

SCRIPTOR IN FABULA

*Jean-Marie Privat e Marie-Christine Vinson**
*Tradução: Profa. Dra. Maria Sabina Kundman***

Na medida em que nosso percurso didático busca articular práticas textuais e representações culturais dos aprendizes, falaremos certamente das interações leitura-escritura, mas também das interações leitor(es)-scriptor(es). Esses aprendizes são alunos do 1º grau nos subúrbios do município de Lyon, onde anteriormente ambos trabalhávamos.

Nossa hipótese geral é que o culto escolar do texto, texto fechado em si mesmo e que exclui seu leitor, transforma obras e referências às obras numa herança rotineira, no melhor dos casos, numa herança recusada porque freqüentemente inassimilável. Ao contrário, numa perspectiva inter-ativa plural, procuramos transformar o trabalho de leitura e de escritura fazendo da obra, segundo a fórmula de Bourdieu, “um instrumento de produção, e conseqüentemente de invenção e de possível liberdade”,¹ ou mesmo numa linguagem mais didática de auto-produção já que se trata de se construir uma identidade de leitor e de scriptor, desenvolvendo competências.

Apresentamos um exemplo de macro-seqüência de aprendizagem, na qual num primeiro tempo o leitor se introduz no texto como scriptor, num segundo tempo ele imiscui-se no ateliê de escritura, e enfim lhe é proposto, através de uma série de gestos meta-culturais, reconhecer-se e ser reconhecido como ator cultural.²

* IUFM de Lorraine.

** Depto. de Letras Modernas – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

¹ P. Bourdieu, *Les Règles de l'art*, Paris, Seuil, 1992, p. 418.

² É claro que para nós esse trabalho, desenvolvido efetivamente nas classes de 6ª série, pode ser proposto sem dificuldade e talvez com pertinência e proveito maiores, em módulos do 1º ano colegial, em oficinas de leitura-escritura para estudantes universitários e no quadro da formação inicial ou contínua dos professores.

Inscrever-se no texto

Se é verdade que, por um lado, o texto é “um tecido de não-dito” porque ele procede por saltos narrativos e abandonos de possíveis ficcionais; se é verdade, por outro lado, que o próprio leitor é “uma pluralidade de outros textos” e a leitura uma “produção”,³ nada impede o leitor ativo ou mesmo mais exatamente interativo de atualizar um texto virtual.

Já que o texto atual contém sempre um espaço de manobra, propomos ao aluno um protocolo de leitura que lhe permitirá inscrever-se como “eu” na história, de nela inserir-se, de nela inscrever-se como narrador ou como personagem.

As instruções de escritura são pois de perscrutar os possíveis da história e de se insinuar nos vazios da narrativa, intervindo ao mínimo no texto *princeps* (as conexões devem ser às vezes revistas). Num movimento inverso à cultura filológica que visa expurgar as variantes do texto, ou pelo menos marginalizá-las, o que é visado aqui é uma arte, ou melhor, um artesanato da variante e do acréscimo, esse “excesso alegre” do qual fala B. Cerquilini.⁴

Vamos dar dois exemplos desse trabalho de re-escritura, ao mesmo tempo livre e controlada. *Chapeuzinho Vermelho*, na versão de Perrault, servirá de pré-texto para essa “caça furtiva em terras alheias” (M. de Certeau).

Não detalhamos aqui as seqüências de atividades derivadas de estudos de um texto, atividades de estruturação textual (escritura de um diálogo de romance, mudança de ponto de vista, conclusão de uma narrativa etc.), alimentadas de múltiplas leituras. Nós nos limitaremos à descrição das grandes etapas e dos principais objetivos de um percurso didático “compreensivo”, não “segmentário”.

³ Barthes evoca também a possibilidade de “tratar o leitor como um personagem, dele fazer um dos personagens da ficção e/ou do Texto”, “Sur la Lecture”, *Le Bruissement de la langue*, Paris, Seuil, 1984, p. 46. Consultar também, no mesmo volume, “Écrire sa lecture”, p. 33-36, o que Barthes chama “o texto-leitura” e “a chamada dos signos”.

⁴ B. Cerquilini, *Éloge de la variante*, História crítica da filologia, Paris, Seuil, 1989. Mesmo se estamos de acordo com sua crítica da ideologia do texto e da leitura, nosso procedimento não tem senão ligações longínquas com o de J. Ricardou, que visa a “reescrever os autores” para “aperfeiçoar” ou “melhorar” o texto de referência em alguns micro-pontos (Transforme-se, leitor, no escritor que você é” *Pratiques* n. 67, p. 105-125). Encontramos um encaminhamento bastante próximo numa novela de J. Cortázar – “La barque ou nouvelle visite à Venise” (*Façons de perdre*, Paris, L'Étrangère, Gallimard, 1978, p. 79-125) – onde o escritor tenta reescrever um de seus textos cujo feitiço lhe parece “fraco em relação a suas possibilidades internas”. Assim, a voz de Dora, um dos personagens da novela, intervém de vez em quando para comentar o conteúdo ficcional original enquanto a voz do autor assinala aquilo que parece “ruim ao nível da escrita”. Nosso objetivo é sobretudo de aperfeiçoar o aluno. O trabalho pode, aliás, recair também nos textos de alunos, como “eu na história”, uma espécie de desafio-escritura.

Meu Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina de aldeia, a mais bonita que se pudesse ver: sua mãe era louca por ela e sua avó mais ainda. Essa boa mulher mandou fazer para ela um chapeuzinho vermelho, que lhe ficava tão bem, que em todo lugar chamavam-na de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia, sua mãe, que tinha feito bolos, lhe disse: “Vá ver como está sua avó, pois me disseram que ela estava doente: leve para ela esse bolo e esse potinho de manteiga”. Chapeuzinho Vermelho partiu logo para ir na casa de sua avó, que morava numa outra aldeia. Passando no bosque, ela encontrou o compadre Lobo que teve muita vontade de comê-la, mas que não ousou por causa de alguns lenhadores que estavam na floresta. NAQUELE DIA EU TAMBÉM ESTAVA NA FLORESTA. EU JUNTAVA GALHOS SECOS PARA A MINHA POBRE TIA-AVÓ, VELHA DEMAIS PARA SE DESLOCAR. ESCONDIDA ATRÁS DE UM ESPESSE ARBUSTO DE AMORAS, EU TEMIA MEXER-ME. MAS EU JÁ TINHA RECONHECIDO O CHAPEUZINHO VERMELHO, QUE DANÇAVA ENTRE OS GALHOS. O lobo perguntou ao Chapeuzinho Vermelho onde ele ia. A pobre criança, que não sabia que era perigoso parar para escutar um lobo, lhe disse: “Eu vou ver minha avó e levar-lhe um bolo com um potinho de manteiga que minha mãe lhe está enviando. – Ela mora bem longe? perguntou-lhe o Lobo. – EU MURMUREI NO FUNDO DE MIM MESMA: “NÃO RESPONDA, NÃO RESPONDA”. – Oh! sim, lhe disse Chapeuzinho Vermelho; é do outro lado do moinho que você está vendo lá longe, lá longe, na primeira casa da aldeia. – EU ESTAVA BASTANTE PREOCUPADA: “MEU DEUS, COM UM ENDEREÇO TÃO PRECISO A VELHINHA ADÉLIA ESTÁ EM GRANDE PERIGO. E NA VERDADE MEUS TEMORES SE JUSTIFICARAM RAPIDAMENTE. – Pois bem! disse o Lobo, eu também quero ir vê-la: eu vou por esse caminho, e você por aquele e veremos quem chega lá primeiro”.

O Lobo se pôs a correr com todo vigor pelo caminho que era o mais curto; e a menina foi pelo caminho mais longo, divertindo-se colhendo avelãs, correndo atrás das borboletas e fazendo pequenos buquês das florzinhas que encontrava. VERMELHA DE RAIVA, LÁ DEIXEI MEU FEIXE E CORRI ATRÁS DESSA LOUCA. – “COMO É QUE VOCÊ SER PODE SER TÃO IDIOTA!” FALEI NUM TOM SÉRIO. MAS EU NÃO DEMORAVA A PERDER MINHA SEGURANÇA E COM UMA VOZ OFEGANTE, EU EXPLICAVA A ESSA MENINA DE SEIS ANOS A TERRÍVEL ARMADILHA NA QUAL ELA TINHA CAÍDO. NÓS PARTIMOS APRESSADAMENTE PELO ATALHO, CHAMANDO JEAN MARTIN, O LENHADOR DA ALDEIA DE ESCHASSES. EU TINHA OUVIDO SEU MACHADO BATENDO NOS TRONCOS ALGUNS MOMENTOS ANTES. MAS INFELIZMENTE NOS-SOS GRITOS FICARAM SEM ECO. COM CERTEZA JEAN JÁ TINHA IDO EMBORA. ENTÃO, SEM REFLETIR, NÓS NOS PUSEMOS A CORRER EM DIREÇÃO DA CHOUPANA DA VELHA ADÉLIA.

O Lobo não demorou muito a chegar na casa da avó; ele bate: toc, toc. "Quem está aí? – É sua filha, Chapeuzinho Vermelho, disse o Lobo imitando a voz dela, que lhe traz um bolo e um potinho de manteiga, que minha mãe lhe está mandando". A vovozinha, que estava na sua cama, porque não estava se sentindo bem, gritou: "Puxe o ferrolho, a maçaneta girará". O Lobo puxou o ferrolho e a porta se abriu. Ele se atirou sobre a mulher e devorou-a num instante, pois havia mais de três dias que não tinha comido. A seguir, fechou a porta e foi deitar-se na cama da avó, esperando Chapeuzinho Vermelho.

Ofeantes depois de nossa corrida, paramos diante do portão do jardim. Nenhum barulho nos arredores. A casa parecia dormir: Sem avisar, Chapeuzinho Vermelho gritou: "Lá vou eu, e se precipitou em direção à porta: toc, toc. Durante esse tempo eu passava pela horta e me dirigia para os fundos da casa, onde, eu sabia, dava a janela do quarto da velhinha. Justamente a janela estava entreaberta, mas uma cortina espessa me escondia o interior: Uma rajada de vento levantou então o tecido que veio se encostar numa poltrona. Então, então, eu sinto ainda calafrios nas costas, eis o que eu vi e ouvi. O lobo gritou: "Quem está aí? Chapeuzinho Vermelho, que ouviu o vozeirão do Lobo, primeiro se assistou, mas acreditando que sua avó estivesse resfriada, respondeu: "É sua neta, Chapeuzinho Vermelho que lhe traz um bolo e um potinho de manteiga que minha mãe lhe está enviando. O Lobo gritou, suavizando um pouco sua voz: "Puxe o ferrolho, a porta abrirá". Chapeuzinho Vermelho puxou o ferrolho e a porta se abriu.

Eu não podia gritar, o Lobo teria pulado pela janela e me teria devorado. Mas eu já não tinha mais tempo de voltar atrás e de impedir Chapeuzinho Vermelho de entrar. Ela já estava na sala.

O Lobo, quando a viu entrar, lhe disse, escondendo-se na cama debaixo da coberta: "Coloque o bolo e o potezinho de manteiga sobre a arca e venha deitar-se comigo".

EU PERCEBO, APAVORADA, QUE A COITADINHA NÃO COMPREENDEU QUE É O LOBO QUE ESTÁ AÍ. Chapeuzinho Vermelho tira a roupa e vai se deitar na cama onde ficou bem admirada de ver como era sua avó nessa roupa de dormir: Disse-lhe então: "Vovó, como a senhora tem braços grandes! É para melhor abraçá-la, minha filha! Vovó, como a senhora tem pernas grandes! É para melhor correr, minha filha! – Vovozinha, como a senhora tem orelhas grandes! – É para melhor escutar, minha filha! TREMENDO, EU ME PERGUNTEI COMO TODA ESSA HISTÓRIA PODERIA TERMINAR. FOI ENTÃO QUE A VOZ DELICADA DE CHAPEUZINHO VERMELHO CHEGOU ATÉ MIM. – Vovozinha, como a senhora tem olhos grandes! É para melhor ver, minha filha! Vovozinha, como a senhora tem dentes grandes! É para comê-la! E dizendo estas palavras, o lobo mau se jogou sobre Chapeuzinho Vermelho e devorou-a.

Saindo da cabana, ele cuspiu o Chapéu e correu para o bosque. Chorando, eu apanhei o bonezinho e fui me esconder na casa de um sitiante vizinho. Ele me levou para casa em sua charrete. Eu contei muitas vezes esta história em minha vida, eu a contei a meus filhos, a meus netos. É preciso dizer que os lobos ainda vagueiam por aí.

Meu Chapeuzinho Vermelho (trechos)

Era uma vez uma menina de aldeia, a mais bonita que se pudesse ver: sua mãe era louca por ela e sua avó mais ainda. Essa boa mulher mandou fazer para ela um chapeuzinho vermelho, que lhe ficava tão bem, que em todo lugar chamavam-na de Chapeuzinho Vermelho.

Eu também a chamava assim. Eu a admirava, mas ela não me dava muita atenção, mesmo quando na escola acontecia que dividíssemos o mesmo banco. Ela era alegre; estava sempre pronta a brincar. Eu teria gostado de ser sua amiga, eu que era tão tímida...

Um dia, sua mãe, que tinha feito bolos lhe disse: "Vá ver como está sua avó, pois me disseram que ela estava doente: leve para ela esse bolo e esse potinho de manteiga".

Chapeuzinho Vermelho partiu logo para ir na casa de sua avó, que morava numa outra aldeia. DA MINHA JANELA EU A VI AFASTAR-SE CANTANDO. DECIDI ENTÃO SEGUI-LA POR UM MOMENTO PARA VER ONDE ELA IA, SEM SER VISTA. Passando no bosque, ela encontrou o compadre Lobo que teve muita vontade de comê-la, mas que não ousou por causa de alguns lenhadores que estavam na floresta. ESCONDIDA ATRÁS DE UM GROSSO TRONCO DE UM CARVALHO, COM O CORAÇÃO BATENDO, ASSISTI À CENA COMO NUM PESADELO. EU OUVIA TUDO, OU QUASE (...).

O Lobo gritou, suavizando um pouco sua voz: "Puxe o ferrolho, a porta abrirá". Chapeuzinho Vermelho puxou o ferrolho e ESTÁVAMOS, EU E OS LENHADORES, BEM NO FIM DO CAMINHO, QUANDO a porta se abriu.

O Lobo, quando a viu entrar, lhe disse, escondendo-se na cama debaixo da coberta: "Coloque o bolo e o potezinho de manteiga sobre a arca e venha deitar-se comigo". Chapeuzinho Vermelho tira a roupa e vai se deitar na cama onde ficou bem admirada de ver como era sua avó nessa roupa de dormir: Disse-lhe então: "Vovó, como a senhora tem braços grandes! É para melhor abraçá-la, minha filha! Vovó, como a senhora tem pernas grandes! É para melhor correr, minha filha! – Vovozinha, como a senhora tem orelhas grandes! – É para melhor escutar, minha filha! – FORAM ESSAS PALAVRAS QUE OUVIMOS QUANDO NOS APROXIMAMOS DA JANELA DA CASA DA AVÓ. ERA INCRÍVEL! EU ESTAVA ATERRORIZADA. O QUE IRIA ACONTECER? O QUE É QUE PODÍAMOS FAZER? EU OUVI ENTÃO: "Vovozinha, como a senhora tem dentes grandes! É para comê-la!

E dizendo estas palavras, eu vi esse lobo mau se jogar sobre o Chapeuzinho Vermelho. FOI ENTÃO QUE JEAN-LOU, O MAIS CORAJOSO DOS LE-NHADORES, SE PRECIPITOU NO QUARTO E COM UM GOLPE DE MACHADO CORTOU A CABEÇA DO LOBO.

Desde aquele dia, eu e o Chapeuzinho somos amigas inseparáveis.

Essa co-operação de escritura apresenta muitas implicações didáticas:

- ela supõe que o leitor se entregue a uma busca escrupulosa e quase suspeitosa das “entradas” possíveis nos vazios do texto (expansões de descrições, inscrustação de uma nova narrativa embrionária, adjunção de diálogos, imbricações de monólogos interiores, inserções dialógicas como comentador da ficção ou da narração, intervenção no fim da narrativa, reatualização de uma situação e de um investimento narrativo etc.);
- ela permite uma focalização sobre pontos limitados e escolhidos do texto, o que torna conseqüentemente, ao mesmo tempo a carga cognitiva mais leve (tudo não deve ser inventado) e a atenção extremamente motivada na manutenção da coerência do texto (tudo não é possível, tanto no nível local como no nível global; a liberdade re-criadora se exerce sob imposições estruturais);
- ela introduz uma relação de cumplicidade ou de animosidade com as personagens ou o sistema de valores textualizado e imita, através dos efeitos de dramatização que a redobram ou a exibem, a leitura do leitor;
- ela coloca à prova a ordem da ficção e a construção *en trompe-l'oeil* de seus efeitos de real;
- ela personaliza enfim um texto que será dado para ser re-lido a seus pares curiosos para ver como os outros responderam ao mesmo desafio de escritura.

Assim, pode-se dizer que uns e outros “se inscrevem” no sentido reflexivo e pronominal do verbo, no inter-dito do texto.⁵

⁵ Notamos que esse trabalho de interescriptorialidade se distingue da amplificação retórica pessoal assim como da continuação de textos, espécie de *post-scriptum* que deve imitar um texto-modelo. Poderíamos aproximar esse trabalho, pelo menos formalmente, da interpolação medieval. Trata-se, em todo caso, de uma homenagem mais ou menos crítica aos textos. É possível evidenciar seja o gesto que dessacraliza e nodifica a relação com a obra (um pouco

A oficina de escritura

Esse tratamento íntimo de um texto no qual o leitor consegue se colocar numa posição de scriptor não é evidente. Para operar na obra que uma estabilidade fechada parece proteger, é freqüentemente necessário mostrar que a escritura desse pós-texto pode ser autorizada por prototextos. O pré-texto é com efeito movimento ou variação e “o corte na atividade de escrever”,⁶ que institui o texto esconde precisamente o trabalho da escritura.

É nessa oficina de escritura que o aluno vai descobrir simultaneamente o trabalho de escritura e as ferramentas de trabalho.

Sabemos, com efeito, que abrindo a porta da oficina de escritura, poderemos consultar rascunhos do escritor que testemunham, de um lado, que a literatura é feita de rasuras e de acréscimos, de variações e hesitações, e que, de outro lado, os diferentes estados do texto são produto de atividades mais ou menos planejadas.⁷

O dossiê de escritura de *Madame Bovary*,⁸ por exemplo, permite observar os procedimentos de um profissional.

O dossiê de redação se compõe de diferentes documentos que abrem “o texto em sua quarta dimensão: a do tempo de sua própria elaboração, quando o projeto da obra se encontrava ainda atravessado por uma multiplicidade de outros possíveis”. Trata-se de dar aos alunos uma noção da “textualização em estado nascente”, partindo em busca dos “segredos de fabricação” de uma produção escrita reconhecida.⁹

como quando Marcel Duchamp coloca bigodes na Gioconda) seja as atividades de linguagem (leitura e escritura) que são solicitadas. De acordo com o caso a dedicatória será simples e afetuosa ou mais irônica e agressiva: “Em homenagem amigável à Charles Perrault” ou “A Perrault, que poderia ter feito melhor”.

⁶ id., *ibid.*, p. 58.

⁷ Ver por exemplo o n. 11 da revista *Recherches*, “Du brouillon au texte”, A.F.E.F., Lille, 1989.

⁸ Encontraremos em anexo os diferentes elementos peças do dossiê “Flaubert” extraídos de: – G. Flaubert, *Madame Bovary, nouvelle version précédée des scénarios inédits*, textos estabelecidos sobre manuscritos de Rouen, com uma introdução e notas por J. Pommier e G. Leleu, Paris, Corti, 1949.

– J. Goldin, *Les Comices agricoles de Gustave Flaubert*, transcrição integral e gênese no manuscrito G 223, Genève, Droz, 1984, tomo 1 e 2.

⁹ P.M. de Biasi, “L’Avant-texte”, *Le grand atlas des littératures*, Paris, Encyclopaedia Universalis, 1990, p. 25.

A leitura seletiva conduzida por scriptores-aprendizes vai levá-los a estabelecer uma primeira constatação: escrever significa ler e reler. Uma montagem da correspondência de Flaubert escrevendo *Madame Bovary* permite acompanhar as etapas da composição da obra. Descobrimos que o autor releu, em fins de janeiro, cerca de sessenta páginas antes de continuar; que ele se pôs a folhear para a sua *Bovary*, no fim do mês de março, um livro sobre os preconceitos; que ele está feliz de poder ler a seu amigo Bouilhet, em meados de maio, o começo de sua segunda parte; que ele próprio releu, no começo de junho, quase todo seu romance.

Assim, escrever implica ler outros livros para se documentar, reler-se por etapas para melhorar, ler a alguém fragmentos, partes, o conjunto para verificar, buscar auxílios para a escritura, reler tudo.

Mas, conjuntamente, outros documentos do dossiê permitem extrair uma outra constatação: escrever é também escrever e reescrever.

Um trecho da agenda de trabalho reconstituída, posteriormente, a partir de fontes diversas nos informa sobre os diferentes roteiros, planos, esboços elaborados pelo escritor. Os alunos destacam trechos de frases: “Mme Bovary mãe-irritação” ou “Chegada de noite, aspecto da Vaubeysard”. Eles observam também esboços de planejamento: “1º Consideração de Charles. 2º A mãe Bovary em relação a Ema. 3º Chuvas de verão. 4º Tristeza”.

Eles notam que, às vezes, o autor vai ao local “no enterro de Mme Pouchet” – para recolher materiais que serão eventualmente reutilizados na ficção: “Encontrei lá talvez elementos para a minha *Bovary*”.

Um outro documento oferece a planta desenhada de Yonville e dos lugares-chaves do romance. Os alunos recolhem também informações relativas ao que se poderia chamar um primeiro estado do texto: “Narrativa: chuva de verão, silindra”. “Descrição do salão”, “tenho que fazer um diálogo de minha mulherzinha com um padre”, “tenho uma fala de Homais sobre a educação das crianças (que estou escrevendo agora)”.

Fotocópias do manuscrito original e de transcrições de manuscritos, abundantemente rasurados e rabiscados, permitem que nos interroguemos sobre diferentes operações de escrita. Quatro ou cinco linhas são nitidamente riscadas, a ordem de certas palavras é mudada, “animais” é preferido a “gado”, uma grande seta permite incluir um desenvolvimento suplementar.

O retorno, em último lugar, à página correspondente da edição do livro de bolso de *Madame Bovary* apresenta o aspecto definitivo, “limpo”, colocado em parágrafos, oferecido a qualquer leitor.

Os alunos podem construir então um novo algoritmo da produção textual. Escrever quer dizer procurar fragmentos de idéias, de frases, tomar notas no local, elaborar roteiros, planos, esquemas. Escrever significa redigir um primeiro rascunho, ou seja, escolher um tipo de texto (diálogo, descrição...), desenvolver mais ou menos um parágrafo, esboçar uma parte. Escrever pede igualmente reescrever fazendo apelo às estratégias de supressão, deslocamento, acréscimo, substituição. Escrever necessita enfim recopiar, colocar em ordem, arrumar o texto (espaçar, colocar títulos, pontuar, ortografar) para chegar à última versão.

O “dossiê Flaubert” permite constatar também, contra o mito do artesão do texto que trabalha com afinco imperturbável, que a escritura é um misto de saturação (“Enfim eu começo a enxergar melhor meu diálogo de padre. É um suplício que eu sofro há 15 dias”) e de euforia (“Meu plano é bom”) e que o autor pode alimentar uma violenta antipatia ou uma surda ironia em relação a seus próprios personagens (“Esse ódio que domina você de repente ao olhar certas pessoas”) ou a sua história em geral (passim).

Esse trabalho de investigação e de objetivação realizado com os alunos os torna mais aptos a interrogar seus próprios prototextos assim como os de seus colegas. Não se trata de impor, como modelo, o caminho de um escritor “experiente” como Flaubert, mas, ao contrário, de abrir o campo dos procedimentos possíveis a fim de possibilitar que a criança encontre soluções para os problemas com que ela se depara.¹⁰

Situar-se numa Trajetória Pessoal

Se é verdade que, de uma maneira geral, os movimentos metacognitivos (metalingüísticos e metatextuais) fazem parte das aprendizagens e podem, em determinadas condições, ativá-las, seria lastimável privar-se de momentos metaculturais.

No quadro de escrituras longas ou semi-longas, propomos, com efeito, um ritual de escritura que tende a instituir o aluno como scriptor aos seus próprios olhos e ao olhar dos outros. Em outros termos, cada aluno escreve sua autobiografia como scriptor. Não detalharemos aqui o trabalho necessário para a apropriação

¹⁰ Para outros modelos elaborados de escritores, ver, por exemplo, na coleção dos “Manuscritos Modernos”, B. Didier e J. Neefs (Ed.) *Penser, Classer, Écrire: de Pascal à Perec*, Presses Universitaires de Lille, 1990 ou R. Debray-Genette e J. Neefs, *Roman d' Archives*, Presses Universitaires de Lille, coll. Problématiques, 1987.

desse gênero de discurso relativamente estereotipado e às vezes divertido.¹¹ Queremos simplesmente chamar a atenção sobre o que está em jogo nessa prática. Eis inicialmente alguns exemplos dessas curtas autobiografias que poderiam ser evolutivas ou cumulativas de uma escritura a outra.

"Nascida de pais tunisianos no 2º distrito de Lyon em 1978, Hassina Aïda é a caçula de uma família de 6 crianças. Ela freqüenta a Escola Gabriel Péri onde ela escreve a sua primeira história La petite poule brune (A pequena galinha marrom), com a idade de 9 anos. Ela escreve alguns contos cujas heroínas são fiores; alguns são publicados no jornal escolar.

Dois anos depois, Hassina se lança no romance policial Un kidnapping et Vol au Musée Guimet (Um Rapto e Roubo no Museu Guimet).

Além da escritura, Hassina gosta dos animais, da música (do rap), dos bombons e das caminhadas...

Atualmente, Hassina acaba de terminar sua nova obra-prima Plus bête qu'une mule (Mais burro do que uma mula). Ela está atualmente na 6ª série do Ginásio Paul Éluard em Vénissieux; ela prepara um livro para crianças pequenas."

"Nascido em Lyon, no Rhône, em 1979, Eric Buron é o primogênito de uma família de dois filhos. Ele nasce na Policlínica de Minguettes situada perto de sua atual moradia. Ele perde sua avó quando entra na escola primária. Durante seus cinco anos de primário, Eric está sempre no grupo A e é freqüentemente o segundo de sua classe. Por causa de seu tamanho pequeno chamam-no, por exemplo, de "Mosquitinho".

Ele gostou sempre da expressão escrita, pois, como dizem esses amigos muito próximos, ele tem muita lábia. O problema é que quando ele faz um rascunho (muito longo), ele nunca tem tempo de passá-lo a limpo.

Na escola primária ele precisou perder muitas horas de esporte e muitos recreios para passar a limpo seu manuscrito!

É na 5ª série, no Colégio Paul Éluard que ele escreve sua primeira obra-prima, La Veste de Jean Sébastien (O Paletó de Jean Sébastien).

Eric gosta muito de nadar e de mergulhar; seu próximo livro para a juventude será uma aventura extraordinária que vai acontecer a beira-mar..."

¹¹ A matriz de escritura utilizada se inspira em notícias biográficas como a de Marcel Aymé, no começo dos *Contes du chat perché* (coll. Folio). As curtas notícias biográficas ou autobiográficas humorísticas que podemos ler de autoria de tal ou tal escritor apresentam o interesse de desnudar o código de escritura dominante desse gênero freqüentemente paratextual. Citemos, para lembrança, P. Dac, *Pensées*, Presses Pocket, 1982; Chaval, *Les Gros chiens*, éd. Climats, 1990; G. Moncomble, *L'Heure du rat*, ed. Milan, 1989; G. Flaubert, *Correspondance* (1859-1868), III, éd. de Jean Bruneau, Paris, Gallimard, 1991, p. 36-37.

Esse rito escritural é seguramente uma volta sobre a sua própria prática de escritura e sobre o seu estatuto de scriptor: é mais ou menos uma inscrição encenada no campo dos produtores de textos (aceita-se o entrar no jogo do escritor e no jogo da edição);¹² é inscrever-se também numa dinâmica cultural e mais exatamente numa trajetória pessoal de scriptor.

A idéia também é que nós nos constituímos, ao nos constituir uma memória e uma história. Inscrevemo-nos numa duração reconstituindo um passado, estabelecendo um presente, projetando-nos num futuro próximo.

É um ato de instituição, até mesmo de auto-instituição, no sentido em que ao mesmo tempo esses textos autobiográficos significam uma identidade e a impõem, primeiramente, ao próprio sujeito que a exprime diante de todos. A "magia performativa" dessas autobiografias redigidas no decorrer da aprendizagem e dadas para serem lidas aos colegas em complemento ao texto principal consiste efetivamente em notar o que somos e a notificar aos outros o que devemos ser, o que poderíamos ser.¹³ Nossa hipótese é pois que a competência propriamente escritural não basta a si mesma; ela ganha em ser acompanhada de um "suporte estatutário" de uma crença compartilhada, ou seja, de uma preparação de situações onde possamos conhecer e fazermos-nos reconhecer como scriptor.

Podem-se desenvolver estratégias da mesma ordem do lado da instituição do leitor. Um exemplo de uma rebuscada simplicidade consiste em fazer produzir pelos alunos *ex-libris* destinados a seus colegas de uma outra classe. Trata-se, desta vez, por intermédio destas pequenas estampas artísticas que são tanto imagens quanto imaginários de leitores, de instituir seu alter ego com o leitor, oferecendo-lhe sua própria imagem.

Nos anos trinta, Lucien Febvre já se queixava que os jovens fossem "modelados intelectualmente por uma cultura baseada unicamente em textos, em estudo de textos, em explicações de textos". Ele os designava ironicamente como "textuários".¹⁴ Nós procuramos dar um exemplo de percurso didático onde os alunos investem e se investem em textos dos quais eles podem ser então "inter-acionários".

¹² Para uma leitura crítica das biografias de escritores, ver D. Dupont, Y. Reuter, J.M. Rosier, *Manuel d'histoire littéraire*, I, Bruxelles-Paris, De Boeck-Duculot, 1988, p. 97-116.

¹³ P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, "Les Rites d'institution", Fayard, 1982, p. 121-134.

¹⁴ L. Febvre, *Combats pour l'histoire*, Paris, Colin, 1953, p. 5-6.

Créditos para o texto Scriptor in Fabula

Para o título: Scriptor in Fabula foi publicado pela primeira vez, in: *Les Interactions Lecture-Écriture*. Actes du colloque organisé par l'équipe THÉODILE-CREL (Université Charles-de-Gaulle/Lille III, 22-24 novembre de 1993) réunis et présentés par Yves Reuter. Bern, Peter Lang, 1994: 244-261).

Sua publicação na LINHA D'ÁGUA foi autorizada pela PETER LANG S.A. Éditions Scientifiques Européennes, Bern, novembro 1997.

Para o autor: Jean-Marie PRIVAT é atualmente professor na Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Metz, França. É diretor de estudos no Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Lorraine, França. É membro do coletivo da revista PRATIQUES (Revue de recherche en pédagogie du français) e editor responsável da coleção RECHERCHES TEXTUELLES publicada pelo Centre d'Études Linguistiques des Textes et des Discours de l'Université de Metz.

Para o tradutor: Maria Sabina Kundman é professora doutora na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, Departamento de Letras Modernas, Área de Língua e Literatura Francesa. Atua na área da pesquisa do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (francês). É professora do Programa de Pós-graduação em Língua Francesa da FFLCH-USP.

Nota do Tradutor: O original francês utiliza para *scriptor* o termo *scripteur*. Como não temos em português um termo equivalente, preferimos conservar a forma original latina acompanhada de uma definição do termo dentro do domínio da crítica genética.

“O Scriptor é um ser entregue à escritura, mergulhado nas circunstâncias históricas da narrativa, objeto ao mesmo tempo da intriga das personagens e da ação do escritor, mas também sujeito do discurso, situado entre o desejo de escrever do escritor e seu desejo de juntar o que provém da tradição, da história literária das inovações pretendidas do escritor, da intriga que se complica etc...”. WILLEMART, Philippe. *De que inconsciente falamos no manuscrito?* Manuscrita. São Paulo: Annablume, 1995, p. 55.

Prototexto é o termo em português para *avant-texte* segundo a crítica genética. Segue a definição do termo: “Prototexto: conjunto de todos os testemunhos genéticos escritos conservados de uma obra ou de um projeto de escritura, e organizados em função da cronologia das etapas sucessivas.” GRÉSILLON, Almuth. *Éléments de critique génétique*. Paris: PUF, 1994, p. 241.

Diário de Classe