinal, o que poderia a criança não saber? (Motta, 1993) conclui que esse “não saber” advém de uma demanda social que busca especificar o “ser criança”.

"A Psicanálise de criança é a Psicanálise", afirmação categórica de Maud Mannoni, em seu livro *A Criança, sua doença e os outros*. A Psicanálise é uma só e o "infantil" é o analisável. Esse infantil (o que pressupõe virtualmente a fala) é herança freudiana: "desejo infantil indestrutível", a traumática "sexualidade infantil", a "neurose infantil". A partir da análise do pequeno Hans, esse "infantil" de que trata a Psicanálise veio sedimentar-se definitivamente em lugar privilegiado: apontamento para um fato de estrutura e reviramento dos conceitos de normalidade e patologia. "Estritamente falando, não aprendi nada que não houvesse descoberto anteriormente... em outros pacientes analisados com uma idade mais avançada (Motta, 1993, p. 157).

(Motta, 1993) insiste em destacar a proeminência daquilo que é dito na clínica psicanalítica com as crianças, esclarecendo que a infância é um lugar privilegiado, no qual são sedimentados a maioria de nossos significantes, com os quais teremos que nos haver durante a vida adulta. O questionamento que fica e se sobrepõe em sua escrita é: então porque a criança é sempre vista como um ser que não sabe, que não entende, que é inocente por natureza?

Sonia então registra um de seus casos clínicos a respeito de uma criança e sua tartaruga, ao qual grifo especificamente o momento no qual o pequeno ser conta para a analista como se deu a história do “sumiço” de seu animal de estimação:

“- Eu tinha uma tartaruga. Daquelas pequenas, que compra na feira. Era feinha. Ficava na área. Gostava de entrar embaixo dos móveis.

Um dia, ela sumiu. (J. conta deitada, no divã, com uma almofada cobrindo-lhe a cabeça.)

-E aí? -pergunto-lhe.

- Não sei.

- O que você acha que aconteceu com ela?

- Não sei... Esqueci.

- Você perguntou a alguém?

- Não. Eu era criança.

(Numa outra sessão:)

-Me lembrei daquela estória da tartaruga. Eles disseram que ela foi procurar uma amiga e esqueceu de voltar para casa. - Esqueceu? pontua a analista.

Claro que não esqueci! Você não ia querer que eu contasse tudo logo, né? Eu nem te conhecia! E já ia contar a estória toda da minha tartaruga?

- E você hoje está contando a estória toda? J. sorri, disfarçadamente, e não responde.

(Meses depois, com J.):

- Você sabia que eles mentiram?! (Aos gritos.) Aquela droga de tartaruga morreu! Mentiram! Pensam que me enganam! Eu sabia que ela tinha morrido! E não disseram! (Chora.) (Motta, 1993, p. 161-162).

Observando a decisão da criança em guardar a história “toda” de sua tartaruga, marcando inclusive o ponto em que diz que não perguntou a ninguém o que havia acontecido com ela por [*ser criança*], até o momento de seu choro e a constatação de que havia sido enganado, nota-se como o significante “tartaruga” nos movimenta até o sentimento de que “J” por ser criança não merecia saber o que havia acontecido com seu animal de estimação. A criança, ao contar o caso para sua analista, deixa marcado seu sentimento de insatisfação, como também demonstra uma percepção clara do que havia acontecido com a tartaruga, além disso, revelava em seu semblante a dor sentida ao perceber que haviam mentido para ele, ou ainda, desconsiderado seus sentimentos e emoções.

Na tese “Miúdos Circos” Gisela (Pelizzoni, 2017) se aprofunda nos estudos e no modo como a infância é notoriamente enxergada pela sociedade como aquele ser que carrega uma “falta” e é visto em sua incompletude.

uma concepção da infância entendida na sua negatividade, no que falta a ela como ser em transição, para se igualar ao adulto detentor da ordem da razão e do bem tanto ético quanto político. Concebidas como seres marcados por tendências “selvagens, irrefletidas e egoístas”, as crianças – estes seres monstruosos que de todos os animais é o “mais intratável, o mais ardiloso, o mais hábil e o mais atrevido” (Platão) – devem ser conduzidas pelas orientações de um bom pastor em direção aos caminhos retos da existência. Essas crianças, portanto, devem ser adestradas e domesticadas segundo normas e regras fundadas nos preceitos da razão e em valores éticos e políticos. (...)

A criança, assim se constitui na expressão primeira e maior da retidão natural do humano, de modo que a infância passa a ser representada como território onde o ser humano ainda se faz essencialmente bom e que, portanto, deve ser protegido dos artificios da cultura, que seriam capazes de corromper a sua natureza originalmente bondosa e sincera. (Pelizzoni, 2017, p. 23-24)

A autora faz um apanhado epistemológico no decorrer dos escritos relacionados à infância até encontrar-se com o que ela aponta como “sociologia da infância”:

Assim, importa aqui dizer, que a partir destes outros possíveis entendimentos sobre a infância anunciados pela sociologia da infância uma mudança

fundamental começa a se consolidar nos cenários que envolvem as pesquisas com as populações infantis: passa-se a se falar da possibilidade da criança ser estudada a partir dos seus próprios pontos de vista, e na possibilidade de ser compreendida não mais apenas como produto da cultura que a circunda e na qual está inserida, mas também, e principalmente, a partir das possibilidade de produzir suas próprias culturas na interação com o mundo circundante. (Pelizzoni, 2017, p. 26-27)

Este ser passa, então, a produzir cultura; e não apenas isso, passa também a ser visto como parte dela, ou como aqueles que poderão contribuir para com ela. Concordante a isto, a autora de “Miúdos Circos” nos traz perspectivas a respeito da beleza da infância, ao modo como a criança é capaz de recriar mundos e paisagens a partir de seu olhar infantil, e sobretudo, ao modo como para a criança o mundo não está acabado, ele ainda pode vir a ser inventado. Descoberto.

Quando Bachelard diz que a infância “enxerga grande e belo” é, pois, deste condão de alargar miudezas que ele está a falar, do condão de tornar visível um outro mundo que por vezes nos é imperceptível, invisível. Nos terrenos da infância o ser humano é capaz de “dar origem às maiores paisagens” (Bachelard, 2009, p.97), pois o seu tamanho diminuto em relação ao mundo ao redor torna tudo maior, tudo imenso e grandioso (Pelizzoni, 2017, p. 40)

Isto posto, na carta entregue a esta dissertação, o retorno à infância é possivelmente um movimento inconsciente feito por seu remetente. A carta não é apenas endereçada para um ‘eu’ do passado, como também para um dia específico do tempo vivido pelo narrador. O mergulho até a infância deste sujeito nos leva a acompanhar suas lembranças, seus sentimentos, suas emoções, que ultrapassam o significado da palavra, mas também é visto em sua grafia, ou seja, no modo como ele sulca a palavra no papel. Nestes momentos, sua letra é corpo. O significante marca o papel a partir da letra, e sua grafia nos movimenta a ver a marca do acontecido no sujeito e na carta. É assim que podemos ver como que algo vivido na infância pode retornar com tanta força e proeminência no relato de um homem adulto, que decide escrever uma carta que tem a intenção de fazê-lo se conciliar com seu eu do passado.

Na carta, o que fica claro não é apenas que a criança sabe do que se trata aquilo que acontece com ela, mas também que este acontecido é capaz de representar uma formação psíquica importante para o sujeito. Assim, enquanto Zico escrevia, sua letra aumentava gradativamente quando se aproximava do dizer que ele mesmo marcou como algo que mudou sua relação com a escola desde então.

“Fortaleza, 13 de maio de 2024

Escrevo esta carta para o meu eu de muitos anos atrás, mais especificamente para meu primeiro dia de aula na antiga 1º série do 1º grau. Minha relação com a escola até este dia era tranquila e sem qualquer tipo de lembrança que chamasse atenção hoje. Era uma escola pequena de bairro e minha rotina naquele momento era ir para escola e brincar. Tudo parecia estar correndo bem e a mudança para a escola nova seria apenas uma troca sem grande importância.”(Figura 29)

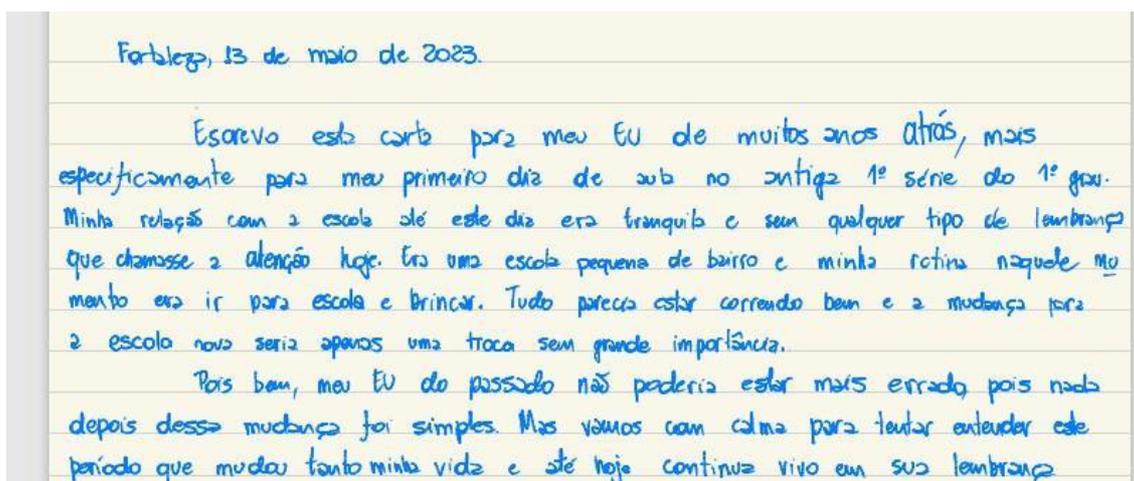


Figura 29: Fragmento da carta de Zico (1)
Fonte: Autora (2024)

No parágrafo seguinte, ele prossegue. Sua letra muda de tamanho, como se quisesse marcar no papel a emoção que gritava para ser dita:

“Pois bem, meu EU do passado não poderia estar mais errado, pois nada depois dessa mudança foi simples.”

Conforme lemos em sua carta, o remetente relata que a mudança de uma escola pequena e acolhedora para a maior escola da cidade foi também algo que ele gostaria de dizer, especialmente por destacar que *“sinto que saí de um ambiente pequeno e acolhedor, onde todos me conheciam, para um outro ambiente muito maior onde eu seria somente mais um aluno num mar de crianças.”*

Conforme afirma Gizela (Pelizzoni, 2017), existe algo que se materializa em nossa percepção infantil e isso se difere à medida que crescemos e podemos falar dos lugares e paisagens que um dia já tiveram um sentido e um significado específico para nós. O remetente trabalha com essas diferentes percepções à medida que tece sua narrativa escolar.

Nós todos já vivemos a experiência de retornar, já adultos, a um lugar ou uma paisagem na qual estivemos quando crianças e nos espantamos agora com a sua pequenez diante daquela memória de infância feita a partir de uma imagem preciosa e grandiosa daquele mesmo lugar (Pelizzoni, 2017, p. 40)

“A segunda grande mudança, e a mais impactante para mim, foi descobrir que após as apresentações dos alunos e da professora haveria uma atividade, que me mostraria uma triste realidade. E esta atividade era a seguinte: Cada aluno teria que ir até o quadro e escrever uma palavra e estavam seguindo uma ordem. E neste momento notei uma grande diferença que me separava dos meus colegas de turma. Eles, diferente de mim, eram alfabetizados. Todos levantavam de suas carteiras e seguiam felizes para o quadro para mostrar a professora nova o quanto eles eram espertos, inteligentes e alfabetizados. Os momentos posteriores a constatação de que eu era o único aluno da sala que não era alfabetizado ficaram marcados pelo resto de minha vida.”

O restante da memória é densa. Ele diz *“Escrevendo eu consigo lembrar do desespero de estar chegando minha vez de ir ao quadro. Lembro do desespero tomando conta de mim pois não sabia o que iria fazer. Comecei a me sentir burro, já que todos os coleguinhas estavam tão desenvoltos naquela atividade. Quando chegou na minha vez de me levantar e ir até o quadro escrever eu só conseguia chorar e falar que eu era burro e que eu não conseguia fazer aquilo.”*

A essa altura da carta, é possível inquirir o questionamento: Qual significado um evento da infância de alguém poderia reverberar em sua vida adulta? Zico prossegue *“nos dias seguintes eu não queria mais voltar à escola, eu só queria ficar em casa. Eu chorava, falava que estava doente, dizia que era burro e eu não iria conseguir ficar igual aos outros alunos.” (Figura 30)*

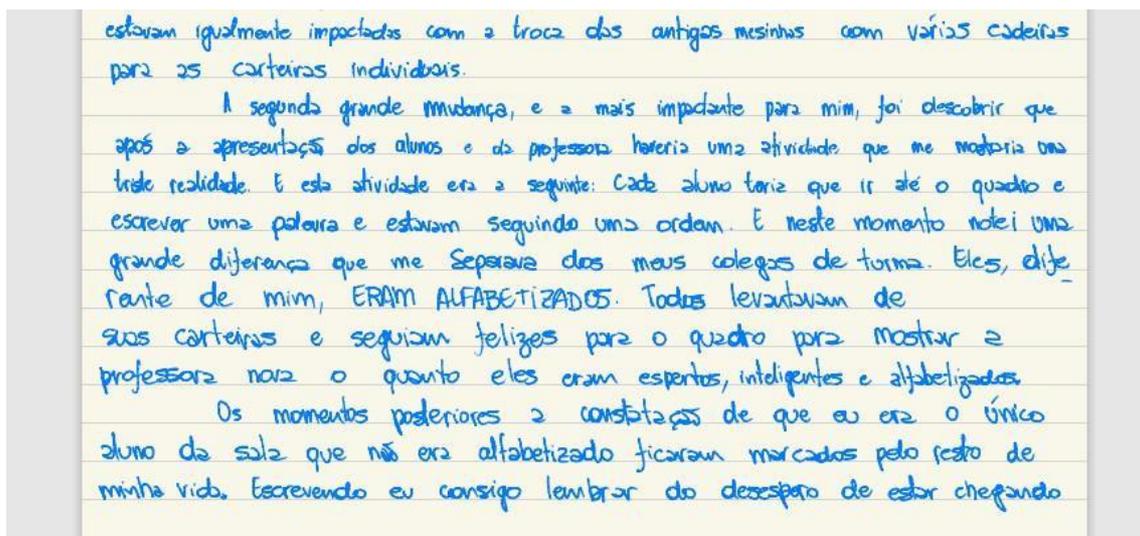


Figura 30: Fragmento da Carta de Zico (2)
Fonte: Autora (2024)

Conforme acompanhamos a carta de Zico, percebemos que este evento ocorrido no primeiro dia de aula da primeira série escolar *marcou* sua vida. Mônica (Barreto, 2020) na Tese “*O presente de uma desilusão: o fracasso escolar e o triunfo do sujeito*” trabalha com a ideia relacionada ao mal estar que está implicado na entrada do sujeito na escola, e toda a desterritorialidade decorrente deste evento. No caso de Zico, isso se repete no momento em que ele sai de uma escola de bairro, para uma escola muito maior, na qual ele seria apenas um aluno em um mar de crianças.

Em relação a essa perda, podemos lembrar aqui a experiência da entrada na escola como separação e ingresso no ambiente que deixa a criança “à deriva”, desterritorializada da segurança do lar, uma segurança que não se limita às condições de estrutura familiar, mas a um tipo de vínculo com referências que serão desfeitas pelo ambiente escolar (Barreto, 2020, p. 55).

Na narrativa de Zico, o que podemos grifar é uma formação psíquica, na maioria das vezes inconsciente, na qual a criança, ao se ver incapaz de repetir a ação que, para ela, a colocaria inserida no mesmo laço de linguagem que o restante de sua turma, se autodenomina fracassado e, a partir disso, pode sofrer consequências sintomáticas dessa formação inconsciente durante a vida.

O mal-estar é algo inerente e que permanece aderido à condição humana a qualquer tempo, como vimos retificado por Freud (1930) em relação à condição de desamparo relacionada a perigos da natureza, vulnerabilidade do corpo, coações do laço social. Quando nomeado, o mal-estar dá origem ao sofrimento, que se transforma ao longo de mudanças na cultura. Articulado a uma narrativa, o sofrimento ganha a forma de sintoma. Portanto, todo sintoma é modelado historicamente pelas coações impostas pelo laço social e, por outro lado, pelas possibilidades efetivamente disponíveis ao sujeito para endereçar ao outro a singularidade do seu modo de sofrer (Barreto, 2020, p. 59).

Em sua narrativa, Zico nos conta que houve um grande esforço coletivo para que ele pudesse se sentir mais acolhido na escola em que passou a estudar. Ele relata as palavras de uma pessoa da escola que lhe disse que *“ler e escrever seria como fazer mágica”*, e mesmo que estas palavras de alguma forma o tenham atingido, ele nos diz que aquele fato ocorrido no primeiro dia de aula não teria “passado” ou se solucionado com as atitudes da escola ou de seus pais, afinal, as marcas deixadas pela sensação de não saber ler e escrever enquanto todos ao seu redor eram capazes de fazer aquilo, permaneceriam e retornariam para sua vida a cada vez que um novo ano letivo era iniciado.

“Dessa forma, iniciei os anos seguintes aos prantos, achando que novamente eu passaria pelo desespero de chegar numa sala de aula e não saber nada. Me sentia burro. Acabei criando um medo de iniciar processos novos e também uma visão muito ruim sobre mim achando que não sou bom o suficiente para me expor as novidades da vida.” (Figura 31)

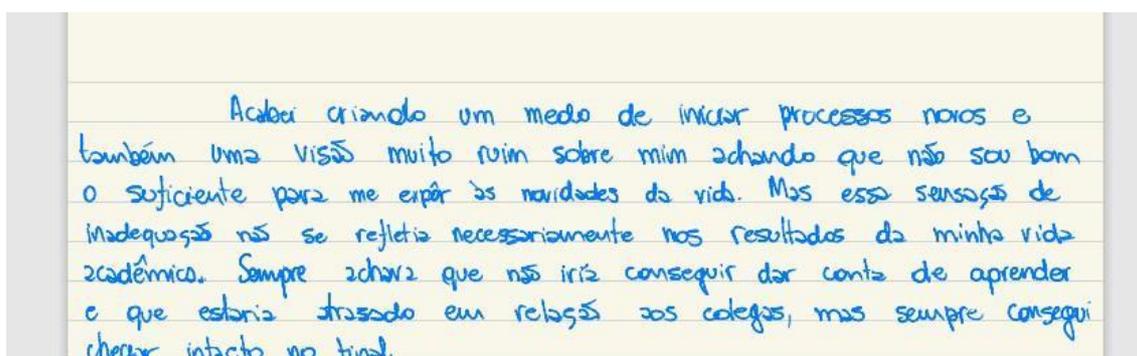


Figura 31: Fragmento da Carta de Zico (3)
Fonte: Autora (2024)

A autora, (Barreto, 2020) nos chama a atenção ao dizer sobre o modo como serão encontradas saídas para o sintoma formado a partir deste mal estar escolar.

Assim, um grupo social menos tolerante tende a reduzir as escolhas narrativas e aumentar a cota de repetição do sintoma, aumentando o sofrimento e diminuindo seu potencial resolutivo. Um exemplo disso seria justamente quando o sofrimento provocado pelo mal estar no ambiente escolar tem poucos caminhos de saída, haverá algo como uma homogeneização e engessamento do sintoma, bem como uma “padronização” de sua significação. Assim, o aluno não tem muitas opções de “escolha” do sintoma fora do fracasso escolar, da evasão, do bullying ou problemas disciplinares (Barreto, 2020, p. 60).

Mônica (Barreto, 2020) questiona, justamente, como a escola então poderá lidar com aquilo que lhe cabe em relação a estes sujeitos implicados no mal estar assujeitado na relação aluno-escola. Retomando a carta de Zico, e a circunstância que levou a sua construção, observo como que ao receber o convite de falar sobre escola, este sujeito não apenas traz para sua narrativa um significante importante para si, como também resolve se haver com seu “eu” do passado e com o que poderia, de alguma forma, ter ficado “guardado dentro dele” e desde então reverberado em distintos momentos de sua vida. Resignificar poderia ser a palavra para dar conta deste movimento feito por Zico?

Ao falar de [ressignificação] não poderíamos deixar de falar do significante. Mônica (Barreto, 2020), ao falar do fracasso escolar, também utiliza a via do significante em Lacan para trabalhar com a ideia de que um sintoma também trará uma verdade sobre o sujeito do inconsciente (Barreto, 2020).

Na associação-livre, recurso fundamental em um processo de análise, o significante faz o elo entre dois significados, o que pode oferecer sentido na relação entre significantes de uma cadeia (Lacan, 1956-1957). Desse modo, o sintoma se estrutura como metáfora e revela não a verdade da doença, mas a verdade do sujeito do inconsciente. O sintoma porta uma verdade sobre o sujeito. É desse lugar que propomos neste trabalho olharmos para o fracasso escolar: como metáfora que porta uma verdade do sujeito (Barreto, 2020, p. 60).

Ao falar da sua própria verdade, Zico se movimenta a nos dizer algo que esbarra no seu próprio sintoma, como também se encaminha a dizer de uma redenção que ele endereça para seu “eu” criança.

“Queria aproveitar esta carta para tentar me acertar com o meu EU do passado. Você do passado não deveria se sentir burro, pois você era uma criança e não tinha noção do que iria acontecer naquela mudança de escola. Não foi sua culpa que a escola de bairro não te alfabetizou. Você estava aberto a aprender e aprendeu somente o que lhe foi transmitido. (...) Saber ler e escrever naquele momento não era responsabilidade sua. Aceite isso!” (Figura 32)

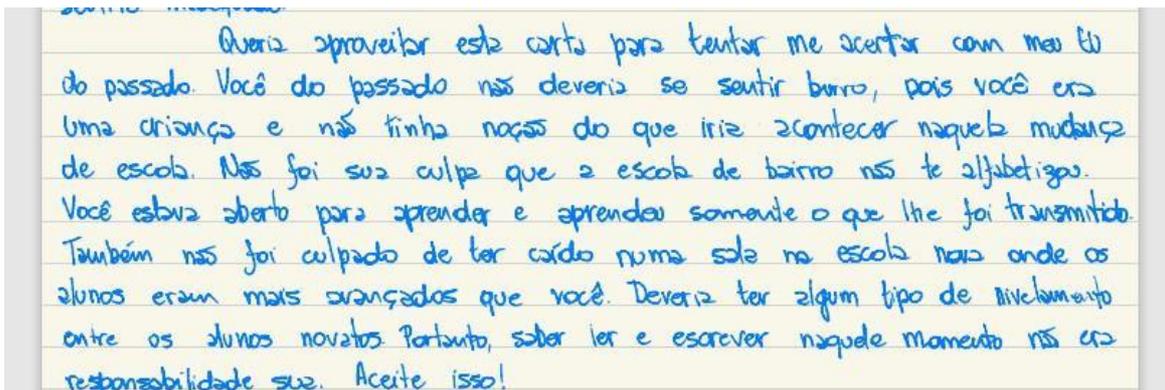


Figura 32: Fragmento da carta de Zico (4)
Fonte: Autora (2024)

Assim, o que o remetente nos diz é que a experiência de cada um tem importância. É importante que isso fique marcado nestes escritos. Enquanto todas as crianças iam ao quadro escrever uma palavra, havia alguém que não era capaz de fazê-lo naquele momento. Diante disso, temos a chance de refletir quantas vezes na escola uma atividade que é “para todos” pode tocar no que é sensível para cada um. E se isso se refere a [cada um], então existe algo que nos leva novamente à essência do significante.

A palavra [escola], deste modo, esbarra em uma série de outras palavras nesta carta. Tais palavras também se tornam significantes desta pesquisa: [alfabetização, medo, infância]. Cada um desses novos vocábulos nos auxilia a ver como a escola encadeia novos significantes. Na concatenação desses elos de significantes, elos de palavras, a palavra [escola] tem nos oferecido muitas outras palavras, que a representam para o sujeito. A pergunta que importa aqui destacar é: Então, o que cada um de nós fará com essas novas palavras? Existe espaço na escola para tantas palavras? Pois com estas cartas, vemos que sim. É possível. Porque foi a escola que movimentou o surgimento de todas estas palavras que têm movimentado este texto.

O primeiro aspecto que diferencia a psicanálise em relação ao modo como se trabalha com as crianças é que isso se dá a [cada vez], ou seja, a escuta baseada nos princípios psicanalíticos entende que cada criança vive sua realidade psíquica de maneira singular. Isso permite que possamos escutar as pessoas de modo que não estejamos diante delas supondo nada a respeito de suas experiências, mas que quando estamos nessa posição de escuta possamos compreender que: são as pessoas que nos contam o que aconteceu e como determinado acontecimento se deu com elas.

Mas, então, como dar lugar ao que acontece com cada um na escola? Talvez, a pergunta que mais cabe agora, seja: E por que não dar lugar ao que é de cada um? Durante toda esta dissertação estamos vendo como a escola não é a mesma para todo mundo. Nas cartas, percebemos que cada pessoa fala da escola de um modo completamente diferente do outro. Dar lugar para isso também é sulcar caminho com a palavra [escola], é permitir que uma palavra trabalhe em nosso corpo, e nos torne menos cheios de certezas e mais dispostos à dúvida. Dispostos a ressignificar algo que já parecia determinado.

Quando a escola se torna disposta a escutar o que o outro está nos dizendo, quantos caminhos não são possíveis de serem sulcados? Talvez este seja o maior desafio da escola: Como escutar o que está sendo dito por cada um? Como considerar que aqueles que estão ou já estiveram na escola, a experimentam a partir de seus próprios significantes?

A carta de Zico termina com uma importante reflexão: ***“para finalizar esta carta, quero que você acredite que você não é burro e que o que aconteceu foi um monte de eventos que foram geridos de uma forma que não foi muito favorável, mas foi o que as pessoas ao seu redor poderiam fazer naquele momento. Aprenda com tudo que você passou. Procure ajuda quando preciso. Não deixe de verbalizar seus sentimentos. Não se cobre mais do que o necessário.***

Espero que você continue bem”. (Figura 33)

No início da carta de Zico, o que observamos é uma tentativa desse remetente em procurar “fazer as pazes” com o seu eu do passado, de modo que durante toda a carta, enquanto ele nos conta o que se passou com ele durante a infância, ficasse claro o modo como ele buscou lidar com aquilo que havia acontecido, marcado e de alguma forma insistido como um sintoma, mesmo que inconsciente, durante sua vida. Zico pontua que depois de muita terapia, ele pôde compreender alguns pontos de sua história, até que em sua conclusão, ele busca ressignificar sua experiência, e assumir a responsabilidade por ela. O que antes parecia mover sua vida em direção a vários recomeços que lhe traziam sofrimento, hoje é possível ser dito e abordado. Ao falar sobre os processos de ressignificação, a psicanalista Daniele Jonh conclui que:

Contudo, talvez possamos pensar em uma articulação possível entre esses processos, ou seja, talvez coubesse perguntar em que medida os processos de ressignificação podem auxiliar este outro movimento, que é o de nomeação de algo que antes pertencia ao campo do irrepresentável. Se uma aposta da análise é a de que, ao circundar o real pela palavra, ao tentar abordá-lo (no sentido de um trabalho que se faz pelas bordas), possamos trazê-lo, pelo menos em parte,

para o campo representacional, será que os processos de ressignificação não teriam uma contribuição nessa direção? (John, 2015, p. 56).

Daniele (John, 2015) aposta que é possível que alguém em processo de elaboração psíquica possa conseguir falar de uma experiência que lhe causa sofrimento, justamente quando se dispõe a lidar com o que é da ordem significante, ou seja, quando uma pessoa é capaz de dar outros significados para sua própria experiência, inclusive “permitindo também uma intensificação do trabalho de “puxar” elementos do real para dentro do campo simbólico, nomear antes o que sequer podia ser dito” (John, 2015, p. 56). Trata-se aqui de permitir que o significante deslize pela cadeia simbólica, encadeando outros sentidos, que podem modificar algo que parecia pronto e acabado.

A exemplo de Zico, percebemos como um acontecimento que marca sua vida é capaz de ser trabalhado por ele na carta, até estar aberto a outras possibilidades, ou seja, a uma outra representação significante. Enquanto a palavra [escola] no início da carta puxava muitas palavras que causavam uma possível angústia ao escritor, no final de sua construção, outros significantes haviam sido adicionados ao texto, em um movimento que demonstra como algo que acontece conosco pode ganhar outro significado à medida que falamos sobre isso com os outros. Ao se propor na carta, Zico encontra outras possibilidades para falar sobre escola.

Essa carta, em específico, é muito importante para este trabalho. Há muitos meses, quando o convite era para que falássemos sobre nossas escolas, a intenção foi alcançar a beleza oferecida pela linguagem, isto é, a possibilidade de transformação do que já está dado em outra coisa, a partir das palavras.

O que é a palavra [escola] sem que nossos sentidos sejam colocados nela? Uma palavra que não é colocada na linguagem, uma palavra que não é dita, ressignificada, tensionada, é apenas a soma de algumas letras sem sentido algum. A palavra escola quando pré-definida termina em si mesma. Qual sentido teriam todas essas cartas, se já partíssemos do pressuposto que [escola] tem um significado fechado, definitivo? Ao contrário, a palavra [escola] em cadeia significante nunca encontrará o fim, ela deslizará infinitamente dentro das possibilidades daqueles que se dispõem a trabalhar com ela.

Isso não significa que nos descortinaremos uma escola que é boa o tempo todo, afinal já vimos que nem sempre esse significante irá remeter apenas a boas lembranças. Por ser significante, algo sempre tocará em emoções que não são simples de ser lidas,

mas é importante que exista lugar para todas as escolas de todas as pessoas. É com isso que estamos trabalhando a todo tempo nesta pesquisa: com a escola como ela é. Com a escola *que é a cada vez*. Ou seja, com a escola que pulsa em cada um de nós singularmente, e por isso, as cartas são *tão diferentes, ainda que o significante seja o mesmo*.



Figura 33: Fragmento da carta de Zico (5)

Fonte: Autora (2024)

Carta IV: Envio uma carta para minha escola. Grande lugar geopsíquico!

Em um dia quente, cinco amigos correm pelo pátio da escola. Uma peteca colorida rompe no céu e eles riem quando ela salta entre eles, o som da palma batendo com força no brinquedo, um movimento necessário para que alcance a altura do céu. Os olhares se movem para a peteca. O suor escorre entre os rostos, o calor de setembro impregna e dá tom para suas vidas. A primavera está chegando. A peteca cai e eles reclamam que teriam que voltar a contar. O combinado era bater treze vezes, antes dela ir ao chão. Começa tudo de novo, contudo, o sinal bate indicando que o tempo acabou. Mas ao invés de correrem para sala eles decidem ficar mais um pouco. A sensação de que tudo está acabando é maior do que ouvir sobre a queda da bastilha, porque naquele dia as quedas tinham haver com saudades e petecas saltitantes no céu de setembro.

Memórias de escola.

Juiz de Fora, 31 de julho de 2024.

Querido leitor,

Em seu livro, Juliana, (Dias, 2022) se faz a seguinte pergunta ao falar de lugar geopsíquico: O que é possível de se dizer sobre os lugares para além de sua métrica? Enquanto a leio, penso em como a autora se movimenta em direção às diferentes formas, sentidos e texturas da palavra. Existem também, conforme ela aponta, palavras nas quais tropeçamos.

O palavarar como operação topológica nos possibilita continuar com a palavra, mas também mudar sua forma para algo que está por vir a ser escrito e inscrito. Não me refiro a toda e qualquer palavra, mas àquelas que parecem ecoar, com aquela que tropeçamos, com aquelas que nos encontramos. É considerar que o impossível da linguagem poderá se fazer presente topologicamente (Dias, 2022, p. 127).

No seminário “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise” (Lacan, 1988, [1964]) Lacan direciona nosso olhar para o modo como o inconsciente aparece justamente nos tropeços, nas rachaduras e nos desfalecimentos da palavra.

Tropeço, desfalecimento, rachadura. Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela. Freud fica siderado por esses fenômenos, e é neles que vai procurar o inconsciente. Ali, alguma outra coisa quer se realizar -algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade. O que se produz nessa hiância, no sentido pleno do termo produzir-se, se apresenta como um achado. É assim, de começo, que a exploração freudiana encontra o que se passa no inconsciente (Lacan, 1988, [1964] p. 30)

Juliana fala de uma concepção de lugar que é a posteriori, ou seja, o que significa dizer “Tenho destacado a característica do inconsciente como atemporal e o momento a posteriori em que o lugar geopsíquico se constitui e pode ser narrado” (Dias, 2022, p. 128). O que a autora irá trabalhar, portanto, é com o modo como o lugar geopsíquico se constitui diante de diferentes tempos, como também opera com a possibilidade de como as pessoas enxergam o lugar a partir de suas realidades psíquicas. (Dias, 2022).

Essa definição de lugar tecida pela autora (Dias, 2022) nos auxilia a elaborar um dizer a respeito das últimas cartas recebidas por esta dissertação, na qual as pessoas escrevem uma carta para suas escolas. Neste último capítulo reuni essas cartas, especialmente por encontrar nelas traços que podem nos levar até o lugar geopsíquico, representado por esta escola narrada por estes remetentes.

Início o relato contando sobre como me encontro com a carta de Patrícia, escrita para uma escola que ela reencontra muitos anos depois, quando já é professora e adulta. Para isso, devo falar de Luzia, remetente de uma das cartas enviadas para este trabalho, em alguns capítulos anteriores. Na ocasião em que conversei com Luzia, em uma época anterior àquela em que lhe pedi uma carta, ela me conta sobre o acontecimento de um encontro de ex-alunos ocorrido em 2023, na Escola Presidente Costa e Silva ou como é conhecida no senso comum: o *Polivalente de Benfica*, quando antigos professores, funcionários e alunos, retornam para a escola a fim de revisitarem o passado.

Na época, lembro-me de ouvir Luzia contar sobre esse encontro com brilho nos olhos, seu sorriso me convidando a pensar no que poderia fazer aquela professora aposentada falar com tanto apreço e alegria a respeito de uma escola em que ela trabalhou no passado. Luzia falava da emoção de ter se encontrado com seus antigos alunos, dizia sobre como a escola estava cheia de vida e alegria.

Fiquei por muito tempo pensando nessas palavras até que me encontrei um dia com Patrícia, uma colega de trabalho com quem mantive contato depois de trabalharmos juntas no mesmo colégio. Eu a acompanhava havia um tempo nas redes sociais e sabia que Patrícia havia sido uma das pessoas que participara daquele encontro com a Escola Presidente Costa e Silva. Ainda era 2023 quando conversamos e ficamos de marcar uma data para falarmos sobre aquele acontecimento. O tempo passou, e quando chegou o

momento de fazer o convite para os remetentes deste epistolário escolar, decidi convidar Luzia e Patrícia, sem pedir para nenhuma delas algo específico. O pedido foi o mesmo, mas o assunto das cartas totalmente diferente.

Enquanto Luzia escreve uma carta contando a história que a leva até o ofício de professora, Patrícia envia uma carta para *o Polivalente*, como ela mesmo nomeia.

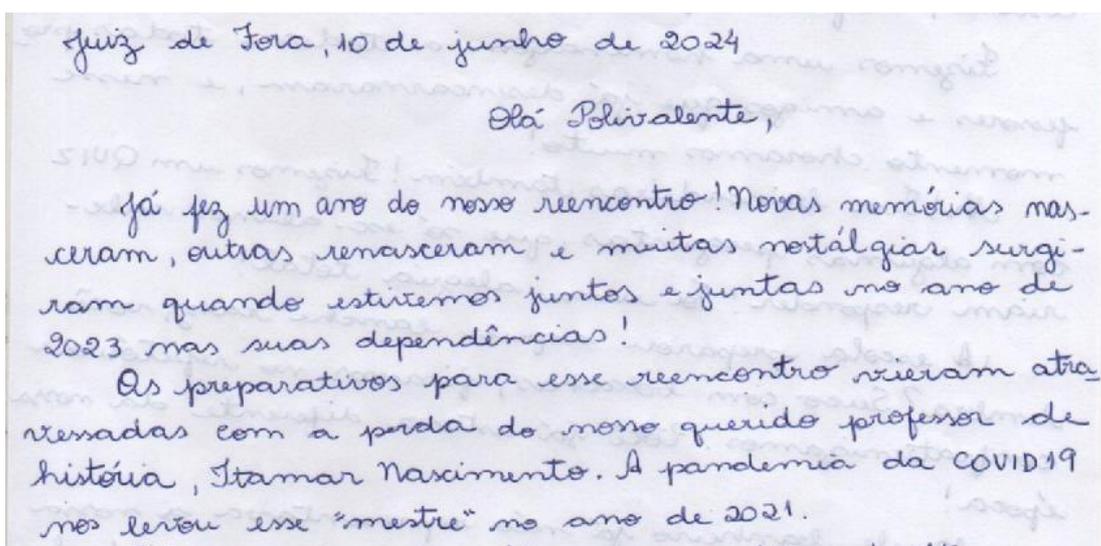
“Juiz de Fora, 10 de junho de 2024

Olá Polivalente,

Já faz um ano do nosso reencontro! Novas memórias nasceram, outras renasceram e muitas nostalgias surgiram quando estivemos juntos e juntas no ano de 2023 em suas dependências.

Os preparativos para esse reencontro vieram atravessadas com a perda do nosso querido professor de história, Itamar Nascimento. A pandemia da Covid 19 nos levou esse “mestre” no ano de 2021.

Talvez você não saiba, mas o filho do Itamar é meu amigo. Naquele dia primeiro de abril de 2021, foi nosso reencontro. No telefonema, apesar do choro da perda, também choramos pelo reencontro, pela saudade e nos prometemos nunca mais desligarmos um do outro.” (Figura 34)



Juiz de Fora, 10 de junho de 2024

Olá Polivalente,

Já faz um ano do nosso reencontro! Novas memórias nasceram, outras renasceram e muitas nostalgias surgiram quando estivemos juntos e juntas no ano de 2023 em suas dependências!

Os preparativos para esse reencontro vieram atravessadas com a perda do nosso querido professor de história, Itamar Nascimento. A pandemia da COVID19 nos levou esse “mestre” no ano de 2021.

Figura 34: Fragmento da Carta de Patrícia (1)
Fonte: Autora (2024)

Me atento ao início da narrativa de Patrícia, quando ela posiciona o Polivalente como sujeito a quem ela endereça uma carta. Passo a me perguntar então se ela está falando com a escola atual, com a escola do passado, ou com uma outra escola... talvez a que tenha se tornado um lugar geopsíquico para ela.

Patrícia explica como se deu a organização do que ela chama de “aula da saudade” até que diz *“Nesse dia, a escola estava em festa!”* Percebo imediatamente que Patrícia distingue “escola” de “Polivalente”. Patrícia conta para o Polivalente como foi o seu encontro com a escola, ainda que geograficamente o Polivalente esteja localizado no mesmo endereço que a escola que foi ponto de encontro para Patrícia e seus amigos e professores.

Ela prossegue *“Vimos ex-professores, matamos a saudade dos colegas, conhecemos os filhos e as filhas de nossos amigos e amigas, pois muitos estavam morando fora e vieram te visitar. Fizemos aquela foto com livros e a bandeira muito tradicional dos anos 90 e lembramos com saudades do fotógrafo da região o senhor José Fernandes. Era ele que nos registrava nos eventos da escola, naquela época.”*

(...)

A escola preparou aquele lanche raiz, você lembra? Suco com bolachas, ficamos no refeitório e confraternizamos. Você já estava diferente da nossa época”. (Figura 35)

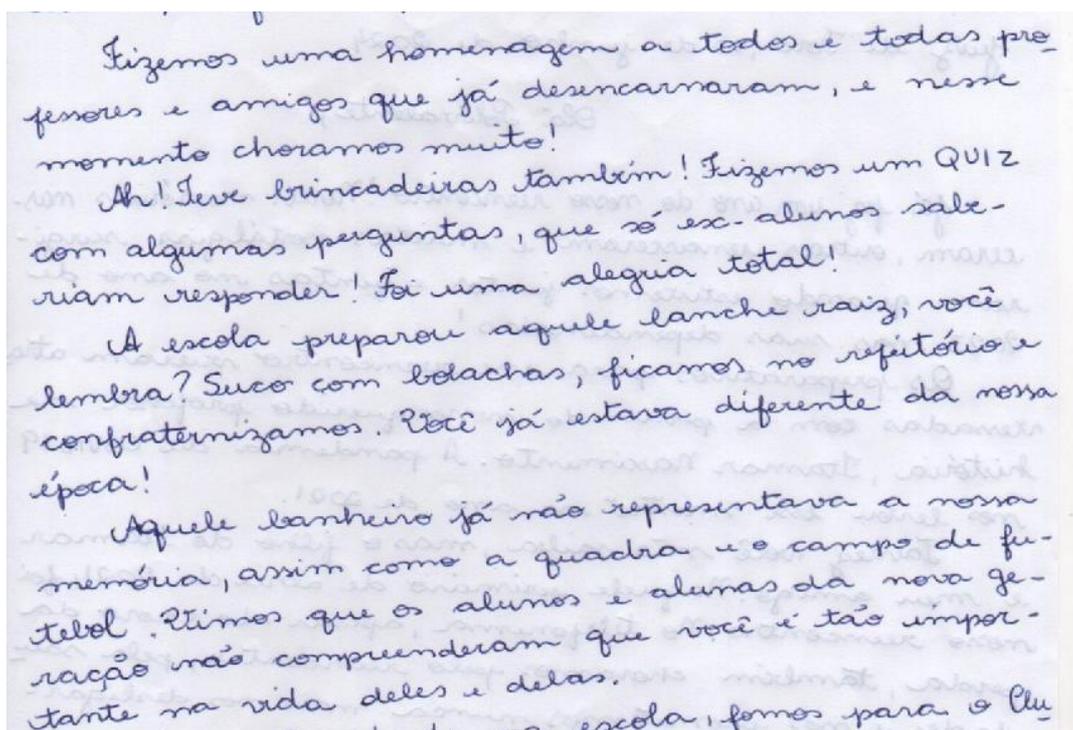


Figura 35: Fragmento da carta de Patrícia (2)
 Fonte: Autora (2024)

Escolho dar luz para esse último trecho. O que é escola para Patrícia? O que é o Polivalente? Quem é o “você” a quem ela se refere o tempo todo? Antes disso, Patrícia foi falando sobre pessoas que a ligavam ao Polivalente, muitas delas, já falecidas. Quando fala dessas pessoas, Patrícia se dirige ao Polivalente como se ele ainda estivesse no mesmo lugar psiquicamente para ela. Mas quando fala da escola, algo muda. Ela diz que ele já estava diferente da sua época, ao tempo que tropeça ao diferenciar “Escola” e “Polivalente”. Estaria Patrícia falando da mesma coisa?

Essa diferenciação na qual ela tropeça hora ou outra nos auxilia a compreender que a escola da qual ela estava falando era diferente do Polivalente com quem ela conversa na carta. Os dois não coincidem, ainda que cartograficamente estejam na mesma coordenada geográfica.

“Aquele banheiro já não representava a nossa memória, assim como a quadra e o campo de futebol.”

Patrícia então escreve algo que é muito importante: algo na escola não representava a sua memória. Seria apenas a construção física da escola? Seria apenas a mudança daquele espaço físico que não coincidia mais com as suas lembranças? Ou

seriam as pessoas as quais ela sabia que não podia mais encontrar ali? Ou seria um tempo que passou e modificou a escola, as pessoas, e até mesmo a própria Patrícia?

Ao ler a carta na íntegra, o que podemos perceber é que essa escritora não falava apenas de um reencontro com o lugar físico, ela falava de um encontro psíquico. Um encontro de memória. O que Patrícia foi encontrar em abril de 2023 não era somente a Escola Estadual Presidente Costa e Silva, que está fixada no mesmo lugar do passado, mas sim, a sua escola [Polivalente], encadeada por pessoas, objetos, lembranças, alimentos... e todos esses significantes constituem para ela um lugar que é topologicamente geopsíquico (Dias, 2022). Quando Patrícia diz “*fizemos aquela foto típica dos anos 90*”, ela pontua o que ela e seus amigos estavam buscando: lembranças.

Ela e seus amigos foram em busca de um lugar que foi vivido e experimentado nos anos 90 por eles. E esse lugar ela chama de Polivalente, para quem endereça a carta. De acordo com (Dias, 2022) existem duas dimensões que compõem os lugares:

A primeira concepção de lugar geopsíquico está voltada para o que acontece no mundo externo, no mundo interno do sujeito e nas relações que se doam entre externo e interno, abarcando as duas dimensões que compõem o lugar: a geográfica e a psíquica. Porém, o encontro com o significativo extenso pôde colocar luz em outra forma ou na possibilidade de mudança de forma (Dias, 2022, p. 135).

São essas dimensões que podemos encontrar nas palavras de Patrícia. Existe uma escola presente no mundo externo, e existe o Polivalente que pulsa em seu mundo interno, e em Patrícia, esses dois lugares se encontram.

A partir de Freud e Lacan, o dizer é tecido em significantes, representações e representantes dessas representações. Assim, somos marcados e o modo como nos dirigimos nos lugares é atravessado por nosso universo psíquico. Nessa relação topológica, a narrativa torna o lugar humano e é pela palavra que o lugar se constitui. "O lugar está, emerge existe na linguagem" (DIAS, 2019, p. 162). (Dias, 2022, p. 135).

Para construir o lugar geopsíquico, no capítulo 5 de seu livro, Juliana nos conta sobre Sara, alguém que retorna a Juiz de Fora depois de vinte anos, com um mapa feito de nomes. Ou seja, ao invés de desejar visitar lugares, a cartografia de Sara era feita de pessoas a quem ela gostaria de rever, e agradecer (Dias, 2022). Conforme escrito no livro (Dias, 2022), a autora e Sara andam pelo bairro Cascatinha, em Juiz de Fora, enquanto Sara busca em seu mapa o nome de pessoas e possíveis lugares onde elas poderiam ser encontradas.

Para Sara, aquela folha de ofício era um mapa, mesmo que para outras pessoas fosse uma lista. Uma lista literal e um mapa simbólico. Um mapa de lugares que ela visitaria nos dias em que estaria em Juiz de Fora. Era um mapa de pessoas que ela gostaria de rever a cada deslocamento por entre lugares. Eram lugares marcados pelas casas de pessoas que, há 20 anos, foram importantes para aquela mulher que fazia um balanço de vida (Dias, 2022, p. 144-145).

Quando a carta de Patrícia chega, lembro-me deste ocorrido narrado no livro. Nessa carta, também encontro muitos nomes que constroem um Polivalente com as pessoas descritas por Patrícia. Para falar do Polivalente, ela traz essas pessoas para a história. Existe, portanto, um Polivalente sem elas para Patrícia? Fiquei confusa muitas vezes enquanto a remetente conta ao Polivalente sobre a escola que estava visitando, afinal, não era a mesma coisa? Polivalente e a escola revisitada?

Os lugares geopsíquicos nos mostram que não. Sara diz no livro “Tudo bem que estou em Juiz de Fora, mas quem faz os lugares são as pessoas. Estou aqui pelas pessoas.” (Dias, 2022, p. 144). Me ative isso. Os lugares podem ser as pessoas de acordo com essa concepção construída pela autora.

Seu referencial era de outro tempo e era por ele que se guiava. Ela não via Juiz de Fora como eu e não enxergava os pontos em que parávamos na mesma forma que eu estava enxergando. Ela os via a partir de sua realidade psíquica. Seus olhos sinalizavam que ela via outros elementos que não eram os mesmos que eu, ao seu lado, enxergava. Como isso era possível? Refiro-me a duas coisas: primeira, ela estar em um lugar e enxergar elementos de sua lembrança; outra, ela se deslocar pelos lugares como se estivesse ali há 20 anos. Estou falando de outro modo de relação tempo-espaco que é possível de ser vivido por meio da memória e pela característica atemporal do inconsciente (Dias, 2022, p. 145).

A autora se atenta ao fato de que havia algo que somente o falante daquele lugar poderia dizer sobre ele, porque isso diz respeito às lembranças e aos significantes deles. Ao realizar a escuta dos lugares geopsíquicos, a autora abre um mundo de possibilidades para os próximos pesquisadores que virão depois dela. Este trabalho existe graças a isso, já que foi seguindo o fio deixado por Juliana que pude escutar e ler as escolas que pulsam na palavra de cada um dos remetentes desta pesquisa.

Seguindo esse fio, o que pode ser dito é que faz muito sentido que Patrícia fale com o Polivalente enquanto visita sua escola, ainda que pareça que ela esteja falando da mesma coisa. Por que a sua escola é o Polivalente, mas, ainda que exista uma vinculação geográfica do lugar onde a história foi vivida, importa dizer que há uma diferenciação entre o lugar físico e o geopsíquico, já que “os lugares e suas marcas podem ter sua força e sentidos alternados na vida de quem os viveu” (Dias, 2022, p. 159).

Isto posto, o que mais importa aqui é quem viveu a escola, e o que dessa escola cada um pode contar. ***“Voltar a escola, me fez lembrar de todos os profissionais que auxiliaram e ajudaram na minha formação.”*** Patrícia fala outra vez de quem a escola a fez lembrar, e isso me leva à questão: Patrícia estava revendo o lugar ou as suas lembranças? Aposto que os dois ao mesmo tempo. O lugar a fez tracejar na carta todos os disparadores de memória de sua antiga escola. E estando diante da escola que ainda estava no mesmo lugar do passado o que ela buscava eram as pessoas que compartilharam a escola com ela nesse passado. No reencontro com a escola, o que importava era a lembrança de um tempo vivido por ela no Polivalente. Polivalente, portanto, se torna um significante que encadeia vários outros significantes de Patrícia.

Polivalente é marcado pelo Professor Itamar, pelo fotógrafo José Fernandes, pela fotografia típica dos anos 90 que buscava refazer uma memória pertencente ao seu tempo com esses significantes. Pelo lanche, pelos amigos... tudo isso é o Polivalente com quem ela conversa. Logo, esse Polivalente é lugar geopsíquico. Ele é vivido e falado a partir da realidade psíquica de Patrícia, com seus significantes que remetem a sua escola. Sem esses significantes, o lugar que ela visitou seria somente a Escola Presidente Costa e Silva.

Mas por ser lugar geopsíquico, ainda que a escola esteja diferente, Polivalente se presentifica quando Patrícia o busca a partir de seus significantes. Ela termina sua carta dizendo: ***“Um professor pode marcar a vida de um estudante e agradeço a todos e todas que enxergaram potencial em mim naquela época. Quando professor Itamar dizia: “Apressado come cru e quente”, queria ensinar que precisamos ter calma e esperar o momento certo para realizar cada projeto!***

Obrigada por tudo Polivalente! Até o próximo reencontro”. (Figura 36)

Figura 36: Fragmento da carta de Patrícia (3)
Fonte: Autora (2024)

O significante “Polivalente”, na carta de Patrícia, nos leva para uma despedida. Uma despedida cheia de cartas escritas para suas escolas. Para escolas que podem ser lugares geopsíquicos. Para escolas que podem ser chamadas *de você*.

“Saci,

Quando eu mais precisei, eu encontrei você!

Enquanto estive aí fui bem recebido, fui cuidado e fui ouvido, tinha tempo que eu não sentia a vida que você foi capaz de me mostrar. Com vocês aprendi e reaprendi a estudar, a me dedicar, pude criar e desenvolver meus interesses.

Enquanto estudava aí fiz amizades e conheci pessoas incríveis, que quando precisei voltar, me receberam alegres e de braços abertos. Dentre tantas pessoas, agradeço a Bárbara, ao Carlos e a Taís por tantos momentos e ensinamentos.

Me faltam palavras para agradecer tanto.

Vocês são a escola que eu vou ter sempre no coração!

Saudades.” (Figura 37)

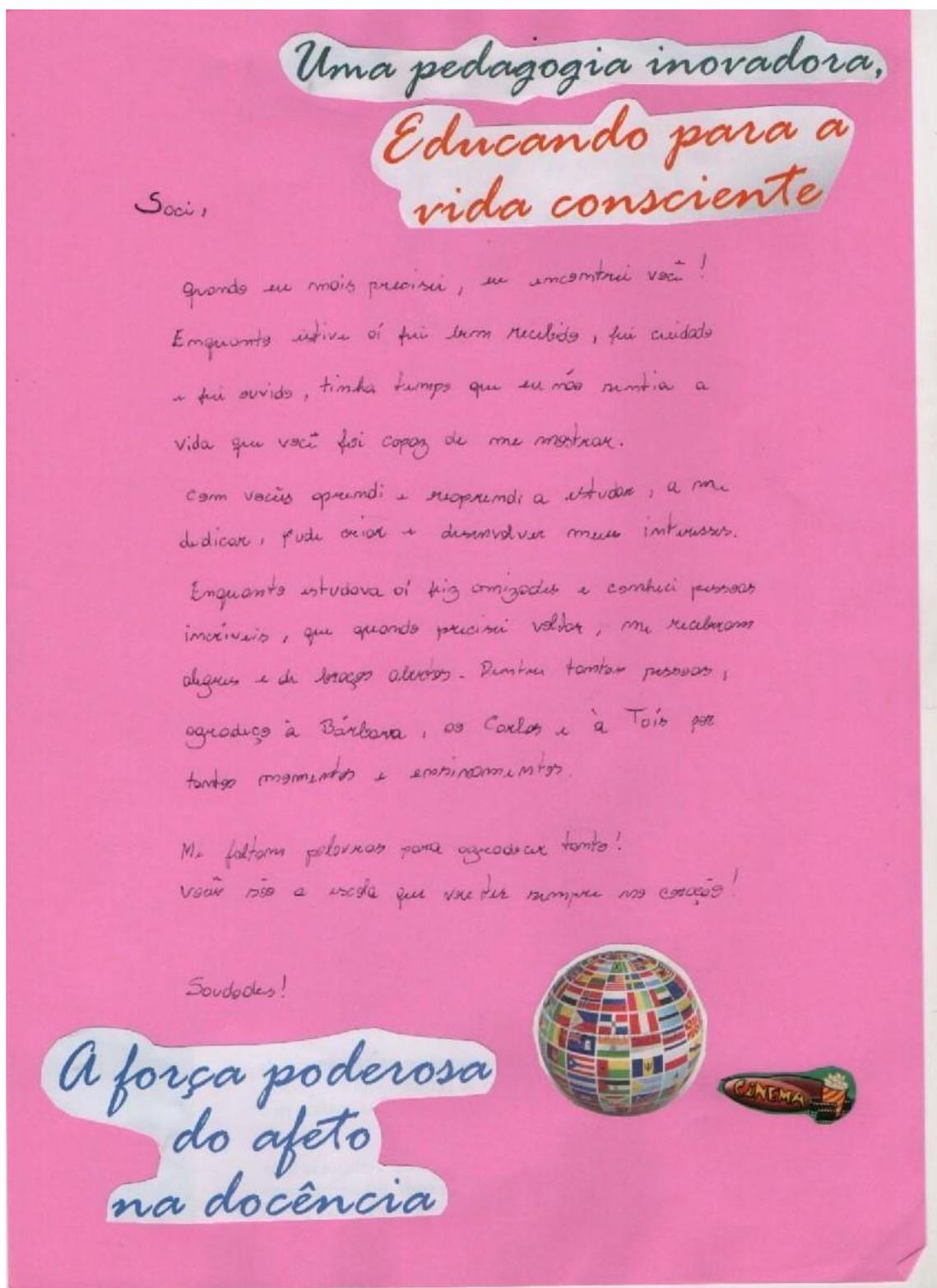


Figura 37: Carta enviada para a escola Saci
Fonte: Autora (2024)

Pedro enviou essa carta para a escola em maio, na ocasião em que realizamos o minicurso “Cartas para minha escola”. Sua carta foi endereçada também para uma escola,

a qual ele começa nomeando como “você”, até que essa escola se torna “vocês” quando ele fala das pessoas que conheceu lá. A escola de Pedro seria também as pessoas que ele conheceu lá? Ou ainda, existe Saci para Pedro sem as pessoas?

Já Roberta, estudante do ensino fundamental, envia uma carta para sua antiga escola:

“Juiz de Fora, 18 de junho de 2024

Querida Escola o maior tempo de minha infância e minha adolescência estive aqui junto de você. Não comecei a estudar na escola que estou atualmente, mas a minha primeira escola foi a mais especial para mim, pois lá é que eu tenho as melhores lembranças de meus colegas e meus professores. Mas a escola que eu estudo hoje com 14 anos também é muito especial, nela eu fiz grandes colegas, aprendi várias matérias e coisas novas, além de aprender sempre a respeitar as pessoas.” (Figura 38)

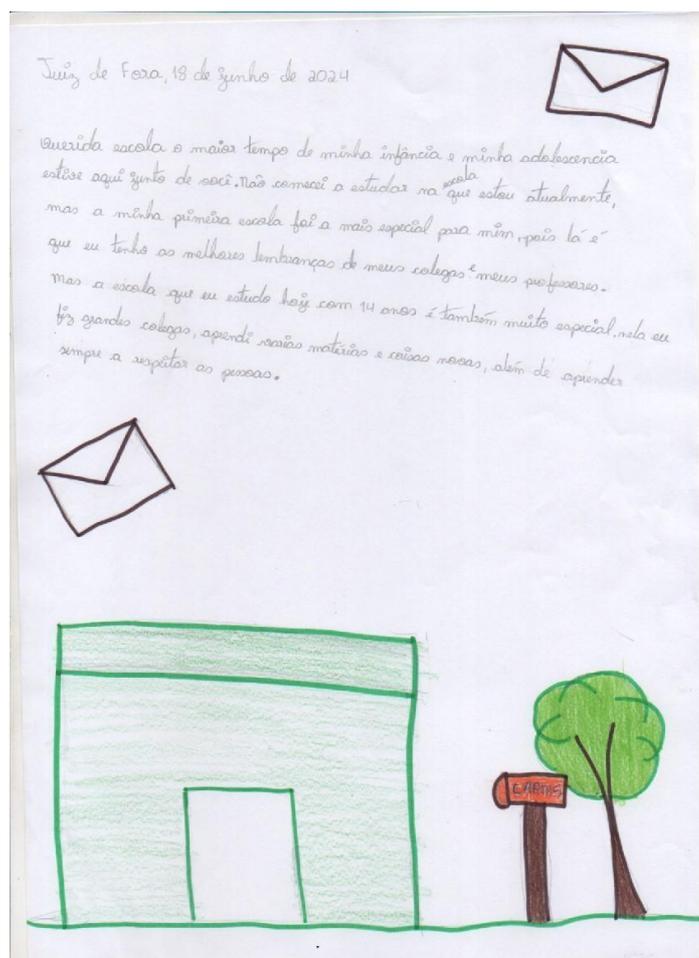


Figura 38: Carta da aluna Roberta para a escola
Fonte: Autora (2024)

Esthefany, aproveita seu último ano na Escola Padre Wilson, e escolhe enviar uma carta para sua escola:

“Querida Escola meus dias felizes foram aqui com todos vocês. Vou sentir saudades de tudo isso, de cada momento e cada sala e cada corredor e cantinho desta escola.

(...)

Esta escola sempre terá um lugar especial em meu coração, e estou ansiosa para aplicar tudo o que aprendi enquanto avanço em direção a novos horizontes.” (figura 39)

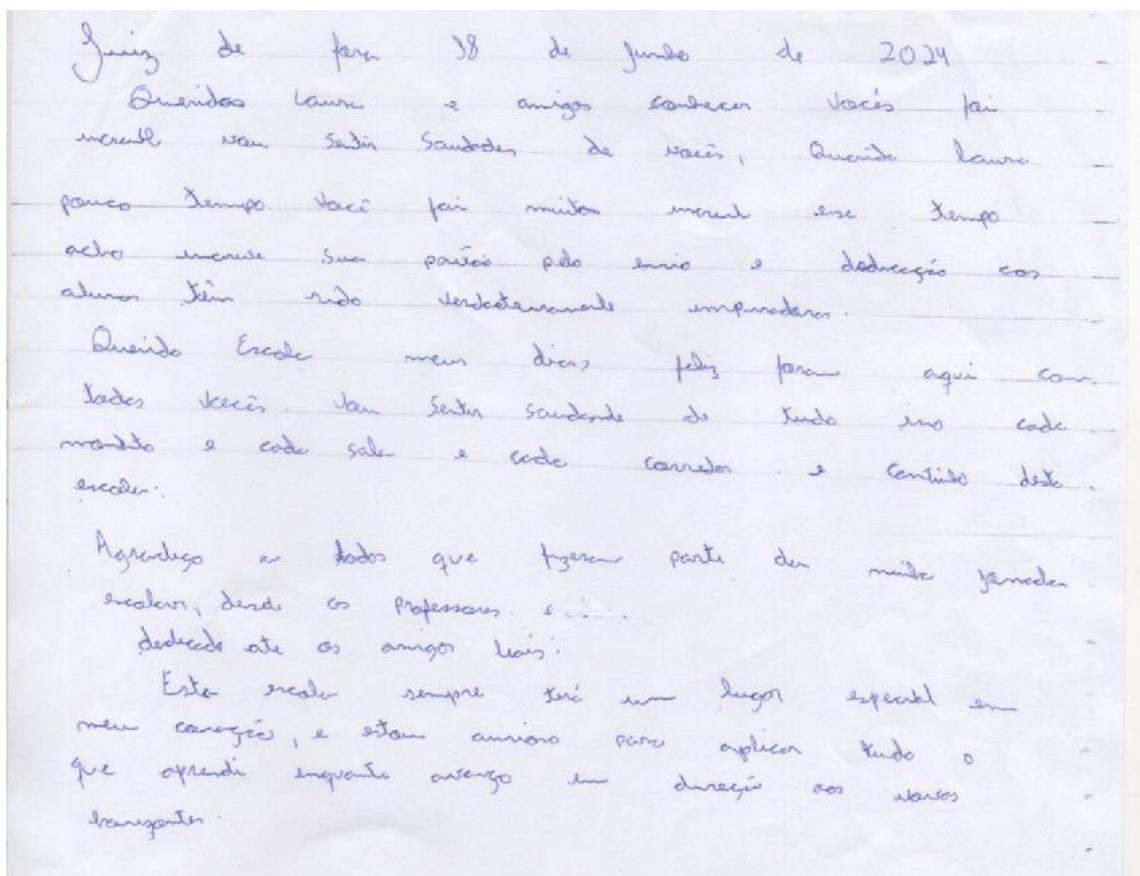


Figura 39: A carta de despedida de Esthefany
 Fonte: Autora (2024)

O sino toca! Escolho essa carta como a última carta que irei trabalhar nesta dissertação. Escolho-a porque ela representa uma montanha de correspondências que agora se acumulam sobre a minha mesa, todas elas da Escola Municipal Padre Wilson. Essa carta representa os sentimentos de uma aluna que está prestes a se despedir da escola em que estudou a vida inteira, e, por isso, ela é muito importante para mim e para este trabalho. Também estou ansiosa para saber como Estefhany e todos os meus alunos aplicarão e lidarão com tudo o que viveram nesta escola durante a vida. Será que vão se lembrar da escola daqui a alguns anos? Será que eles também irão retornar para essa escola daqui a uns anos para matar as saudades? E quando falarem sobre Escola, do que se lembrarão? A escola terá sido boa para eles?

Por ser uma carta de despedidas, acredito que ela cabe muito bem aqui, porque mal posso esperar para saber o que será feito deste trabalho no decorrer do tempo. Este trabalho, assim como todos os outros que li, poderão um dia fazer do mundo um lugar onde a escuta tem lugar? Onde a escola dá lugar para nossos sentidos, e palavras e vontades?

A mim este trabalho já transformou. Saio desta dissertação confiante de que existem muitas escolas a serem lidas e ouvidas por aí, e meu trabalho como professora é continuar sempre e cada vez, dando lugar para elas na minha sala de aula e em meu discurso, que me move e me representa em um mundo de linguagem.

Ao todo, este epistolário escolar recebeu 49 cartas, a maioria delas vindas dos estudantes da Escola Municipal Padre Wilson. Algumas cartas ficaram gravadas neste trabalho, outras ficarão para sempre registradas em minhas lembranças. Essas cartas são grandes tesouros! Cada carta foi muito importante para esta pesquisa, na maioria das vezes sendo força motriz para meus estudos e para a escrita deste trabalho, que foi traçado por muitas caligrafias, muitos significantes e muita, muita generosidade!

Ao final desse percurso me pergunto se é possível que a pergunta feita muitas vezes neste trabalho seja respondida por você. Será que todas essas cartas puderam lhe fazer lembrar de sua escola? Ao lembrar-se, quais memórias vieram à ponta da língua? Sempre quis saber se as pessoas sentiam saudades de suas escolas. Será que sentiam saudades da escola? Ou de si mesmas quando estavam vivendo aquele tempo? Será que a escola nos lembra daqueles que conhecemos nela? Será que essas pessoas se tornaram importantes a ponto de serem lembradas? Se sentimos algo parecido com o sentimento da

saudade, essa saudade é do quê? Essa lembrança teria textura? Cheiro? Cor? Rosto? Poderia ser isso tudo ao mesmo tempo? Junto?

Recebi muitas cartas para as escolas durante minha pesquisa, e elas me levaram a estas perguntas que lhe faço agora. Enquanto conhecia as escolas contadas, pensava muito em mim e na minha própria escola, esta que me trouxe até ti.

Pensei então em também mandar uma carta para a minha escola, mas tive que parar e me questionar: qual? Abri a palavra e a desbravei. [Escola é o quê?] Uma nova palavra me veio à boca: *Intervalo*. Uma lembrança vem-me à cabeça: é dia comum e o sino da escola bate. Deposito meu material na mesa disponível na sala dos professores e saio em direção ao sol, onde o pátio me parece mais quente.

Meus olhos me traem, e, de repente, ao invés de todas aquelas crianças o que vejo sou eu e meus amigos de escola. Meu uniforme escolar nunca brilhou tanto quanto naquele momento. Sorrio para a cena e meu coração retumba no peito: aquela não é a minha escola, o endereço não coincide, então por que eu vivo aquele lugar quando chego ao pátio a cada vez que o sino bate? Será que ao buscar uma saudade que antes era quase insuportável, pude enfim me haver com a minha escola, ao reconhecê-la como lugar geopsíquico? A escola para onde eu tanto quis voltar estava ali, diante de mim, ainda que por instantes muito breves.

Sorrio, os olhos cheios de água não derramadas. “*Professora!*” Alguém chama. Será que sou eu? Me viro para a voz, mas a imagem de mim e meus amigos ainda é forte e presente. Aceno para eles, reconhecendo-os como o fio que me liga ao meu grande lugar geopsíquico. Não me despeço, porque lugar geopsíquico é sempre encontro, e por isso, nunca acaba. Talvez, ao invés da despedida, eu escolho o agradecimento.

Acredito que meu lugar geopsíquico me trouxe até aqui. Meu lugar geopsíquico me permite ainda viver a escola, e sempre a partir de mim e meus significantes. Por isso, quando a voz me chama pela segunda vez, eu respondo, porque sei que no fundo sempre serei uma estudante aberta à vida, e que nossas despedidas são na verdade apenas um intervalo.

Ao final, envio uma carta para você.

O coração pode se acostumar... veja bem, isto ainda é uma carta.

ou talvez seja mesmo um poema.

um poema corrosivo.

feito em água fervente e cascas de limão

Bernardo Gondim

Juiz de Fora, 10 de agosto de 2024

Queridos leitores,

O inverno entra em sua fase mais aguda na América do sul, o que significa que o frio em Juiz de Fora ganha força e se apropria de nossos corpos, das nossas casas e da nossa paisagem. Uma fina garoa foi logo substituída pela chuva nessa manhã, e meus pés pisam em poças d'águas quando vou à padaria buscar pão. Me encolho diante da ventania que se aproxima do interior do estabelecimento e suspiro: depois de toda essa seca, uma chuva pode ser sinal de que a primavera trará mais flores. A poeira antes acumulada nas mesinhas que recepcionam a entrada da padaria se dissolve na água, e logo desaparece quando alguém limpa a superfície de madeira como se nunca tivesse existido. Observo o pano apagar os rastros daquela poeira acumulada e me pergunto quais conversas aquelas partículas todas teriam testemunhado.

Aqui onde moro a poeira se torna um incômodo durante o inverno, pois se junta e se amontoa por todo o lugar. Quando o ônibus passa por nossas estradas, ele a levanta e então toda aquela massa se suspende e se torna visível ao final de tarde, no bater do sol. O sol no inverno deixa tudo mais laranja, e toda essa poeira forma uma grande bola laranja que eu tenho vontade de abraçar antes que desapareça. Acho que é isso. Durante todo esse tempo tenho procurado guardar as coisas que tendem a desaparecer caso não fiquem gravadas, caso não sejam captadas, caso ninguém as veja e as escute. Anseio em guardar aquilo que, assim como água levou a poeira, o homem pode apagar com o tempo.

Vivemos tempos assim, afinal. Algumas coisas se tornaram tão instantâneas que podem escapar, e por outro lado, muitos são os modos que temos para gravar tudo o que

é fugaz: nossos celulares hoje em dia nos permitem captar cada instante de nossa vida e armazená-los em uma grande nuvem, mas às vezes sinto que ainda assim o mais importante escapa. Tem algo que é nosso, e que só pode ser captado por nós. Quando falo nós, falo do ser humano. Mesmo que nossos celulares tentem transcrever um áudio para a forma escrita, a tecnologia é falha, mas nossos ouvidos podem captar a palavra quebrada, desgastada, rasurada. Nossos ouvidos captam a emoção, nossos ouvidos entendem a entonação, nossos olhos a expressão e nosso corpo o sentimento.

Nós somos assim. Criaturas que compõem a última fase de uma Era Geológica que começou há bilhões de anos, seres pequeninos que habitam o planeta há pouquíssimo tempo, há tão pouco, que não somos nem mesmo a milésima parte de uma história terrestre tão complexa, mas ainda assim estamos aqui. Ainda assim tentamos dar sentido a um mundo muito maior do que todos nós. Mesmo cientes de nossa minúscula importância, dedicamos nosso tempo a gravar nossos instantes na Terra, como também a testemunhar a história uns dos outros nela. Colocamos essa imensidão que é a Terra em palavras. Colocamos nas palavras uns aos outros antes que o tempo nos leve embora para sabe-se lá onde. Isso para mim é a grandeza da beleza humana.

Observo diante de mim todas as cartas que recebi. As letras, as folhas, o papel onde as mãos escreveram a palavra, os números, os nomes. Me encanto em perceber como as pessoas anseiam em deixar registrado quem elas foram e o que viveram nesse mundo. Todos os outros seres que aqui passaram deixaram seus rastros gravados na Terra, seus ossos que antes de tornarem pó marcaram uma camada de sedimentos e então nos contam “olha, nós estávamos aqui também”, mas nós, nós estamos deixando nosso rastro em cada canto do planeta, e além de nossos ossos, provavelmente os próximos que vierem encontrarão nossas palavras. Não apenas nossos ossos gravados na Terra, mas nossa grafia, nossos verbos, nossas histórias e fotografias.

Guardo um grande respeito por todas essas cartas que esta pesquisa recebeu porque elas revelam a beleza humana, nossa natureza e o rastro que nos conta que estivemos aqui na Terra. Que estivemos aqui em uma Terra de Linguagem, e que criamos um lugar onde nossa linguagem e nossa palavra pudesse ser ensinada, repetida, e que nossos códigos pudessem ser compartilhados para aqueles que aqui chegam para perpetuar a história humana. Esse lugar chamamos de [Escola]. Todos os dias quando entro em minha sala de aula e encaro as paredes, o que encontro é o alfabeto que marca a

Língua portuguesa gravado logo acima da lousa em giz. Depois dele, estão os números enfileirados de um ao dez, alguns deles sorrindo, outros fazendo expressões humanas. As letras e os números, pintadas por uma professora da educação infantil, tem expressões humanas e me cumprimentam a cada vez que entro na sala de aula. Eles me lembram que existem um conjunto de letras e números que me ligam aos outros seres humanos do mundo, e que com eles, posso expressar quem sou e como me sinto.

Acho simplesmente extraordinário que exista um lugar no qual temos tempo para aprender a nos comunicar com os outros, como também a tomar ciência de que existe um mundo inteiro que foi decodificado, mas que ainda está a ser descoberto. Como disse a professora Lucimar, ao escrever uma carta para este trabalho, “na escola é onde o professor fica, como diz Larossa, esperando não se sabe o que”. Ela também diz que na escola é onde a criança encontra tempo e oportunidade para ser “inventiva, criativa, e tem o privilégio do encontro”. No lugar em que o professor espera não se sabe o que, e a criança aprende a inventar e criar, esse lugar é a [Escola] que Lucimar tensiona. Uma escola que pensa na educação, que é o que fazemos enquanto professoras. E que “cuidar da educação seja cuidar dos começos”, Lucimar afirma. Os nossos começos que provavelmente são os que ficam e são lembrados durante toda a vida. (Figura 40)

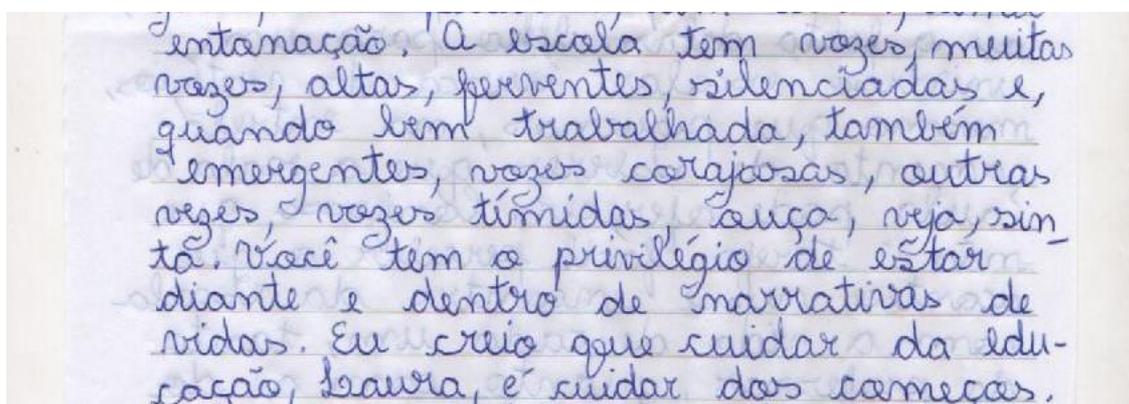


Figura 40: Fragmento da carta de Lucimar
Fonte: Autora (2024)

Mas sabe, Lucimar, cuidar dos começos talvez seja também aprender a reconhecer a [Escola] como um lugar em que cada dia um novo começo se apresenta. Para um aluno que chega na escola hoje o começo pode ser imediatamente. Mas para um aluno que teve que aprender a ler depois que todos os seus amiguinhos já o faziam, talvez o começo se repita milhares de vezes e a cada vez que ele tiver medo de tentar uma coisa nova. Mas

Zico, o seu começo pode ser ressignificado, afinal? Essa carta que enviou para este trabalho poderia ser para ti, um outro começo?

Lucimar, você acredita que a escola recomeça para nós enquanto professora todos os dias? Quando penso no meu começo no ofício, penso em você e em todas as nossas conversas sobre a escola. Pensar no começo é também cuidar de quem chega, e isso você faz muito bem. Aquele que chega na escola poderia, de alguma forma, ter o seu começo ao ser visto, ouvido e lido? O começo é, de fato, o primeiro dia, ou ele se dá com um acontecimento? Querido Thiago, você acredita que o início de algo possa vir no meio do caminho? Ou que para cada um de nós, o primeiro dia aconteça a seu próprio modo? Podemos passar muito tempo em uma sala de aula, e a primeira vez que alguém nos enxergue seja não naquele primeiro dia de aula, quando a professora pergunta nosso nome, mas um dia quando alguém se aproxima de nós e nos entrega um livro, e ali sim nasce um começo que queremos lembrar. Ali talvez possa nascer uma palavra em nós.

Assim como nasceu em mim a palavra escola, quando você, vovó, generosamente me ofereceu as suas palavras e voz durante toda a vida. Sempre acreditei na possibilidade de as palavras penetrarem nosso corpo e ir abrindo caminho, tornando-nos outros constantemente. Modificados e atentos à vida e às palavras, que vão nos guiando pela mão, exatamente como as mãos que Sebastião desenha no papel de sua carta. Mas, Sebastião, o senhor está certo! Algumas mãos nunca se soltam de nós, e a escola é uma delas, que, assim como você nos disse, nunca soltou a sua mão, como também você nunca soltou a dela. Mas sabia que não soltar a mão da escola é uma escolha que fazemos todos os dias? E nem todos fazem essa escolha sempre, ainda que ela pareça tão natural.

Porque essa é a beleza do significante. A possibilidade de que a escola seja sobre inícios e finais, ou sobre também mãos que afetam e são afetadas, ou sobre uma carta em branco, que não fala nada para a escola porque não existe o que dizer. Esta pesquisa também entende a escola diante de seus silêncios. E diante das vezes que ela não foi exatamente um espaço para ser visto, ouvido e lido, mas um espaço em que os recomeços são marcados pelas dificuldades, ou pelas perdas e as ausências. (Figura 41)

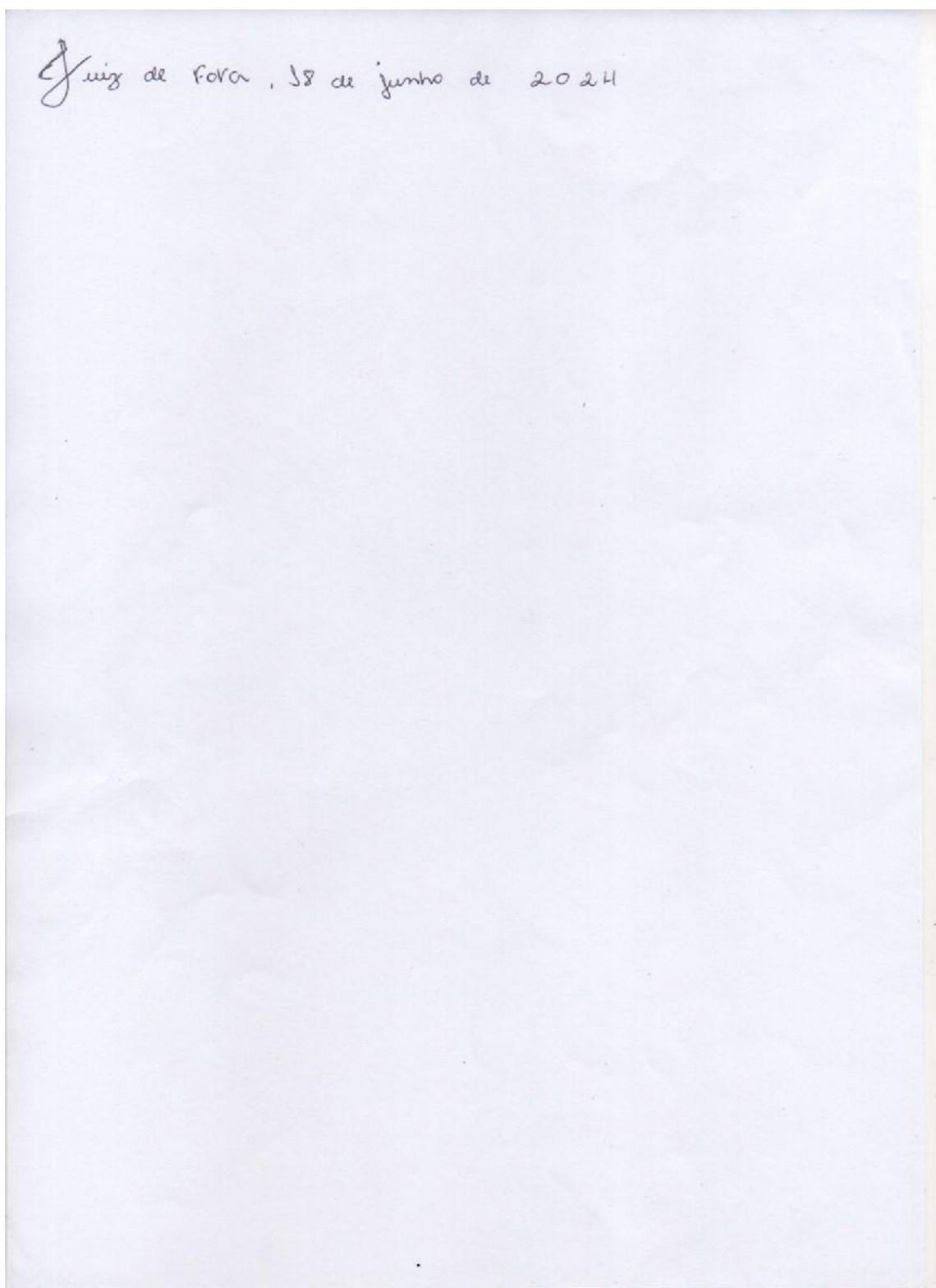


Figura 41: Carta enviada pelo estudante Pablo à escola.
Fonte: Autora (2024)

Contudo, a escola é também lugar onde encontramos uma lembrança, ou alguém. A escola é onde podemos voltar para visitar um passado que nos afeta e nos movimenta na vida, certo Patrícia? Você acha que quando voltar ao Polivalente o que terá mudado? A escola, você ou tudo? Ou será que tudo estará exatamente igual?

Se a escola pode ser dita como significativa, a única certeza que tenho depois dessa pesquisa é que tudo é convite à mudança. A escola e nós. Sempre. Nossos alunos, nossos professores, e por falar nisso, Luzia, você acha que a escola mudou para você desde a sua aposentadoria? O Polivalente mudou ou ainda é o mesmo? Me pergunto como eu mesma escreveria uma carta para a escola ao me aposentar, como você e Goretti fizeram. Ao final de tantos anos de serviço, o que será que eu diria para a escola? Será que esse significativo ainda me movimentaria a palavra?

A escola mudou? Me pergunto isso constantemente. Ou teremos sido nós que mudamos e quem faz a escola é a gente? Pode a escola de Luzia, Goretti e Dirce, ser a mesma escola que Laura, Patrícia e Lucimar vivem e experimentam? Fiz essa pergunta durante uma reunião pedagógica certa vez quando alguém questionou o que estava acontecendo com a escola: Será que a escola que estamos querendo ainda é possível de ser vivida? Dirce certa vez me disse que a escola que ela viveu, a escola que minha mãe vive e a escola com a qual eu iria me encontrar são completamente diferentes, porque as pessoas mudam, e quem faz a escola são as pessoas. O tempo passa, é preciso entender e respeitar isso.

Estudar a escola como significativa me permite vê-la com o coração limpo e os olhos atentos. Josiane, você viveu a mesma escola que sua mãe? Enquanto o seu alimento nutre as crianças e você as vê crescer, o que muda? Patrícia, quando você me disse que entrega as crianças grandes para o mundo, percebi que além de dar atenção aos começos, talvez seja imprescindível prestar atenção nas despedidas. Afinal, o que nossos alunos levam da escola ao final de anos inteiros? Mesmo recebendo tantas cartas, essa pergunta permanece aberta.

Será que levamos as lembranças de nossos amigos, Pedro, e por isso podemos enviar uma carta para nossa escola e agradecer-lhe como se ela e as pessoas fossem a mesma coisa? Será que gravamos o gesto de alguém, Antônia? Será que este gesto fica marcado em cada escola pela qual passamos? Será que levamos uma palavra: “Professora”, como você levou, Andreia? Eu acredito que uma palavra tem tanta força

que podemos sim carregá-la por toda a vida, afinal, essa é a pujança do significante para nós.

Sebastião, ou ainda, Tião, como costumamos chamar você, sabia que eu também acredito muito que o que a gente quer é ser feliz? E acredito que se eu tivesse uma escola também ia querer que meus alunos buscassem felicidade, ainda que até mesmo essa palavra tenha sentidos distintos para cada um que a lê. Mas acho que felicidade é uma coisa que a gente sente no coração, assim como a escola, e por isso só a pessoa mesmo pode dizer em que ponto lhe toca a felicidade e a escola. E senhor João, eu sei que a escola não é a mais a mesma, mas ainda sim, eu vejo que ainda tem muita coisa boa nela.

E talvez, porque a escola é significativa ela tenha que se haver com os tempos, lugares e pessoas que a atravessam. A escola que eu vivo não é a mesma que a minha avó me contou, e no início foi preciso que eu levasse um tempo para entender isso, sem que eu ficasse buscando uma escola que pertence ao tempo e ao testemunho de outra pessoa. Estar aberta a viver a escola que eu encontro é também respeitar a mim e aqueles que a compartilham comigo, ainda que algumas vezes seja desejável encontrar uma escola antes dos celulares e da tecnologia, por exemplo. Encarar a escola como ela é hoje não significa dizer que aceitaremos todas as questões atuais que a envolvem sem questionar, mas que também não fugiremos de escutar a escola como ela tem sido dita agora pelas pessoas.

Quando iniciei essa pesquisa, estava convicta de que havia um mal estar de um tempo que marca a escola e nos deixa impossibilitados de explorar o potencial que ela tem a oferecer. Com o tempo, entendi que talvez estivesse buscando uma escola que muitas vezes idealizamos, e hoje, me pergunto: será que existiu mesmo uma escola onde todos os alunos ficavam sentados, quietos e atentos ao que o professor dizia a aula toda?

Será que a escola não conviveu com problemas na época que a minha avó a viveu? Um dia na cozinha, ela mesma me corrigiu: “Laura, toda escola tem um problema. Na minha época tinha os problemas daquele tempo e você vai ter que conviver com os problemas da sua própria época.”

Trouxe essas palavras comigo até aqui e hoje decido dizê-las a vocês, porque muitas vezes passamos horas a fio discutindo como a escola antigamente era melhor, sem perceber que a escola de antes pertence a outro tempo e a outras pessoas. Será que é possível a mim viver a mesma escola que Dirce viveu? Onde eu encontraria essa escola?

Provavelmente é possível encontrá-la nas cartas de Dirce. Em seu testemunho, em suas lembranças, assim como a minha escola, um dia, pode se tornar também um passado idealizado por alguém, como acontece hoje.

Finalmente, se eu pudesse escrever uma carta para a minha escola eu diria para ela ser fiel a sua própria época. Para que ela não tente superar um passado, mas que ela viva o agora, dentro das possibilidades das pessoas que a vivem hoje. Se eu pudesse enviar uma carta para as pessoas que assim como eu, estão na escola hoje, diria para que nós possamos ver, ler e ouvir o que se passa no presente. Não pensando naquilo que talvez nunca será possível recuperar, afinal, aquela escola ideal dos tempos passados ainda existe? O que estamos buscando, o passado ou o presente? Não falarei de futuro, porque assim como Ailton Krenak escreveu, o futuro a gente inventa (Krenak, 2022), ele não está definido. O que temos hoje é o presente, e gosto de como essa palavra traz boas novas. O presente é um tempo bom para ser vivido, porque ele é agora, é nesse instante.

O significante é o presente da palavra sendo escutada, dita e lida por cada um. É a maneira que temos de escutar o que a escola é sem que nossas expectativas estejam voltadas para algo que é distante do que as pessoas dizem. Que a escola seja um lugar em que as palavras sejam bem-vindas ao serem ditas, mesmo que essas palavras não sejam as que gostaríamos de escutar. Escutar as palavras como elas são, eis a beleza do significante. Escutar os significantes de cada um como eles foram ditos e permitir que a palavra dita possa realmente adentrar em nós e nos mover de um lugar comum de fala em direção aos nossos próprios sentidos, esse é o convite deste trabalho.

Este trabalho foi escrito por uma professora de geografia, como já lhes contei. Desse lugar que ocupo diante da educação brasileira, tudo o que pesquisei, li, escutei e escrevi foi a fim de esmerar-me diante da possibilidade de que minha sala de aula fosse um lugar no qual as palavras pudessem ter força para emergir e sulcar caminho em meus alunos e em mim. Que as palavras dos meus alunos pudessem ter lugar na escola, e que eles pudessem dizer qual o significado a Terra tem para eles através de uma geografia da escuta (Dias, 2022). Meu trabalho, durante todo esse tempo, foi me dedicar a estudar como tornar minha sala de aula um espaço no qual as palavras não possuam apenas um significado, mas possam ser significantes à medida que são ditas, lidas e ouvidas por nós, e assim, diante da autonomia que estas palavras possuem, que elas possam fazer caminho

em nosso corpo, e com a força do palavrado (Dias, 2022) se tornar corpo e movimento na vida.

Meu trabalho é um convite para as palavras na escola possam ser abertas, torcidas, discutidas, faladas e principalmente ESCUTADAS. Escutar uma palavra é diferente de simplesmente repeti-la muitas vezes, mas o ato de escutar é sublimemente relacionado ao ato de reconhecer no outro a existência de sua voz, suas palavras, seu entendimento no mundo. Escutar o que o meu aluno diz é também deixar que o que está sendo falado para mim percorra meu corpo, meu coração e meu espírito. É reconhecer naquela pessoa que está em formação que algo nela também fala ao mundo, e que meu trabalho não é substituir uma verdade pela outra, mas encontrar meios para que o que é cada um e o que é do mundo coexista de maneira respeitosa dentro da sala de aula.

A geografia que exerço todos os dias é uma geografia que escuta. Uma geografia que faz “um convite à abertura do que pode emergir no encontro com a palavra. Com seu palavrado, a palavra que nos chama também faz caminho e com ela vamos seguindo” (Dias, 2022, p. 67). O que esta pesquisa nos propõe indagar é, portanto: como as palavras que escutamos têm nos chamado na escola? Como que as palavras ditas na escola têm feito caminhos até nós? Estamos abertos ao que nos tem sido dito todos os dias? Estamos dispostos a escutar a nós, aos outros e ao mundo? (Dias, 2022). Vivemos a sala de aula atentos ao que acontece nela? Nossos ouvidos estão abertos ao modo como as pessoas grafam suas experiências a partir das palavras? Será que estamos aproveitando a chance de estarmos juntos com o outro em um mundo de palavra?

Por essa pesquisa estar inscrita em um programa de pós graduação em educação é importante deixar claro sua função de tensionar a escola e seus múltiplos significados e sentidos para cada um. Defender a escola como significante se torna importante desde que entendamos a força que as palavras têm e seu poder diante do mundo. Compreender que as palavras possuem sentidos distintos para cada falante nos leva a questões importantes: Vamos escutar a escola que as pessoas dizem? Vamos possibilitar modos para que essas palavras sejam ditas na escola hoje? E assim, para pensar na escola do futuro, a escola que iremos inventar, o que é fica é um convite: escreva uma carta para sua escola, porque no fim, *o que é então a escola para você?*

REFERÊNCIAS

- Aleksiévitcha, Svetlana. **Vozes de Tchernóbil: a história oral do desastre nuclear**. Editora Companhia das Letras, 2016.
- Alves, Rubem. **Lições de Feitiçaria**. [S. l.]: Edições Loyola, 2003.
- Bachelard, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- Barros, M. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros / iluminuras de Martha Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- Barros, Natalia. **Caligrafias**. 1. ed. São Paulo: Ofício das palavras editora, 2012.
- Barreto, Mônica da Motta Salles. **O presente de uma desilusão: fracasso escolar e triunfo do sujeito**. 2020. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.
- Baubly, Jean-Dominique. **O escafandro e a borboleta**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- Bauman, Z. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2022.
- Bauman, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- Bauman, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- Benveniste, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: SP, Pontes, 1995.
- Bondía, Jorge Larrosa. **Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor**. Tradução: Cristina Antunes. Autêntica Editora. Edição: 1. Coleções: Educação: experiência e sentido. Coordenadores da Coleção Jorge Larrosa, Walter Kohan. Mês/Ano de publicação: 09/2018. 528 p.
- Bondía, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, p. 20-28, 2002.
- Bondía, Jorge Larrosa. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.
- Carroll, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998. 172 p.
- Certeau, Michel de. **A invenção do cotidiano (1. Artes de fazer)**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Certeau, Michel de; Giard, Luce; Mayol, Pierre. **A invenção do cotidiano (2. Morar, cozinhar)**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Chulam, Tânia Maria Olivier. **Escritos sobre os Escritos de Lacan**. Vitória: Fundação Cecilinao Abel de Almeida, 1981.
- Costa, Teresinha. **Psicanálise com crianças**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- Dias, Juliana Maddalena Trifílio. **Lugar geopsíquico: contribuições da Psicanálise para uma epistemologia da Geografia**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia).

Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Campinas, 2019. 172f.

Dias, Juliana Maddalena Trifilio. **Lugar Geopsíquico: onde a Psicanálise e a Geografia se encontram**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2022.

Diaz, Brigitte. **O gênero epistolar ou o pensamento nômade**. Trad. Brigitte Hervot e Sandra Ferreira. São Paulo: Edusp, 2016.

Dor, J. **Introdução à leitura de Lacan – o inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Duarte, L. P. L. **O ato falho cifrado: que lugar para o ato analítico?** Revista De Psicanálise Stylus, 2013, pp. 90–105.

Ferreyrolles, Gérard. **L'épistolaire, à la lettre**. Littératures classiques, vol. 71, no. 1, 2010, pp. 5-27.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2001, 2120 p.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freud, Sigmund. **Conferências introdutórias à Psicanálise**. [1916-1917]. (Edições Cia das Letras das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 13). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Glossário Ceale: **termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

Gondim, Bernardo. **Ilustrações Maria Clara Cheib**. Belo Horizonte: Impressões de Minas, 2019. 88 p.

Guimarães Rosa, J. **Grandes Sertões Veredas**. Companhia de Bolso, 2021.

Jaffe, Noemi. **Escrita em Movimento: sete princípios do prazer literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

John, Daniele. **Reinventar a vida: narrativa e resignificação na análise**. 3. ed. São Paulo: Ideias&Letras, 2015. 157 p.

Krenak, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

Krenak, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Lacan, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Lacan, Jacques. **O seminário, Livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

Lacan, Jacques. **O seminário, Livro 3: as psicoses, 1955-1956**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

Lacan, Jacques. **O seminário, Livro 5: as formações do inconsciente, 1957-1958**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Lacan, Jacques. **O Seminário, Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

Lacan, Jacques. **Subversão do sujeito e dialética do desejo**. In: Lacan, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Lacan, Jacques. **O seminário sobre “A carta roubada”**. In: Lacan, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

Lacan, Jacques (1953). **Carta a Rudolph Loewenstein de 14 de julho de 1953**. Trad. P. S. de Souza Jr. *Lacuna: uma revista de psicanálise*, São Paulo, n. -1, p. 13, 2016. Disponível em: <https://revistalacuna.com/2016/05/22/carta-de-jacques-lacan-a-rudolph-loewenstein/>.

Lang, Charles Elias; Andrade, Hudson Vieira de. **Formalização e clínica psicanalítica: a estrutura, o significante e o sujeito**. *Cad. psicanal.*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 40, p. 99-119, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952019000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2024.

Larrouse, C. **Grande Enciclopédia**. Impressão: Atlántida- Cochrane S.A. Argentina; Volume 24; Nova Cultural LTDA, p. 5987-5988, 1995.

Larrouse, C. **Grande Enciclopédia**. Impressão: Atlántida- Cochrane S.A. Argentina; Volume 18; Nova Cultural LTDA, p. 4396, 1995.

Lispector, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2020.

Lispector, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

Luft, Lya. **Perdas & Ganhos**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

Machado, B. F. V. **Benveniste, Lacan e o Estruturalismo: sobre o sentido antitético das palavras primitivas**. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 59, n. 1, 2015. DOI: 10.1590/1981-5794-1502-1. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/6211>. Acesso em: 22 fev. 2024.

Medeiros, Rilma do Nascimento. **O conceito de metonímia na neurose obsessiva**. 2011. 73 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

Milner, J. C. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

Morey, Miguel. **Pequenãs doutrinas de la soledad**. México, 2006.

Motta, Sonia. **A direção da cura com crianças: e os pais?** In: Quinet, Antônio (org.). **Jacques Lacan: A Psicanálise e suas conexões**. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1993. Cap. 5, p. 154-163.

Muhana, Adma F. **O gênero epistolar: diálogo per absentiam**. *Discurso*, n. 31, 2000, p. 330-345.

Oliveira, Shayara Lorena Arantes. **As caligrafias de um corpo moçambicano: passeio pelo caderno de memórias coloniais**. *Revista Mulemba*, v. 15, n. 28, p. 100-115, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35520/mulemba.2023.v15n28a56662>.

- Pelizzoni, Gisela Marques. **Os miúdos circos: encontros possíveis entre a cultura da infância e a cultura da escola**. 2015. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- Petter, Margarida. **Linguagem, Língua e Lingüística**. In: Fiorin, José Luiz (org.). **Introdução à Lingüística. Vol. 1 Objetos Teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 11-23.
- Poe, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias**. Paris: Gallimard, s.d., 2004.
- Quinet, Antônio. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- Ravasio, M. T. H. **Alteridade e psicanálise: as modalidades de Outro em Lacan**. *Barbarói*, n. 46, p. 153-165, 9 mar. 2016.
- Ricoeur, Paul. **A Memória, a História, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- Saint-Exupéry, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- Santos, Iolanda Cristina. **Cartas na escola: a gente se escreve**. Juiz de Fora: Editora Templo, 2009.
- Santos, Milton. **A Natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- Saussure, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.
- Sternick, Mara Viana de Castro. **A imagem do corpo em Lacan**. *Reverso*, Belo Horizonte, v. 32, n. 59, p. 31-37, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952010000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 fev. 2024.
- Silva, Frederico. **As epístolas de Cícero no exílio como narrativa de seu descensus**. *Revista de Estudos de Cultura*, 2021.
- Tin, Emerson (org.). **A arte de escrever cartas: Anônimo de Bolonha, Erasmo de Rotterdam, Justo Lípsio**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- Torezan, Zeila C. Facci; Aguiar, Fernando. **O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade**. *Rev. Mal-Estar Subj., Fortaleza*, v. 11, n. 2, p. 525-554, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2024.
- Vade Mecum Saraiva. **Saraiva 2017**. 23. ed. São Paulo: Saraiva S.A. - Livreiros Editores, 2021. 2239 p.
- Vilas Boas, Luana Furtado. **Um estudo do homem ordinário, suas práticas cotidianas e processos de territorialização: migrantes inseridos no contexto do trabalho precário**. Maringá, 2017. 189 f.
- Ximenes, Sérgio. **Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea**. 4. ed. São Paulo: Lexikon, 1997.