

LITERATURA, ESCRITA INVENTIVA E VIRTUALIZAÇÃO DO EU

Virgínia Kastrupⁱ
Maria Izabel Pantaleãoⁱⁱ

Quando se observa o ensino da literatura na escola, constata-se que o texto literário, via de regra, é examinado apenas em seu aspecto formal, importando saber em que período histórico-literário o texto se insere e quais são os elementos que caracterizam cada período. A arte literária é analisada, portanto, a partir da teoria da literatura. Apresentada dessa forma, a arte poética perde a sua potência de capturar e de provocar ressonâncias. Uma vez dissecado, o corpo textual, como campo de sentidos, se dilui. Roland Barthes (1984) discorre sobre o ensino equivocado da literatura nas escolas francesas e enumera algumas sugestões em outra direção:

Substituir o autor, a escola e o movimento pelo texto. (...) seria preciso tratar o texto não como objeto sagrado (objeto de uma filosofia), mas essencialmente como espaço de linguagem, como passagem de uma espécie de infinidade de digressões possíveis, e, portanto fazer irradiar, a partir de um certo número de textos, um certo número de códigos de saber neles investido (BARTHES, 1984, p.43).

Muitas vezes as oficinas de leitura e escrita são utilizadas como recursos pedagógicos auxiliares da escola e do ensino formal. Entende-se que o exercício da leitura e da escrita com crianças e jovens estimula os processos cognitivos, organiza o pensamento lógico e a capacidade de argumentação, assim como favorece a competência linguística e a capacidade de expressão. No entanto, a prática da leitura e da escrita em oficinas permite ir mais além. Ao entrar em contato com a arte literária e com a força e a beleza da palavra escrita, é possível constatar a presença de efeitos que tocam a produção de subjetividades e vão além de benefícios estritamente cognitivos e de aumento da competência linguística. Neste sentido, a escrita estimulada pela literatura ultrapassa a dimensão de um processo expressivo de um eu pré-existente, acionando processos de saída de si e de virtualização do eu. Como afirma Gilles Deleuze (2004, p.79) “um mapa de virtualidades, traçado pela arte, se superpõe ao mapa real, cujos percursos ela transforma”.

O objetivo deste artigo é analisar em que medida os encontros com a arte literária, em grupo, podem não apenas levar a um processo de expressão do eu, mas também criar condições para uma escrita-inventiva. Para melhor compreendermos o conceito de escrita-inventiva, examinamos a escrita de crianças e jovens em 1ª pessoa, no contexto de uma oficina realizada no bairro de São Francisco, em Niterói. Esta acontece há mais de vinte anos e os sujeitos que

participaram da presente investigação são alunos de 9 a 16 anos, que frequentaram a oficina no período de 2000 a 2011. Os conceitos teóricos de: cognição inventiva de Virginia Kastrup (2007); devir de Gilles Deleuze e Félix Guattari (Deleuze e Guattari, 2007); e de si mesmo virtual de Francisco Varela, Evan Thompson e Eleonor Rosch (2003), discutido por Sade Vasconcelos (2004), sustentaram a nossa pesquisa.

No contexto da Oficina, a experiência com a literatura cria condições de possibilidade para a escrita-inventiva, e esta suscita movimentos de saída de si, devires inusitados e atualizações de novas virtualidades das subjetividades. A noção escrita-inventiva encontra sua base no campo dos estudos da cognição inventiva (KASTRUP, 2007). A cognição é entendida como invenção de si e do mundo, trazendo consigo o caráter de novidade e de imprevisibilidade. Pensar a aprendizagem a partir da invenção é afastar-se do modelo da representação, em que ela é entendida como realização de tarefas e solução de problemas. O conceito de aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2005) inclui também a invenção de problemas, a experiência de problematização. A escrita-inventiva surge acoplada à concepção de aprendizagem inventiva, como a prática concreta de uma política da invenção. Entendemos que “aprender a pensar é aprender a pensar seu próprio pensamento, aprender a viver é aprender a criar seu próprio estilo. Não há causalidade linear, mas produção recíproca, invenção simultânea de si e de mundo (Kastrup, 2008, p.108)”. Essa forma de entender a cognição sugere um percurso no qual o si e o mundo encontram-se em um processo de transformação permanente. E, nesse contexto, os processos de subjetivação e objetivação são co-emergentes.

Imersos em um contexto agitado e de forte aceleração cognitiva, muitos dos pais de alunos que procuram a Oficina e mesmo alguns alunos buscam um melhor desempenho escolar e, em última instância, desejam preparar-se para a competitividade do mercado de trabalho. Nesse contexto utilitarista, “espaço entulhado de objetos, mas desabitado de futuro” (PAZ, 1982, p. 314), as atividades que estimulam ou valorizam a sensibilidade são muitas vezes descartadas. O contato com a arte literária e a produção de uma escrita-inventiva parecem não caber no mundo da urgência em que vivemos, contudo jovens e crianças encontram na oficina de leitura e escrita o seu lugar. Percebemos, portanto, que a oficina é um dispositivo potente que pode capturar, nos dias de hoje, jovens e crianças e despertar o desejo de escrever, embora esses estejam imersos em um contexto apressado, marcado pelo excesso de informação e tecnologia. Para isso, devem ser utilizados procedimentos que constroem uma relação intensiva com o texto, mobilizando afetos e produzindo bifurcações em relação a esse modo hegemônico de subjetivação.

Ao transitarem pelo espaço poético, e, na sequência, serem estimulados a escrever em 1ª pessoa, crianças e jovens criam personagens e dão vida a objetos. A experiência de escrita-inventiva revela sensações e obscuridades, experiências vividas e virtualidades, mobilizando a memória e transformando-a em desejo de invenção. O sujeito constituído se dilui, em meio aos movimentos, e fios diversos e heterogêneos vão tecendo um texto encarnado, feito do viver e do sofrer. Subjetividades e mundos vão sendo engendrados.

Para a discussão acerca dos textos produzidos em 1ª pessoa, é importante que o leitor aprendiz saiba distinguir os diferentes focos narrativos, como 1ª pessoa e 3ª pessoa. Com esse objetivo, são selecionamos textos literários, cujos personagens são, por vezes, inusitados. Dessa forma, os leitores têm ocasião de perceber que, enquanto escritores, são capazes de se transformar e que a escrita se oferece como espaço de invenção. O que caracteriza tal escrita é a linguagem atravessada por afetos. A criação de narradores de 1ª pessoa, narradores personagens, parece deixar aflorar virtualidades até então desconhecidas tanto de si quanto do mundo. Quando os pequenos escritores dão voz a elementos da natureza, como árvores e flores, ou a objetos e cores, ou criam personagens inusitadas, sonhos e desejos, dores e conflitos parecem revelar-se e entrelaçar-se no corpo textual. Deixando escapular a própria voz, escritor e narrador se confundem no discurso. Como afirma Otávio Paz, “o poeta ou o escritor não é o ‘autor’ no sentido tradicional da palavra, mas um momento de convergência das diferentes vozes que confluem para o texto (PAZ, 1982, p.200)”. Vários “eus” tomam lugar.

A Oficina de Textos, território de descobertas: leitura e escrita-inventiva

A Oficina de Textos — território de leitura e escrita-inventiva — é o local onde encontros acontecem. Uma sala de aula não muito grande, com uma longa mesa e cadeiras à volta; o quadro branco, prateleiras para apoiar o material necessário: caixa com lápis e borrachas, canetas esferográficas, folhas de papel, cadernos, lápis de cor, lápis de cera, hidrocores; o painel de cortiça, onde são expostos os textos produzidos pelos jovens escritores, espaço coletivo de trocas e de participação.

Em torno da mesa, nos sentamos semanalmente para nossa *aula-encontro*. Dispomos de um aparato instrumental simples para esse momento, pois acreditamos que o elemento indispensável e imprescindível é o texto literário. Tendo a arte literária como mediadora, o espaço físico nos parece sempre ilimitado, as fronteiras da sala de aula são ultrapassadas quando mergulhamos no universo feito de palavras, universo esse capaz de nos transportar,

arrastar e, principalmente, surpreender. As rodas de leitura configuram-se como um território afetivo e não se definem por limites espaciais, e sim semióticos. “O conceito de território não equivale a um meio físico ou social entendido como possuindo existência independente, mas é um ambiente de vida, um meio que só existe para aquele que o habita” (KASTRUP, 2000, p.71).

A Oficina de Textos atende a crianças e jovens, desde o 2º ano do Ensino Fundamental à 2ª série do Ensino Médio. A maioria dos alunos frequenta a rede de escolas privadas de Niterói e pertence à classe média. Recebemos crianças que apresentam dificuldades em estabelecer vínculo com o processo de aprendizagem, assim como crianças com diagnóstico de dislexia e transtorno de déficit de atenção, entre outros. Porém, recebemos também crianças que gostam de ler e de escrever e até alunos que desejam ser escritores. Independente da dificuldade que apresentem, as crianças são inseridas sempre em grupos heterogêneos, pois entendemos que a troca se revela sempre enriquecedora. Dessa forma, embora os grupos aparentem certa homogeneidade, pois os alunos são organizados por faixa etária e grau de escolaridade, o que predomina é o caráter heterogêneo no que tange à relação com a leitura e com a escrita. A convivência com as diferenças parece-nos estimulante, já que a experiência com o outro, o compartilhar, ensina-nos a partilhar juntos: o texto, a vida, as dúvidas, as descobertas, os erros, os acertos, enfim, os afetos. “A diferença e a alteridade comparecem para nos convocar, pela proximidade contagiosa, ao movimento de diferenciação de nós mesmos” (TEDESCO, 2008, p.239).

O trabalho da Oficina circula em torno da roda de leitura. Sabe-se que o texto literário é um discurso que introduz o heterogêneo, propiciando movimentos, processos e fluxos que envolvem diferentes vetores de existencialização. Não há grupos apenas com crianças que apresentam dificuldades, seja esta de ordem pedagógica ou afetiva, e outros apenas com alunos que buscam a Oficina porque gostam de ler, escrever e criar. Tal característica, a heterogeneidade, é, na verdade, desejada, uma vez que essa se caracteriza por uma intensa força que vem de fora e que desalinha a ordem instalada nos estratos (TEDESCO, 2000, p. 96). Dessa forma, os mais competentes e entusiasmados terão a oportunidade de estimular aqueles que possuem dificuldades, assim como exercitarão o respeito diante do limite do outro. Os mais tímidos, por sua vez, poderão ser encorajados pelos mais extrovertidos, e muitos daqueles que se julgam incapazes e frágeis descobrem nessa vivência um lado inventivo e uma força sensível que ainda não conheciam. Logo, trabalhar leitura/escrita, descontraidamente, em grupos heterogêneos é habitar um espaço coletivo de construção de conhecimento, uma paisagem em que o conhecimento de si e de mundo se entrelaçam.

A experiência com a arte em geral e, aqui, mais especificamente, com a arte literária aponta para a possibilidade de bifurcações cognitivas e existenciais, como afirmamos anteriormente. O contato com a linguagem literária propicia um conhecimento que transpõe as formas subjetivas constituídas e nos lança em devires que podem produzir transformações no si e no nosso território existencial. Lidamos, portanto, com a imprevisibilidade a cada aula-encontro. Planejamos a aula, porém é a experiência com a linguagem que traça os percursos.

Habitar o território da leitura e experimentar as bifurcações cognitivas que o texto literário possibilita é, nessa medida, ocasião para problematização do si mesmo e do mundo conhecido, abrindo-os para transformações diversas e singulares (KASTRUP, 2008, p.271).

A aula-encontro tem a duração de duas horas e tem como objetivo específico a leitura e a produção textual — a escrita-inventiva. A cada encontro, estão presentes, além dos alunos e da professora, a monitora que cuida das tarefas de organização do espaço. Ambas auxiliam os alunos que necessitam de um apoio mais efetivo, assim como de um estímulo afetivo. Estimular afetivamente é, em primeiro lugar, acolher. Buscamos um acolhimento que se traduz em pequenos gestos concretos, como sentar junto daquele que demonstra insegurança e assim encorajá-lo para iniciar a escrita, incentivar sempre com o olhar atento que diz: prossiga neste caminho. Ler o texto que está sendo produzido juntamente com o aluno é outra estratégia, quando percebemos que a criança está confusa ou não encontrou ainda o caminho. Pedir ao aluno que leia em voz alta é também importante para que ele possa verificar se está conseguindo atender à proposta da atividade e para perceber se existe alguma dúvida. Nesses momentos, a leitura não é feita para o grupo, que também está trabalhando, e sim com a professora ou com a monitora. É uma forma de encorajar, de incentivar a escrita.

A leitura em voz alta pode ser muito produtiva, pois escutamos o que estamos escrevendo e contamos com alguém que nos escuta com atenção e carinho. Ouvir a própria voz pode contribuir para avaliarmos se a organização do texto faz sentido e se estamos conseguindo expressar nossas ideias de forma coerente. Além disso, ao ler em voz alta, percebemos os deslizos gramaticais ou semânticos que, naturalmente, podem ocorrer ao longo da produção da escrita, isto é, durante o processo de criação. Escutar o texto do aluno, e com o aluno, constrói a atmosfera de acolhimento de que a escrita precisa para acontecer. Certa vez ouvimos de uma das professoras que conosco trabalha a frase: “A Oficina é feita de palavras e de afeto”. Sem dúvida, o acolhimento afetivo desempenha um papel importante nesse processo, porque dilui o medo de escrever ou de se expor que muitos enfrentam. Um medo que não é apenas das

crianças e dos jovens, mas de todos nós. Escrever é mostrar-se, quem escreve se inscreve. O afeto é também imprescindível quando lemos e corrigimos as redações, ou seja, o respeito pelo texto da criança é o que vai construir um solo fértil para que a escrita aconteça sem os constrangimentos indesejáveis.

A dinâmica das aulas-encontro: algumas pistas metodológicas

As aulas-encontro sempre ocorrem no contexto de um projeto. O planejamento é feito pela equipe que atua na Oficina, composta por professores, pedagogos e psicólogos. Nesse momento examinamos os textos, elaboramos a dinâmica que será desenvolvida, pensamos no vocabulário, traçamos os objetivos: narrar, descrever, dissertar, poetar. Como exemplo de projetos desenvolvidos, podemos citar: “A seca”, “Sentimentos têm cores”, “Entrevistando árvores”, “Medos e coragens”, “Minha Pasárgada”, dentre muitos outros. Embora haja planejamento, sabemos que lidamos com a imprevisibilidade. São o texto, a palavra poética e o vínculo que nós, os leitores, estabelecemos com ele que delinearão o percurso e a intensidade do encontro. Como afirma Roland Barthes (2004), “cada palavra poética é assim um objeto inesperado, uma caixa de Pandora de onde saem voando todas as virtualidades da linguagem” (BARTHES, 2004, p.43).

A aula tem início com a leitura. Os textos selecionados são distribuídos e todos participam, inclusive a monitora. A leitura é feita em voz alta, as ideias circulam e se espalham... Tal atividade busca construir um território em que o vivido e o vívido emergem, um território que convida a pensar, uma vez que o dispositivo *texto* — literatura — dissemina sentidos: “O texto não é coexistência de sentidos, mas passagem, travessia; não pode, pois, relevar de uma interpretação, mesmo liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação” (BARTHES, 1984, p.58). Barthes reforça o caráter polissêmico do texto literário, solto e aberto aos múltiplos sentidos.

Deixamo-nos envolver pela atmosfera sugerida pela leitura, deixamo-nos contaminar pela tessitura poética: lemos, debatemos, concordamos, discordamos, pensamos juntos. Em meio à animação do debate, por vezes, um silêncio revelador se faz ouvir. A literatura não busca soluções, mas discussões, logo o silêncio que ela produz é eloquente, pois se trata de um silêncio que interroga e inquieta. Ao ler algo que parece não fazer parte de mim, algo que me é estranho pensa em mim. Em *O Espaço Literário*, Maurice Blanchot explica esse silêncio que experimentamos: “A arte parece então o silêncio do mundo, o silêncio ou a neutralização do que há de usual e de atual no mundo, tal como a imagem é a ausência do objeto” (1987, p.40).

Geralmente utilizamos mais de um texto para cada aula. Os textos podem ser de diferentes gêneros textuais, porém devem desenvolver uma mesma temática para estimular o diálogo intertextual. A leitura intertextual é uma estratégia sempre bem vinda, uma vez que estimula a circularidade das ideias e dissemina sentidos. Sendo assim, alguns projetos são elaborados também a partir de diferentes formas de expressão artística, isto é, trabalhamos com experiências ampliadas de leitura, ou seja, associamos ao texto literário outras formas de expressão artística. Outro estímulo, seja ele tátil (argila), visual (gravura, paisagem), auditivo (canções), pode ser utilizado. A estimulação múltipla intensifica a experiência com a palavra poética e facilita os caminhos da escrita.

É fundamental, nessa etapa, a participação como professora/leitora, pois o entusiasmo pela palavra escrita é capaz de contaminar os jovens. O professor leitor é um atrator. “Ele não atrai para si, mas para o texto e para os devires que ele comporta” (Kastrup, 2000, p.75). Segundo Deleuze e Guattari (2005) devires são movimentos involutivos e caracterizam a dissolução das formas constituídas. Para os autores o devir é involutivo e a evolução é criadora. Devir não é imitar, identificar-se ou metamorfosear-se. O devir não é a passagem de uma forma a outra, mas a experiência de outras velocidades e também de bifurcações no fluxo cognitivo habitual. Desmanchando formas constituídas, os devires são, ao mesmo tempo, movimentos de dessubjetivação e de subjetivação. De todo modo, operam deslocamentos da posição subjetiva. Ao lermos, observamos cuidadosamente a participação e a reação das crianças, assim como o grau de envolvimento de cada um com a temática que está sendo apontada ou mesmo com a arquitetura do texto. Procuramos criar um território de acolhimento para que o texto seja saboreado. Cuidamos para que surja uma sintonia entre nós e o texto, a fim de que assim sejamos capazes de ler as entrelinhas, os silêncios que as palavras nos convidam a fazer.

Nas rodas de leitura, a professora não é apenas uma leitora mais experiente, mas sim alguém que se deixa levar pelos devires, pelos imprevisíveis movimentos que o texto literário está a sugerir. Procuramos, sempre que possível, traçar linhas que nos levem do texto à vida, para que assim possamos dar vida aos textos. Convocamos afetivamente os alunos a participarem e vamos suavemente entrelaçando os fios da vida com as palavras do texto. Aos poucos, os jovens descobrem que é de vida que estamos falando, que é sobre a vida que o texto literário se debruça. Desse modo, constata-se que de vida eles também entendem, que, sobre a vida, eles, jovens leitores, são capazes de falar e até de escrever. “É através das palavras, entre palavras, que se vê e se ouve” (DELEUZE, 2004, p.9). Como participantes ativos, múltiplas vozes se fazem ouvir; quando as ideias suscitadas pelos textos são discutidas, construímos coletivamente um espaço para pensar, para trocar e partilhar. Chamamos a atenção para o fato

de que o mundo é o maior e mais belo texto que existe e está aí. A experiência de leitura propicia uma atmosfera de liberdade e convoca a uma participação efetiva, tanto que mesmo aqueles mais tímidos e calados acabam se sentindo encorajados pelo grupo. Isso se revela também nos gestos significativos: o brilho do olhar, o sorriso, o movimento da cabeça que concorda ou discorda, ou até mesmo o bocejo.

Encerrada a leitura, iniciamos a segunda parte da aula-encontro, a produção textual, a escrita-inventiva. Escrever é preciso... O processo de leitura/escrita-inventiva é algo imprevisível, pois é a potencialidade da arte literária que orienta o percurso de cada aula, ou seja, é a relação que se estabelece entre o texto e os leitores que determina o caminho. Porém, para que ela aconteça, escrevemos a proposta, detalhadamente, no quadro. Em primeiro lugar, colocamos o gênero textual que será produzido naquela aula-encontro — criação de um poema, crônica, prosa poética — e o tipo textual: narração, dissertação, descrição. Em seguida, transcrevemos o esquema que foi previamente elaborado no planejamento. Esse esquema colabora para que observemos os diferentes tipos textuais. Transitando por esses variados tipos, aos poucos, conseguimos identificar características próprias de cada um, assim como descobrimos que muitas vezes eles aparecem mesclados no tecido textual.

Eu sou muitos: acionando movimentos de saída de si

Varela, Thompson e Rosch (2003) trazem ao cenário contemporâneo uma pergunta ainda pouco explorada pela psicologia e pelas ciências cognitivas de um modo geral: o que queremos dizer quando falamos de um si mesmo cognitivo? Segundo os autores, embora a experiência de conhecer seja marcada por um constante movimento e diversidade, temos o sentimento de que todas as experiências pertencem a um mesmo eu ou si-mesmo. O si-mesmo é vivido como um fundo permanente, que ancora a variedade cognitiva. No entanto, este si mesmo não é um dado nem possui uma natureza substancial, mas constitui um efeito emergente de uma rede de processos distribuídos. Os métodos de primeira pessoa são capazes de detectar percepções, pensamentos, sentimentos e motivações, mas não um eu. Neste sentido, os autores concluem que ele é um centro vazio no campo instável e turbulento da experiência, que se sustenta na base da crença. Segundo Christian Sade Vasconcelos (SADE, 2004), Varela, Thompson e Rosch refutam a necessidade de se postular relações hierárquicas entre processos cognitivos e recusam a ideia de uma centralização intelectual da cognição. E sublinha que é na própria relação com o mundo que surge o eu, não como uma unidade estável que controla a cognição de fora, mas como um processo emergente e contextual, que se

distingue momentaneamente, mas não se separa do mundo. O si-mesmo possui então uma dimensão de virtualidade, possibilitando sempre novas atualizações e novas emergências.

Há experiências em que o si-mesmo é acionado em sua dimensão processual e perde momentaneamente seu papel de centro. Um exemplo é a experiência estética, que pode surgir durante a leitura de um texto literário, produzindo devires, deslocando o eu da pilotagem do processo de conhecimento e produzindo quebras, descontinuidades e rachaduras no fluxo cognitivo habitual. Avançando nesta direção, procuramos apontar que a escrita-inventiva, baseada em atividades de escrita em 1ª pessoa, pode dar lugar a um processo de devir-consciente. Segundo Depraz, Varela e Vermersch (2003), o devir-consciente surge como a explicitação de uma experiência singular, corporificada, precisa, individuada, que antes nos habitava de modo implícito e pré-refletido. Entre as práticas que propiciam o devir-consciente, enumeradas pelos autores, encontra-se o exercício da escrita. Nos casos que descreveremos a seguir, a escrita-inventiva estimulada por meio da escrita em 1ª pessoa parece se configurar como uma atividade concreta capaz de atualizar, no campo da experiência, algo que habitava os jovens escritores de modo implícito, difuso e virtual.

A escrita em 1ª pessoa é uma ferramenta potente para acionar movimentos de saída de si e processos de produção de subjetividade. Esse tipo de atividade começa por distinguir o texto narrado em 3ª pessoa, cujo narrador é observador, e o texto narrado em 1ª pessoa, no qual narrador e personagem se fundem. Além da compreensão do foco narrativo, é necessário que se perceba a função emotiva da linguagem que caracteriza o texto em 1ª pessoa. Segundo Roman Jakobson (1995, p. 124), a função emotiva ou expressiva, centrada no remetente, tende a suscitar a impressão de uma emoção, verdadeira ou simulada. O narrador-personagem permite que sentimentos atravessem a tessitura verbal e criem uma atmosfera em que predomina a emoção. Trata-se de verificar em que medida tal estratégia narrativa é capaz de envolver os pequenos leitores-escritores na rede de afetos tecida pelo narrador de 1ª pessoa e, ao escreverem, se deixarem levar também por tais afetos.

A proposta para que os alunos imaginem um narrador-personagem que organiza o texto é precedida da leitura de um modelo literário em 1ª pessoa: a arte literária sempre é tomada como referência e como espaço de encontro. É ela que nos acolhe e sutilmente delinea um território fértil em que possibilidades de descoberta do outro e de si mesmo podem ocorrer. Essa experiência mostra-se sempre provocadora e propicia, muitas vezes, um espaço inventivo, uma vez que esse eu-personagem é efeito da experiência. Ao darem voz a elementos da natureza, como árvores, flores, vento; ou a objetos, como escrivainha, caixinha de música, máscara, máquina de escrever e outros; ou ao criarem personagens que expressam

seus sonhos e desejos, suas dores e conflitos, os jovens escritores parecem atualizar, nas entrelinhas dos textos que escrevem, algo mais além de sua história pessoal.

Sempre que possível, voltamos ao tema do olhar poético, em nossas aulas-encontro. Olhar capaz de desnudar a poesia que se oculta no banal e no cotidiano. Aprendizes de poetas que somos, cultivamos um olhar cuidadoso e, assim, despertamos o gosto pela contemplação. Dessa forma, o mundo vai adquirindo novos contornos e as cores, as formas, as texturas, tudo parece vibrar; a vida se manifesta com mais intensidade. Aprendemos com os poetas, a contemplar.

Recebemos, certa vez, um calendário do supermercado de nosso bairro. Entre muitas fotos, encontrava-se a de um ipê cor-de-rosa totalmente florido. Essa árvore vive na entrada do bairro de Itacoatiara, em Niterói, cujas ruas silenciosas e calmas recebem nomes de flores. Fomos imediatamente capturadas pela beleza da fotografia e pensamos como seria bom descrever aquele ser tão belo e colorido. Ampliamos a fotografia e a levamos para a roda, e a nossa aula-encontro foi dedicada à contemplação. Colocamos a proposta no quadro: imagine que você é esse elemento da natureza, o ipê florido... Colocamos também um esquema, comportando diversas perguntas: Quem é você? (características físicas e psicológicas). Onde você vive? O que ouve? Vê? Sente? Quando se sente feliz? Que estação do ano você mais admira? Por quê? Sente-se, por vezes, infeliz? Com quem você conversa, convive? E algum momento já sentiu ameaçado? Você admira os homens? Por quê? Qual é o seu grande sonho?

Quando trabalhamos o narrador de primeira pessoa, o esquema pode funcionar como uma espécie de entrevista. O aluno não precisa seguir a ordem que está no quadro, pode organizar o seu texto da forma que considerar mais original, mas as perguntas conduzem o pensamento e orientam a escrita. Dessa forma, o texto vai se organizando, à medida que um diálogo ficcional se estabelece. No espaço entre o escritor e o narrador, uma conversa acontece e a narrativa se faz.

Naquele dia, fizemos a leitura da foto, observando todos os detalhes daquela árvore, e nos concentramos em admirar aquela imagem; não fizemos leitura de texto literário, apenas do texto não verbal. Além das características físicas, imaginamos que aquela árvore tão plena de vida teria também sentimentos e que perceberia com sensibilidade o mundo. Também seria capaz de relatar o que ocorria à sua volta, assim como seria capaz de falar de seus sonhos e desejos. À medida que líamos a gravura, deixávamos no quadro as palavras que auxiliariam a escrita. Abrimos um espaço para a fantasia e viajamos em companhia das flores cor-de-rosa do ipê. Seguem alguns trechos dos textos:



*Uma arvorezinha alegre
(Débora, 13 anos)ⁱⁱⁱ*

Às vezes, as pessoas passam por mim e nem me veem. Acho que nem fazem ideia de como isso pode me deixar magoado. Outros só me notam quando estou em boa forma, cheio de flores. Ninguém gosta de ser ignorado quando está se sentindo meio feinho, como fico me sentindo no outono. Mas pergunta se alguém está ligando pros sentimentos de uma árvore?

Eu moro em uma rua da praia de Itacoatiara, bem no cantinho. Aqui é bem legal de viver, mas há dias em que me dá uma vontade enorme de dar uma voltinha, andar por outras bandas... Pena que estou literalmente plantada aqui há tanto tempo. Queria tanto conhecer outras coisas...

Algodão Doce

(Júlia, 13 anos)

Sou uma grande e bela árvore de tronco não muito grosso, mas suficientemente forte para sustentar minha imensa e florida copa. Minhas flores são pequenas e rosa, e são tantas que parecem de longe um grande algodão doce.

Minha felicidade está garantida em épocas de primavera e verão, uma estação em que há sol e movimento à minha volta. Não costumo me sentir ameaçada nem tampouco infeliz. Mas quando escuto algumas notícias não muito boas, fofocadas trazidas pelo vento e pelas ondas do mar, me decepiono.

O exercício proposto é uma estratégia para provocar um movimento de saída de si em direção a outros modos de sentir, pensar, viver. O devir-árvore propicia o desmanchamento momentâneo do eu, acessando o plano de virtualidade do si composto de experiências não conscientes, opacas e afetivas. Poderíamos pensar, com Deleuze e Guattari (Deleuze e Guattari, 2005, p. 213), que o ipê cor-de-rosa, ao se transformar em bloco de sensações, desenha uma zona de indeterminação, que uma franja circunda a experiência, e esse espaço fluido — espaço entre a árvore e o menino-escritor — dá lugar a deslocamentos. As palavras, sem sabermos exatamente de onde ou por que aparecem, nos acometem, vêm ao nosso encontro e a escrita-inventiva acontece. Nessa zona indiscernível, anula-se a oposição entre sujeito da enunciação (escritor) e sujeito do enunciado (narrador). Não há mais o ipê e o eu-narrador, e sim uma conjunção de fluxos de intensidades onde as formas e as dicotomias se desfazem. São a árvore e o escritor, algo se passa de uma para o outro num agenciamento. “É isso, agenciar: estar no meio, na linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior” (DELEUZE, 2004, p.70).

No projeto “A Caixinha de Música”, cujo objetivo era também a criação de um narrador de 1ª pessoa, é um objeto que ganha vida. Tal objeto narra experiências vividas e memórias recolhidas ao longo da caminhada, deixando-nos entrever um texto polifônico. Nessas propostas nos misturamos com as coisas, nos entrelaçamos com as forças do mundo e nos deixamos arrastar; somos levados, ora suave, ora intensamente. Segue o relato de uma situação vivida por uma de nós.

Levei, certa vez, para a sala de aula uma caixinha de música. A caixinha pertencera ao meu neto Lucas, que era ainda um bebê quando a ganhou de presente. Sua música suave muitas vezes o acalentou em seu bercinho. Lucas mudou-se para longe e deixou sua caixinha em minha casa. As cores suaves daquele objeto delicado, os movimentos dos bonequinhos ao som da música, os afetos que ele sugeria, enfim, a delicadeza daquele objeto, que, na verdade, se encontrava esquecido, me motivou. Preparei a aula, pensei: vamos dar vida a essa caixinha. Coloquei-a no meio da roda. Fizemos a leitura daquele texto-objeto, isto é, daquele texto não verbal. Cuidadosamente, examinamos cada detalhe daquele objeto feito de madeira. Enfatizo sempre que podemos ler, ou melhor, devemos ler tudo o que está à nossa volta, e que a leitura do mundo alimenta o texto que vamos escrever. À medida que experimento o que está à minha volta e fico atento aos acontecimentos, às mudanças que ocorrem ao redor de nós e em nós mesmos, mais elementos terei para escrever.

Em seguida, lemos o texto literário, que comparece para nos ensinar que podemos inventar múltiplos narradores. Ouvimos o poema de Vinícius de Moraes (MORAES, 1998), “A Porta”, do CD “A Arca de Noé”.

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me importa...)
Que se uma pessoa é burra
É burra como uma porta.
Eu sou muito inteligente!

Depois de lermos o poema e ouvirmos a música, cantada por Toquinho, entendemos que a voz do texto era a voz de uma porta. Ela dizia de que material era feita — “Madeira matéria morta” — contudo, contestava: “Mas não há coisa no mundo / mais viva que uma porta”. Uma porta cheia de vida que expõe seus sentimentos e demonstra sensibilidade e inteligência diante da vida, pois sabe como lidar com o menininho, com o namorado, com a cozinheira e com o capitão. Um aspecto que chama atenção é o trabalho cuidadoso do poeta com a sonoridade das palavras. Tal recurso demonstra que, no texto poesia, tudo possui abertura de sentido. Observamos que, para cada personagem, a porta se abria de forma diferente. E buscamos os porquês. Analisemos os versos. “Eu abro, devagarinho / Pra passar o menininho” — no par devagarinho / menininho, a sonoridade, o diminutivo menininho, o gesto, devagarinho, tudo parece expressar afeto; significantes e significados criam múltiplos sentidos; “Eu abro bem com cuidado / Pra passar o namorado” — no par cuidado / namorado, o cuidado ao receber o namorado denota certa cerimônia com aquele personagem querido; “Eu abro bem prazenteira / Pra passar a cozinheira” — no par prazenteira / cozinheira, as palavras denotam prazer e cordialidade com a cozinheira, afinal, ela desenvolve a arte de cuidar e é responsável por algo que nos dá prazer; “Eu abro de supetão / Pra passar o capitão” — o par supetão /

capitão, já denota alguém que, descuidadamente ou de forma autoritária, mete a mão na porta para abri-la sem pedir licença. A porta ganhou vida, conhecia as pessoas com quem convivia e sabia tratá-las como ela julgava que mereciam. Porém, não perdoava àqueles que a comparavam aos que não são inteligentes. Uma porta bastante perspicaz. O poeta parece garantir que é possível dar voz aos objetos inanimados. Aprendemos com o poeta.

A caixinha de música, objeto afetivo por si mesmo, proporcionou a criação de um território em que os sentimentos se manifestaram sem cerimônia. Lembramo-nos de objetos de nossa própria infância e como esses permanecem ainda na memória, e alguns ainda guardados num cantinho da gaveta. Chamamos a esses objetos de objetos biográficos, pois são capazes de contar a nossa história. Ao nos depararmos com eles, facilmente, voltamos no tempo e nos vemos em outros lugares, em outras circunstâncias, em companhia de outras pessoas. Objetos que falam de saudade, que nos olham e nos interrogam... São pequenos-grandes bibelôs carregados de sensações e sentimentos. Ora alegram, ora entristecem aqueles que os contemplam; como sentinelas, permanecem à espreita, impregnados de história, de vida, de narrativas.

Dar vida a objetos ou a elementos da natureza se oferece, pois, como uma estratégia potente. Segundo Deleuze “é necessário falar *com*, escrever *com*. Com o mundo, com uma porção de mundo, com pessoas” (DELEUZE, 2004, p.70). Também de acordo com Barthes, em diálogo com o mundo, transitamos por um território em que a linguagem desliza e o discurso “nos transforma, nos desloca, nos dá palavras, sentidos, frases, que nos permitem trabalhar e que desencadeiam em nós o próprio movimento criador: a permutação” (BARTHES, 1984, p. 154). A escrita-inventiva dos jovens expressa o que os objetos evocam, as ressonâncias afetivas que eles suscitam, devires.

Os devires propostos nas atividades descritas acima, ao engendrarem um movimento de saída de si, propiciam o acolhimento da alteridade. Tais estratégias ensinam-nos a trabalhar na diferença, fazem emergir algo que estava ali, mas que desconhecíamos. A prática do devir-consciente revela-se como uma prática de si, uma prática de transformação de si e de produção de subjetividade (KASTRUP, 2005). A presença errante e sinuosa do sujeito não pode ser compreendida integralmente; nele persistem a heterogeneidade e as contradições — não há um sujeito acabado, consistente, mas processos de produção de subjetividades.

“As botas”, “O vento” e “O caminho” são três projetos que trazem a ideia de movimento. Por se apoiarem em elementos fluídos ou soltos, encarnam o deslocamento, a desterritorialização. A literatura, como sabemos, não se fixa a nada, nem a um espaço — exterior ou interior — nem a um tempo, nem a um sujeito. Sua fala é essencialmente errante, móvel, nômade (LEVY,

2003, p. 29). O desenraizamento, mesmo que provisório, provoca a errância e nos faz caminhar com as palavras sem saber exatamente onde iremos chegar. A convivência com o inabitual pode propiciar uma experimentação que permite novas e criativas formas de existência. Não importa a chegada, o que importa é sempre, sempre o caminhar...

Visitando uma exposição, encontramos, certa vez, “As botas” de Van Gogh, acompanhadas dos versos de Carlos Drummond: “Cansaram-se de caminhar / Ou o caminho se cansou”. Imaginamos que belo encontro: o pintor e o poeta! E que boa viagem esse encontro poderia proporcionar... Levamos a gravura para a sala de aula, para a aula-encontro. Lemos na roda, observamos os detalhes da pintura de Van Gogh. E perguntamos com Drummond, ao velho e surrado par de botas, por que deixaram de caminhar? Que caminhos havia percorrido até ali? A criação de um narrador de 1ª pessoa, no caso as botas, era a proposta daquela aula.



A contemplação da obra de Van Gogh sensibilizou o grupo, e sensações emergiram; um plano de forças se delineou. O par de botas ganhou vida: sentimos que, por ser velho e experiente, tinha muito a nos dizer, tinha muito a nos contar... Alguém que atravessara as estradas da vida, ora tranquilas e verdejantes, ora enlameadas e esburacadas, trazia, com certeza, histórias em sua mochila cansada e gasta pelo tempo. Os jovens e ainda inexperientes escritores agenciaram-se com aquela imagem e se deixaram levar pelos fluxos que ela sugeria. A percepção daquele roto e cansado par de botas os fez empreender uma viagem ao passado. Imaginamos quantas aventuras teria vivido aquele velho e gasto par de botas. Teria ele saudades do passado? Teria projetos para o futuro? Como se sentia diante da vida? Tinha

amigos? E assim, mais uma vez, as respostas, imaginadas pelos escritores, foram construindo a narrativa, cujo narrador-personagem é o par de botas.

A Velha Bota
(Ivone, 13 anos)

Eu sou uma bota velha, tenho muitos furos como uma peneira, meus cadarços estão velhos e já quase não tenho sola. Infelizmente meu dono faleceu, ele era um camponês que trabalhava no canavial, por isso agora estou esquecida aqui dentro desse armário.

Me lembro quando seu Jorge, meu dono falecido, ia trabalhar. Ele acordava bem cedo para me calçar e ir para o canavial passar lá quase o resto do dia. Minha história foi essa quase a vida inteira, até o seu Jorge pegar uma gripe forte e “bater as botas”.

Nos canaviais por onde eu andava, sentia medo, eram tantas facas, parecia que elas iam me matar ou tirar uma parte de mim. Vi uma vez um amigo do seu Jorge perder o dedo.

Minha Jornada
(Marisa, 13 anos)

Sou um velho par de botas, surrado, cansado de tanto andar por aí. Sou feito de um resistente couro marrom.

Protegi os pés de uma pessoa muito importante, um valente soldado, que foi convocado para a guerra e me levou junto. Lá batalhamos bravamente para defender nosso país. Por muitas estradas passamos, às vezes, tivemos que optar por estradas enlameadas, outras vezes estradas barulhentas e ainda estradas desertas. Muitas histórias tenho para contar. Me emociona só de lembrá-las.

Quantas alegrias houve?... Vislumbrei belas e tristes paisagens. Na guerra vi muitos corpos ensanguentados pelo chão, isso me entristecia muito, quer dizer, ainda me entristece.

Os narradores-botas voltaram ao passado e falaram de suas lembranças, de suas experiências existenciais. Ao desenharem os caminhos por onde andaram, os velhos pares de botas nos levaram com eles, e experimentamos paisagens outras, paisagens interiores que nos levaram a refletir sobre o nosso próprio percurso. A escrita-inventiva aponta para elementos que não se esgotam no plano pessoal, nas relações intersubjetivas, na troca de informações ou de experiências vividas, mas ocorrem no plano impessoal das sensações, dos perceptos e dos afectos que o texto literário e a gravura veicularam.

Conclusão

A arte propicia uma experiência que excede o eu, algo que o atravessa, mas não é recolhido pelo eu pessoal. Ela transpõe o limite do eu e alteriza a percepção cotidiana, sendo um campo privilegiado para se ultrapassar o limite do vivido. Dessa forma, a experiência com a arte literária pode levar para mais além do eu, já que propicia uma abertura dinâmica diante daquilo que nós não somos ou não pensamos ser. Estamos ancorados na história e

funcionamos a partir de condições históricas, mas estamos também em devir, em constante processo de diferenciação de nós mesmos. Sendo assim, a nossa experiência não se configura apenas como uma experiência subjetiva, assim como não se encontra no campo de um saber acumulado. O que desejamos é estimular um encontro fecundo e contínuo com a textualidade poética, com a sensibilidade poética para que a escrita-inventiva aconteça. Acreditamos que tal procedimento produz um movimento capaz de empreender transformações de caráter existencial. Tal lógica se distancia da lógica que deseja apenas desenvolver habilidades linguísticas e se aproxima de um campo de afetabilidades. Experimentar a arte literária, escrever a partir dos estímulos que ela produz é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado. Lemos em Walter Kohan: “Quero dizer que o pensar serve, vale a pena, é interessante quando torna visível algo que não o era, quando permite dar conta da existência de algo antes oculto” (KOHAN, 2007, p. 21).

Ao estabelecer o vínculo entre a literatura e a vida, levamos o aluno a apropriar-se da língua não como ferramenta de trabalho, mas como algo que o ajudará a pensar o mundo, a vida e quem sabe questionar o instituído e as contradições do viver. A experiência com a paisagem literária, este território sem fronteiras e ilimitado, ressignifica a aprendizagem da língua portuguesa. Nesse sentido, os alunos passam a habitar o mundo das palavras sem medo de errar, pelo contrário, circulam, por esse universo, livres e soltos, experimentando a errância. Consequentemente, muitos constroem uma relação mais cordial com o português e, aos poucos se sentem seguros e tranquilos para produzirem seus textos, para criarem com as palavras — com as suas palavras. Quando se apropriam da sua língua, as atividades, em sala de aula, as tarefas da escola passam a ter outro sentido. Rompemos, dessa forma, com a lógica de uma sociedade apressada e competitiva que nos atropela e arrasta, impossibilitando momentos fortes de sintonia conosco e com o mundo que habitamos. Aproveitamos as aulas na Oficina — as aulas-encontro — para desfrutarmos da beleza do texto e pensarmos o mundo.

A partir dessa perspectiva, acreditamos que o território oficina pode ser considerado um dispositivo crítico e clínico. A experiência intensiva com a palavra literária, a linguagem como experiência de si e não como fonte de informação é capaz de desentranhar vozes que nos habitam, e assim, medos, alegrias, desejos, sonhos atravessam os textos. A escuta cuidadosa e atenta do texto literário, a conversa informal e, principalmente, o contato com a escrita-inventiva nos falam de vida, de convivência e de aprendizagem, nos falam dos mistérios que envolvem o ato de escrever.

O trabalho com a linguagem-arte transpõe os limites do si e cria um território em que processos de produção de subjetividade e de invenção de novas formas de existência tomam lugar. Como observa Silvia Tedesco, “a literatura e a clínica nos propõem um passeio ao exterior das formas, das práticas subjetivantes. Despersonalização, dessubjetivação, eis o projeto comum, o movimento em que literatura e clínica se atravessam” (TEDESCO, 2005, p. 142). A convivência com a arte poética desentranha vozes que nos habitam. Inventamos juntos, com o auxílio da literatura, outros caminhos, e estes ampliam o nosso olhar sobre o mundo e sobre nós mesmos. Por fim, a experiência coletiva de leitura da literatura e de escrita-inventiva pode delinear esse espaço crítico e clínico, propiciando acontecimentos na vida de certas crianças.

Em muitas ocasiões, diante de alguns temas abordados pela linguagem poética e discutidos na roda, observamos que a inquietude aparece como elemento que paralisa. O aluno rejeita se expressar, não quer escrever, tenta fugir; contudo, ao deixar as palavras na folha de papel, essas se revelam instigantes e surpreendem o próprio escritor, que constata saber escrever. Eis um momento em que o aluno experimenta o devir-consciente, pois algo que o habitava de modo implícito e pré-refletido agora se explicita. Entendemos que em muitas situações a dor de escrever se confunde com o não saber escrever ou com o medo de escrever. Em outras situações, observamos que o aluno se utiliza da ironia e desconcerta o leitor, que se depara com combinações inusitadas, com um movimento que deixa vir à tona o desconforto ou a dor que o incomodam. O poeta Manoel de Barros explica: “A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos” (BARROS, 2010, p.347).

A paisagem poética, portanto, cria um território; nele, acontecimentos tomam lugar, e a escrita-inventiva acontece. O escritor quer sugerir, fazer pensar, pôr problemas, provocar desafios perceptivos: “o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá” (DELEUZE e GUATTARI, 2005, p. 227). Entendemos que os afectos excedem o vivido, podendo provocar saídas de si, e estas, por sua vez, impulsionam os aprendizes de escritor em direção à escrita-inventiva.

Além dos aspectos analisados acima, sublinhamos a importância dada ao silêncio, uma vez que todos os exemplos demonstram que a experiência com a palavra escrita requer um pouco de recolhimento, uma experiência de tempo desacelerado, o tempo do cuidado. Somos invadidos frequentemente pelo barulho, pelos ruídos que nos submetem; o barulho dispersa, enquanto o silêncio parece ser unificador. “O silêncio é o primeiro signo de que a escrita ‘anda’, de que a proposta foi compreendida” (PETIT, 2009, p.227). Maurice Blanchot afirma:

“Esse silêncio tem sua origem no apagamento a que é convidado aquele que escreve” (1987, p.17). Um silêncio que se confunde com a imensidão sussurrante, eco do que não pode parar de falar, algo que me é estranho, mas que pensa dentro de mim. Tal atitude pode causar estranhamento, mas observo como são gratificantes tais momentos quando leio o que deixam em seus cadernos, quando percorro, silenciosamente, os atalhos que trilharam com as palavras.

Referências bibliográficas

- BARROS, M. *Ensaio Fotográfico*. São Paulo: Record, 2010.
- BARTHES, R. *O Grau Zero da Escrita*. Tradução Maria Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, R. *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70, 1984.
- BLANCHOT, M. *O Espaço Literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed 34, 2004.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *O que é Filosofia?*, tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, vol.4*. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed.34, 2007.
- DEPRAZ, N., VARELA, F. & VERMERSCH. *On Becoming Aware: advances in consciousness research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2003.
- JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.
- KASTRUP, V. O devir-criança e a cognição contemporânea. In: *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, vol.13, nº3, p. 2000.
- KASTRUP, V. Sobre Livros e Leitura: Algumas Questões acerca da Aprendizagem em Oficinas Literárias. In: *Revista do Departamento de Psicologia da UFF, Niterói, R.J*, vol.12, nº1, p.65 – 84, janeiro/abril, 2000.
- KASTRUP, V. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. In: *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, nº 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.
- KASTRUP, V. *A Invenção de Si e do Mundo. Uma Introdução do Tempo e do Coletivo no Estudo da Cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KASTRUP, V. Autopoiese e Subjetividade: sobre o uso da noção de autopoiese por G. Deleuze e F. Guattari. In: KASTRUP, V. TEDESCO, S. e PASSOS, E. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre, Sulina, 2008, p.46 – 63.

- KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LEVY, T. S. *A Experiência do Fora, Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- MORAES, V. *Poesia completa e Prosa: volume único*. BUENO, A. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.
- PAZ, O. *O Arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PETIT, M. *A Arte de Ler ou como Resistir à Adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed 34, 2009.
- SADE, V.C. *A Existência como Dobras Infindáveis de Si Mesma: considerações sobre o si mesmo cognitivo na obra de Francisco Varela*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFF, 2004.
- TEDESCO, S. Estilo-Subjetividade:Relações Entre Repetição e Diferença. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF, Niterói, R.J*, vol.12, nº1, p.9 – 18. janeiro/abril, 2000.
- TEDESCO, S. Literatura e clínica: ato de criação e subjetividade. In: JÚNIOR, A. M. KUPERMANN, D. TEDESCO, S. (Orgs.). *Polifonias: Clínica, Política e Criação*. Contra Capa Livraria Mestrado em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, 2005, p.141-152.
- TEDESCO, S. Estilismo de si: ato de fala e criação. In: KASTRUP, V. TEDESCO, S. e PASSOS, E. *Políticas da Cognição*, Porto Alegre: Sulina, 2008, p.177- 196.
- VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

ⁱ Professora Associada da Universidade Federal Fluminense

ⁱⁱ Doutora em Psicologia, Cognição e Produção de Subjetividade, UFRJ

ⁱⁱⁱ Os nomes dos autores são fictícios.