

3

O querer-escrever

Pedro é economista, Francisco é fiscal da Receita Federal, Lúcia é médica patologista. Assim apresentam-se, “sendo” suas profissões ou empregos formais, com o aval de diplomas universitários e cartões de visita. Estamos na ambiência de uma oficina literária focada na escrita de contos. Em um primeiro momento, a apresentação pessoal, a partir da qual tentarão explicar – uns aos outros – sua motivação para ali estarem, nos fará adiar a problematização das expressões “oficina de criação literária” ou “oficina de escrita criativa”, como costumam ser anunciados e oferecidos estes cursos práticos. Pedro, Francisco e Lúcia tentarão, nesta primeira aula/sessão – e também neste primeiro capítulo –, explicar por que uma pessoa como eles quer escrever.

A diversidade surpreende quem imagina encontrar, no espaço da oficina, uma formação em comum ou profissionais exclusivamente ligados à prática da escrita, como o jornalismo e a tradução. O jovem economista Pedro é um raro estreante em oficinas; Francisco, veterano como Lúcia, já foi finalista em concurso literário promovido por um jornal e publicou dois contos em uma antologia. Ela conciliou a medicina com cadernos de poesia, e agora tenta a ficção. As ambições manifestas dos três podem parecer modestas, se considerados os instrumentos (lápiz e papel, computador, algum domínio da língua escrita) ao alcance de quase todos: eles querem “apenas” escrever. Mas escrever literatura. Os três frequentam oficinas para atingir um objetivo de aparência banal, e que, mesmo atingido, não necessariamente lhes garantirá a segurança de se apresentarem no futuro como escritores – que eles imaginam ser ofício sem diploma ou cartão de visitas.

Pedro, Francisco e Lúcia foram alguns dos colegas com quem convivi em oficinas livres (sem vínculo institucional ou promessa de profissionalização, embora a maioria forneça certificados de conclusão de curso em formato semelhante a um diploma) nos últimos anos. Minha amostra nesta análise, sem pretensão panorâmica, se restringirá a cursos voltados para a produção de contos (meu interesse como escritora). Entre os locais que foram frequentados por mim estão a Estação das Letras, o Polo de Pensamento Contemporâneo (POP), a Casa do Saber e o Telezoom – todos no Rio de Janeiro. Diante da constatação de que o conteúdo e a

dinâmica das oficinas são muito mais ditados pelo líder (professor-escritor) do que pelo local que as abriga, vou relevar o fato de ter escolhido, como objeto de maior foco, três oficinas ministradas no mesmo espaço físico, o da Estação das Letras: elas se destacaram das demais por apresentar propostas consistentes e práticas diferentes entre si.

Como aluna, fui especialmente afetada (em função de minha participação continuada desde 2009) pelo grupo liderado por Luiz Ruffato denominado “Laboratório de Vivência Literária” – um formato que ele vem replicando em centros culturais de outras capitais brasileiras. Isto certamente se refletirá nesta análise. No Rio, os encontros duram seis horas e acontecem a cada mês ou bimestre. Além do laboratório, serão alvo de observações e comentários a “Oficina do Conto (Avançada)” ministrada por Jair Ferreira dos Santos no segundo semestre de 2012, e a “Oficina do Conto” ministrada por Cláudia Lage no segundo semestre de 2013, ambas com sessões semanais. Apesar de terem durado entre três e quatro meses, as oficinas de Jair e Cláudia funcionam como módulos, na medida em que se repetem com alguma regularidade, com alunos novos ou não. Por fim, ressalto que procurei não incluir a minha experiência em oficinas de escrita que fizeram parte da grade curricular da especialização em Literatura, Arte e Pensamento Contemporâneo, cursada na PUC-Rio entre 2010 e 2011, por acreditar que seu modelo se aproxima mais do rigor e das peculiaridades acadêmicas (certamente presentes em graduações já existentes no país em formação de escritores, incluindo a habilitação oferecida pelo departamento de Letras da PUC-Rio) do que do cenário de oficinas livres em proliferação pelo país, ao qual esta pesquisa pretende se aproximar.

Se inicio este capítulo evocando a motivação de alunos/colegas na construção de suas escritas, não posso ignorar o meu próprio sentimento de estar, nesta dissertação, motivada a escrever um texto híbrido, que articule os efeitos e afetos de uma trajetória marcada pela prática jornalística e modificada, nos últimos anos, por experimentações de novas formas de escrita: primeiro, as possibilidades da subjetividade testadas em um blog pessoal (mantido por três anos) e em crônicas mensais na internet (desde 2009, no site Digestivo Cultural); depois, a busca de maior consistência e articulação do pensamento em ensaios, com a ajuda dos professores da especialização e do mestrado; e, por fim, os contos produzidos a partir dos estímulos das oficinas – a desconcertante experiência da ficção que talvez

tenha me levado, neste capítulo, a destacar Francisco, Pedro e Lúcia como “personagens”, com a missão de conduzir também uma espécie de narrativa – por que não – capaz de produzir pensamento.

Assim como os três colegas/personagens, cresci dentro de uma cultura midiática que dissemina imagens contraditórias a respeito do ato escritural e da figura do escritor – imagens com as quais os alunos de oficina podem facilmente se identificar. Ele, o escritor, ainda é retratado como um ermitão, o sábio trancado em seu quarto austero, proustiano, ou então cercado pela natureza em uma casa vitoriana, afastado do resto da humanidade. Mas o escritor contemporâneo aparece também na sala de embarque do aeroporto, o notebook sobre as pernas, aproveitando a conexão entre os voos para digitar algumas linhas. Segue em direção a uma nova feira literária. Em lugar do silêncio inspirador ou do pio da coruja que desvela a alma, o anúncio estridente do embarque atrasado.

A simples observação das funções exercidas pelo escritor no sistema literário, hoje, poderia ser suficiente para afastar ideias românticas em torno de inspiração, espontaneidade e interioridade, abaladas desde o impacto provocado por Barthes com “A morte do autor”, em 1968. Entrevistas, palestras e textos encomendados fazem parte da rotina deste escritor profissional, tão atento às regras do mercado quanto às suas próprias necessidades artísticas. Todos com alguma vivência no ambiente literário sabemos disso. A aura de mistério, porém, persiste em torno da escrita, mesmo que o ofício não mais remeta a um contato com o divino, responsável pela marca da genialidade ou da originalidade.

Todo escritor parte de uma linguagem coletiva e de um aprendizado – especialmente suas leituras – para construir a própria escrita e se forjar como artista, inventor de sua própria singularidade¹. O participante da oficina sabe disso, pois naquele espaço ocupará a posição de aluno, indivíduo que recebe instrução. Mas também percebe, até por conta da dinâmica de atividades diversa da de um ensino tradicional, que seu aprendizado dependerá de uma trama de afetos muito mais complexa. Na oficina, o trabalho de construção, experimentação e exercício de modos literários de escrita conviverá com esta tensão: ao mesmo tempo em que

¹ A singularização é mencionada aqui no contexto do pensamento deleuzeano que compreende o termo como aquele que inclui o sujeito em devir. Em contraposição ao ideal da unicidade, considera-se o sujeito em sua multiplicidade, atravessado por forças, e a constituição da subjetividade a partir de uma dobra do exterior.

busca seu traço autoral – a singularidade que ainda se confunde com a originalidade pretendida pelo romantismo e pelas vanguardas –, o participante percebe cotidianamente o quanto todo texto tem uma construção intertextual e se deixa contaminar pela cultura – inclusive do próprio grupo de alunos e do professor. Ou, mesmo quando se esforça na aprendizagem, de forma a conseguir usar da maneira mais vigorosa e sedutora possível o instrumento limitado e coletivo que é a língua, o aluno-participante ainda precisa encontrar (com a ajuda da oficina?) uma “voz própria” para se inserir no que é “literário” – conceito difuso atravessado por forças que tanto podem advir da tradição ou do contemporâneo, como da cultura mercadológica e midiática.

Considerando que também esta dissertação foi construída a partir de dois modelos de ensino (o de uma pesquisa de mestrado, realizada com o apoio da universidade, e o das oficinas de prosa), impõe-se duplamente uma questão inicial: é realmente possível ensinar a produção de um texto literário (ficcional ou ensaístico), dentro ou fora do formato institucional de repetição e exemplo do mestre? Os alunos que frequentam oficinas apostam que sim – ou não se disporiam a sacrificar recursos financeiros e tempo livre, sem falar nos deslocamentos no trânsito. No caso de nossas três personagens, Francisco, Pedro e Lúcia, ainda há a dificuldade em conciliar uma segunda atividade – o ofício de escritor iniciante, que inclui aulas e dever de casa – com a jornada de trabalho na qual exercem as atividades que identificam como “quem eles são”.

Também o meio universitário dos cursos de Letras vem encorajando formas literárias em monografias e trabalhos finais, numa afirmação da literatura como produtora de conhecimento. Mas, afinal, como se iniciaria esse “aprendizado da criação”? Em comum, tanto na produção ensaística e acadêmica quanto na prosa literária, podemos constatar como ponto de partida o estímulo dado por uma “bibliografia”, seja ela teórica ou literária: textos com a potência para se “passar do *Prazer de ler ao Desejo de escrever*”, como diz Barthes. A leitura (ou a “inspiração de” uma leitura, diferente da “inspiração divina”) parece ser sempre o ponto de partida do ensino escritural:

Toda grande obra, ou mesmo toda obra que impressiona, funciona como uma obra desejada, mas incompleta e como que perdida, *porque eu não a fiz eu mesmo* e é preciso reescrever: quero juntar-me *ativamente* ao que é belo e, no entanto, me falta, me é necessário. (Barthes, 2005, p. 14)

Impactada pela leitura de Barthes em *A preparação do romance vol. II*, restou-me, no gesto acima, citá-lo. Transcrevê-lo, cerimoniosamente. Mas permaneceu a vontade de reescrever – desafiar-me a um ato de “re-leitura”, de “re-criação”. De fazer de Barthes um apoio fundamental ao desenvolvimento de meu próprio texto de dissertação. O meu impulso (que o autor chamaria de *satori*, algo como um abalo ou “conversão”), no entanto, é contido pelo alerta de um professor do mestrado: cuidado, Barthes é um sedutor. Cautela semelhante já me havia sido recomendada por Luiz Ruffato, no espaço da oficina, em relação ao efeito da leitura de Clarice Lispector sobre a produção da escrita ficcional. Como jurado de concursos de prosa, ele distingue com frequência “candidatas a Clarice” entre os concorrentes, ou seja, imitações praticamente literais.

Percebi-me em risco permanente em minha pesquisa, pois quanto mais artística a escrita teórica, maior parece ser o seu efeito sobre mim. Como lidar com este encantamento tornando este “querer-escrever” produtivo e “re-criativo”, e não ingênuo e imitativo? Reconheço-me, assim, com o aluno da echarpe colorida que apareceu intempestivamente no curso de pós-graduação sobre noção de escritura e teoria da intertextualidade ministrado em 1976 por Leyla Perrone-Moisés, a tradutora de Barthes. Seria possível *viver* aquilo, a subversão na e pela linguagem?, ele perguntou à professora. É possível ser um escritor como Barthes?

Na ocasião, a tradutora achou prudente prevenir o aluno sobre o risco de “quebrar a cara”. No entanto, algum tempo depois, ao redigir o posfácio do clássico *Aula*, Moisés repensa a questão, a partir da coincidência de ter sido justamente aquele aluno quem lhe enviou, anos depois, a gravação da aula inaugural de Barthes que ele assistira em Paris. A adesão do rapaz a problematizações teóricas que ultrapassavam o seu saber mas acenavam a seu desejo sugeria que, talvez, a questão levantada não fosse a da possibilidade de ser um escritor “à maneira de Barthes”, e sim de ser “um escritor como Barthes é escritor”.

A lição de Barthes, como a de todo artista, pode resumir-se no seguinte: ‘Eis o que eu fiz, isto não é para ser refeito pois já está feito; mas o fato de que eu o tenha feito prova que é fazível.’ (Sempre me impressionei, nos museus, por esta lição exclusiva – nos dois sentidos – dos grandes quadros: ‘Eis aí, é isto; eu te desafio a achar *outra* coisa tão certa como esta.’ Não um modelo, portanto nenhuma lição efetiva, mas a afirmação de uma possibilidade e uma espécie de desafio tranquilo.) (Moisés, 2007, p. 50)

O exemplo – de um texto – como desafio e afirmação de uma possibilidade: esta parece ser a questão inicial do aprendizado da escrita literária, seja ela por meio do autodidatismo – a forma de aprendizado chancelada pela tradição –, seja pela “novidade” (constataremos que seu modelo não é tão novo) das oficinas.

Toda oficina tem como referência obras e autores que ocupam a função de cânone, pela indicação direta ou indireta do professor, e por algum grau de adesão e contaminação dos alunos. Francisco, Pedro e Lúcia já chegaram às oficinas de prosa com a sensibilidade estimulada/desafiada por seus autores preferidos, e mostraram-se francamente abertos às recomendações de leitura do grupo. Além disso, em duas das três oficinas da amostra (as de Jair e de Cláudia), ocorreram indicações específicas de leituras (contos ou textos de ficcionistas sobre a prática da escrita) necessárias ao acompanhamento das aulas e aos exercícios propostos.

Mas, antes que os alunos da oficina nos revelem as leituras que os motivam, cabe registrar a ressalva, feita por Perrone-Moisés ainda a partir das reflexões sobre Barthes, de que a problematização do ensino de uma escrita literária não difere muito daquela que acompanha o aprendizado de outras práticas artísticas:

Esta é a grande questão de um ensino artístico e, no caso de Barthes, de um ensino escritural; **aberração, se ele for entendido como a transmissão de um know-how, pois o know-how da arte é irrepetível; mas possibilidade, se se entender esse ensino como a aprendizagem de uma postura** ou de uma impostação artística. **A suspeita de impostura paira, é claro, sobre tal ensino.** Pois a ética subentendida no ensino institucional exige a repetição (para manutenção do sistema, como já apontara Nietzsche), e a repetição implica uma responsabilidade do modelo, isto é, do mestre. (Moisés, 2007, p. 51. **Grifo meu.**)

A suspeita da impostura paira, de fato, sobre oficinas artísticas e cursos livres em geral. Talvez pareça mais justificada no caso da escrita pelo fato desta oficina ter como instrumento a língua, de uso comum, diferentemente da música ou da pintura. Mas, por ora, desconsideraremos tanto a desconfiança, que poderia afetar a adesão de alunos à oficina de escrita, como os sentimentos de vaidade ou busca de celebração que podem ser fatores de atração. Antes, é preciso investigar o impulso, o desejo, a necessidade da escrita: o motivo maior pelo qual Francisco, Pedro e Lúcia querem escrever.

O impulso ou desejo de escrita, mesmo quando descrito de forma corriqueira pelos alunos-escritores como urgência de expressão de uma interioridade, revela-se uma construção, a partir de circunstâncias que se entrecruzam, na qual tem

papel preponderante a leitura. Parte-se da leitura, ou de uma história pregressa de leituras – na infância, na adolescência, no hábito retomado depois de estabelecido um emprego formal. Isso costuma ser compartilhado após as apresentações pessoais, às vezes ainda na aula inaugural da oficina. “Sou médica, mas na adolescência me apaixonei por Clarice Lispector e Cecília Meirelles, e passei a escrever diários e poemas”, diz Lúcia. “Tenho lido muito Nelson Rodrigues e Beckett”, justifica Pedro, depois de apresentar o próprio conto com uma estrutura bastante teatral. Já Francisco é enfático nas conversas sobre quem é o maior autor brasileiro: Guimarães Rosa. Ou seja, cumprida a etapa de apresentação formal e social em torno dos empregos que supostamente determinam “quem são”, os alunos da oficina admitem a constituição de uma subjetividade a partir da experiência enquanto leitores. Sustenta-se, entre eles, a visão de que a habilidade de leitor e as futuras leituras definirão o escritor que se será – enquanto suas atividades profissionais não contêm relação direta com a escrita a qual se propõem desenvolver.

Sêneca diz que a prática de si implica a leitura, como retoma Foucault em seu ensaio “A escrita de si”. Mais que isso, o pensador romano recomendava aos discípulos que se recorresse alternadamente às duas ocupações, a leitura e a escrita, pois escrever muito esgota, enquanto o excesso de leitura dispersa.

A escrita, como maneira de recolher a leitura feita e de se recolher nela, é um exercício racional que se opõe ao grande defeito da *stultitia*, possivelmente favorecida pela leitura interminável. **A *stultitia* se define pela agitação da mente**, pela instabilidade da atenção, pela mudança de opiniões e vontades, e conseqüentemente pela fragilidade diante de todos os acontecimentos que podem se produzir. (Foucault, 2012, p. 146. **Grifo meu.**)

Foucault recupera, via Sêneca, a prática dos *hupomnêmata* – cadernos de contabilidade ou agendas pessoais utilizados pelos antigos para anotar citações, exemplos e ações testemunhadas ou lidas. O hábito seria uma forma de captar o já dito, reunir o que se pôde ouvir ou ler, unificar e digerir “fragmentos heterogêneos pela sua subjetivação no exercício de uma escrita pessoal”. Os antigos “livros da vida” guardam semelhança, contemporaneamente, com as cadernetas do tipo “moleskine” recomendadas por professores-escritores aos alunos nas oficinas de prosa, para registrar observações e não deixar escapar as boas ideias. É curioso notar que as cadernetas pretas, de capa dura e lombada costurada, se tornaram marca comercial famosa, sinônimo de categoria de produto (Moleskine), graças à explo-

ração do apelo de terem sido utilizadas por escritores como Bruce Chatwin e Ernest Hemingway. Eis um exemplo de como o mercado pode funcionar como força legitimadora da arte, ao unir a mítica em torno da liturgia dos escritores (reproduzi-la ajudaria magicamente a prática da escrita) a um conselho com fundamentação teórica que relaciona a escrita à habilidade da leitura (dos livros, da vida).

A ideia de uma habilidade (mais do que quantidade) de leitura está presente na oficina inclusive no treino para que um participante seja bom leitor do texto de seu colega, além de aprender a fazer uma crítica distanciada de seu próprio texto. A dinâmica da leitura na oficina será abordada no próximo capítulo, junto com outras práticas detalhadas. No entanto, gostaria de sugerir, já aqui, a existência de uma relação entre o risco “de agitação na mente” (da *stultitia*) causado pela leitura excessiva sem o necessário balanceamento da escrita, apontado por Foucault, e a própria fagulha do “querer-escrever” – atitude ou pulsão “mal definida e mal situada” para Barthes, a ponto de não existir uma palavra exata para este “desejo”. Ou melhor, a ponto de existir apenas uma saborosa exceção, no baixo latim decadente: *scripturire*².

Para Barthes, que como se sabe denunciou o caráter fascista da língua, se uma palavra existe em um idioma é porque falta nos outros. E por que o querer-escrever, hoje notório não somente pelas oficinas lotadas mas pela produção massiva de textos que circulam na internet, aparece como “mal situado”? Se não se trata de algo muito minoritário, a ponto de não exigir um vocábulo específico, há a possibilidade de que pulsão e atividade estejam numa relação autonímica, já que o querer-escrever depende apenas do discurso daquele que conseguiu escrever:

Dizer que se quer escrever, eis, de fato, a própria matéria da escritura; portanto, somente as obras literárias dão testemunho do Querer-Escriver – e não os discursos científicos. É talvez a própria definição tópica da escritura (da literatura) oposta à Ciência: ordem do saber, na qual o produto não é distinto da produção, a prática da pulsão (nisso pertencente a uma erótica) – Ou ainda: *escrever* só é plenamente escrever quando há renúncia à metalinguagem; não se pode, portanto, dizer o Querer-Escriver senão na língua do Escrever: é a autonímia da qual eu falava. (Barthes, 2005, p. 17)

² Palavra atestada uma única vez em Sidônio Apolinário, autor de obra publicada entre os anos 469 e 482, com 24 poemas e 146 cartas, entre elas uma carta dirigida a “Caro Constâncio” que menciona o *scripturire* no contexto de consultar o amigo sobre sua publicação e explicar que o “espírito, uma vez lançado, deseja incessantemente continuar escrevendo”. (Barthes, 2005, p.16)

Não à toa o processo autodidático dos escritores – segundo relato deles próprios em entrevistas – com frequência passa pela leitura das obras literárias “explícitas” do querer-escrever, entre as quais Barthes destaca *Em busca do tempo perdido*, de Proust, como um “monumento do *scripturire*”. Proust seria uma espécie de herói não heroico, no qual se reconhece *aquele que quer escrever*.

Não por acaso, também, a oficina ministrada pela escritora Cláudia Lage traz indicações de leitura de textos sobre o querer-escrever de escritores como Clarice Lispector, Edgar Allan Poe e Julio Cortázar – textos que fazem brilhar os olhos dos alunos, ao contrário do efeito causado por autores que apresentam fórmulas e métodos. Não por acaso, ainda, a minha própria investigação sobre o aprendizado da escrita artística perpassou por textos literários ou híbridos com o tema do escrever, do querer-escrever e até do querer-e-não-conseguir-escrever (caso de *Bartleby e companhia*, de Vila-Matas). Isso além da minha própria observação de ser leitora mais sensível aos textos de natureza poética mesmo numa bibliografia teórica, como que confirmando a afirmativa barthesiana da impossibilidade de o discurso científico dar conta do desejo da escrita.

A “fantasia” da escrita foi uma das questões enfrentadas por Barthes no fim da vida (em contraste com o discurso científico sobre a linguagem dos primeiros tempos como semiólogo)³, e está presente em seu último curso, *A preparação do romance*, supostamente um exercício preparatório para uma escrita literária. Neste, ele coloca em dúvida o próprio conceito, desenvolvido em 1966, do *escrever* como verbo intransitivo (o escritor seria aquele que escreve, e não aquele que escreve algo), para aventar a necessidade de um objeto para o *querer-escrever*, visto agora como força desejante: “Talvez querer-escrever = querer-escrever algo.” Barthes chega a comparar este desejo às fantasias ditas sexuais, relacionando-o à fantasia de se escrever um “objeto literário”, submetida inclusive à tipologia grosseira dos gêneros ditos literários (uma ironia que reforça a interpretação de que Barthes não pretendia, de fato, escrever um romance). A fantasia apagaria, “como sempre, as dificuldades, os fiascos”.

Na ambiência das oficinas, a fantasia de ser um autor famoso ou pelo menos publicado (no caso daqueles que ainda não o foram; os demais talvez tenham se

³ Este trabalho irá percorrer toda a reflexão de Barthes sobre a utopia literária, que começa em *O grau zero da escrita* e se completa em *A preparação do romance*, em uma trajetória intelectual na qual as bases de conceitos acerca da escrita foram muitas vezes reformuladas.

deparado com “as dificuldades, os fiascos”) é assumida por poucos alunos, e mais como consequência natural e mérito do *escrever bem* do que como um objetivo em si. Alguns, mais velhos, como Francisco, se dizem também atraídos por uma difusa promessa de “vita nuova” a partir da vivência da literatura: um esboço de recomeço que se delineia com as experiências iniciais da escrita, mas não parece exigir uma ruptura drástica com a vida “antiga” e formal (o emprego na Receita Federal); ou, para Lúcia, uma nova vida clandestina e saborosa, à semelhança daquela pronunciada por Barthes em seu projeto de preparação de um romance⁴.

Em geral, porém, os aspirantes a escritores das oficinas afirmam apenas querer escrever, avançar em experimentações, buscar uma escrita singular e literária. Enfim, dar vazão a uma espécie de necessidade. Nesse aspecto, o impulso da escrita se aproxima mais da visão de Deleuze sobre “O ato de criação”, não relacionado a prazer e desejo, como quer Barthes, e sim a uma necessidade: “Um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade”, proferiu Deleuze em palestra de 1987 para profissionais do cinema, fazendo distinções entre os domínios das artes, mas, ao mesmo tempo, considerando uma diluição de fronteiras (mais contemporânea) ao transitar por campos disciplinares diferentes, e comparar a criação à própria produção de conceitos filosóficos.

Deleuze usa o exemplo de Robert Bresson, e sua obsessão por movimentos das mãos, para defender que o cineasta francês não se valia daquelas imagens por saber captá-las ou porque eram admiráveis – mas porque *precisava* delas. Dessa forma, “ter uma ideia”, aquela que leva a uma criação ou invenção, seria algo relacionado a um trabalho “tátil” – e não à marca individual do gênio. Pertencendo à ordem da necessidade, e surgida a partir de um exercício crítico, a “ideia” é também uma operação de descarte de outras “ideias” clichês, os lugares-comuns que nos habitam. Essa operação “manual” de junção e descarte, descrita por Deleuze, assemelha-se ao trabalho de artesanato do texto realizado na oficina de prosa: nas três, ele incluía o treino para desautomatizar os lugares-comuns narrativos.

Em especial, tenho vivenciado com intensidade o exercício de “desaprender” – na escrita e nas ideias – o que se tornara automático ao longo da vida, para

⁴ Barthes anunciou seu desejo de uma “Vita Nuova” a partir da literatura já na aula inaugural dos Cursos do Collège de France, em janeiro de 1977, e retomou o assunto no começo do último curso ministrado por ele, A preparação do romance.

poder deixar surgir, inclusive do desvirtuamento da sintaxe antes sagrada, as necessidades artísticas de uma escrita nova e singular. Na heterogeneidade da oficina, cada aluno traz uma carga de experiências diferentes: a violoncelista Angélica, por exemplo, apresentava dificuldades praticamente opostas às minhas, pois precisava organizar e dar ordem narrativa a um turbilhão de ideias caóticas e interessantes. Já a minha proposta de desenvolver uma nova escrita (não só na oficina mas também nas colunas na internet e nos ensaios acadêmicos) passava por “desaprender” o engessamento do texto jornalístico. No desenvolvimento da dissertação, isso também passa pelo distanciamento/esquecimento das aulas que ficaram para trás e das primeiras “certezas” – recuperadas parcialmente em releituras dos textos da bibliografia. Textos que agora se intercalam com a solidão da escrita – como recomenda Sêneca.

Para seguir firme no caminho das incertezas desta nova vida, percebo que é preciso prescindir de parte do aprendizado acumulado. Isto depois de consultar novamente Barthes, dessa vez em *Aula*:

Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapiencia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (Barthes, 2007, p.45)