



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DISCURSO PEDAGÓGICO E DISCURSO UNIVERSITÁRIO: UMA
APROXIMAÇÃO**

POLLYANNA ROSA RIBEIRO

Goiânia, 2008



YANNA ROSA RIBEIRO

DISCURSO PEDAGÓGICO E DISCURSO UNIVERSITÁRIO: UMA APROXIMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Cristóvão Giovanni Burgarelli

Universidade Federal de Goiás

2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Ribeiro, Pollyanna Rosa.
R484d **Discurso pedagógico e discurso universitário [manuscrito]:
uma aproximação / Pollyanna Rosa Ribeiro. ó 2008.**
97 f.

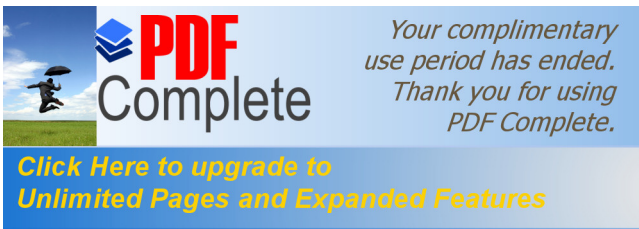
Orientador: Prof. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli.

**Dissertação (Mestrado) ó Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2008.**

Bibliografia: f. 95-97.

1. Educação 2. Discurso 3. Discurso pedagógico 4. Discurso
universitário 5. Subjetividade I. Burgarelli, Cristóvão Giovani II.
Universidade Federal de Goiás. **Faculdade de Educação.** III. Título.

CDU: 37:81



YANNA ROSA RIBEIRO

DISCURSO PEDAGÓGICO E DISCURSO UNIVERSITÁRIO: UMA APROXIMAÇÃO

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em _____ de _____ de _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dr. Cristóvão Giovani Burgarelli. UFG
Presidente da Banca

Profª. Dra. Silvana Matias Freire . UFG

Prof. Dra. Nina Virgínia Araújo Leite . UNICAMP



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

*Aos colegas do grupo de estudo
Linguagem, Psicanálise e Educação+e
do Espaço Psicanalítico de Goiânia+*



AGRADECIMENTOS

Ao querido prof^o Dr. Giovani, pela presença amiga e norteadora em minha trajetória acadêmica. Agradeço imensamente a aposta em meu trabalho, às orientações e às contribuições valiosas.

Aos meus pais, Fátima e Ribeiro, à Gyselle e ao Rodolpho pela força constante, compreensão e incentivo na continuidade nos estudos.

Aos colegas do Grupo de Estudos, os quais se dedicam em caminhar de braços dados com as pessoas que foram capturadas pela perspectiva psicanalítica.

Aos amigos do Espaço Psicanalítico de Goiânia pelo apoio e pelo subsídio teórico. A vocês expresso toda minha admiração e carinho.

À prof^a Dr^a Nina Virgínia Araújo Leite e à prof^a Dr^a Silvana Matias Freire pelas intervenções preciosas e sugestões pertinentes na banca de qualificação.

A todos os professores e colegas do programa de pós-graduação em Educação da UFG, pela gana em busca do aprofundamento teórico.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

As transformações de nossas sociedades subseqüentes à conjunção do desenvolvimento das tecnociências, da evolução da democracia e do crescimento do liberalismo econômico, nos obrigam a voltar a interrogar a maioria de nossas certezas de ontem.

Charles Melman

RESUMO

RIBEIRO, Pollyanna Rosa. **Discurso pedagógico e discurso universitário: uma aproximação** 2008. 97f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

Esta dissertação está inserida na linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG e tem como objetivo traçar uma articulação entre os discursos pedagógico e universitário, pois seus funcionamentos discursivos trazem implicações no cotidiano acadêmico. Eles não são provenientes de elaborações de um mesmo autor ou de uma mesma perspectiva teórica, por isso a discussão apresentada neste trabalho trata de elucidar as características de cada discurso; primeiramente a respeito do trabalho de Orlandi sobre o discurso pedagógico e, posteriormente, sobre o discurso universitário de Lacan. O discurso pedagógico apresenta um funcionamento circular sob o respaldo da cientificidade buscada em outras áreas, em especial a Psicologia, por isso a forma que opera na escola pode ser chamada de (psico)pedagógica, pois reduz a teorização em técnicas que se põem a serviço e em nome de uma constante atualização. Após descrever o funcionamento de um dos quatro discursos de Lacan, a partir do estudo do matema, foi possível perceber que há algumas marcas do discurso pedagógico em consonância com o discurso universitário. Na fórmula deste discurso, o saber derivado da ciência é dominante, coloca o estudante no lugar do trabalho e produz uma tese, sempre referida ao nome de um autor. Dentre alguns pontos convergentes entre os discursos temas deste trabalho, destaca-se uma configuração atual da ciência, a saber: a tecnociência, que se apresenta como um alicerce desses modos discursivos, o que traz efeitos não só no modo de funcionamento da escola, mas também nas diversas instituições sociais. Tomando como enfoque principal a abordagem da psicanálise, este trabalho que é fruto de uma pesquisa bibliográfica, ressalta a concepção de discurso enquanto estrutura que promove o laço social e, conseqüentemente, constitui os sujeitos. Por isso, o relevo dado aqui aos discursos que alicerçam a escola, pois eles produzem e dão contornos à subjetividade.

Palavras ó chave: discurso pedagógico; discurso universitário e subjetividade.

ABSTRACT

This dissertation belongs to the research field of Educational Processes and Culture in the Education Post-Graduate Program at UFG. It aims to outline a debate between pedagogical and university discourses, because their discursive functioning has implications for day-to-day academic activity. Because they do not have their origins in works of a same author nor in the same theoretical vein, the debate presented herein sets out to clarify the characteristics of each discourse; firstly, with regard to Orlandi's study on pedagogical discourse and then, to Lacan's university discourse. Pedagogical discourse presents a circular working based on scientificity found in other fields, especially in Psychology. Thus the way in which it operates in the school can be called (psycho)pedagogy, since it reduces theorization to techniques made available and in the name of constant updating. After describing the working of one of Lacan's four discourses, starting from a study of the mathema, it was possible to see that some characteristics of pedagogical discourse are in consonance with university discourse. In the formula of this discourse, the knowledge derived from science occupies a dominant position, places the students in the place of the object and produces a thesis, always referring to the name of an author. Of the converging points between the discourses which are the theme of this study, one can highlight the present configuration of science, that is: technoscience, which is presented as a foundation for these discursive modes, benefiting not just the manner in which the school operates but also the different social institutions. Using a psychoanalytic approach as its principal focus, this study emphasizes the conception of discourse as a structure which promotes social bonding and, consequently, constitutes its subjects. This is the reason for the emphasis placed here on the discourses which lay the foundation for the school, as they produce and shape subjectivity.

Key words: pedagogical discourse, university discourse and subjectivity.

SUMÁRIO

RESUMO.....	p.7
ABSTRACT.....	p.8
INTRODUÇÃO.....	p.10
CAPÍTULO 1: O DISCURSO PEDAGÓGICO E ESCOLAR . A RENÚNCIA AO ATO EDUCATIVO.....	p.14
1.1 O discurso pedagógico	p.14
1.2 A ênfase nas propostas metodológicas	p.27
CAPÍTULO 2: A APROXIMAÇÃO ENTRE OS DISCURSOS PEDAGÓGICO E UNIVERSITÁRIO.....	p.41
2.1 Sobre os quatro discursos em Lacan	p.41
2.2 O discurso universitário.....	p.56
CAPÍTULO 3: TECNOCIÊNCIA, PSICANÁLISE E SUBJETIVIDADE	p.69
3.1 A tecnociência como alicerce dos discursos pedagógico e universitário.....	p.69
3.2 Psicanálise e subjetividade.....	p.82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.95

Introdução

Esta dissertação apresenta-se como fruto de investimento em pesquisas e estudos a partir da participação no grupo de estudos %Linguagem, Psicanálise e Educação+, o qual está vinculado ao projeto de pesquisa %Implicações da noção de sujeito nos estudos sobre a discursividade+¹. Essas atividades marcaram minha trajetória discente na Faculdade de Educação, bem como constituíram minha formação docente como pedagoga atuante na Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental.

A inserção no meio escolar e a permanência na universidade nos cursos de pós-graduação permitiram que fossem levantados questionamentos sobre o discurso que fundamenta e que compõe o ambiente acadêmico nos diferentes níveis de ensino, ou seja, sobre o que se pode denominar discurso pedagógico. Os desdobramentos desse discurso são nítidos em um arcabouço vasto de documentos, produções acadêmicas e publicações midiáticas relacionadas às concepções de linguagem e de sujeito que predominam no meio escolar.

No curso de graduação, uma das disciplinas voltadas para a área de Língua Portuguesa me instigou por levantar algumas indagações pelo contato com textos pautados na perspectiva psicanalítica. O foco de estudos foi a discussão das concepções de linguagem que prevalecem no curso de formação de professores, bem como nas escolas. Diante disso, a captura por este referencial foi tal que desembocou na monografia %Linguagem escrita: o embate entre as teorias e a prática escolar+(RIBEIRO, 2003).

O ingresso no grupo de estudos acima mencionado bem como no curso de Especialização em Educação Infantil permitiram a realização de trabalhos que culminaram na monografia %Escrita infantil: uma leitura do programa de formação de professores alfabetizadores+(RIBEIRO, 2004). Essas produções e os diversos estudos foram alguns passos rumo a este trabalho, que tem como referência o questionamento sobre a discursividade, especialmente os elementos que dizem respeito ao escolar, ao tecnocientífico e à subjetividade. Para isso, a discussão sobre o discurso pedagógico é o ponto de investigação da primeira parte desta dissertação, para a partir daí buscar tecer, no segundo

¹ CAPES/UFG/UNICAMP, de 2003-2008, sob coordenação dos professores Cristóvão Giovani Burgarelli e Nina Virgínia de Araújo Leite.

entre o discurso pedagógico e o discurso universitário. No último capítulo, darei realce ao processo pelo qual a ciência vem sendo substituída pela tecnociência, isto é, o lugar da ciência está sendo ocupado pela tecnociência, que será considerada aqui como o suporte dos discursos trabalhados nos capítulos anteriores.

No primeiro capítulo, trago o aporte de Orlandi (1996), que considera a escola como o esteio do discurso pedagógico (DP) afirmando que o mesmo imprime uma recorrência em seu regimento e em seu funcionamento, a partir da escola, que é uma instituição, que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado sobre coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende. É esse o domínio da circularidade+ (ORLANDI, 1996, p.23). Ainda neste capítulo, não desconsiderando as diferenças entre os lugares teóricos de que cada autor fala, vou-me deter às discussões travadas por Lajonquière (1992/; 1999) e Voltolini (2002; 2007) sobre a configuração atual do discurso pedagógico, principalmente no tocante à psicologização do cotidiano escolar. Pretendo pensar a relação, na escola, entre o ato educativo e o advento da singularidade, considerando que, principalmente devido à influência do discurso pedagógico, trata-se de um campo, senão desfavorável, pelo menos paradoxal quando se põe em questão a singularidade. A relação entre essas noções altera a forma de conceber a subjetividade e permite traçar distinções quando se propõe vincular os produtos da tecnociência ao bem-estar de um indivíduo ou à solicitação constante de inovações.

O modo como opera o discurso pedagógico indica que ele é movido pelo status de legitimidade validado pelo porte de cientificidade que autoriza a relação entre a escola, o professor, o aluno e o saber. Orlandi (1996) traz uma elaboração sobre o discurso pedagógico que descortina o modo como ele opera, o que permite vários pontos de diálogo com a temática deste trabalho, que se propõe evidenciar vínculos entre o funcionamento do discurso pedagógico e do discurso universitário. Este último é um dos quatro discursos teorizados por Lacan em seu seminário 17 intitulado *Quil avesso da psicanálise+* (1992). São justamente os vínculos entre os discursos pedagógico e

am como motes do segundo capítulo desta dissertação.

Para isso, pretendo discutir, nessa parte, a noção de discurso em Lacan (1992) e especificamente sua elaboração sobre o discurso universitário. Ao trabalhar com fórmulas algébricas, o autor fornece um suporte que convoca a leitura e a formação de combinatórias que dizem respeito ao funcionamento significativo. É a partir da filiação a essa abordagem que pretendo percorrer algumas indagações: o que Lacan concebe por discurso enquanto estrutura? O que o discurso universitário sustenta? A quem ele se dirige? Qual é sua produção? Quais as implicações e efeitos do domínio desse discurso? Quais suas impossibilidades? Qual a noção de sujeito que aí se apresenta? Quais as relações entre o discurso universitário elaborado por Lacan e o discurso pedagógico? Mais do que tentar responder a essas questões que permeiam o presente trabalho, objetivo fazê-las trabalhar, para posteriormente fecundar outras perguntas.

Considerando os capítulos anteriores, o terceiro capítulo enfoca e discute um dos elementos previamente sinalizados, mas que ganhará um aprofundamento, que é a consideração do cientificismo como principal consonância entre os discursos pedagógico e universitário. Perceber a relação com o saber² como subsídio desses discursos permite compreender algumas nuances e variações, principalmente, entre os discursos da ciência e da tecnociência (ou cientificismo) e, ainda, como ambos interferem no funcionamento do discurso universitário. Esse traço comum promove efeitos no meio acadêmico e na esteira cientificista de onde também ressoam conseqüências em diversas instituições sociais, inclusive na família, como realça Lebrun (2004), o que possibilita a formação de novas configurações de subjetivação.

² É importante ressaltar que a noção de saber apresentada neste trabalho é distinta do senso-comum, pois, para a psicanálise, saber é da ordem do inconsciente, portanto, do desconhecimento. O saber está fundamentado no funcionamento da cadeia significativa, que opera em rede e sob efeito de retroação, uma vez que no S_2 já está implicado o S_1 , ou seja, o S_1 é anterior e posterior. Segundo Lacan (1992), "o que descobrimos na experiência de qualquer psicanálise é justamente da ordem do saber, e não do conhecimento ou da representação. Trata-se precisamente de algo que liga, em uma relação de razão, um significante S_1 a um outro significante S_2 ." (p.28).

ode-se dizer que a ciência tem a ver com seu nascimento, pois é a partir da indagação sobre os procedimentos neurológicos ou sobre a desconsideração da fala histórica pelos médicos que Freud tomou-a como questão e deu início a um referencial teórico que rompeu com os cânones científicos. O método científico tem como marca consentir com a obliteração do sujeito de seu discurso. Em contrapartida a essa perspectiva, a psicanálise trata do sujeito do inconsciente, inaugurando uma abordagem teórica que o considera dividido pelo significante. A concepção de sujeito também é uma questão discutida neste capítulo, pois a abordagem psicanalítica entende que é nas lacunas da cadeia significante que o sujeito emerge e é capturado na complexa trama discursiva, isto é, na tecitura social os sujeitos estão enlaçados e se tramam de forma singular. É essa a subversão proposta por Lacan, à qual se referem as noções de discurso e subjetividade aqui ressaltadas. Para realizar essa proposta de trabalho, a fundamentação teórica será Lacan (1988, 1992, 1998), Mannoni (1989), Elia (2000, 2002), entre outros.

CAPÍTULO I

TRABALHO ESCOLAR É A RENÚNCIA AO ATO EDUCATIVO

Neste capítulo, abordarei a noção de discurso pedagógico a partir do trabalho de Orlandi (1996) apresentando os elementos que compõem esse discurso e seus arranjos. Em seguida, pretendo explicitar como o funcionamento do discurso pedagógico ressoa nas propostas metodológicas que orientam o trabalho escolar e traz conseqüências para o ato educativo.

1.1 É O discurso pedagógico

O que sustenta e permite as relações humanas? O que fundamenta materialmente o laço que vincula o sujeito na sociedade? Que estrutura é essa que nos ampara? Essas questões remetem ao conceito de discurso elaborado por Lacan (1992), que concebe o discurso como uma estrutura necessária+ (p.10) e amplia afirmando que o mesmo *já* está no mundo e o sustenta, pelo menos aquele que conhecemos. Não apenas já está inscrito, como faz parte de seus pilares+ (p.13). Dessa forma, o autor ratifica que o campo discursivo ultrapassa o simbólico, pois o discurso engendra o ser humano como tal, fundamenta as relações e a materialidade que vão além do que é dito e do exercício significante. O discurso não apenas se presentifica, mas forma os lugares, os espaços físicos e as posições em que os sujeitos transitam, pois as amarras discursivas estruturam o mundo com os fios que compõem a trama do liame social³.

Orlandi (1996), que trabalha com a noção de discurso pedagógico e enfatiza o conceito de ideologia para pensar as relações humanas, pode ser convocada nesta discussão. Embora haja diferenças radicais quanto ao que se pretende articular nesta dissertação, torna-se importante essa referência, principalmente por descortinar os elementos que compõem o discurso pedagógico e o modo de funcionamento circular que o caracteriza.

³ O termo *liame* se origina do latim *ligamen* e significa ligação, aquilo que prende uma coisa à outra; já o termo *social*, de *socius*, significa companheiro, aquele que se associa com outro em uma empresa+(COUTINHO JORGE, 2002, p.20).

o discurso como uma produção ininterrupta de efeitos de sentidos estabelecidos na linguagem, a qual funciona como um imperativo da condição humana alicerçada com o processo histórico-social. Orlandi (1996) explicita seu vínculo à teoria da análise do discurso e diz que esses efeitos não são isentos de ideologia; ao contrário, esta impregna as relações, tornando discurso, sujeito e ideologia como componentes indissociáveis e inscritos no processo humano ou, como a autora prefere dizer, o funcionamento discursivo presente em qualquer texto, uma vez dito, toma corpo, ganha vida e tece história. Uma das preocupações de Orlandi (1996), ao pensar discurso, é distinguir ~~efeitos de sentido+de~~ ~~informação+~~. Nas palavras da autora:

[...] um discurso é efeito de sentidos e não transmissão de informações. O jogo ideológico está na dissimulação dos efeitos de sentido sob a forma de informação, de um sentido único, e na ilusão discursiva dos sujeitos de serem a origem de seus próprios discursos (ORLANDI, 1996, p. 31).

Tendo o discurso como foco de estudos, sua obra *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* teoriza sobre as características peculiares e os funcionamentos distintos entre os discursos: histórico (da história), pedagógico, político e religioso. No caso desta escrita, será enfatizado apenas o discurso pedagógico, devido ao tema deste trabalho.

Partindo de algumas questões . o que é discurso pedagógico? O que ele sustenta? O que ele busca transmitir e por qual via essa transmissão perdura? Quais são suas características? Qual a condição de produção do discurso pedagógico? . Orlandi (1996) chama a atenção para possíveis elementos dissimulados nas relações escolares. Essa dissimulação diz respeito ao jogo ideológico presente no discurso pedagógico, que tem como função manter uma dinâmica de circularidade que sustenta a instituição escolar por meio da transmissão de recortes informativos. Esses possuem o respaldo científico, mas como passam pelo funil do discurso pedagógico, adquirem um caráter cientificista e tornam-se reconhecidos como conhecimentos legítimos.

Abro um parêntese para, antes de desenvolver a discussão sobre o discurso pedagógico, explicitar sua distinção com a noção, mais ampla, de

ção direta a esse discurso, como Orlandi (1996), Saviani (2007), um teórico que discute justamente as características das teorias educacionais e sua relação com aos padrões científicos, também oferece pistas para delinear os matizes e interfaces do discurso pedagógico. Ao longo de sua escrita, ele questiona quais são as especificidades da pedagogia, se existe uma teoria científica da educação e, ainda, se a pedagogia é uma ciência.

Comentando sobre a busca de parâmetros relativos ao arcabouço teórico do campo educacional, o autor ressalta as diversas correntes teóricas e afirma que o significado da teoria da educação deve ser avaliado no âmbito da concepção em que se insere [...] como podemos detectar diferentes concepções de educação, inevitavelmente nos deparamos, também, com diferentes teorias da educação+ (SAVIANI, 2007, p.16). Além dessas constatações, ele busca traçar uma trajetória da construção da pedagogia. Esse processo histórico delineado pelo autor abarca um debate que teve início na década de 70 sobre o caráter da pedagogia e da escola, seja em relação ao seu estatuto epistemológico, seja no que toca à sua função social e à formação profissional dos educadores+(SAVIANI, 2007, p.25).

O autor supracitado trava uma discussão sobre as tendências educacionais que se apresentam no cotidiano acadêmico, a saber, as correntes: tradicional, humanista moderna, analista, crítico-reprodutivista e histórico-crítica, as quais se diferenciam conforme o destaque e o entrecruzamento dos fundamentos da filosofia da educação, da pedagogia e da prática pedagógica.

A teoria da educação ganha, então, autonomia em relação à filosofia da educação, devendo buscar apoio nas ciências, já que é através do método científico que nos é possível ter acesso aos elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos. Eis porque a pedagogia nova será uma teoria que buscará se revestir do atributo de cientificidade, seja apoiando-se nas ciências já constituídas, com destaque para a biologia, a psicologia e a sociologia, seja procurando tornar científica a própria pedagogia por meio das escolas e classes experimentais. Orientada pelos princípios da pedagogia nova, a prática pedagógica, tal como se patenteia no escolanovismo, irá valorizar a atividade, as experiências, a vida (SAVIANI, 2007, p.17).

Há autores que consideram a pedagogia como uma ciência autônoma com técnicas próprias, perspectivas teóricas fundamentadas nos padrões científicos e abordagens de intervenções práticas. Para Saviani (2007, p.18) *“nem toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia”*. Segundo ele *“o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa”* (p.18). Diante disso, fica claro que a pedagogia não produz saber, ou seja, apoiada em outros saberes, ela usa as produções científicas para sustentar e fazer circular um discurso sobre sua prática, aproximando-se, portanto, da tecnociência. A prática educativa sustentada pelos frutos científicos traz implicações que se alicerçam nas paredes da escola e extrapolam seus muros alterando a forma de conceber o sujeito, pois trata-se de uma operação discursiva.

Atualmente a educação ocupa um lugar de destaque como foco das discussões das mais diferentes esferas sociais. Contudo, uma faceta do campo educativo, quer seja o discurso pedagógico, elevou seu grau de notoriedade e reconhecimento redimensionando a ótica dos envolvidos com esse campo. Faço questão aqui de traçar uma distinção entre discurso pedagógico e educação, bem como já apontou Saviani (2007). Este autor traça a diferença, porém na contramão de sua elaboração, busco ressaltar que a educação prescinde do pedagógico, pois seu discurso é derivado do fazer acadêmico e é difundido em um lócus específico que é a escola. Já a educação é muito mais ampla, pois diz respeito, também, a outras instituições, está vinculada à formação do sujeito constituído pelas relações familiares, às imagens parentais, às identificações, às constituições sócio-culturais, etc. Como focarei minha discussão no campo pedagógico, e não na amplitude que aborda a educação, ressalto essa diferença com o auxílio de Brandão (1995), teórico da área educacional, que também insiste nessa distinção e apresenta o seguinte conceito de educação:

“é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber

sa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as
abalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato
ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os
dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos... e desde onde
ajuda a explicar . às vezes a ocultar, às vezes a inculcar . de
geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem
(BRANDÃO, 1995, p.10).

Retornemos à noção de discurso pedagógico em Orlandi (1996). Uma característica da figuração mais recente desse discurso é a busca pela formação de indivíduos autônomos, ativos e conscientes. No meio escolar, em qualquer nível de ensino, esse propósito de formação geralmente não levanta questionamentos, não causa polêmicas, impactos ou gera impasses; ao contrário, é aceito e defendido. Como segue a lógica do sistema vigente, muitas vezes, incita a impregnação não só no ambiente pedagógico, mas atualmente é unânime nas diferentes áreas do conhecimento científico a predominância de um discurso circular.

Orlandi (1996) diz que ao acrescentar a crítica, o questionamento, a reflexão ou algo que levante a polêmica, abre-se a possibilidade de romper com a reprodução que possui uma dinâmica circular, a qual é alienante. Essa ruptura poderia trazer como efeito uma ramificação de transição do discurso pedagógico para o discurso educacional. Esse redirecionamento será tratado logo a seguir quando a autora apresenta as tipologias que estão em funcionamento no discurso pedagógico: o lúdico, o polêmico e o autoritário.

Trata-se de três tipos de funcionamentos que podem operar no discurso pedagógico e, segundo a autora, o tipo autoritário é congruente com a sua formatação atual. Todos os discursos têm como objeto o material textual, o qual é formado pelos processos parafrástico e polissêmico, que são constitutivos da tensão que produz o texto+ (ORLANDI, 1996, p.15). Embora não seja objetivo deste trabalho aprofundar nos elementos trabalhados pela análise do discurso, é importante ressaltar o ponto de partida da concepção de discurso dessa perspectiva.

A exposição direta entre os interlocutores e seu objeto produz a polissemia aberta, permitindo o não-sentido, que é resultante do discurso lúdico. Este é fundamentado pela liberdade e pela reversibilidade. Já no

ade pode acontecer, possibilitando a alternância de papéis e o confronto entre as idéias; nesse caso, a polissemia é produzida de forma controlada, pois os participantes dizem a direção do objeto, não se expondo a ele. No discurso autoritário, que é a configuração atual do discurso pedagógico, o referente está ausente e oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo+ (ORLANDI, 1996, p.15), que pouco admite a polissemia, pois faz prevalecer o imperativo ordenador que considera o sujeito um instrumento de comando. Essa organização hierarquizada e a estabilidade dos papéis dos sujeitos são desdobramentos do discurso autoritário que abrangem a formação social em que estamos situados.

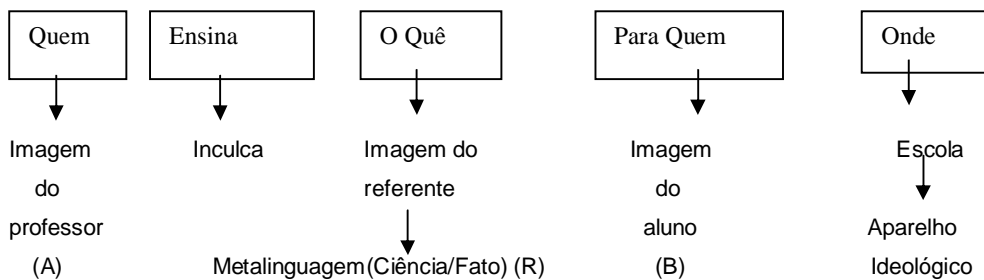
O discurso pedagógico não foge a essa dinâmica de tipos: tal como existe atualmente na nossa sociedade, o DP é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido) (ORLANDI, 1996, p. 85).

Para apresentar esse funcionamento circular, que sempre percorre a mesma trajetória, a autora apresenta um esquema que aborda a dinâmica do discurso pedagógico, prestigiado pelo estatuto de cientificidade. Este é mantido por uma instituição de grande reconhecimento e alcance, que é a escola. Sendo um discurso autoritário, seu foco é operar o ensino por via da inculcação, para manter o ciclo de permanência da dinâmica social, por isso é perceptível o caráter reprodutivo da escola, pois desconsidera alguns fatores para enaltecer sua legitimidade.

Como o discurso pedagógico é um discurso autoritário, não são relevantes para as suas condições de significação a utilidade, a informatividade e o interesse do destinatário. Dado que a função é a inculcação, a não relevância desses aspectos se resolve pela motivação pedagógica e pela legitimidade do saber escolar. A escola cumpre, dessa forma, sua função social, a da reprodução (ORLANDI, 1996, p. 86).

O enfoque da análise do discurso dado por Orlandi (1996) é condizente com o referencial teórico a que se filia, o qual não será enfatizado neste texto, entretanto, é fundamental mostrar sua construção evidenciando que se trata de

informações discursivas e ideológicas oferecendo os elementos que, segundo a autora, compõem o discurso aqui ressaltado. É importante apresentar esse percurso de Orlandi (1996) porque há grandes distinções entre a análise do discurso e a perspectiva psicanalítica, que será abordada nos capítulos seguintes. Sobre essas diferenças teóricas, brevemente posso dizer que essas perspectivas possuem pontos de partida distintos, pois, para a análise do discurso é a dimensão ideológica que orienta seu campo, já para a psicanálise o sustentáculo fundamental de sua teoria é a consideração do inconsciente. Após marcar essa diferença, segue abaixo o esquema que constitui o percurso estrito da comunicação pedagógica (ORLANDI, 1996, p. 16).



Para a autora, o discurso pedagógico é um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. (ORLANDI, 1996, p. 28). Esta, enquanto aparelho ideológico, tem como principal função a reprodução sócio-cultural que visa à permanência do *status quo*. Isso faz com que a recorrência constante de seu modo de operar apresentado no esquema seja a via de seu funcionamento. A escola, como esteio do discurso pedagógico, trama sua rede que imprime uma circularidade em seu regimento e em sua forma de trabalho. E o que esse discurso transmite? Transmite informações que passaram sob o crivo da cientificidade, as quais são imbuídas da ideologia que se repassa recursivamente. Essa circularidade de informações tornou-se regulamentada por ações que se validam por seguir o

por sua vez, está legitimado pela sociedade formada sob o eixo do discurso pedagógico.

Conforme aponta a própria autora, essa noção de circularidade está vinculada à concepção de reprodução cultural e social de Bourdieu (2005). Reportemo-nos à obra *A economia das trocas simbólicas*, em que esse autor apresenta alguns elementos da área da sociologia da educação que foram tomados por Orlandi (1996) em uma outra perspectiva. Bourdieu (2005) analisa o sistema de ensino francês e observa que esse tende a espelhar as relações simbólicas e as diferenciações de classe, dizendo que estas reproduzem o capital cultural, determinando assim a perpetuação da estrutura social.

Para ele, a escola é a instituição que tem como maior função a reprodução social, tanto sua estrutura quanto as experiências práticas voltam-se para a camuflagem da execução desse papel, sob uma dissimulada neutralidade. A condição que se instala para a permanência da situação é o *habitus*, que o autor conceitua como *as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas*+(BOURDIEU, 2005, p.296).

Esse *habitus*, muitas vezes, funciona como um modo de *inculcação*+(BOURDIEU, 2005, p.306) que é um elemento trabalhado por Orlandi no esquema do discurso pedagógico, quando situa o ensino. Segundo o autor, o sistema de ensino apresenta as condições estruturais para a distribuição do capital cultural entre as classes também por meio da escola, que apresenta variações compatíveis com o público que atende, porém ele chama a atenção dos leitores dizendo que a maneira de efetivar a reprodução via escola está mais próxima à forma de inculcação familiar.

Pesquisando o sistema escolar francês, o autor apresenta uma série de dados que, segundo ele, demonstram que as práticas legitimadas apontam para a ligação direta e consolidada entre o acesso aos bens culturais e o nível de instrução dos pais dos alunos que compõem o sistema de ensino do país pesquisado. O autor conclui que a escola oferece uma formação voltada para o desenvolvimento dos pré-requisitos já preparados pelas famílias. Em outros

al cultural+varia conforme as classes sociais, já que a exigência para apropriação do mesmo não acontece só via escola, mas depende de uma familiaridade anterior.

A preeminência da reprodução faz com que a escola busque mecanismos que viabilizem e assegurem a permanência da posição social já ocupada pelo aluno. Diversas ações são efetivadas para desfavorecer o acesso mais igualitário aos bens culturais, como a formação de classes específicas para as crianças com dificuldades ou como a própria permissão de continuidade de graduação para as que não adquiriram os saberes básicos. De acordo com o autor, esses mecanismos colaboram para que, em um momento ou em outro, exista a exclusão do sistema.

Os produtos simbólicos do trabalho pedagógico das diferentes classes sociais . isto é, além do saber e do saber fazer, as maneiras de ser, dizer e fazer . , possuem tanto menos valor no mercado escolar e, em geral, no mercado simbólico (por exemplo nas trocas matrimoniais) e no mercado econômico (pelo menos na medida em que suas sanções dependem da consagração escolar) quanto mais distante o modo de produção simbólico de que são o produto encontra-se do modo dominante, a saber, as normas educativas das classes sociais em condições de impor a dominação dos critérios de avaliação mais favoráveis a seus produtos. (BOURDIEU, 2005, p.308)

Segundo o autor, a segregação promovida pela escola pode ser considerada uma discrepância, pois ela é a instituição legitimamente responsável pela transmissão dos instrumentos que possibilitam a apropriação da cultura e, em contrapartida, essa instância está avalizando o monopólio desses instrumentos para quem já o detém previamente. Em suas palavras,

[...] a existência de uma relação tão forte e tão exclusiva entre o nível de instrução e a prática cultural não deve dissimular o fato de que, dados os pressupostos implícitos que a orientam, a ação do sistema escolar somente alcança sua máxima eficácia na medida em que exerce sobre indivíduos previamente dotados pela educação familiar de uma certa familiaridade com o mundo da arte (BOURDIEU, 2005, p.304).

Toda a pesquisa de Bourdieu (2005) é voltada para mostrar a influência da ação escolar na manutenção das relações de reforço das origens, que é determinado pela classe social. Segundo ele, forma-se aí um ciclo vicioso

As condições trabalhadas na escola requisitam competências culturais dos alunos, bem como a transmissão e a recepção estão submetidas ao mesmo sistema. Observando a escola, compreende-se como é difícil romper o círculo que faz com que o capital cultural retorne ao capital cultural (BOURDIEU, 2005, p.306).

Essa circularidade só é possível pela posição ocupada pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino, a começar pelo professor que porta uma imagem ideal que o autoriza, já que transmite um saber legitimado pelo estatuto de cientificidade. A imagem ideal do professor ocupa aí um patamar de superioridade justamente porque seu dizer é fruto de uma apropriação ou tentativa de reprodução das informações elaboradas por um cientista. Essa cientificidade é constitutiva do discurso pedagógico. Isso quer dizer que o nível de respeitabilidade ocupado pela voz docente é permitido pelo prestígio oriundo da formalidade científica. Nesse caso, há uma tentativa de equiparar dizer e saber, já que a voz do saber fala no professor (ORLANDI, 1996, p.21).

Um dos fatores próprios, portanto, ao discurso pedagógico é a cientificidade das informações trabalhadas, as quais são recortes que sofreram reduções e, às vezes, até deturpações ao serem repassados aos livros didáticos, porém são autorizados e divulgados com estatuto de verdade por possuírem o aval de cientificidade⁴. É importante dar relevo ao termo cientificidade como reconhecimento de uma referência bem considerada e autorizada socialmente, entretanto o discurso pedagógico não segue em consonância com o discurso da ciência, que busca a produção de saberes, mas sim se apropria das produções científicas. O DP se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade (ORLANDI, 1996, p.30).

Esse discurso é prestigiado e valorizado pela sociedade, tendo papéis bem definidos em relação ao professor e ao aluno, como é possível observar no esquema da autora. O professor, apegado às informações produzidas pela ciência, omite sua voz de sujeito, e essa apropriação veicula apenas

⁴ Ao longo do trabalho os termos cientificidade, cientificismo e tecnociência são tomados como equivalentes. Eles dizem respeito àquilo que é derivado da ciência e que sofreu alterações.

Assim, para a autora, o discurso pedagógico se

[...] pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão portanto), tendo como marca a nominalização (ORLANDI, 1996, p.28).

A tutela oferecida pelo professor amparada pelo suporte da cientificidade, sedimenta o discurso pedagógico, que, embora comporte algumas diferenças, garante o mesmo funcionamento, circular. Nas relações estabelecidas nesse discurso, principalmente entre professor e aluno, desenvolvem-se [...] tipos de comportamento que podem variar desde o autoritarismo mais exarcebado ao paternalismo mais doce+ (ORLANDI, 1996, p. 31), contudo o modo de operar fundamentalmente já está pré-definido desde o acesso à instituição. Segundo a autora, no intervalo da imagem ideal do professor como aquele que detém o saber e a imagem ideal daquele que não é possuidor dessa autoridade, o aluno, está a ideologia, que é concebida como a reunião de ações e de representações que ultrapassa as intenções, os conflitos dos sujeitos e as posições que ocupam. Há, em relação à escola, uma seleção que decide, de antemão, quem faz parte dela e quem não faz, quem está em condições de se apropriar desse discurso e quem não está.+ (ORLANDI, 1996, p.34)

Apesar disso, nessa relação há sempre algo que escapa, que não está no controle de um sujeito ou de outro; nesse momento, emerge uma possibilidade de crítica. É essa a bandeira de Orlandi (1996) perante a formatação do discurso pedagógico atual, ou seja, ela mostra-se convicta em dizer que a organização autoritária desse discurso pode quebrar-se diante da tentativa dos envolvidos na área pedagógica de superar essa fixidez.

Trata-se, então, em relação ao discurso educacional, de atuarmos criticamente, nas duas direções, em relação aos que nos cristalizam (os que se pronunciam sobre a educação). Também não vejo o procedimento autoritário como o de simples e pura exclusão, trata-se

Pode-se traçar uma semelhança entre essa tendência à cristalização do discurso pedagógico, apontada pela autora, e o discurso universitário de Lacan, que será trabalhado no próximo capítulo, pois os discursos mencionados tendem a não apresentar dúvidas e inquietações, já que estas são provocadas pela presentificação da falta, elemento que o próprio funcionamento discursivo tenta encobrir por meio das técnicas de trabalho com os conteúdos⁵. A autora aproxima-se dessa constatação com outros termos há uma indistinção feita pela linguagem escolar que se presta a uma função tranqüilizante: não há sustos, dúvidas ou questões sem resposta. Assim se constrói o saber devido, o saber útil (vale perguntar: para quem?)+(ORLANDI, 1996, p.30).

Esse engessamento do discurso torna-se possível pela sua capacidade de aderir tão facilmente aos novos resultados científicos, ou seja, ele mantém seu funcionamento, mas com uma roupagem sempre nova. Dessa forma, ele também é caracterizado pela busca insaciável de absorver esses produtos e inovações derivados da ciência. Nessa constante troca de versões, técnicas e metodologias, a essência do discurso permanece na circularidade de um dizer para si. Diante disso, pode-se afirmar que uma marca desse discurso é a busca do status de cientificidade em outras áreas. Como explicitou Saviani (2007)⁶, o atributo de cientificidade do discurso pedagógico foi possível pela apropriação das bases biológica, sociológica e psicológica, sendo que esta última ganhou um grande espaço na escola nas últimas décadas. Contudo, a vinda da psicologia para o campo pedagógico, muitas vezes, sofre desvios e distorções na tentativa de transpor para a esfera escolar pesquisas destinadas à prática clínica, e não a fins adaptativo-aplicativos.

⁵ Segundo o psicanalista Jean-Pierre Lebrun estamos substituindo o desdobramento dessa questão [do saber] por uma resposta que fornece acumulações de conhecimentos, chegando literalmente a apagar qualquer voto de saber. No encaminhamento freudiano, é a não-resposta ao voto de saber da criança que a sustenta em seu questionamento...+(in MELMAN, 2003, p.168). Esse comentário refere-se ao saber sobre o sexo, no entanto, a relação aqui estabelecida não é sem propósito, já que foi introduzido na crítica dos autores a ênfase e a valorização das técnicas e das disciplinas escolares que se preocupam exclusivamente com uma formação imediatista.

⁶ Rever citação desse autor na página 16.

atividades pedagógicas, que buscam levantar as razões e os motivos que fazem com que os sujeitos encontrem ou se distanciem do êxito acadêmico, são freqüentes as releituras de autores do campo psicológico que assumiram a não aplicabilidade de seus estudos nas instituições escolares, em destaque para Piaget e Vigotski, o que comprova a apropriação pela escola desses saberes. Por exemplo, as abordagens intituladas de %comportamentalista+, %construtivista+ e %sócio-interacionista+, entre outras, são elaborações pedagógicas que realizaram essa transposição das teorias psicológicas para seu campo.

Pode-se identificar, então, um procedimento típico ao meio escolar, que é justamente a forma de apropriação das premissas psicológicas manejadas pela pedagogia a fim de criar novos referenciais técnicos. Conforme comenta Voltolini (2007), pode-se situar aí o espaço %que ocupa na preocupação da Pedagogia atual o debate de Piaget ou Vigotsky, autores que foram reduzidos, em suas contribuições teóricas, apenas àquilo que deles se poderia retirar de subsídio para uma metodologia+ (p.207). Essa observação é convergente com o %ciclo vicioso+⁷ que diz respeito ao funcionamento do discurso pedagógicos, que sempre tende a procurar novos parâmetros absorvendo as novidades tecnocientíficas e a buscar novas formas de instrumentalizar os saberes produzidos pela ciência. Dessa forma, é típico do discurso pedagógico aderir a diferentes roupagens aos métodos a partir de fundamentos psicológicos.

Essa procura incessante de novidades para a reformulação e para a instituição de novos paradigmas funciona como um motor pedagógico que não se autoriza dizer sobre a formação dos sujeitos, o ensino ou a aprendizagem sem se remeter à produção de outra área do conhecimento. Embora a roupagem pedagógica sempre insista em apresentar um figurino, como se fosse uma montagem inédita, a circularidade do seu dizer institucionalizado se repete. Isso também diz respeito à formação discursiva do campo pedagógico, que se movimenta para a promoção de uma imagem ideal de aluno que busca sustentar. A esse respeito, Voltolini diz:

⁷ Expressão utilizada por Leandro de Lajonquière em exposição oral na Faculdade de Educação da UFG em 17/05/08.

rmos a evolução histórica do saber pedagógico, podemos as idéias que se sucederam no matizamento das práticas pedagógicas não mantinham uma relação lógica de sucessão. Não se pode dizer que a cada virada histórica havia uma superação epistemológica da era anterior. Mas algo persiste sem alteração em todas essas viradas e permanece vigente em todas as idéias que marcaram época e se impuseram como o matiz de práticas pedagógicas: a promoção e a sustentação de uma imagem ideal de homem. (VOLTOLINI, 2002, p.3)

Para delinear as implicações do discurso pedagógico no meio escolar é válido abordar as propostas metodológicas que funcionam como combustível desse motor pedagógico que busca modernizações, pois imprimem uma crença de que as técnicas detêm as respostas que superarão as anteriores.

1.2 É A ênfase nas propostas metodológicas

Atualmente, os esforços educacionais dedicam suas ações e seus objetivos em prol da formação de indivíduos atuantes e reflexivos. Isso abrange os discursos mais comuns, tanto no âmbito oficial quanto nos meandros do cotidiano das escolas. Nesse sentido, estão os documentos oficiais que regem ou subsidiam a educação básica trazendo uma proposta pedagógica com direcionamentos curriculares, orientações conceituais e referências procedimentais para a atuação docente. Um exemplo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs⁸), que foram apresentados em 1997, e estão ainda em vigor. É importante ressaltar que os PCNs⁸ foram aqui recortados porque oferecem mais elementos sobre o discurso pedagógico, já que são propostas que orientam as concepções vigentes e implementam ações dos envolvidos com o meio escolar, enquanto que as diretrizes⁸ constituem a base do âmbito legal no campo educativo e direcionam operacionalmente as responsabilidades de atendimento e as competências das esferas gestoras.

Os objetivos dos PCNs são explicitados desde o início do seu texto:

o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a

⁸ Como, por exemplo, as diretrizes que estão impostas na LDB (lei de diretrizes e bases da Educação Nacional; lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e conhecedor de seus direitos e deveres (BRASIL, 1997,

Apesar de ter o amparo oficial, sabemos que os PCN~~ç~~ não compõem a legislação educacional e não derivam do poder legislativo, enfim, são documentos que expressam as concepções, as orientações e as expectativas governamentais no âmbito pedagógico. Desde sua apresentação, as propostas ganharam respeitabilidade e até mesmo aderência das escolas públicas e privadas em todo o país. Além disso, é notório que os parâmetros curriculares vão ao encontro dos anseios de diversas frentes de trabalhos acadêmicos e também dos leigos que estão envolvidos com a educação escolar, elementos que se configuram como formadores e formados pelo discurso pedagógico vigente. Há vários componentes desse discurso que o caracterizam como uma preleção centrada no indivíduo para que este seja capaz de responder à sociedade calcada no ideário capitalista e de atuar na mesma seguindo sua lógica de produção.

Trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ~~aprender a aprender+..~~ Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados (BRASIL, 1997, p.28).

Os PCN~~ç~~ de Língua Portuguesa, por exemplo, afirmam que o primeiro elemento da tríade aluno, conhecimento e professor ~~é~~ o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento+ (BRASIL, 1998, p.22) e ainda acrescenta, ~~é~~ que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania+ (BRASIL, 1998, p.24). Mesmo considerando o papel dos outros sujeitos e elementos envolvidos no processo escolar, é possível observar que na concepção vigente no documento há uma subordinação da linguagem ao cognitivo, o que alicerça a perspectiva

te, na qual o sujeito possui poderio e domínio de sua aprendizagem. Essa onipotência do sujeito explícita no texto dos parâmetros gera ilusões de que a criança submetida a uma determinada formação domine a linguagem, as tecnologias, as informações, o conhecimento e que, de posse desse arcabouço, alcançaria competências que a aproximariam do ideal de sujeito.

A função a que a pedagogia se propõe é incluir os sujeitos em seu discurso com o objetivo nítido de torná-los capazes de dominar o saber (também, ideal e verdadeiro). No meio escolar não são raras as manifestações de intenções e de ações pedagógicas que visam preparar as crianças para atuar futuramente no mercado de trabalho com desempenho competente. Para isso, lançam mão de aulas de informática, de mecânica, de robótica, de empreendedorismo, de multimídia, entre outras, que colocam à vista o ritmo empregado pelo discurso pedagógico de se atualizar para sustentar uma proposta tecnocientista.

Conforme já foi trabalhado, configura-se como fato que as premissas psicológicas trazidas pela pedagogia são referências que dão o aval de cientificidade ao fazer pedagógico, sendo assim, sustentam e impulsionam as abordagens teóricas sobre a linguagem e o tratamento pedagógico dado à constituição da leitura e da escrita. Observo a aplicação das teorias psicológicas do campo da pedagogia nos estudos que teorizam sobre a aprendizagem e o desempenho da alfabetização, além disso, percebo que há predominantemente a apropriação do campo psicológico em diversas abordagens. Em geral, essas perspectivas, que passaram pela releitura pedagógica, destacam o papel funcional e representacional da escrita, reduzindo-a à representação da oralidade. Entretanto, o funcionamento lingüístico-discursivo explícito na escrita da criança é mais complexo, já que se refere a uma montagem de fragmentos dos textos e discursos que circulam ao redor dela e a ultrapassa.

O pressuposto de que a escrita é uma representação da linguagem oral parece-nos ser o eixo epistemológico, em torno do qual as diversas teorias sobre a alfabetização vêm sendo construídas. As concepções mais atuais são bastante críticas com relação à visão tradicional, de base associacionista, de que escrever é meramente

de forma mecânica os sons da fala. Fundamentadas em cognitivistas, essas concepções procuram ressaltar a natureza lógica de tal processo. Entretanto, filiadas à Psicologia, preservam o papel secundário e técnico de representação, que, tradicionalmente, vem-lhe sendo atribuído (BORGES, 2006, p.79).

Limitar a alfabetização à relação direta entre as esferas oral e escrita circunscreve o trabalho apenas à sonorização e à grafia da língua, ressaltando a representação como procedimento psíquico primordial para o desenvolvimento da consciência e do funcionamento do esquema do pensamento. Contudo, um dos intentos deste trabalho é justamente apontar para outros efeitos promovidos pelo funcionamento da linguagem.

Em seu livro *O quebra-cabeça . a alfabetização depois de Lacan*, Borges (2006) questiona a noção de linguagem como representação do pensamento, a qual fundamenta as diversas teorias cognitivistas. Nestas, o estatuto do sujeito ativo refere-se ao núcleo ou ponto de partida para o próprio desenvolvimento, o que, de acordo com as abordagens psicolinguísticas, variam de acordo com a fase de desenvolvimento em que ele se encontra. Quanto maior a capacidade intencional de operacionalização lógica, de formalização e de abstração, mais evoluído o grau intelectual da criança.

Uma noção que se figura como ponto nodal entre as teorias de alfabetização é a de representação. De acordo com a perspectiva pedagógica vigente, o sujeito está no domínio de suas representações, como se estas fossem produto da apreensão do mundo, ou seja, uma adequação entre a representação e a coisa representada. Ainda de acordo com essa abordagem, a escrita tem o papel de representação da linguagem oral, sendo assim a preexistência dos processos cognitivos possibilita a representação na utilização da linguagem oral e escrita, as quais funcionam como instrumento ou veículo das representações. Portanto, não consideram o funcionamento e a sistematicidade da língua e, porque não se atenta a outros efeitos da entrada do sujeito no campo simbólico, restringe-se à representação e à possibilidade de comunicação.

A história da alfabetização no Brasil, por exemplo, mostra claramente as variações do foco pedagógico sofridas pelos modismos, o que é fruto da

logias⁹. Porém, esse arranjo promovido na transposição de saberes próprios de uma área para outra produz reducionismos, dispersões e vínculos inadequados que comprometem a fundamentação teórica utilizada.

Desde o início da República há uma discussão na área pedagógica sobre as causas dos sucessos e dos fracassos no âmbito da leitura e da escrita. Segundo Moratti (2006), até a década de 70 do século XX, o eixo das discussões no campo da aquisição da leitura e da escrita era sobre as implicações dos métodos de marcha sintética e analítica, contudo, posteriormente, houve um deslocamento desse debate para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente, conforme apresentado pelo construtivismo. A prevalência desse referencial na escola exigiu o abandono das teorias e das práticas tradicionais, pois a ênfase recaiu sobre a ação da criança que, de acordo com essa abordagem mencionada, é considerada como construtora do seu conhecimento. É esse conjunto histórico que sustenta o cenário atual.

Há um certo tempo, o termo construtivismo tem-se mantido como grande referência na esfera educativa e, ao longo desta dissertação, ele será utilizado, cabendo aqui esclarecer que, neste caso, estará designando as tendências escolares baseadas na psicologia, que embora divulguem a importância de reestruturar o campo pedagógico, muitas vezes o redimensionam para o atendimento às exigências do sistema contemporâneo de produção e reprodução do capital. Nesta dissertação, as pedagogias psicológicas não estão restritas ao construtivismo de Piaget, pois a teoria deste e de outros autores estão vulneráveis à reformulação maquiada pelo interesse pedagógico que promove ajustes, adaptações e aplicabilidade na sala de aula, como já foi apontado anteriormente.

O construtivismo chegou ao Brasil há três décadas e até hoje se mantém como referência no âmbito pedagógico. Embora recorram a vários outros autores, os diversos níveis de ensino continuam fundamentados nos estudos de Piaget e Ferreiro; bem como os programas desenvolvidos pelo MEC, com

⁹ Conforme trabalhado nas páginas 26 e 27 deste trabalho, com Voltolini (2007).

tes, enquadramentos e encaminhamento de novas propostas. No entanto, esses programas agrupam informações e elementos que, muitas vezes, não são condizentes com a teoria na íntegra.

Miranda (2000) discute a influência da abordagem construtivista nas reformas curriculares brasileiras e comenta sobre o predomínio da tendência construtivista em vários países do mundo. Segundo ela, esse fato não é uma coincidência, pois as pedagogias psicológicas apontam para determinados fins, os quais pretendem ajustar e reconfigurar a educação em resposta às demandas atuais do processo de globalização. Isso é conveniente ao tipo de sistema sócio-econômico que impera no mundo contemporâneo: o capitalismo. Nas palavras da autora:

o construtivismo, além de expressar dimensões intra-escolares do processo pedagógico, está referido também a dimensões macroestruturais das determinações do processo educativo, sendo, portanto, mais que um modismo na educação [...] O construtivismo pedagógico seria uma dimensão constitutiva e, portanto, um aspecto não-casual, não-acessório e não-secundário, das reformas educacionais que se processam, na atualidade (2000, p.23).

As pedagogias psicológicas já estão consolidadas no Brasil e são bem articuladas, ocultando inclusive sua subserviência à dinâmica do mundo contemporâneo. Podemos analisar que o próprio termo *construtivismo* diz respeito também aos processos mais abrangentes e globais, trazendo a idéia de progresso, de avanço, de construção.

Esse discurso de que o ambiente educacional deve privilegiar mais a aprendizagem promovida pela criança do que o ensino ministrado pelo professor está consolidado na educação e vem compondo fortemente o discurso educacional contemporâneo, ou, como alguns preferem tratar, a retórica reformista contemporânea (MIRANDA, 2000, p.24). Cabe questionar: quais as implicações dessas adaptações psicológicas ao campo pedagógico?

A autora diz que uma de suas conseqüências é a implicação na *despolitização da educação* e que, além disso, essa adesão poderia significar até mesmo um retrocesso, uma vez que se apresentaria como um substituto de uma teoria social da educação, reforçando a tendência à biologização e à

...+ (MIRANDA, 2000, p.27). Essa consequência apontada por Miranda (2000) pode ser remetida à reprodução trabalhada por Bourdieu (2005).

Segundo a autora, a tendência construtivista daria suporte para as exigências do mundo do trabalho, que estaria voltado para uma racionalidade instrumental e, dessa forma, responderia a requisitos da ordem da adaptação, do imediatismo e da funcionalidade. A escola apresenta aí um papel fundamental de preparação dos trabalhadores competentes para responder às expectativas do mercado de trabalho, pois articula essa racionalidade estabelecida pelo contexto político-econômico com as capacidades individuais. Para Miranda (2000), embora a mudança da situação do desempenho escolar no âmbito nacional seja uma questão muito complexa, ainda é expressiva a convicção de que uma abordagem metodológica redimensionaria a situação da escola e, conseqüentemente, da sociedade. Segundo ela,

[...] a excessiva ênfase nos processos psicopedagógicos da aprendizagem e a crença de que é possível mudar a educação de um país a partir de uma nova concepção de aprendizagem (construtivista, por exemplo) seriam manifestações da emergência do paradigma do conhecimento e de seu forte impacto (MIRANDA, 2000, p.31).

Seguindo as premissas construtivistas de aprendizagem e ensino, voltadas para a ação do aluno mediada pelo professor, a prática pedagógica é composta por elementos que desencadeiam diversas consequências que não se restringem ao desempenho acadêmico alcançado pelos alunos. Para justificar esse argumento, a autora chama a atenção para o fato de que o construtivismo, em várias escolas, pode restringir-se a alguns aspectos (por exemplo, no que se refere à aprendizagem) sem, no entanto, abranger outros (por exemplo, no que diz respeito à manutenção da ordem e da disciplina).

Quanto a isso, Miranda (2000), a partir de sua pesquisa, traz algumas constatações importantes a serem consideradas nesta dissertação. A autora faz comentários sobre o poder imbuído na relação entre as pedagogias psicológicas e as propostas de políticas para a área da educação, por isso ela compara as pedagogias psicológicas como uma *retórica reformista* e como uma *prática escolar*. Relacionando esses dois elementos, ela oferece dados

condições particulares de classe alta . que detêm as necessárias condições+ (MIRANDA, 2000, p.36) para o exercício do construtivismo (como estrutura física, equipamentos, entre outras) . e as escolas públicas, nas quais o suporte prático e teórico não era dado, pois as condições materiais e humanas eram precárias. Contudo, mesmo considerando essas diferentes vivências mais aproximadas ou não do construtivismo, para as instituições escolares, essa proposta seria um ideal a ser alcançado no imaginário pedagógico.

Persistem, nas práticas verificadas, as manifestações de um discurso sobre como deve ser a ação pedagógica do professor, sobre o qual parece que não pairam incertezas. Raras vezes se lançam à crítica desses pressupostos. Predominam os questionamentos situados no âmbito da defesa da ação construtivista do professor junto a seus alunos, já muito bem incorporados pelos professores em seu ideário, ainda que não necessariamente incorporados à sua prática (MIRANDA, 2000, p.37).

Essas constatações da pesquisa de Miranda podem ser relacionadas com as de Lajonquière (1999) e, porque questionam o funcionamento pedagógico, trazem alguns pontos que extrapolam a elaboração de Orlandi (1996), pois permitem dizer que a apropriação pedagógica das perspectivas psicológicas produz efeitos na transmissão escolar, que volta suas atenções para a recorrência do auxílio clínico psicopedagógico e renuncia a importância do ato educativo.

Então, em algum momento devemos ter perdido o rumo, a ponto de, ao invés de nos preocuparmos com aquilo que é essencial, começarmos a nos preocupar com aquilo que é acessório. Justamente, nossa hipótese é a seguinte: se nos preocupamos pelo acessório . a afetividade, a criatividade, a felicidade... . , é por conta do discurso (psico) pedagógico hegemônico. Ele dá vida ou estofo a problemas que tanto não são de fato tais quanto têm por função mascarar o gesto de renúncia que está em causa nos impasses educativos atuais. (LAJONQUIÈRE, 1999, p.28)

Ele justifica que anexa o radical %psico+ ao se referir à pedagogia para mostrar que, atualmente, a área pedagógica utiliza esse título para alcançar prestígio a partir do reconhecimento do campo psicológico. Isso quer dizer que o conhecimento científico do profissional %psi+ é o respeitado socialmente, pois,

possível medir as conseqüências das ações pedagógicas por ele indicadas. O autor acrescenta que o fato de a pedagogia ter como sustentáculo outras áreas pode ser justificado por sua falta de especificidade ou de objeto identificado cientificamente. Por isso ela segue o cálculo sugerido pela (psico) pedagogia, isto é, age a partir das intervenções sugeridas por profissionais da clínica no que diz respeito à atuação no processo de ensino-aprendizagem ocorrido nas escolas. Segundo ele, a realidade,

[...] devido à intromissão maciça dos saberes psicológicos modernos, é recortada pela sonhada possibilidade de virmos a *adequar* naturalmente os meios aos fins educativos. Se na tentativa de conseguir essa adequação reside supostamente a possibilidade de sortearmos as vicissitudes de uma educação, a reflexão pedagógica não pode mais do que virar (psico)pedagogia ao tempo de que a diferença que se aninha no ato educativo vira uma entidade psicopedagógica passível de controle. (LAJONQUIÈRE, 1999, p.31).

Além disso, o autor reforça que a pedagogia centrada no aluno, que, segundo ele, tem relações com diferentes referências da área da psicologia (Carl Rogers, Piaget, entre outros), é fruto dessa cientificidade ajustada encontrada em *best-sellers* das livrarias e outros manuais de sucesso. A influência das adaptações feitas pelo campo pedagógico traz influência na ação escolar e também na educação familiar, pois, de acordo com esses livros, nós adultos não mais deveríamos interferir espontaneamente nas ações das crianças, já que existe a obrigação de se pensar duas vezes antes de intervirmos para não correr o risco de que aquilo que poderia ser normal acabe se revelando frustrante por conta desse destempero psicomaturationa+ (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 34) tão enfatizado por esses manuais.

O autor observa que a crença (psico) pedagógica está orientada na oferta de fórmulas que visam à superação de etapas, por isso o êxito da técnica do professor pode ser verificada no desenvolvimento maturacional dos potenciais dos alunos. Para Lajonquière (1999), o conjunto de ações docentes orientadas pela perspectiva psicopedagógica constituiria um suposto prontuário+ que promoveria três efeitos diretos na prática escolar.

irada do lugar do adulto como suposto saber, já que ele é quem busca saber mais sobre a natureza infantil. A segunda consequência é o enaltecimento da concepção de desenvolvimento que prevalece e estabelece que o futuro estaria determinado pelas oportunidades passadas, por isso à criança nada pode faltar em estímulos, o que diz respeito também às condições materiais promovida pelos pais, como a oferta de brinquedos, por exemplo. O último efeito recai sobre os adultos, já que sobre eles paira uma insegurança frente à criança e um temor diante da possibilidade de errar.

Assim como o professor pergunta a supostos especialistas em educação sobre suas ações, e com isso se demite do ato, os pais fazem a mesma coisa. Obviamente, quem nunca toma nenhuma decisão em nome próprio nunca erra. Só pode errar quem não se omite (LAJONQUIÈRE, 1999, p.41).

Essas elaborações de Lajonquière (1999) têm a ver com a discussão estabelecida por Melman (2003) a respeito do esvaziamento da transmissão do conjunto de saberes e de costumes culturais que são transmitidos sucessivamente para as gerações por meio da família. Segundo o último autor mencionado, o enfraquecimento da transmissão fragilizou o laço social, pois ela estaria voltada para a manutenção da posição social. Diante disso, o autor apresenta duas vias que se entrecruzam e são concernentes ao redimensionamento da transmissão, a saber: a relativização ou a perda dos fundamentos e o enfraquecimento da autoridade nos diferentes campos. Tanto a família quanto a escola estão implicadas nesse modo de transmissão. No tocante a esta última instituição, Melman (2003) resgata a história do ensino escolar dizendo que ele

[...] sai, de certo modo, de um berço, o do ensino religioso. E sua vocação era ensinar o respeito às leis morais. O ensino leigo ficou muito tempo marcado por essa origem. Mas, agora, até um certo ponto, só lidamos com escolas profissionais. Na medida em que essas escolas assim se tornaram, é muito evidente que os alunos vão desvalorizar todos os ensinamentos que não contribuiriam diretamente e imediatamente para uma hipotética formação profissional. Para que servem as letras, a filosofia, o latim, o grego, a história, a geografia, nessa ótica? Com efeito, certamente não para realizar performances (MELMAN, p.168, 2003).

A ênfase na transmissão das técnicas, que estão voltadas para o atendimento às solicitações do mercado de trabalho, visa à permanência do status social. Isso provoca um redimensionamento da consideração do que é essencial para aqueles que se preocupam com a formação dos sujeitos. O fundamento das relações entre adulto e criança, ou seja, a apresentação do mundo às gerações posteriores, a transmissão dos saberes culturais, dos princípios morais, entre outras tradições que compõem os traços que constituem a subjetividade, muitas vezes, não mais perpassam a via do simbólico. Nas palavras do autor: “[...] hoje, a questão dos fundamentos . assim como a questão do pai . não está mais na ordem do dia. O saber só vale na medida em que é tecnológico, ou é técnico, isto é, em que dá um acesso ao mercado+(MELMAN, 2003, p.158).

Para a psicanálise, o pai mencionado na citação acima remete à função paterna, uma autoridade que representa a lei e institui os cortes, os limites, na relação do filho com a mãe. No entanto, o declínio da transmissão com que nos deparamos atualmente apresenta a posição da autoridade subtraída dessa função. De acordo com o autor, “[...] parece que nos dias de hoje, com a desaparecimento do limite que evocávamos, o que constitui autoridade vem, simultaneamente, faltar+(MELMAN, 2003, p.25).

Voltando à discussão travada por Lajonquière (1999), na obra *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógica*, pode-se depreender que o marco de sua produção é ressaltar o gesto educativo como a obviedade em que se configura o papel do professor. Este consiste em não negligenciar seu dever, isto é, deve-se assumir sua função primordial de ensino, a qual implica a insistência no investimento simbólico, que é a aposta no aprendizado do aluno. Segundo ele, todo professor tem uma dívida simbólica com seus mestres, pois aquilo que ele aprendeu e agora ensina para outros aprendizes não pode ser referido com o pronome possessivo “[...] meu”, pois o saber pertence ao arcabouço cultural da humanidade, fruto de produções que, muitas vezes, não pode ser localizada na história. Essa dívida simbólica forma uma operação e pode ser equacionada como um empréstimo. De acordo com o autor,

O mestre não pode, de fato, entregar aquilo que não possui no real. Entretanto, o mestre de plantão . sabedor do impasse que aprisiona ambos . doa simbolicamente aquilo que, embora não tenha, conhece a tradição de onde tomar emprestado. É verdade que dessa maneira não entrega o pedido, mas, enquanto cumpre seu dever, abre para o aprendiz as possibilidades de uma existência educada. (LAJONQUIÈRE, 1999, p.177)

Ele afirma também que foi a escola que desautorizou a posição de mestria e buscou o suporte da psicologia, área que estaria produzindo um controle do meio pedagógico, instituindo as regras do jogo. Diante disso, o autor anuncia uma conclusão desse panorama atual: segundo ele, quanto mais inflacionada está a dimensão psicopedagógica, mais fica comprometida a educativa+(LAJONQUIÈRE, 1999, p. 25). Para ele, trata-se de retirar de foco a instrução letrada para realçar outras ações que são recomendadas pelas orientações psi+, que são freqüentemente solicitadas pela pedagogia. Essas ações têm como escopo dotar os alunos de habilidades para que sejam competentes.

Segundo Voltolini (2002), todos os esforços pedagógicos enfatizam a criação e o uso de métodos, ou seja, as ações normativas da escola estão centradas no domínio de técnicas que visam auxiliar na formação de um sujeito ideal, pleno, o que hoje é chamado, de forma tão recorrente no campo pedagógico, de sujeito ativo, crítico e competente. Ao contrário, Freud (1969), ao referir-se à educação não discute esse lugar de plenitude. Considera a educação como uma das tarefas impossíveis, pois ele diz que o adulto transmite os significantes da cultura e sinaliza que a ação educativa porta as funções de privação, de interdito e de abdicação das solicitações pulsionais. Na perspectiva psicanalítica, a educação vigora para operar restrições, criar inibições e fortalecer o recalque, isto é, ela carrega a tentativa de fazer sujeitos conforme o modelo cultural. Isso quer dizer que não há garantia dos resultados ou controle dos efeitos diante dos investimentos educacionais. Como acrescenta Lemos (2007),

a concepção freudiana da educação impressiona por sua total desconsideração pelos ideais pedagógicos: trata-se de fazer com que

prenda a controlar suas pulsões e ponto final! Que não
dido, com isto, que Freud desmereça no texto o
emprenhamento educativo. Apenas quer mostrar que nenhuma
contribuição da psicanálise à educação poderia modificar ou encobrir
o fato de que existe uma dose incontornável de imposição por parte
da educação, que tem como missão *inibir, proibir, suprimir e
direcionar as pulsões* (LEMOS, 2007, p.85)

Freud (1969) destaca que na transmissão educativa não há como
prever as recorrências e os efeitos, pois falta uma correlação equivalente entre
o que é dito (ou manifestado) e o que disso marca o outro sujeito. Portanto, a
falta, as falhas, os equívocos e os desvios são inerentes ao processo
educativo, o qual constitui a formação dos sujeitos. Então, é fato que existem
limitações na atuação humana, pois há um impossível que impede que haja
segurança que afiance os resultados. O contexto em que Freud (1969) discute
esse assunto é a sua elaboração sobre *Análise terminável e interminável*,
quando situa a análise como uma das profissões impossíveis, em que, *de
antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios* (FREUD,
1969, p.282). É nesse momento que ele nos diz: *as outras duas, conhecidas
há muito tempo, são a educação e o governo* (FREUD, 1969, p.282).
Conforme ele, o que aproxima esses três ofícios é o *impossível* entre o que
se almeja e o que alcança; ou seja, nessa relação há um fracasso que persiste.

O impossível que obstaculariza os ideais educativos produz efeitos e
pode gerar uma dinâmica que não paralisa o investimento docente em apostar
que o aluno se inscreva no mundo e seja enlaçado na herança cultural por ele
professada¹⁰. É essencial ao papel do adulto, mesmo aquele que está inserido
no meio pedagógico, vislumbrar a possibilidade de não se distanciar do
propósito fundamental de persistir em apontar alguns caminhos e evidenciar os
limites que são inerentes à vida, pois *o tamanho do bendito fracasso escolar
que assola um país é diretamente proporcional à degradação de suas leis, ou
seja, ao tamanho da renúncia à educação* (LAJONQUIÈRE, 1999, p.194).
Nesse sentido, Voltolini acrescenta: *podéramos resumir como estabelecer
uma relação produtiva com o impossível*. O produtivo aqui não tem o sentido

¹⁰ Na situação mencionada na nota 7 (p.26), Lajonquière articulou os termos professor e professor.

movimento, criação+ (VOLTOLENI, 2002, p.4).

Porém, é desse impossível que o discurso pedagógico não quer saber, pois o ideal de abarcar a totalidade e atingir uma ilusória completude está sempre suposto em uma nova técnica ou metodologia. Esse é também um traço presente no discurso universitário elaborado por Lacan. Este discurso está sustentado na exclusão da falta, da falha e dos rastros singulares do sujeito enlaçado por esse discurso. No capítulo a seguir, pretendo apresentar outras marcas do discurso universitário, bem como algumas aproximações entre este discurso e o pedagógico.

Capítulo II

A APROXIMAÇÃO ENTRE OS DISCURSOS PEDAGÓGICO E UNIVERSITÁRIO

O intuito deste capítulo é trabalhar a noção de discurso em Lacan (1992). Esse autor concebe o sujeito como efeito de discurso, diferenciando-se radicalmente do sujeito do conhecimento idealizado pelo discurso pedagógico, como foi discutido no capítulo anterior. No entanto, para traçar um caminho que possa elucidar a proposta aqui apresentada . uma leitura lacaniana dos quatro discursos e sua noção de subjetividade como resultante do trabalho do significante . decidi incluir nessa discussão uma entrada sucinta na Lingüística mais especificamente em Saussure e Jakobson.

Posteriormente, no segundo item, pretendo abordar as especificidades do discurso universitário, a estrutura, a forma de enlaçamento social, a relação por ele estabelecida com o saber oriundo da ciência, o que ele produz, entre outras implicações. Ao longo do texto, busco traçar alguns pontos de afliência entre esse discurso e o discurso pedagógico.

2.1 É Sobre os quatro discursos em Lacan

Lacan, em seu primeiro seminário, *Os escritos técnicos de Freud* (1986a), apresenta com insistência a importância de valorizar o retorno à leitura de Freud, pois ele observava desvios e uma recusa dos psicanalistas de sua época em seguir os fundamentos e as técnicas de análise de seu precursor. Embora seja em seu décimo sétimo seminário que Lacan (1992) vai dedicar um ano de estudos voltados especificamente para o discurso, já nesse Seminário I, ele oferece indícios dessa concepção.

Para saber onde isso se passa, onde está o suporte material, biológico, Freud toma, sem mais, o discurso como uma realidade enquanto tal, uma realidade que está lá, maço, feixe de provas como se diz também, feixe de discursos justapostos que se recobrem aos outros, se seguem, formam uma dimensão, uma espessura, um dossiê. Freud não dispunha ainda da noção de suporte material da palavra, isolado como tal. Nos nossos dias, teria tomado como

em sua metáfora a sucessão de fonemas que compõem uma
curso do sujeito (LACAN, 1986a, p.33).

Entretanto, essa noção de discurso apontada por Lacan (1986a) sofre grandes mudanças até o momento da elaboração do seminário 17, onde são estabelecidos os quatro discursos (da histérica, do mestre, do analista, universitário), que possuem uma base estrutural, porém com modos de funcionamentos próprios. Mas desde o início do trabalho com os seminários, é perceptível a consideração do discurso com um caráter material, como está sinalizado na citação acima. Essa noção retorna sempre aos textos de Lacan, que é tributária à subversão realizada por Lacan (1998) da teoria do significante saussureana. Em vários momentos, o autor explicita a importância da obra de Saussure em sua produção e comenta que sua perspectiva psicanalítica foi elaborada à luz da teoria do significante. Ele diz: *Um dia percebi que era difícil não entrar na lingüística a partir do momento em que o inconsciente estava descoberto*+(Lacan, 1985, p. 25).

Desse modo, o autor coloca em cena a psicanálise após a contribuição da lingüística de Saussure (1973) e Jakobson (1995). O primeiro lingüista é tomado como precursor e o segundo como consolidador do estruturalismo lingüístico, uma perspectiva que tem em comum com as formulações de Freud o descentramento do sujeito, pois considera a linguagem como objeto diferente dos outros, já que ela não pode ser apreendida ou adquirida, pois é tomada aqui como anterior ao indivíduo. Essa concepção inverte a relação do sujeito que geraria ou construiria a linguagem¹¹ para um outro que se tornará efeito da mesma.

Abre-se um parêntese, portanto, para esses lingüistas que influenciaram a obra de Lacan. Saussure (1973) inaugura a Lingüística teorizando sobre o funcionamento da linguagem e seu sistema. No *Curso de Língua Geral*¹², o autor define a língua como seu objeto de estudo, considerando-a como um

¹¹ Considerar o sujeito produtor de linguagem é condizente com as concepções pedagógicas trabalhadas no capítulo anterior.

¹² O texto do livro mencionado não foi estabelecido pelo próprio autor. É uma obra póstuma organizada por Charles Bally e Albert Sechehaye a partir de registros dos três cursos ministrados por Saussure na Universidade de Genebra, conforme esclarece o prefácio do livro.

e em uma tensão entre a constituição de uma ordem própria da língua e sua inserção na convenção social, ele nos diz:

Mas o que é língua? Para nós, não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (SAUSSURE, 1973, p.17).

Para ele, a constituição da língua não pode ser limitada à correspondência de palavras que nomeiam os elementos da realidade; ela está fundamentada no vínculo entre significante e significado, os quais produzem o signo lingüístico como resultante das associações da cadeia discursiva. Segundo Saussure (1973), o signo lingüístico não é uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica (p.80), como duas faces de uma mesma moeda. Na obra mencionada acima, o autor renomeia o termo conceito como significado e a expressão imagem acústica como significante e, em seguida, propõe dois princípios para sua abordagem.

O primeiro princípio é o da arbitrariedade do signo, que se refere à relação entre significante e significado como uma atribuição estabelecida convencionalmente, ou seja, incontestavelmente, o valor do significante não tem elo natural com o significado, pois o valor só é adquirido na relação com os demais. O significante está determinado por aquilo que o rodeia (SAUSSURE, 1973, p.135), o que não permite a significação conforme a livre escolha do ser falante. O autor considera que o vínculo entre significante e significado é arbitrário e acrescenta: o que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo lingüístico é arbitrário (p. 81).

O segundo princípio, nessa elaboração sobre o signo lingüístico, é o do caráter linear do significante, que possui as mesmas características ao tempo: a) *representa uma extensão*, e b) *essa extensão é mensurável numa só dimensão*: é uma linha. (SAUSSURE, 1973, p.84.) Isso quer dizer que os

percorrem uma dimensão linear apresentando sucessivamente seus elementos em uma seqüência, dessa forma, constituem uma cadeia.

Seguindo esses princípios, o autor institui a teoria do valor do signo lingüístico, que estabelece as relações entre os signos e o sistema a partir das convenções sociais fundadas no tempo e no espaço. Se a língua tem um caráter de fixidez, não é somente porque está ligada ao peso da coletividade, mas também porque está situada no tempo. Ambos os fatos são inseparáveis+ (SAUSSURE, 1973, p.88). Contudo, com o tempo, os signos podem ser alterados, ou seja, podem acontecer deslocamentos entre o significado e o significante, mas dentro da complexidade do sistema estabelecido; isso é o que caracteriza a imutabilidade e a mutabilidade do signo.

A língua é um sistema que por si já implica determinismos, porém não é uma estrutura fechada, ela possibilita mobilidade e deslocamento. Desse modo, Saussure (1973) descreve as características e as leis da língua, estabelecendo os entrecruzamentos e as distinções entre a sincronia e a diacronia. Como qualquer lei social, as leis da língua são calcadas na generalidade, isto é, são imperativas aos falantes, pois a submissão do sujeito ao fato social é obrigatória. É o uso coletivo que permite e determina o alcance do funcionamento languageiro, no entanto o autor ressalta que falar de lei lingüística em geral é querer abraçar um fantasma+ (SAUSSURE, 1973, p.107), já que qualquer falante tem acesso aos vestígios e aos resíduos da língua, porque a atualidade discursiva em que os sujeitos estão inseridos é para eles inapreensível. As leis da língua operam concomitantemente, entretanto, como as ações de cada uma são opostas, torna-se essencial diferenciá-las para o desenvolvimento desse estudo.

O campo da sincronia refere-se à simultaneidade das correspondências da língua, estabelecendo relações entre os elementos. Toda rede lingüística atua ao mesmo tempo com um conjunto de fatos que obedecem a certa ordem. O aspecto sincrônico se sobleva diante da diacronia, pois para a massa falante, êle constitui a verdadeira e única realidade+ (SAUSSURE, 1973,

que pode sofrer alterações e nortear o estabelecimento de um novo princípio.

A esfera diacrônica diz respeito à dinâmica de substituição ou de transferência de um elemento por outro em um determinado tempo e em um dado acontecimento. Essa troca de um artefato por outro produz efeitos, não se fala de lei senão quando um conjunto de fatos obedece à mesma regra, e, malgrado certas aparências contrárias, os acontecimentos diacrônicos têm sempre caráter accidental e particular+ (SAUSSURE, 1973, p.109). Como mencionou o autor, são comuns os casos de ordem semântica em que um determinado termo toma um outro significado por razões isoladas, sua abrangência é restrita a um determinado fenômeno, pois não tem a força de um sistema. Em resumo: os fatos sincrônicos, quaisquer que sejam, apresentam uma certa regularidade mas não têm nenhum caráter imperativo; os fatos diacrônicos, ao contrário, se impõem à língua, mas nada mais têm de geral+ (SAUSSURE, 1973, p.111).

Trazer aqui essa elaboração saussureana torna-se expressiva para esta dissertação porque Lacan (1998) a tem como ponto de partida no artigo A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud+ de 1998. Nesse texto, Lacan trabalha com o algoritmo do signo lingüístico que Saussure traz no Curso de Lingüística Geral (significado sobre significante), porém o traz de uma forma invertenda. Essa alteração tem uma clara intenção de ressaltar o funcionamento significante, já que são os movimentos dos traços e a formação de cadeias que produzem algum significado. Essa leitura de Lacan (1998) da obra de Saussure é muito relevante, pois se trata de uma subversão que permite o lançamento de alguns vínculos da teoria do significante com a teoria do inconsciente.

Retomando o título do artigo apresentado no parágrafo anterior, Lacan (1998) faz alusão ao estatuto da letra no inconsciente ou a lógica do inconsciente em Freud, isto é, o autor em diversos momentos adverte sobre a importância de retomar os textos freudianos. Segundo o autor, letra é considerada como efeito do significante. Nas palavras de Lacan: designamos

que o discurso concreto toma emprestado da linguagem (p. 490).

Lacan comenta a fundação da lingüística enquanto ciência e inverte a fração de Saussure de significado sobre significante apresentando a submissão do significado ao significante. O algoritmo¹³ é atravessado por uma barra da fração que instaura a resistência à significação empregando o significado como resultante das combinatórias dos significantes. Isso quer dizer que Lacan (1998) dá relevo à teoria do significante elucidando que é só remetendo a outro significante que um efeito de sentido pode emergir. Segundo o autor (1998) por essa via, as coisas não podem fazer mais que demonstrar que nenhuma significação se sustenta a não ser pela remissão a uma outra significação (p. 501). E acrescenta que o campo do significado é insuficiente para pensar a noção de língua elaborada por Saussure. Assim, invertido, o algoritmo ficou estabelecido por Lacan, sendo lido da seguinte forma: significante sobre significado, correspondendo o sobre à barra que separa as duas etapas (1998, p.500).

Como o significante se estabelece na diferença, pois um significante é o que o outro não é, sempre se lança a outros sucessivamente, em uma relação com o que vem antes e o que vem posteriormente, em um jogo de presença e ausência. Por isso, o significante de fato entra no significado, ou seja, de forma que, embora não seja imaterial, coloca a questão de seu lugar na realidade (LACAN, 1998, p. 503).

Nesse mesmo texto de Lacan (1998), ele faz menção ao trabalho de Jakobson sobre as afasias dizendo que esses estudos evidenciam a importância da letra na formação subjetiva, perspectiva que vai de encontro à capacidade de significação como função psicológica.

As leis e as características da língua se presentificam em outros sistemas semiológicos, as quais estão presentes tanto no funcionamento considerado normal quanto no afásico. A partir desse princípio Saussureano, Jakobson (1995) pôde discutir também as afasias que são concebidas como perturbações lingüísticas que resultam em uma certa dissolução do sistema.

¹³ O algoritmo por sua estrutura revela sua pura função de significante.

em revelam os meandros do funcionamento do duplo caráter da linguagem, por isso, conforme o autor, devem ser preocupação da lingüística, que, se for convocada para essa discussão, poderá contribuir substancialmente (cf. JAKOBSON, 1995, p.35). Segundo ele, também essa dissolução da linguagem apresenta uma ordem temporal de grande regularidade [...] a comparação entre a linguagem infantil e a afasia nos permite estabelecer diversas leis de implicação.+(JAKOBSON, 1995. p.36)

O autor em questão afirma que o ato de fala ou a elaboração do enunciado decorre da complexa relação de seleção das palavras e de combinação no contexto frasal. Porém, essa seleção é limitada dentro do acervo da língua, pois a partir das inúmeras possibilidades distintas de manifestação elege-se uma. Vale ressaltar que o tesouro de significantes atribui restrições nas seleções e nas combinações realizadas.

Dentro desses limites, temos liberdade de ordenar as palavras em contextos novos. Evidentemente, tal liberdade é relativa e a pressão dos chavões usuais sobre nossa escolha de combinações é considerável. Mas a liberdade de compor contextos totalmente novos é inegável, apesar da probabilidade estatística relativamente baixa de sua ocorrência (JAKOBSON, 1995, p.39).

Esse autor lê em Saussure que a formação do signo lingüístico exige dois tipos de disposição, a saber: a seleção e a combinação. O primeiro articula-se com a operação de substituição, buscando correspondência ou relação de similaridade dentro do repertório constituído. O segundo possui uma regulação de contextura, é correlata à contigüidade. Como Saussure (1973) já havia anunciado em seu Curso a operação do signo lingüístico é regida pela articulação dessa dupla de arranjos. O destinatário percebe que o enunciado dado (mensagem) é uma combinação de partes constituintes (frases, palavras, fonemas etc) selecionadas do repertório de todas as partes constituintes possíveis (código).+(JAKOBSON, 1995, p.40)

Segundo o autor, o estudo desses aspectos da linguagem pode apontar as características das afasias, que concernem à alteração do exercício de um dos elementos da dupla seleção e combinação. O primeiro tipo de afasia apontada por ele é o distúrbio de similaridade, em que o afásico diminuiu a

apresenta dificuldade em uma construção objetiva ou na denominação. Por isso, necessariamente ele se apóia no contexto, tendendo a buscar complementaridade funcional e outras correspondências nas situações que exigem similitude. Nesse caso, a metonímia é bastante aplicada nos enunciados. O autor explica o distúrbio de similaridade com os seguintes termos:

Um afásico dêste tipo não pode passar de sua palavra aos seus sinônimos ou circunlocuções equivalentes, nem a seus heterônimos, isto é, expressões equivalentes em outras línguas. A perda da aptidão bilíngüe e a limitação a uma única variedade dialetal de uma só língua constitui manifestação sintomática dessa desordem. (JAKOBSON, 1995, p.47)
Quando a capacidade de seleção é fortemente afetada e o poder de combinação pelo menos parcialmente preservado, a contigüidade determina todo o comportamento verbal do doente e nós podemos designar êsse tipo de afasia como distúrbio de similaridade. (JAKOBSON, 1995, p.50)

O segundo tipo de afasia é o distúrbio de contigüidade, o qual contraria todos os subterfúgios encontrados pelo afásico do tipo anterior, pois apresenta prejuízo da capacidade de tecer combinatórias e diminuição da disposição de unir os elementos constitutivos de uma conjuntura. Nesse caso, a dificuldade de vincular as proposições resulta na extrema simplificação e na objetividade que se configuram como características dessa afasia. Como a função do contexto está reduzida, o afásico, então, utiliza bastante a metáfora em seus enunciados. Nesse tipo de afasia, deficiente quanto ao contexto, e que poderia ser chamada de distúrbio de contigüidade, a extensão e a variedade das frases diminuem [...] À medida que o contexto se desagrega, as operações de seleção prosseguem+ (JAKOBSON, 1995, p.51). Desse modo, as derivações, as conjugações de acordo com os tempos verbais e adjetivações são esvaziadas do estoque lingüístico de quem possui esse distúrbio.

Os estudos sobre a afasia de Jakobson (1985), além de possibilitar um olhar mais específico dos distúrbios, ressaltam a estrutura bipolar da linguagem+ (JAKOBSON, 1995, p.58) presente nas diversas modalidades, nos desdobramentos orais, nos estilos literários, no modo de escrita etc. A partir

ada sujeito tem um pólo liderante que prevalece no seu funcionamento pessoal. Nas palavras do autor:

Manipulando esses dois tipos de conexão (similaridade e contigüidade) em seus dois aspectos (posicional e semântico) . por seleção, combinação e hierarquização . um indivíduo revela seu estilo pessoal, seus gostos e preferências verbais (JAKOBSON, 1995, p. 56).

Diante dessa explanação, pode-se ressaltar que a predominância de um dos pólos descritos acima é um rastro de singularidade e também pode ser vinculada ao campo do discurso elaborado por Lacan. Este autor relaciona discurso e cultura dirigindo-se ao público afirmando que esta diz respeito a modo que vocês suportam de liame social. No fim das contas, há apenas isto, o liame social. Eu o designo com o termo *discurso*, porque não há outro meio de designá-lo+ (LACAN, 1985, p. 74). Para ele (1992), os enlaçamentos sociais são da ordem de uma estrutura, porém os modos de funcionamento não são iguais, pois cada um concerne à ordem das posições, com a organização de lugares e elementos rotativos¹⁴.

Conforme já foi anunciado, a noção de discurso remete a uma estrutura que faz laço social e, portanto, constitui o sujeito. Essa estrutura permite a troca de posições, convoca uma movimentação que produz associações determinadas e forma uma outra estrutura discursiva que, conseqüentemente, diz respeito a uma outra posição subjetiva. Dessa maneira, o trânsito nos quatro discursos ocorre freqüentemente, como descreve o autor: %o discurso em questão, eu o olho de outro lugar. Olho-o de um ponto onde sou situado por outro discurso, do qual sou o efeito. De modo que, nas circunstâncias, dá no mesmo dizer *me situa* ou *se situa* nesse discurso+(LACAN, 1992, p.22).

Ele explicita a noção de sujeito que interessa a esta dissertação, o sujeito efeito de discurso, fruto da operação significativa e que emerge nos intervalos das inscrições dos três registros. %Ali, em determinado ponto de ligação, especialmente aquele, absolutamente primeiro, do S_1 ao S_2 , é possível

¹⁴ Conforme o esquema da página 51.

e chama sujeito.+ (LACAN, 1992, p.82.) Sendo assim, a linguagem do discurso é a linguagem algébrica, que comporta o real.

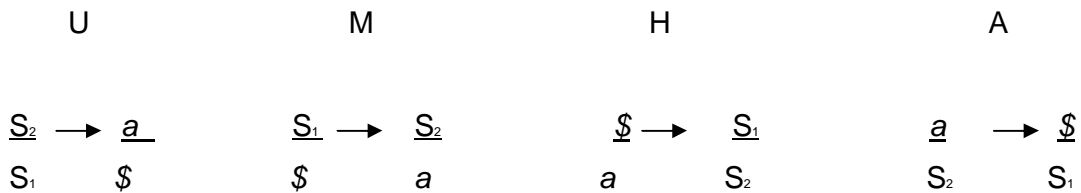
Lacan (1992) apresenta os quatro discursos em forma de matemas, que são formulações de caráter algébrico formadas por letras, o que reporta a uma estrutura que as comporta. O discurso possui uma composição que permite a mobilidade das letras (S_1 , S_2 , $\$, a$) em quatro posições determinadas, entretanto essa movimentação não é aleatória; ela sempre segue o sentido horário. Desse modo, a cada giro, os significantes mudam de posição e, conseqüentemente, altera-se o discurso. Então, o valor do matema é dependente da ordenação e da combinatória discursiva, pois a rotação dos discursos nas posições traz conseqüências.

A estruturação algébrica segue a lógica significante, ou seja, o uso de letras diz respeito ao modo de transmissão que Lacan realizou como um desdobramento de sua elaboração teórica. Essas letras oferecem o suporte material que articula os discursos entre si. De acordo com Vegh, um matema é um meio de que se pode ensinar, algo que se pode transmitir. No campo da Psicanálise é uma tentativa de se transmitir o real da estrutura que o discurso suporta+(VEGH, 2001, p.15).

Diante disso, pode-se considerar que as letras têm uma função algébrica de operar como variantes ou incógnitas, por isso os matemas convocam a fala, a interpretação, um dizer sobre a articulação algébrica, porém esse dizer não é aleatório. As letras oferecem um suporte mínimo de sentido, em contrapartida, provocam e convocam o leitor a uma implicação, já que são formas de escrita que intimam a elaboração de um dizer sobre si. Se o matema não permite que se diga qualquer coisa, por outro lado ele não autoriza que se diga tudo. Sua interpretação não sendo unívoca, não é, entretanto, infinita+ (COUTINHO JORGE, 1988, p. 153). A fórmula matemática abre mão da significação plena ou fechada, não aceita tradução, mas norteia e convida à elaboração. O matema tem um destaque na transmissão da psicanálise por preservar e nortear minimamente os princípios dessa perspectiva, pois nada nele é desprezível ou dispensável; todas as letras são sinalizadoras. Lacan (1992) diz: ~~Esses~~ ~~esses~~ pequenos termos mais ou menos alados, S_1 , S_2 , a , $\$,$ digo-lhes que

sero muito grande de relações. É preciso simplesmente familiarizar-se com seu manejo+(p.180).

Meu intento aqui é realizar uma leitura do discurso universitário, para tanto é fundamental apresentar os quatro discursos produzidos por Lacan (1992, p.27) antes de abordar a lógica de sua composição. Ele expõe os esquemas abaixo como uma referência aos discursos a partir das indicações iniciais: U (universitário), M (mestre), H (histórica) e A (analista).



Todos os discursos são propulsores e promovem ininterruptamente o movimento de rotação em que os significantes mudam de posição. Referindo-se à passagem dos discursos, Lacan (1992) nomeia-a como movimento de balança (cf. p.97). O quarto de giro no matema lacaniano mostra a mudança de posição, passando de um discurso a outro, porém é importante evidenciar que um discurso é sempre correlato aos demais e que nenhum sujeito fundamenta-se em um só discurso.

Essas letras chamam o leitor a seguir a lógica segundo a qual um significante representa o sujeito para outro significante. Esse funcionamento chama a fazer rodeios e retornar ao ponto de partida, o que também remete ao funcionamento inconsciente. A letra revela no discurso o que, não por acaso, não sem necessidade, é chamado de gramática. A gramática é aquilo que, da linguagem, só se revela por escrito+(LACAN, 1985, p. 61). A letra abre-se para inúmeras interpretações, cava furos no real, traz consigo pontos de articulação e pontos opacos. Dessa forma, o autor diz que no discurso, por ser constituído por uma estruturação, há um além e um aquém da linguagem.

Em seus esquemas, Lacan apresenta quatro lugares invariáveis, que são: o agente sobre a verdade e o trabalho sobre a produção. Ao longo do livro 17, esses termos também variam de nomeação, mas a estrutura fundamental

alterável comporta os significantes S_2 , S_1 , a , $\$$,
letras que podem ser movidas e gerar uma cadeia que, dependendo da
disposição, indica outro discurso a partir de um quarto de giro, sendo que %as
mudanças de lugar do sujeito e do objeto têm relação com o real da estrutura+
(VEGH, 2001, p.26). É perceptível, então, que as letras são móveis, porém os
lugares são estáveis, conforme seguem os esquemas apresentados ao longo
do Seminário 17:

(p. 161)		(p. 87)		(p.86)
<u>agente</u> → <u>trabalho</u>		<u>desejo</u> → <u>Outro</u>		<u>significante-mestre</u> → <u>saber</u>
verdade produção		verdade perda		sujeito gozo

Coutinho Jorge (1988), em diversos momentos na obra *Sexo e discurso em Freud e Lacan* pergunta-se: por que Lacan utiliza letras ao longo de seus textos (S_1 , S_2 , $\$$, a , A , ϕ , φ , I etc)? O uso de letras evidencia a função da letra como suporte material que excede a esfera simbólica, mantendo uma ligação com o real.

É aí que eu não creio vão ter chegado à escrita do a , do $\$$, do significante, do A e do ϕ , Sua escrita mesma constitui um suporte que vai além da fala, sem sair dos efeitos mesmos da linguagem. Isto tem o valor de centrar o simbólico, com a condição de saber servir-se disso, para quê? . para reter uma verdade cônica, não a verdade que pretende ser toda, mas a do semi-dizer (LACAN, 1985, p. 126).

O significante é um componente que dá condição para o funcionamento do discurso, que ao operar convoca a cadeia, define cada sujeito e o meio cultural em que ele está, isto é, faz laço social. O sujeito já é falado antes do nascimento, de pronto já está inserido na contextura discursiva de maneira imperativa. Essa trama captura o sujeito e o institui como humano, por isso o discurso demarca a relação ou o laço entre sujeito e Outro, o que perpassa as bordas da tríade real, simbólico e imaginário.

O significante como tal não se refere a nada, a não ser que se refira a um discurso, quer dizer, a um modo de funcionamento, a uma utilização da linguagem como liame. Ainda temos que precisar nesta ocasião o que quer dizer liame. O liame . não podemos fazer outra

passar imediatamente a isto . é um liame entre aqueles
Vocês logo vêem aonde vamos . aqueles que falam,
certamente, não são não importa quem, são seres que estamos
habitados a qualificar de vivos e, talvez, é muito difícil excluir,
daqueles que falam, a dimensão da vida+ (LACAN, 1985, p. 43).

Os discursos são maneiras peculiares de enlaçar socialmente o sujeito, por isso obrigatoriamente envolvem o Outro. Ao se debruçar na leitura dos matemas dos quatro discursos, Coutinho Jorge (1988) ressalta uma forma de trabalho que está mencionada no livro 17 (cf. Lacan, 1992, p.86 e 87), que é a divisão da estruturação do sujeito em dois campos: o campo do sujeito do lado esquerdo e o campo do Outro do lado direito na estrutura discursiva. Segundo Coutinho Jorge, embora haja uma tentativa de ligar o campo do sujeito e o campo do Outro, é fato que todo discurso comporta uma falha nessa tentativa de relação entre os dois campos (COUTINHO JORGE, 1988, p.160). Ele justifica essa afirmativa dizendo que existe uma disjunção entre eles sendo inerente a todo discurso+ (COUTINHO JORGE, 1988, p.160). A seguir, está transcrito o esquema de Lacan com os títulos acrescentados por Coutinho Jorge (1988, p.159).



Pode-se observar que no campo do sujeito está o agente, que define o tipo de discurso, organiza-o e dirige-o, sendo então a posição de dominância. O lugar do agente é sustentado pela verdade que porta o discurso, mas ela é aqui entendida não como algo absoluto como propaga a filosofia, ao contrário, é a verdade para um sujeito. A verdade está em jogo no real da estrutura, conseqüentemente, implicada no sujeito. Seus efeitos estão no sintoma, é nele que se manifestam remanescentes da verdade que escapam do inconsciente. Como a fala não comporta toda a verdade, há algo que fica perdido nessa operação. Por isso, a verdade é da ordem do desconhecimento, comporta o falso e o verdadeiro, pois, como está sempre no campo da enunciação; é submetida aos efeitos do significante e do inconsciente. O agente está sobre a verdade a partir de um impeditivo que ela surja, uma obstrução, marcada por

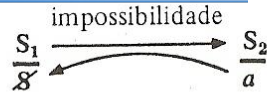
a qual opera como o recalque que indica o funcionamento do sujeito inconsciente que, segundo Lacan, é estruturado como uma linguagem.

A verdade, isso se experimenta, o que de modo algum quer dizer que por isto ela conheça mais do real, sobretudo se falamos do conhecer e se nos lembramos dos lineamentos do que indico sobre o real. É na etapa em que ocorreu de se definir que é impossível demonstrar-se como verdadeiro o registro de uma articulação simbólica que o real se situa, se o real se define como o impossível. Eis o que pode servir-nos para [...] tocar de perto por que governar, educar, analisar também, e. por que não? . fazer desejar [...] são impossíveis. (LACAN, 1992, p. 164).

O agente endereça ao Outro a demanda de trabalho, isto é, a quem o discurso se dirige solicitando produção. De acordo com Lacan, %o agente não é forçosamente aquele que faz, mas aquele a quem se faz agir+ (LACAN, 1992, P. 161), pois a produção está no campo do Outro, a qual é o fruto do trabalho discursivo. Sendo assim, não há relação entre verdade e produto, já que os campos são intransponíveis. Há um impossível entre os campos do sujeito e do Outro; não há confluência, até porque a verdade e o produto estão em campos diferentes. Como estão em campos distintos, em qualquer discurso, há uma disjunção entre verdade e produto ou, como prefere Lacan, instaura-se aí uma impotência. Lacan descreve essas características de impossibilidade e de impotência entre os campos do seu aparelho nos seguintes termos:

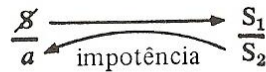
A primeira linha comporta uma relação que está indicada aqui por uma flecha, e que se define sempre como impossível. [...] A impossibilidade escrita na primeira linha, trata-se agora de ver . como já indica o lugar dado ao termo verdade . se não seria no nível da segunda linha que teríamos a sua chave. Só que, no nível dessa segunda linha, não existe nem sombra de flecha. E não apenas não há comunicação, mas há algo que obtura. O que é que obtura? O que resulta do trabalho. E a descoberta de um tal Marx é justamente ter dado todo o seu peso a um termo que já se conhecia antes dele, e que designa aquilo em que o trabalho é empregado . chama-se a produção (LACAN, 1992, p. 166).

No seminário 20, o autor apresenta essa mesma explicação de forma esquemática abordando os quatro discursos (LACAN, 1985, p.27):

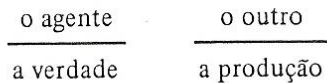


– se esclarece por regressão do:

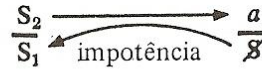
Discurso da Histórica



Os lugares são de:

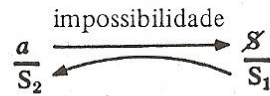


Discurso da Universidade



– se esclarece por “progresso” no:

Discurso do Analista



Os termos são:

- S₁, o significante (sê-lo) mestre
- S₂, o saber
- ℒ, o sujeito
- a, o mais-gozar

A produção está relacionada diretamente com a perda de gozo, pois de toda produção resulta também resquícios; isso tem a ver com a economia de gozo de cada discurso. Enfim, os discursos mostram as modalidades de gozo produzidas no liame social de cada um deles. O laço social é possível pela linguagem, que predomina no campo simbólico, mas falar significa perda de gozo+(VEGH, 2001, p.12), que é aquilo para o qual as palavras não são feitas+(VEGH, 2001, p.13), ou seja, é mais uma mostra de que o discurso toca o real.

Esse gozo é perdido para sustentar o laço social, já que está vinculado a uma forma de funcionamento para todos os falantes, o que remete à repetição como uma maneira de ordenação do sujeito, mas que sempre se depara, nas diversas situações de vida, com o que se direciona para a morte. O gozo implica, ao mesmo tempo, prazer, sofrimento, repetição e desconhecimento de sua causa, o que extrapola o campo simbólico. No livro 20, Lacan fala das diferentes formas de gozo, entretanto, genericamente, afirma que há está mais uma fórmula que lhes proponho, se é que podemos convir que, aparelho, não há outro senão a linguagem. É assim que, no ser falante, o gozo é aparelhado+(LACAN, 1985, p. 75). No livro 17 Lacan já apontava que o gozo remetia a uma perda, a qual constitui o funcionamento

...tura de cada tipo de discurso, ou seja, para permanecer, o traço social ampara-se na perda do gozo.

Com uma coisa tão simples como os meus quatro sinaizinhos, pude há pouco fazê-los perceber que basta darmos a esse traço unário a companhia de um outro traço, o S_2 após o S_1 , para que, sendo significantes também lícitos, possamos situar o que vem a ser seu sentido, por outro lado, sua inserção no gozo, do Outro . disso pelo qual ele é o meio do gozo. (LACAN, 1992, p. 48).

Tendo isso em vista, minha preocupação de abordar a contraposição entre o sujeito como efeito de discurso e o sujeito do conhecimento¹⁵, continuarei, no item seguinte, a discussão sobre como opera o discurso universitário com base na leitura do matema lacaniano.

2.2 O discurso universitário

Antes de trabalhar especificamente o discurso universitário, é importante lembrar que todos os discursos estão articulados entre si e, como ressalta Lacan (1992), eles se enodam tendo como ponto de partida o discurso do mestre. É por este que acontece a entrada do sujeito na rede discursiva, por isso é o pivô do esquema lacaniano. No entanto, segundo Quinet (2006) %o discurso do mestre moderno é o discurso universitário: o mestre foi substituído pelo saber universal científico+(p.20). Para darmos continuidade à discussão sobre o discurso universitário, convém relembrar aqui seu matema:

$$\begin{array}{c}
 U \\
 \frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}
 \end{array}$$

¹⁵ Segundo Lacan, a articulação significante é que determina o discurso e que constitui a subjetividade. Ele afirma que os significantes são os %que enlaçam, como disse, um significante a outro significante, e que já produzem efeitos, posto que esse significante não é manipulável em sua definição a menos que isso tenha um sentido, que ele represente, para outro significante, um sujeito, um sujeito e nada mais. Não, não há nada em comum entre o sujeito do conhecimento e o sujeito do significante.+(LACAN, 1992, p. 45)

o configura-se com uma marca distintiva dos outros três. sua ancoragem na ciência. Em outros termos, o saber científico é um pressuposto ou uma condição para o trabalho universitário. Como esse discurso destituiu o mestre, na seqüência, enalteceu o saber científico. Ao referir-se a esse discurso que a tudo oferece respostas, Quinet anuncia: «É a divinização do saber promulgada pela idealização do discurso universitário da ciência» (2006, p.20).

No discurso em questão, o campo do sujeito é composto pelo S_2 na posição de agente e pelo S_1 no lugar da verdade. O S_2 pode ser remetido ao tesouro de significantes ofertado pelo Outro, mas nesse discurso ele é o significante da trama do saber derivado da ciência que direciona e ordena seu funcionamento. O estatuto universitário segue essa lógica do absolutismo do «tudo-saber»¹⁶ (Lacan, 1992, p.29), mas não é qualquer saber que se busca, o foco é a predominância da cientificidade, a partir de seus padrões reconhecidos e valorizados socialmente.

O S_1 é o significante-mestre, o qual é enigmático, repete-se ao longo da cadeia, porém de forma sempre diferente, e convoca os outros significantes. O traço unário é aquele que faz um, ou seja, torna o sujeito singular, por isso a apreensão desse traço está suspensa e é da ordem do impossível. Esse significante é a base do inconsciente¹⁷, então, de antemão há uma impotência do sujeito em ter acesso a ele.

No discurso universitário o S_1 está no lugar da verdade. Nesse lugar, o S_1 implica que o nome próprio é da ordem do indizível, pois constitui subjetividade, já que é o fundamento da cadeia significativa, isto é, o suporte do saber inconsciente. Quando nos aproximamos ele sempre escapa, isso é típico da verdade, bem como ao S_1 . Lacan comenta o significante S_1 no discurso universitário dizendo que «precisamente por este signo, pelo fato de o signo do mestre ocupar esse lugar, toda pergunta sobre a verdade é, falando propriamente, esmagada, silenciada» (LACAN, 1992, p.98). A verdade, para

¹⁶ Conferir a citação de Lacan que está na página 79 deste trabalho.

¹⁷ «A verdade se funda pelo fato de que fala, e não dispõe de outro meio para fazê-lo. É por isso mesmo que o inconsciente que a diz, o verdadeiro sobre o verdadeiro, é estruturado como uma linguagem» (LACAN, 1998, p.882).

a, ou ainda, está sob a barra do recalque, pois a verdade de um sujeito é contida. No caso do universitário, parece que há uma forma peculiar de velamento, isso porque nesse discurso impera o saber científico, e este não pode abrir espaço para a singularidade ou para a consideração do inconsciente.

O agente do discurso universitário é o saber e, em seu funcionamento, há uma tentativa de correspondê-lo com a verdade. Dessa forma, o saber científico torna-se praticamente indubitável, pois está certificado pela credibilidade da ciência, como se fosse possível apreender a verdade em um saber. Isso ocorre porque a cientificidade é considerada totalizante nesse discurso, já que a tudo tenta oferecer respostas. É por equiparar o saber à verdade que o discurso universitário carrega o prestígio e a marca de legitimidade.

Lacan comenta (cf. 1992, p.39) que o discurso universitário possui suas próprias leis, que dizem respeito à relação do saber com esse discurso. Segundo ele, ao se passar qualquer saber pelo discurso universitário, promove-se inevitavelmente algo da ordem de uma distorção, de uma refração e de uma aderência, pois $\%$ ao querer sair do discurso universitário que se volta implacavelmente a entrar nele. Isto se acompanha a cada passo+ (LACAN, 1992, p.61).

Encontro nesse ponto uma congruência entre os discursos pedagógico e universitário, pois ambos lançam mão de dispositivos e mecanismos que promovem uma circularidade discursiva de incalculável alcance, já que suas produções se inscrevem na cultura. Essas manobras carregam um traço autoritário que só permite a colagem nesse discurso devido ao seu respaldo no saber produzido pela ciência e pela demanda de articulá-lo. Nas palavras do autor: $\%$ impossível deixar de obedecer ao mandamento que está aí, no lugar do que é a verdade da ciência . *Vai, continua. Não pára. Continua a saber sempre mais+*(LACAN, 1992, p.98).

Essa convergência entre os discursos pedagógico e universitário diz respeito à essência que prevalece em ambos, no caso, o uso do saber oriundo

os não o produzem, eles o agenciam e vivem do mesmo. A esse respeito Lacan manifesta:

Será bom, será ruim esse discurso? Eu o etiqueto intencionalmente de universitário porque de certa forma é o discurso universitário que mostra por onde ele pode pecar, mas também, em sua disposição fundamental, é o que mostra onde o discurso da ciência se alicerça (LACAN, 1992, p. 97).

O agente, que sustenta essa busca pelo saber, o endereça ao Outro que está ocupado pelo objeto *a*, a quem Lacan chama de estudante que é um objeto regido, dessa forma, pelo saber universitário. É para o outro que a falta é direcionada, pois o *a*, porta o estatuto de letra que se inscreve no objeto do desejo. A ciência produz o saber tendo como fundamento a extração, ou como prefere Lacan (1992, p.99), a evaporação do sujeito de seu discurso. A dominância desse funcionamento discursivo é o saber, porém este não é produzido pelo discurso universitário, já que produz sujeitos adequados ao saber vigente, que atualmente não é mais o científico, mas é tomado pelo discurso tecnocientífico.

Se retornarmos aos matemas dos quatro discursos, verificamos que o discurso universitário é o avesso do discurso da histórica. Esta, assim como o discurso da ciência, produz saber, solicitando e interrogando sempre um mestre. A verdade da histórica é que para ela tudo falta, pois o $\$$ está no lugar de dominância e objeto *a* está no lugar da verdade; já no discurso universitário a lacuna é lançada fora do campo do sujeito. Segundo Coutinho Jorge (2002),

Em *Televisão*, Lacan chamara a atenção para o fato de que o discurso da ciência e o discurso da histórica possuem *quase* a mesma estrutura, o que explicaria o erro freudiano de sugerir que o inconsciente encontraria no futuro da ciência uma explicação. Lacan aventava assim a possibilidade de existência de um sexto discurso, o da ciência, do qual não fornece a fórmula, mas sobre o qual insinua a proximidade com o discurso da histórica. (COUTINHO JORGE, 2002, p. 32).

Observando o matema, pode-se perceber que no discurso universitário o campo do sujeito está formado dos significantes do saber e vazio de sujeito. Para Quinet, o sujeito dividido como produto da ciência, resto do saber

que é excluído por ela+ (2006, p.21). Há uma tentativa de estabelecer um saber em cima da verdade, já que o agente que prevalece na universidade é o saber referido a uma corrente teórica, então a validação do saber ocorre por meio da repetição, da acumulação e do uso de citações textuais. Sendo assim, é no agente que se localiza o saber, no entanto ele é sustentado pelo S₁, em que há um nome de um autor no qual o professor se baseia. Este sempre fala em nome de outro, pois o intuito é autorizar e dar legitimidade à produção intelectual.

Lacan (1992) afirma que o peso do nome do autor etiqueta as teses produzidas na academia, dando-lhes o valor de uma produção científica, segundo ele, isto é que tem o papel de significante-mestre+ (1992, p. 182). Lacan descreve o funcionamento do discurso universitário e comenta a relevância do nome do autor para esse discurso.

Com efeito, para designar algo que se inscreve com muita facilidade nessas letrinhas, o que se produz? Produz-se algo de cultural. E quando se pega a linha da Universidade, o que se produz é uma tese. Essa ordem de produção tem sempre relação com o significante-mestre, mas não simplesmente porque isso o confere a vocês, simplesmente porque faz parte dos pressupostos que o que quer que seja dessa ordem tem relação com um nome de autor. (LACAN, 1992, p.182)

Allouch (1995) trabalha o retorno a Freud promovido por Lacan relacionando-o com a conferência de Foucault (2006) Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema+, dizendo que nesta Lacan recebeu uma confirmação de sua legitimação de Freud+(ALLOUCH, 1995, p. 238), por isso é interessante reportar a essa conferência para elucidar a noção de nome do autor que está implicada no discurso universitário de Lacan¹⁸.

Seguindo a premissa de que a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência+(FOUCAULT, 2006, p. 269), na conferência O que é um autor?+Foucault diz que as noções de obra e de escrita mantêm a tensão entre o desaparecimento e a existência do autor. Ele afirma que toda

¹⁸ A conferência de Foucault realizada em 22 de fevereiro de 1969 influenciou a elaboração do seminário 17 de Lacan, que teve início em 10 de dezembro de 1969, porém pode-se perceber que a função do autor já era mencionada por Lacan anteriormente, por exemplo, ao discutir a personagem Hamlet de Shakespeare (cf. LACAN, 1986b, p. 31).

ela apresenta uma arquitetura que dá forma ao jogo de relações que ela oferece. Porém, %a teoria da obra não existe, e àqueles que, ingenuamente, tentam editar obras falta uma tal teoria e seu trabalho empírico se vê muito rapidamente paralisado+(p.270). Já a noção de escrita está referida às condições espaço-temporais de produção de texto, as quais permitem o apagamento e a emergência, ou seja, o jogo de ausência e de presença de traços que formam a função de autor.

O nome do autor, assim como o nome próprio, suscita uma problemática, pois remete a uma série de referência às produções, bem como a uma ligação específica com o que ele nomeia e com o que designa. Segundo Foucault, tanto o nome de autor quanto o nome próprio %estão situados entre esses dois pólos de descrição e da designação+ (2006, p.272). Há uma complexidade que mina sobre o nome do autor, especialmente no que diz respeito ao seu funcionamento, já que %o autor não é exatamente nem o proprietário nem o responsável por seus textos+(p.264).

O nome do autor exerce um papel no tocante ao discurso, pois possibilita uma certa classificação, o que quer dizer que permite estabelecer comparações, agregar ou eliminar as relações com outros textos. Isso é o que caracteriza a forma de ser do discurso, dá *status* ou legitimidade social:

O nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser [...] A função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de uma sociedade. (FOUCAULT, 2006, p. 274)

No autor, que responde a essa função, encontramos quatro características primordiais. A primeira é que ele oferece um objeto de apropriação, no caso, a obra ou um texto, mas esse objeto é derivado de uma forma de propriedade bem peculiar. De acordo com Foucault (2006), até o século XVIII, o discurso não era um produto a ser apropriado, era um ato, que tinha um caráter ambíguo, ao mesmo tempo tradicional e transgressor, sagrado e laico. A partir dessa data, %restaurou um regime de propriedade para os textos+ (p.275), ou seja, as regras editoriais e os direitos do autor estavam assegurados pelas conveniências da propriedade.

Essa é a variação da função autor conforme os discursos. O reconhecimento, a valorização e a atribuição da autoria se diferenciaram bastante ao longo da história conforme o gênero textual. Com base em dados, Foucault exemplifica a variação do apagamento da função autor da antiguidade até os dias atuais. Na literatura grega, por exemplo, a função autor não era posta em questão, a valorização das narrativas era dada pela circulação social. Em contrapartida, os primórdios da ciência na Idade Média deram valor de verdade às elaborações a partir de uma formulação nomeada. Já no século XVIII, a função autor foi velada em nome da formalização da ciência positiva. Atualmente, o uso de citações nas produções científicas dá legitimidade às mesmas, assim como acontece na literatura, o anonimato deixou de ter credibilidade. Esses últimos exemplos abordam a supressão do sujeito no fazer científico, pois seu nome e data servem como fórmula de argumento de autoridade+(p.275).

Outra característica da função autor é a sua consideração como resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser de razão que se chama de autor+ (FOUCAULT, 2006, p.276). Como o parágrafo anterior apresentou, há variantes que se alteram conforme a época, entretanto pode-se encontrar através do tempo um certo invariante nas regras de construção do autor+(p. 277), as quais foram estabelecidas por São Jerônimo¹⁹.

A última característica é um complexo jogo de relações que constitui a obra. Essas relações dizem respeito à presença de um estilo de escrita autenticado por signos recorrentes ao longo do texto, dando um traço pessoal, mas de acordo com a modalidade textual. O jogo da função autor inclui, necessariamente, o desaparecimento do escritor. Nas palavras de Foucault (2006): seria igualmente falso buscar o autor tanto do lado do escritor real quanto do lado do locutor fictício; a função autor é efetuada na própria cisão . nessa divisão e nessa distância.+(FOUCAULT, 2006, p.279)

¹⁹ Foucault sintetiza essas regras para identificar a legitimidade dos autores: devem-se desconsiderar os livros que são inferiores; que estão incoerentes com o campo teórico em que o autor se situa ou que possuem forma de escrita distinta dos demais que compõem a obra. Além disso, os textos que possuírem dados históricos incompatíveis com o tempo de vida do autor devem ser considerados como alterados (cf. FOUCAULT, 2006, p.277).

...há alguns autores do século XIX que se diferenciam dos grandes nomes da literatura, da tradição religiosa e dos fundadores de áreas da ciência; eles são os fundadores de discursividade, que no próprio seio de suas elaborações já ofereceram margens para futuras comparações e diferenciações. Isso quer dizer que as possibilidades já estão dadas na própria fundação do texto. Aí está o valor instaurador de uma discursividade. Segundo Foucault, os autores fundadores de discursividade como, por exemplo, Freud e Marx, produziram alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos (2006, p. 280),

Ao trabalhar essa fundação, Foucault (2006) delinea uma distinção entre os fundadores de discursividade e os de cientificidade, pois estes estão submetidos a uma formalização de um objeto, que poderá ser aprofundado e abranger novas relações, mas toda a produção gira em torno dele, isto é, o ato de fundação de uma cientificidade pode ser sempre reintroduzido no interior da maquinaria das transformações que dele derivam (p.282), em contraposição a essa forma de fazer ciência, ele diz que a instauração de uma discursividade é heterogênea às suas transformações ulteriores. (p. 283)

Por isso, os autores fundadores de discursividade são convocados em outras produções como um retorno a...; o que remete a uma reatualização ou redescoberta de sua obra. É justamente as lacunas do texto ou o esquecimento constitutivo que carrega uma obra que permite esse retorno. Para finalizar sua conferência, Foucault (2006) apresenta uma série de interrogações a respeito de possíveis tipologias, de propriedades do discurso e das condições de funcionamento das práticas discursivas na relação com o jogo da função autor, mas ressalta a importância de pensar o autor enquanto função, pois trata-se, em suma, de retirar do sujeito (ou do seu substituto) seu papel de fundamento originário, e de analisá-lo como uma função variável e complexa do discurso (FOUCAULT, 2006, p. 287).

A pretensão de trazer essa elaboração de Foucault (2006) perpassa por uma produção tão esmerada pela linha da universidade: uma tese. Como o valor desta está estimado pela referência o nome do autor, reitera-se o padrão acadêmico de etiquetar e validar a produção. Observa-se também que discurso o

do pelo saber, tende a ser metódico de acordo com o padrão acadêmico, que por sua vez, tenta seguir os moldes e as técnicas científicas.

Quanto ao discurso universitário, o que ele transmite é a incidência do saber depositado, preconcebido, sobre o outro objetificado. Ou seja, trata-se de um simbólico que pretende domar o real, ou, dito de outro modo, de um real subjugado. Por isso, no discurso universitário, o outro silencia para que o saber cristalizado fale (COUTINHO JORGE, 1988, p. 93).

No matema apresentado na página 55, o objeto a está no lugar do trabalho, sendo este, segundo Lacan ocupado pelo estudante atingido pelo mandamento $\%u$ busque o saber, trabalhe para saber+. O outro está presente nesse discurso em forma de objeto, isto é, o estudante, representado pelo a , como um objeto de trabalho. Para o autor, todo estudante, especialmente o das ciências humanas, $\%e$ sente astudado²⁰. É astudado porque, como todo trabalhador . situem-se nas outras pequenas ordens . , ele tem que produzir alguma coisa+(LACAN, 1992, p.98). Como o estudante é correlato ao lugar do sujeito da ciência, ele deve pagar com sua própria pele essa posição que subtrai o sujeito.

Tomemos por exemplo, no discurso universitário, esse primeiro termo, aquele que aqui se articula no termo S_2 , e que está na posição, de uma pretensão insensata, de ter como produção um ser pensante, um sujeito. Como sujeito, em sua produção, de maneira alguma poderia se perceber por um só instante como senhor do saber (LACAN, 1992, p. 166).

Ainda lendo o matema, verificamos também que o $\$$ não está no campo do sujeito, mas sim no campo do Outro. No discurso universitário, o $\$$ está no lugar da produção, sendo o saber o eixo central desse discurso, então pode-se levantar a questão: que produção é essa esteada, atualmente, no discurso tecnocientífico? Resulta-se daí o sujeito dividido ou barrado pelos efeitos dos significantes, mas que não permite a manifestação de subjetividade, já que a única via pela qual o discurso indica é a busca do saber derivado da ciência.

²⁰ O tradutor da obra traz uma nota explicativa sobre o termo $\%astudado$ +criado por Lacan: $\%No$ original, *astudé*. O termo remete foneticamente ao verbo *étudier* (estudar), que tem no participio a forma *etudié* (estudado). A troca operada na vogal inicial evoca o a estudante mencionado mais acima.+(LACAN, 1992, p.207)

O sujeito estando no campo do Outro, sua enunciação resta inteiramente abolida e sua falta se revela, conseqüentemente, como um desfile monótono e infindável de significantes tornados signos, ou seja, de enunciados, sem a inclusão de qualquer subjetividade, de qualquer espécie de enunciação (COUTINHO JORGE, 1988,p.184).

É fato que a ciência oferece as bases do discurso universitário, o qual adere ao seu efeito, mais precisamente ao discurso tecnocientífico, porém aí se estabelece uma relação complexa, pois ela possui um modo de composição. O discurso da ciência recai sobre qualquer sujeito, é um discurso que apaga a subjetividade enaltecendo a objetividade dos cientistas na produção do saber. Essa objetividade já implica restrições da subjetividade, pois, para ser considerado científico, qualquer elemento precisa passar pelos cânones que se sintetizam como uma %edução que constitui propriamente seu objeto+(LACAN, 1998, p. 869).

Darei destaque agora à ciência, que é um pilar fundamental para nossos estudos, pois, assim como o discurso universitário, apaga o sujeito. Além disso, tanto o discurso universitário quanto o discurso pedagógico implicam-se com os efeitos dela, especialmente pelo viés tecnocientífico, uma configuração atual derivada da ciência que será caracterizada no capítulo seguinte.

No texto *A ciência e a verdade* (1998) Lacan evidencia sua concepção de ciência. Também, em vários momentos no livro 17, o autor refere-se ao discurso da ciência, entretanto não dedicou a ele nenhum matema. Allouch (1995) comenta que Lacan utiliza e trabalha o %discurso da ciência+, todavia este não é tratado como discurso radical²¹, que faz laço social, por isso ele se distingue dos quatro discursos: do mestre, da histérica, do analista e universitário.

A construção de quatro discursos radicais é essencialmente o produto de uma escrita: existem **quatro** discursos porque esta escrita procede de um %alfabeto+de quatro letras, as quatro letras que jamais podem ocupar mais que quatro espaços, e mantendo-se a seqüência dessas quatro letras como uma série ordenada, bem como a disposição

²¹ Segundo Lacan, %meus esqueminhas quadrípedes . digo-lhes isto hoje para que tomem muito cuidado. , não é a mesa espírita da história. Não é obrigatório que isto sempre passe por ali, e que gire no mesmo sentido. É só um meio de dar-lhes referências em relação ao que bem pode-se chamar de funções radicais, no sentido matemático do termo.+(LACAN, 1992, p.179)

Seguindo essa diferenciação, o fazer científico envolve inúmeros recortes e, por buscar a objetividade, tenta retirar o campo da enunciação e as marcas subjetivas para a redução de sua produção a enunciados. O discurso da ciência tenta retirar os intervalos da cadeia significativa que compõe qualquer pesquisa, isto é, o sujeito. Segundo Lacan, essas produções científicas só interessam à ciência na medida que não trazem: nada sobre o mago, por exemplo, e pouco sobre a magia+ (LACAN, 1998, p.874). O autor continua seus exemplos reportando à Piaget, pois os testes por ele realizados omitem a enunciação do próprio cientista que constituiu a pesquisa. Lacan marca a diferença do sujeito falante e o da ciência, afirmando que o primeiro vai além dos efeitos de significação. Isso remete à distinção da lógica significativa (que constitui o humano e o inconsciente de cada sujeito) e a lógica moderna. É do lado da lógica que aparecem os diversos indícios de refração da teoria em relação ao sujeito da ciência+ (LACAN, 1998, p.875).

Ele questiona qual a distinção do saber científico diante dos demais que possuem outro tipo de funcionamento: Será preciso dizer que, na ciência, ao contrário da magia e da religião, o saber se comunica? [...] Porque a forma lógica dada a esse saber inclui a modalidade da comunicação como suturando o sujeito que ele implica+ (LACAN, 1998, p.891). Nesse momento, o autor mostra que o saber científico é oposto ao da abordagem psicanalítica, que questiona o imperialismo da comunicação, já que a verdade na ciência provém da causa formal, enquanto que para a psicanálise a verdade emana da causa material e singular a cada sujeito, que é fruto da operação significativa. A ciência, se a examinarmos de perto, não tem memória. Ela esquece as peripécias em que nasceu uma vez constituída, ou seja, uma dimensão da verdade, que é exercida em alto grau pela psicanálise+ (LACAN, 1998, p. 884).

Por isso, a verdade está encoberta na ciência. E aqui . já que em vários momentos menciono o termo ciência+. É importante ressaltar que Lacan faz uma diferenciação entre as ciências humanas, que intitula de conjecturais, e as ciências exatas, mas relembra também que as conjecturas já estão submetidas

emboçando na formalização. Essa regularização formal típica do estatuto científico tenta tamponar as lacunas e os furos de toda produção discursiva que porta o próprio cientista, provendo assim um apagamento de que esse sujeito faz parte da conjuntura que produz a ciência em seu conjunto+(LACAN, 1998, p.877).

O homem atual ou moderno é constituído pelos efeitos da ciência que imperam em nossa sociedade, porém repetimos que há alguma coisa no status do objeto da ciência que não nos parece ter sido elucidada desde que a ciência nasceu+(LACAN, 1998, p.877). A própria psicanálise lida com o sujeito que está situado após o nascimento da ciência. Este está implicado em todos os lugares, inclusive nos consultórios. Nas palavras do autor, dispomos tão-somente do sujeito da ciência+(LACAN, 1998, p.882).

Lacan expõe algumas indagações sobre a relação entre saber e o sujeito da ciência até advertir que uma grande distinção entre a perspectiva psicanalítica e a científica é a concepção de verdade, já que a ciência tenta tornar equivalentes a verdade e o saber, travestindo sua formalização como algo verdadeiro. Entretanto, a verdade opera no ser falante e faz sentir seus efeitos para cada sujeito, porém não é a verdade de um sujeito que a ciência considera, pois a tentativa de convergir a verdade e o saber científico é pautada na concepção de verdade enquanto saber real e exato. Há um alicerce no qual a ciência se sustentaria: que, da verdade como causa, ela não quer-saber-nada+(LACAN, 1998, p.889). Isso quer dizer que a ciência ignora que o saber, em sua origem, se reduz à articulação significante+(LACAN, 1992, p. 48). Comentando sobre a verdade no discurso universitário o autor diz que: S1, significante-mestre, que constitui o segredo do saber em sua situação universitária, é extremamente tentador colar-se a ele. Ali, fica-se preso.+ (LACAN, 1992, p. 175).

A psicanálise reconhece o sujeito do inconsciente; ele ocupa o intervalo da estrutura significante ou, como diria o autor, ocupa uma posição de estado de fenda+(LACAN, 1998, p.869). Em contrapartida, a ciência moderna se configura como absoluta, irrestrita, total. Essa posição da ciência justifica-se por uma radical mudança de estilo no tempo de seu progresso, pela forma

em nosso mundo, pelas reações em cadeia+ (LACAN, 1998, p.870). Esse alcance científico, que atualmente tem ganhado força pelo caráter tecnológico, traz a dimensão do consumo desenfreado e, dentre outras implicações, redimensiona a posição de sujeito. Essa leitura foi possibilitada pelo referencial psicanalítico, que tem como objeto o *a*, que se presentifica na barra do sujeito que é instaurada pela estrutura significante.

Com essa abordagem teórica tentei levantar ao longo deste capítulo as correspondências entre os funcionamentos dos discursos universitário e pedagógico, que podem aqui ser retomadas. A colagem promovida nesses discursos, os quais imprimem uma circularidade de grande alcance, contam com o peso institucional da escola; por isso, a marca autoritária desses discursos encontra campo para a impregnação. Tudo isso é recorrente aos discursos pedagógico e universitário porque a eles é conferida uma legitimação pelo baluarte da ciência, ou melhor, do efeito tecnocientífico. É justamente esse atravessamento da tecnociência e seus desdobramentos que serão tratados no capítulo a seguir.

Capítulo III

TECNOCIÊNCIA, PSICANÁLISE E SUBJETIVIDADE

Este capítulo pretende discutir no primeiro item, um dos desdobramentos da ciência, a saber, a tecnociência, uma marca da contemporaneidade que dita o imperativo da técnica e de seu aparato como aquilo que, supostamente, a tudo responde, preenche e satisfaz. Lebrun (2004) apresenta essa temática e aponta que foram atribuídos aos produtos tecnocientíficos o status de saber. Segundo o autor, essa consideração traz diversos efeitos, pois a soberania da técnica ressoa e redimensiona as diversas instituições sociais. Diante disso, é possível depreender que, a tecnociência dá suporte aos discursos pedagógico e universitário.

O segundo item é destinado a apresentar a articulação entre a ciência e o nascimento da psicanálise, perspectiva que me permitiu sustentar a temática levantada neste trabalho. A partir do destaque da noção de inconsciente e do funcionamento significante, almejo salientar a noção de sujeito efeito de discurso considerada pelo referencial psicanalítico, a qual se distancia do sujeito do conhecimento concebido pelos discursos pedagógico e universitário apresentados nos capítulos anteriores.

3.1 A tecnociência como alicerce dos discursos pedagógico e universitário

Antes de aprofundar sobre a tecnociência como base dos discursos pedagógico e universitário, vale reforçar o que já foi indicado no segundo capítulo sobre o uso da expressão "discurso da ciência", que aqui não é tomada como uma referência a um dos quatro discursos radicais de Lacan. Além de seus quatro discursos, esse autor se dedica brevemente a discutir o discurso do capitalista apresentando-lhe também uma estrutura algébrica, porém trata-se de uma elaboração posterior ao seminário 17. Com Coutinho Jorge (2002), posso dizer que o discurso da ciência, assim como o discurso

ações discursivas que afetam outros tipos de discurso, pois o saber que é agente no discurso universitário é concernente ao efeito científico. Caminhando nessa mesma direção, Voltolini (2007) afirma que

a ciência mostra-se, de fato, dominante, a tal ponto que se tornou justificável considerá-la um *discurso*, o Discurso da Ciência; tornou-se possível pensá-la não só como uma atividade específica entre outras do ser humano, mas como alguma coisa cujo impacto social altera a dinâmica do que produz os laços sociais (VOLTOLINI, 2007, p. 199).

Esse saber proveniente do fazer científico, sustentado por uma verdade velada no discurso universitário, faz frente ao Outro, ao qual é lançada a falta e convocada a produção. Diante dessa elucidação, continuarei a mencionar expressões como %*discurso da ciência*+ ou %*discurso científico*+ fundamentada nessa consideração.

Na obra *Um mundo sem limite*, Lebrun (2004) trabalha com a tese de que o discurso da ciência gerou efeitos que desfiguraram profundamente os diversos meandros sociais, inclusive a forma de funcionamento familiar, porém o jogo das relações não é explícito e tampouco padrão, mas as decorrências desse discurso estão implantadas no mundo contemporâneo. Para ampliar sua elaboração, o autor traça uma distinção entre ciência e discurso da ciência.

Ele concebe ciência como uma metodologia de conhecimento que visa alargar um conjunto de saberes que está subordinado ao seu parâmetro, que é composto por uma série de normas formais. Esse processo de produção científica

veicula, em seu seio, aquilo de que se aproveita o sujeito para não ter que assumir as conseqüências do que falar implica, que não se trata nisso somente de um abuso atribuível ao cientista, mas que, ao contrário, isso acontece porque o método científico é estruturado de tal forma que engendra, *de facto*, com sua produção, um cientificismo comum que nos exigirá um verdadeiro trabalho para que possamos dele nos afastar (LEBRUN, 2004, p.55).

Esse apagamento do sujeito que maneja e utiliza o método científico não é sem conseqüências. O prestígio e a auréola de respeitabilidade dados ao que é chamado de científico abrem passagens e operam em diversas instituições, bem como promovem aquilo que anteriormente foi intitulado de adesão, pois,

um saber é alcançada quando submetido ao crivo científico. Como um ciclo vicioso, promovemos e somos produzidos pelos efeitos no social do que fazemos a ciência representar: um papel de autoridade que ela de fato não tem+(LEBRUN, 2004, p.55).

Para falar do discurso da ciência, o autor se baseia nos postulados lacanianos, no entanto, antes de discuti-los especificamente, ele faz uma retomada histórica dizendo que a procedência desse discurso pode ser remetida ao pensamento grego, que tinha como finalidade retirar qualquer traço de interlocutividade+(LEBRUN, 2004, p.56), pois os antigos visavam depurar o texto objetivamente a fim de sintetizá-lo em enunciados não corrompidos por quem o pronunciava. Dessa forma, o discurso científico se fundou na denegação e na tentativa de apagamento de vários efeitos da elaboração discursiva, em destaque à supressão das marcas subjetivas. Segundo ele,

devemos, portanto, constatar que, desde sua primeira elaboração no século VI de antes de nossa era, a ciência, para chegar a seus fins, desejava se desembaraçar de sua dimensão de retórica; desejava que a linguagem só fosse utilitária, que só lhe servisse para comunicar suas descobertas; assim fazendo, o que visava era bem liberar-se de sua dívida com respeito ao que falar implica (LEBRUN, 2004, p.56).

A instauração do método cartesiano seguiu a lógica do exercício da dúvida para indicar certezas, ultrapassando o campo das percepções para a avaliação da clareza e da objetividade provenientes da lógica algébrica. O gesto inaugural de Descartes de valorizar a exatidão com o intuito de nada omitir determinou o fazer científico como uma forma de estabelecer o saber análogo ao que é verdadeiro. Em sua obra *Discurso do método*, o autor afirma que a matemática era uma área que possuía uma forma de compreensão que lhe servia como fonte inspiradora para conhecer a respeito dos objetos do mundo. Sobre a matemática, esse autor afirma que: *espantava-me de que, sendo seus fundamentos tão seguros e sólidos não houvesse construído sobre eles nada de mais elevado*+(DESCARTES, 2008, p.4).

Tenta-se que o discurso da ciência, desde sua origem, omita o sujeito enquanto efeito discursivo, pois dele não pode saber, ressaltando apenas a possibilidade de comunicação da linguagem, revestindo-a como única via para fins instrumentais de divulgação de suas elaborações. Todo funcionamento científico está baseado no princípio do esquecimento de que ele também é fruto da operação significante. De acordo com Lacan,

Na medida em que a ciência se refere apenas a uma articulação, que só se concebe pela ordem significante, é que ela se constrói com alguma coisa da qual antes não havia nada. Eis o que é importante captar, se quisermos compreender algo do que resulta o quê? Do esquecimento do mesmo efeito. (LACAN, 1992, p. 152)

O modo de efetivar e produzir o conhecimento científico induz ao entendimento de que tudo pode ser mensurável, calculado e capitalizado, já que deveria ser despojado do traço subjetivo/discursivo que compõe a enunciação. Esta comporta as leis da linguagem que operam no ser falante, porém são consideradas como obstáculos para a realização do feito científico. Tenta-se suprimir e esquecer que o fazer científico é uma operação discursiva, sobre a qual a falha é imanente. Nas palavras de Lebrun, a ciência se encarrega, então, de esquecer o dizer para só reter o dito (2004, p.60). Portanto, esse apagamento da fundação da ciência é uma condição para a instituição e a legitimação do *cogito cartesiano*, que tem como aspiração o alcance da plenitude por meio da concretização de seu método.

Lebrun (2004) comenta que o mundo está delineado por três fases da ciência que ocorrem simultaneamente, a saber, o cerceamento do sujeito dos enunciados por ele produzidos ao longo do fazer científico, ou seja, a enunciação aí está condenada à extinção; a retomada dessa produção de enunciados sem a responsabilização e, por último, o uso e o consumo dos produtos para fins pragmáticos. A supremacia da tecnociência estaria neste terceiro momento, no qual com o aniquilamento da enunciação, que remete à eliminação das marcas subjetivas, a propagação fica restrita aos enunciados. Isso permitiu a criação de regimes totalitários, em nome da ciência, já que nestes, o universo de possibilidades é considerado infinito e executável, pois a subversão do discurso do mestre operada pelo discurso da ciência não tem

condiciona o quadro mesmo no qual se exerce o pensamento+ (LEBRUN, 2004, p.70). Vale a pena ressaltar que nos fala Lacan (1992) sobre a tendência contemporânea . mesmo se apregoando de que seja vergonhosa a morte de tal ou tal estrutura simbólica . de %reduzir tudo à futilidade+ (LACAN, 1992, p. 173). Nesse momento, ele nos fala de uma tomada do discurso do mestre: %não se dar conta de que essa vergonha, quer dizer, por sustentarem com todas suas forças um discurso do mestre pervertido . é o discurso universitário.+ (LACAN, 1992, p. 174.)

Essas alterações discursivas e sociais que ditam o ritmo do mercado, engendram-se também por meio da transmissão dos produtos tecnocientíficos, sendo estes os que adquiriram valor de saber em nossa cultura. A partir da consideração da técnica como um pressuposto para o saber, este se tornou uma mercadoria de que fica excluída qualquer dimensão subjetiva.

Quando o saber se sedimentou e esse tornou anônimo pelo fato do cumprimento, na terceira geração, da elisão da enunciação, quando foi situado na posição de mestre, sua progressão não segue mais o cajado de ninguém. Ela é como que deixada a si mesma, acéfala, auto-engendrando-se e engrenando, por isso, efeitos imprevistos, entre os quais o menor não é nos fazer andar. Não é assim que podemos interpretar o funcionamento de todos esses objetos de consumo que aspiram nosso desejo, mas que o inspiram? Podemos ler de outro modo os avatares de nossa obrigação de hiperprodução, tais como o surgimento e o desenvolvimento da doença vaca louca? Não é a que nos levam espontaneamente a economia de mercado neoliberal e sua competitividade desvairada? (LEBRUN, 2004, p.56)

A predominância da técnica sobre a teoria é uma característica da primazia da tecnociência em prejuízo da própria ciência. Inserido nessa formação do discurso tecnocientífico, sobre o qual perpassam o discurso pedagógico e o universitário, o sujeito exime-se das tramas discursivas apegando-se ao enunciado que o enlaça, chegando a um estado de %o-sujeito+, o qual está suscetível de permanecer na dinâmica que não permite rupturas ou questionamentos, apenas aderência a uma estrutura totalizante. Lebrun (2004, p.73) diz que esse %o- sujeito+ é %um sujeito que se demite de sua posição de sujeito, que se submete totalmente ao sistema que o comanda, que não se autoriza a pensar, que não pensa mais; é um sujeito que se demite de sua

p.73) e fica condenado aos enunciados aos quais esta submetido.

O autor mencionado anteriormente questiona o papel do procedimento científico na causa nazista e descreve o quanto os regimes absolutistas estão vinculados ao método científico, encontrando neste suas justificativas. Apagando as marcas enunciativas, o procedimento científico carrega uma possibilidade autoritária, que é um dos efeitos sociais do chamado *cientificismo*.

Dedicando-se longamente a analisar quais articulações vinculam o método científico ao totalitarismo, Lebrun (2004) aponta que o mundo passou a ser desenhado e ganhou novos traçados por estar amarrado ao discurso da ciência. A primeira característica previamente comentada é a fragilidade da transmissão do senso comum, transmitido nas relações parentais e em outras fontes de difusão da cultura. Essa perda dilui a espontaneidade e a credibilidade dos limites das ações humanas, pois com o imperialismo da tecnociência e seu maquinário instaura-se a crença de que tudo é admissível ou possível de ser alcançado.

Outra característica tributária a esse discurso é a *supervalorização da eficácia* (LEBRUN, 2004, p.102), que faz uma transposição, majoritariamente distante ou ilusória, multiplicando o que é alcançado no ambiente laboratorial para servir à operacionalização, ao controle e à classificação dos seres humanos. As derivações e as reduções da linguagem típicas da informatização, que são baseadas em uma lógica binária, produzem a *novilíngua*, noção atribuída à Orwell e mencionado por Lebrun, que comenta: *novilíngua*, ao apagar o trabalho do enunciador, elimina tudo que poderia colocar em pane a transmissão da ideologia e gera um mundo inteiramente regido por esse neo-simbólico (LEBRUN, 2004, p.104). Essa lógica binária restrita e simplista, proclama outra característica do modo operante da tecnociência, no caso, a *lei do tudo ou nada*" (cf. LEBRUN, 2004, p.107).

Essas características já anunciam as seguintes. A ciência não dá mais espaço ao impossível, pois não admite que seu funcionamento se depare com algum limite, na insistente tentativa de tamponamento da falta. Isso quer dizer

transcende o humano, não é cogitada pelo discurso da ciência. De acordo com o autor,

Precisemos que não se trata, aqui, de assentar-se num querer o impossível que sempre caracterizou o empreendimento prometeico e, *a fortiori*, o da ciência, pois, paradoxalmente, querer o impossível não supõe que tudo seja possível, mas, ao contrário, é oposto a isso, pois não significa fazer do real um objeto inteiramente manipulável por simbólico, mas introduzir no real como impossível um novo possível. (LEBRUN, 2004, p.106)

Os arranjos dos enunciados tecnocientíficos são elaborados de tal forma que produzem um efeito de omissão de que a produção científica seja fruto de uma operação significativa, instaurando na universidade uma nova forma de transmissão, já que essa instituição fica considerada como distribuidora de conhecimentos e, nesse movimento, pode-se confundir-se com uma escola profissional (LEBRUN, 2004, p.108). Diante disso, percebe-se que essa nova maneira de manejar o saber que não permite a implicação do enunciador, não sustenta a enunciação, apenas o enunciado, segundo a lógica do método científico, sendo essa a tônica do funcionamento do discurso universitário. Segundo Lacan, o contexto universitário ou outro que apresente o mesmo funcionamento desse discurso teria que tomar outro rumo, quer dizer, não apresentar algo para valorizar uma pessoa, mas dizer algo de estruturalmente rigoroso, seja o que for advir disso. Poderia ter um alcance maior do que se possa esperar de antemão. (LACAN, 1992, p.183)

Pode ser interessante realçar o que está sendo dito anteriormente com a expressão algo de estruturalmente rigoroso, pois ela nos aponta para a idéia de que uma possível enunciação põe-se na dependência de um encadeamento simbólico. Portanto, quando se critica acima a lógica da tecnociência, critica-se a fixação de enunciados, não um funcionamento discursivo. O que está subentendido na lógica da tecnociência é a aposta na comunicação e na oferta de informações, a fim de afetar os sujeitos pela fixação de enunciados, excluindo a enunciação. Neste trabalho não há a defesa da enunciação por ela mesma, pois sua condição é o funcionamento significativo, que não prescinde do enunciado.

ciar que o funcionamento tecnocientífico é carregado de um jugete suado de que quem adquire novos produtos ou segue a lógica do consumo que proclama a liberdade, a autonomia ou o poder, contudo, essas promessas revertem-se em seus opostos. Isso apregoa outra característica que é o apagamento das falhas que desenham as trajetórias particulares e as relações humanas, traçando generalizações que trazem um caráter de universalidade para todos, deixando, portanto, pouco espaço para a singularidade. Sendo assim, todas as questões tipicamente humanas que remetem à existência estão ancoradas no saber científico, que é considerado o único legitimado.

Entre outras alterações decorrentes da tecnociência está a mudança na temporalidade voltada para a operacionalidade e o imediatismo, que são indícios da predominância do caráter técnico, que atropela o passado em prol do futuro. Esse imediatismo remete também à concentração na função visual, que afasta o enlaçamento simbólico, já que a tecnologia promete sempre registrar e antecipar o futuro. Lebrun (2004) diferencia a antecipação típica da relação entre mãe e criança com a antecipação proporcionada pelos produtos tecnocientíficos, como o caso dos exames de visualização intra-uterina, dos programas de computador que fazem previsões do envelhecimento, entre outros. A tecnologia fará esse trabalho, continuará, ao contrário, a dar consistência ao imaginário e tornará, então, espontaneamente ainda mais laborioso o trabalho de luto, no entanto, sempre a ser feito (LEBRUN, 2004, p.112).

A adesão a essa lógica cientificista apresenta o risco de descomprometer o sujeito sob a autorização de estar subsidiado pelo funcionamento tecnocientífico e, por fim, distanciá-lo da ética. São admitidas quaisquer justificativas para as ações humanas, desde que estejam pautadas no discurso que possui a aura da respeitabilidade e da autoridade. Segundo o autor, atualmente, um conjunto de funcionamentos que inverte nossas referências e embaralha nossas coordenadas simbólicas se infiltrou em nosso laço social. (LEBRUN, 2004, p.113)

afirmar que a tecnociência produz traços que imprimem e marcam o funcionamento dos discursos pedagógico e universitário, os quais se compõem a partir dela e disseminam suas ramificações. O autor remata essa série de conseqüências declarando que a tecnociência não esgota as potencialidades do sujeito; digamos simplesmente que isso as estreita (LEBRUN, 2004, p.114), tal qual os discursos temas deste trabalho. Embora seja fato que o S_2 que opera no discurso universitário não é o da tecnociência, é perceptível que há conseqüências do cientificismo ou da tecnociência no discurso universitário e também do pedagógico, além disso, é apropriado lembrar que os efeitos disso fazem eco na dinâmica social, bem como o autor teorizou.

Essa discussão levantada por Lebrun (2004) apresenta compatibilidades com a produção de outros autores que pensam as relações entre os discursos, a tecnociência e o modo de funcionamento capitalista. Carneiro (2004) traça o vínculo destes dois últimos elementos e aborda suas implicações na formação subjetiva. Ele discute que uma característica da ciência atual é a alta velocidade de produção de estratagemas tecnológicos que levantam a promessa de completude, ou seja, de preenchimento das faltas via consumo.

Há aí um esvaziamento do sujeito diante do consumo, e assim, paradoxalmente, prescinde-se de sua subjetividade, que acaba apagada. Segundo o autor, essa forma de estabelecer as relações humanas não privilegia os laços com outros sujeitos, e sim com objetos, que por sinal são momentâneos e descartáveis, pois perdem seu valor assim que são adquiridos, já que logo outros são buscados. Isso quer dizer que o discurso tecnocientífico não implica o sujeito por buscar um objeto determinado que facilite seu cotidiano, como é anunciado, pois a dinâmica do consumo é homogenizadora (pois o que move o sujeito é o apetite de consumo), mas ao mesmo tempo é excludente, já que o atendimento às solicitações produzidas nos sujeitos pelo mercado não é acessível a todos ao mesmo tempo.

Nessa lógica consumista, o que comparece é a demanda de tamponamento da falta na busca de responder ao mal-estar, que é constitutivo aos sujeitos. Dessa forma, estes não procuram se implicar com sua verdade.

adentram o cotidiano do sujeito %mediante a insinuação de ser o semelhante do objeto causa de desejo+(CARNEIRO, 2004, p.287), o que traz conseqüências, como o agravamento do sintoma e o redimensionamento da posição do sujeito, que fica %alocado em uma posição de ser gozado por uma cadeia incessante de objetos de consumo+(CARNEIRO, 2004, p.287). Diante disso, constata-se uma tentativa de tamponar o fracasso do discurso tecnocientífico em se comprometer com aquilo que não pode cumprir, por isso as propagandas de seus objetos inovadores procuram seduzir e induzir ao consumo incessante, contudo o resto desse discurso insiste em perdurar sua lógica de funcionamento encobrendo sua insuficiência.

E esta lógica muda completamente a posição do sujeito que ficando preposicionado ao objeto se planta em uma posição de fixidez, pois se de um lado a ciência, originariamente se ocupava do saber, hoje hibridamente produz objetos com a pretensão de ser apresentado ao sujeito pela via da verdade. Saber e verdade mudam completamente a esfera e a resposta subjetiva. (CARNEIRO, 2004, p.289)

O autor mencionado acima aponta que o sujeito capturado por esse discurso pode ser considerado %preposicionado+, já que a alienação à lógica consumista é uma condição de manutenção nessa posição. Em suas palavras: %não se trata aqui de uma mera retórica ou semântica e sim de uma constatação clínica, pois a gramática não comporta esse sujeito a que nos referimos+(CARNEIRO, 2004, p.288).

Em Lajonquière (1999), assim como em Voltolini (2002), podemos ver que a lógica do consumo de novas metodologias de ensino impõe uma busca incansável de novidades a fim de suplantar as dificuldades de aprendizado, os baixos índices alcançados nas avaliações, enfim, ultrapassar o fracasso escolar. O consumo de técnicas pedagógicas pode ser considerado como %estratégias científico-psicológicas+ (LAJONQUIÈRE, 1999, p.178) que dominam o campo escolar e vão além, tornando-se marca do modo de pensar moderno.

os efeitos do discurso da tecnociência têm um campo de abrangência plural e sua influência social é extremamente difundida, inclusive pelas boutiques de saber múltiplos e equivalentes entre si+ (LEBRUN, 2004, p.54), as quais possibilitam uma %a filtração difusa que subverte o conjunto do tecido social+ (LEBRUN, 2004, p.54). A partir dessa proposição, e considerando que recentemente as instituições de ensino universitário expandiram enormemente o acesso ao ensino superior, posso pensar no que foi apontado no capítulo I com base nas reflexões elaboradas por Bourdieu (2005). Será que essa ascensão ao meio acadêmico ameniza a reprodução do capital cultural?

Volto a refletir sobre a impregnação das resultantes científicas, para a qual Lebrun (2004) chama a atenção, comentando as três gerações que dessa produção resultaram e com que nos deparamos atualmente.

A partir disso, podemos distinguir discurso do homem de ciência . o da primeira geração, aquela em que a enunciação ainda está presente, mas em que já existe o voto de fazê-la desaparecer . , discurso científico . no qual prima o apagamento da enunciação e no qual é provida a autoridade dos enunciados apenas . e, por fim, discurso técnico . em que lidamos apenas com enunciados, sem o vestígio do apagamento da enunciação que, no entanto, inaugurou a seqüência desses discursos (LEBRUN, 2004, p.56).

O arranjo dessas gerações derivou em uma subversão: a %a autoridade+ da %a tecnociência+ ou do cientificismo superou a da própria ciência, já o que a primeira estampa um regimento próprio, que beira o totalitarismo. Voltolini (2007) comenta que a ciência, na época dos estudos físicos e astronômicos que determinaram a metodologia científica de Galileu, provocava um encantamento pelas mudanças das visões de mundo e pela emergência de novas perspectivas que alterava o campo das idéias. Entretanto, atualmente, o deslumbre vira em torno dos produtos da ciência, os quais dizem respeito ao %a triunfo inegável da dimensão Técnica (aqui com maiúscula para indicar a tendência atual de a discussão técnica emancipar-se de qualquer outra discussão)+ (VOLTOLINI, 2007, p. 199).

Diante disso, uma questão insiste em emergir: o discurso pedagógico e o discurso universitário são correlatos à tecnociência? Esta se sustenta no

roduz, nesse caso, o que se produz a partir do discurso da ciência e a tecnologia, no bojo da qual os métodos pedagógicos se inserem, porém, por mais que em um momento ou em outro deslizem para o discurso lúdico ou para o polêmico, como indica Orlandi (1996), há um empuxo que retorna para o círculo autoritário, pois esta marca é inerente à formação do discurso pedagógico.

Os métodos pedagógicos priorizam a construção de normas e procedimentos no trato de um conjunto de conhecimentos que, independente da área ou do campo, possuem as mesmas normas consideradas adequadas, apagando as particularidades de cada disciplina e apostando na sobreposição da administração e da gestão da aprendizagem ou do desenvolvimento. Desse modo, o discurso pedagógico enaltece o gerenciamento, muitas vezes em detrimento de seus objetivos. Como o autor salienta, a questão metodológica, típica da tecnociência, não poderá evitar deparar-se com a confusão de rumo, inevitável para quem, apesar de parecer ter alguma clareza sobre como fazer, perdeu qualquer noção de para onde está indo+ (VOLTOLINI, 2007, p. 200).

Em síntese, nas relações próprias ao discurso tecnocientífico, o saber tornou-se objeto de consumo, em que a técnica prevalece em detrimento do aprofundamento teórico. Isso que é vigente no discurso pedagógico também se articula com o universitário, o qual opera com a possibilidade de se parcializar o saber, voltando-se mais para as especializações. De acordo com o autor acima mencionado, para os superespecialistas, cada vez mais fechados em seus campos em busca do máximo controle sobre o mínimo problema, cada vez mais focal, sobre o qual acreditariam poder ter o máximo de eficácia+ (VOLTOLINI, 2007, p. 202).

Diante disso, um paradoxo aí se instala, pois ao passo que se parcializa o saber, o fragmento deste que se busca dominar funciona como um imperativo, uma ditadura do saber. Além disso, é fundamental para o discurso universitário a delegação ao arcabouço científico do valor de verdade, certificada pelo nome do autor. Lacan comenta que essas questões incidem sobre o discurso universitário de uma forma problemática, dizendo que

que provisoriamente chamaremos de dominante é isto, S_2 ,
cífica por ser, não saber-de-tudo, nós não chegaremos aí,
mas tudo-saber. Entendam o que se afirma por não ser nada mais do
que saber, e que se chama, na linguagem corrente, burocracia
(LACAN, 1992, p.29).

Diante de um outro paradoxo entre fragmentação/imediatismo e apagamento das particularidades exigidas por esses discursos, como é que o que é da ordem do saber passa à mercadoria? No artigo *Mas o professor tem de saber... como se diz... aproveitar o aluno...*, Roure (2000) discute o processo de transmissão/aquisição/produção do conhecimento, apontando os diversos componentes típicos dos meios de funcionamento do discurso capitalista, os quais potencializaram os efeitos que predominam nas diferentes instituições sociais, não isentando o ambiente escolar. Sabendo que a incidência discursiva redimensiona mudanças sócio-culturais, as conseqüências de uma lógica mercadológica que visam a resultados expressos numericamente minam também o campo pedagógico.

Analisando a fala de estudantes de pedagogia de uma universidade particular, a autora afirma que *as relações pedagógicas parecem-nos ser constituídas pela relação sujeito consumidor/objeto consumido* (ROURE, 2000, p.15), e ainda exemplifica que os *trabalhos acadêmicos solicitados pelos professores aos alunos deixam de ter o cunho que o próprio título traz para ser considerado como mercadoria, deslocamento que acredito estar materializado no uso reiterado do significante nota* (idem). Essa era a demanda dos alunos endereçada aos professores, não havia ali a demanda por uma formação séria e voltada para o aprofundamento teórico. O foco exclusivo nessa redução da produção, sintetizada em um algarismo, é um aspecto tributário do discurso que impera no campo social como um todo, que é o discurso do capitalista, sendo possível identificar um *efeito circular* (ROURE, 2000, p.16).

Toda essa discussão oferece elementos para discutir o que está enunciado desde o início deste trabalho, que a noção de sujeito articulada pela tecnociência é bastante distinta do que se pode articular com a abordagem psicanalítica. Pensar a subjetividade é uma questão fundamental para a psicanálise, por isso essa noção será trabalhada no próximo item.

Articular o nascimento da psicanálise a partir da consolidação do estatuto científico é um traço marcante em diversas elaborações psicanalíticas. Mannoni (1989) em seu texto *A Psicanálise e a Ciência*, dedicando-se à leitura das primeiras obras freudianas, aponta elementos indicando que as intervenções clínicas de Freud indagavam a neurologia e marcam limites deste no tratamento de algumas enfermidades, como é o caso da histeria. Nesse caso, os sintomas insistiam em afetar e paralisar o corpo, porém não era encontrado nenhum problema ou dano de ordem orgânica. É a partir da análise da fala histérica que o autor situa um limite da ciência e a possibilidade da atuação psicanalítica. Segundo o autor, a psicanálise encontrou na cultura científica o lugar que a ciência rejeitava (o que a ciência pode fazer com atos falhos ou lapsos?) (MANNONI, 1989, p.161).

É por estar fincado nos pilares científicos, mais especificadamente do campo biológico, que Freud vai além de sua formação inicial e investe nas lacunas da ciência, ou seja, onde não cabe a ela agir. Ao se debruçar sobre os textos freudianos, Mannoni busca saber se o desenvolvimento da ciência não era uma condição necessária para o aparecimento da análise (1989, p. 157). Ao caminhar com os primórdios da psicanálise, Mannoni (1989) conclui que a ciência, ao romper com o irracionalismo dos mitos, preceitos religiosos e superstições, possibilitou o surgimento da psicanálise. Ela é um produto do espírito científico, mesmo que tenha aparecido como um produto inesperado dele (MANNONI, 1989, p.158)

Em seu texto *A ciência e a verdade* (1998), Lacan também afirma que foi o funcionamento discursivo da ciência que permitiu o nascimento da psicanálise, pois foi após o estabelecimento, pela ciência, da subtração do sujeito para a aplicação de seu método, condição de sua existência, que a abordagem psicanalítica pôde trazer à tona o que foi renegado como sua questão. A psicanálise, derivada da ciência, rompeu com esta tornando-se seu avesso. Esse entendimento de que é no intervalo da cadeia que pode surgir o que é da ordem do singular é condizente com a noção de sujeito da

Entanto, a concepção de sujeito é um elemento nodal para a discussão, e na esteira desta há uma via pertinente para caminhar com os diferentes discursos, especialmente o pedagógico e o universitário. Comentando sobre o axioma cartesiano "Penso, logo existo", Lacan afirma que "a noção de sujeito é indispensável ao manejo de uma ciência como a estratégia, no sentido moderno, cujos cálculos excluem qualquer "subjetivismo" (LACAN, 1998, p. 520).

Colocar em cena o sujeito deposto pela ciência é próprio à psicanálise, pois a concepção do saber como da ordem do inconsciente não pode ser incluído na esfera científica, porque diz respeito à singularidade, ou seja, é justamente este o campo em que se pode considerar o sujeito. O saber que porta o inconsciente, não se submete aos padrões do método científico e ao seu campo objetivo, já que sua lógica implica noções como a transferência e a identificação, não é redutível aos cânones da ciência. Nas palavras de Elia (2000, p.22),

a psicanálise, ao retomar uma *démarche* científica, subverte o sujeito suposto e excluído, a um só tempo, pela ciência, e trabalha a partir da inclusão do sujeito no campo de sua experiência, inclusão que curiosamente se faz, não por acaso ou contingência, pela via do inconsciente: retirado da condição de excluído, condição própria ao sujeito da ciência, o sujeito da psicanálise só pode ser incluído como sujeito do inconsciente.

O sujeito do inconsciente é o sujeito constituído, barrado e dividido pelo significante, já que é formado na relação com o Outro e enlaçado na teia discursiva. Nas palavras do autor acima mencionado, o sujeito só se configura como tal porque é constituído por alteridade, em que consiste "a linguagem, a família, a sociedade, enfim, todos os elementos do que Lacan denominou o Outro, que o sujeito vai sexual-se, definir-se homem ou mulher, e definir também seus demais atributos" (ELIA, 2000, p.26).

É com essa divisão que a ciência não pode lidar, por isso a exclui, todavia é disso que a clínica psicanalítica quer saber: a relação do sujeito com seu desejo. Este é sempre da ordem do inconsciente, por isso a ética analítica prioriza trabalhar com a manifestação inconsciente ao escutar o sujeito, como

trabalho no matema do discurso do analista (apresentado na página 51 desta dissertação), em que o agente é objeto a.

Remeter à constituição humana é fazer alusão ao sujeito, que para a psicanálise é uma noção subvertida do que está em voga no meio científico ou pedagógico, pois este concebe os sujeitos como ativos, conscientes, fruto de sua ação. Nas palavras de Lacan (1986b),

O sujeito da filosofia tradicional se subjetiviza ele mesmo infinitamente. Se sou enquanto penso, sou enquanto penso que sou, e assim por diante. Já nos demos conta que não é tão certo que eu seja enquanto penso, e que sou enquanto penso que sou. A análise nos ensina outra coisa, muito diferente, é que não sou aquele que está pensando que sou, pela simples razão de que pelo fato de pensar que sou, penso no lugar do Outro. Sou um outro que aquele que pensa que sou. É por isto que o sujeito que fala, tal como nos revela a experiência da análise, se mostra estruturado de uma forma totalmente diferente do sujeito de sempre. (LACAN, 1986b, p.46)

Esse sujeito diferente que concebe a perspectiva psicanalítica tem como referência uma noção de sujeito que é consequência do significante. Para Lacan a natureza fornece, para dizer o termo, significantes, e esses significantes organizam de modo inaugural as relações humanas, lhes dão as estruturas, e as modelam (LACAN, 1988, p.26).

Com base na tese de que a elaboração freudiana só foi possível por estar situada na esteira científica, Mannoni (1989) retorna aos fundamentos da perspectiva da física de Arquimedes e da química de Lavoisier, os quais representam o alicerce científico de cunho matemático, para elucidar que essas teorias foram precisamente baseadas no trabalho com equações, que são sentenças com variáveis expressas por igualdades. É fato que a teoria dos quatro discursos de Lacan apresenta uma lógica algébrica, entretanto sua base não é equacional, mas respaldada no valor posicional, pois suas fórmulas societárias, isto é, os matemas dos quatro discursos, distinguem-se das equações que tratam as medidas e as igualdades. Segundo Mannoni (1989), a medida que Lacan trabalha é a medida falta. Nas palavras do autor, o que Lacan visa é diferente daquilo que se busca nas grandes ciências nominalistas. São (como ele diz) gráficos que são como planos ou figuras onde se resumem proposições da língua corrente (MANNONI, 1989, P.153).

significante que está explícito na transmissão lacaniana com o uso de fórmulas e de matemáticas, os quais orientam e norteiam o estudo de suas proposições a respeito dos discursos. Estes estão referenciados à linguagem, já que seus tipos trazem formas estruturais que organizam o laço social, que diz respeito à relação do sujeito com o Outro, inscrevendo o sujeito no mundo. Os matemáticas mostram que nos discursos há algo que ultrapassa a palavra, porém eles não se mantêm sem a linguagem. Apesar do entrecruzamento e de componentes intrínsecos ao discurso e à linguagem, Elia (2002) aponta um traço de especificidade à trama discursiva apresentando que é o discurso $\%a$ que torna operante o objeto a , além de estabelecer lugares de operatividade . quatro . e modos de relação entre esses lugares nos quais não apenas o objeto a , mas letras S_1 e S_2 e o sujeito do inconsciente operam+(ELIA, 2002, p.34).

Essa abordagem explana que o sujeito é constituído pelo campo do Outro, que é o campo discursivo, nas palavras do autor: $\%a$ inconsciente é o discurso do Outro+(LACAN,1998, p.529). Contudo, vale lembrar que o sujeito não é capturado ou é efeito apenas de um discurso, pois os discursos se entrecruzam e atravessam o sujeito, constituindo-o como recortado e inscrito predominantemente em um registro, qual seja, real, simbólico ou imaginário. A inscrição do sujeito no mundo é atravessada pela falta e é fundamentada por outros laços (parentais, culturais, institucionais etc), pois está inserida na rede discursiva; essa composição que constitui o sujeito é que produz efeitos singulares. A travessia do sujeito na rede discursiva determina suas escolhas, as quais são da ordem do inconsciente, produzindo, assim, traços e marcas particulares. Por isso, ao seguir o rastro do sujeito, ou melhor, da singularidade, a psicanálise evidencia o precipício que há entre ela e a ciência, já que possuem éticas diferentes. Segundo Alberti (2000),

a psicanálise é filha da ciência porque se atém perfeitamente às determinações científicas criadas por Descartes, segundo as quais há um pensável e um impensável, um dizível e um indizível, um conceituável e um impossível de conceituar. Mas, ao mesmo tempo, a psicanálise se distingue da ciência porque não se restringe a estudar o pensável, o dizível e o conceituável; ela também se ocupa do impensável, do indizível e do impossível a conceituar e que está do lado do sujeito como vazio de significantes, poderíamos dizer, do lado

sujeito. É, como vimos, o que a ciência exclui: o real do sujeito. Para a ciência, o sujeito é somente uma variável passível de mensuração quando, por exemplo, interfere num experimento científico. Não é esse o sujeito da psicanálise. O sujeito da psicanálise é o sujeito da fala, sempre cindido. (ALBERTI, 2000, p.55)

Para o referencial aqui trabalhado, a subjetividade é fundada e organizada pelos laços sociais, pois é por eles enodada. Então, a constituição subjetiva só é possível pela inserção e captura na estrutura discursiva que desenham a trajetória de cada um e instaura desejo, que emerge da operação da falta que cinde o sujeito pela própria barra do significante que o divide. Portanto, para a psicanálise, a falta é estruturante. Comentando sobre falta, castração e desejo, Roure diz que: *“Nessa operação simbólica deverá emergir um sujeito desejante, que deseja justamente porque está castrado, ainda que sem o saber, não sabe que se encontra dividido em relação a esse saber, visto estar este recalcado.”* (ROURE, 2000, p.12)

É dessa gama de possibilidades discursivas que alguns significantes que compõem a estrutura fisgam o sujeito e produzem efeitos, que são sempre da ordem do imprevisível. Comentando sobre essas decorrências na relação professor e aluno, as quais são pautadas na aposta de que o conteúdo trabalhado será transmitido e atingirá o outro, a autora mencionada anteriormente ressalva que a tentativa de acessar o outro não se dá direta ou plenamente, pois, ao cogitar apenas essa possibilidade, *“partindo unicamente daquilo que se intenciona transmitir àquele que aprende, como se o desejo de transmitir tivesse um efeito direto no outro, produz equívocos que nos impossibilitam compreender algumas fraturas aí existentes”* (ROURE, 2000, p. 20). Tratando-se de linguagem, que possuem fios discursivos que fazem parte da sustentação da relação pedagógica, são os enganos e os desvios que prevalecem, e não a comunicação.

Retomando o artigo *“A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”*²², Lacan (1988) elabora sobre a linguagem e, mesmo tendo escrito este texto treze anos antes do livro 17, já traz indícios de sua teoria sobre o discurso. Para o autor, a letra, aqui ainda tomada como efeito

²² Artigo brevemente comentado no item 2.1 deste trabalho.

... como suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem+ (LACAN, 1988, p. 498). A materialidade significativa poderá trazer efeitos de significação, entretanto o que é de grande relevância destacar é que, enquanto estrutura, funda o sujeito. É justamente a inserção deste na cadeia significativa que lhe dá a condição de ser humano. Para explicitar sua posição pautada na lingüística, o autor comenta que a tradição forma as estruturas da cultura, mas que ele considera esta como linguagem, pois %também o sujeito, se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio+ (LACAN, 1998, p. 498).

O autor apresenta o algoritmo saussureano, invertendo-o e considerando-o como o significante sobre o significado, pois toda teoria do signo e do valor estabelece que o significado é decorrente da relação da bateria de significantes. Isso quer dizer que o significante é pura diferença, pois só adquire seu valor em relação de distinção com os outros, ou seja, um significante é aquilo que os outros não são, o que só é possível se inserido em uma rede. Por isso, toda convenção extrapola a arbitrariedade que Saussure (1973) atribui ao signo, pois um significado nunca se alicerça por si próprio, mas sempre na relação a outro significante, tendo então este na posição de domínio, justificando assim sua inversão. Apesar de Saussure (1973, p. 133) grafar o esquema do signo da forma abaixo, a relação entre os significantes, ou seja, a cadeia é que permite um efeito de sentido. Segundo o autor,

O valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia; nem sequer da palavra que significa %ol+ se pode fixar imediatamente o valor sem levar em conta o que lhe existe em redor; língua há em que é impossível dizer %entar-se ao sol+(SAUSSURE, 1973, p. 135).



Artigo de Lacan salienta que a determinação do significante na estruturação do sujeito configura-se como um fato. Ele elucida essa proposição com um exemplo de duas crianças em um trem discutindo o destino da viagem tendo como motivo a leitura das placas dos banheiros da estação. Nas palavras do autor %a partir desse momento, Homens e Mulheres serão para essas crianças duas pátrias para as quais a alma de cada uma puxará+(LACAN, 1998, p. 504), ou seja, ao longo da vida o sujeito depara-se com a repetição de um significante na trama. Esse %um+é algo que se instaura pela ordem discursiva e que constitui o sujeito como único, porém isso não é apreensível, pois diz respeito à lógica significante que está sempre disposta em uma cadeia, em uma relação com o que vem antes e depois. Como tal, o significante não porta nada, pode apenas representar qualquer elemento, visto que os traços distintivos só podem ser considerados no jogo de comparações ao se estabelecer relações de semelhanças e de diferenças.

Uma coisa é certa: é que esse acesso, pelo menos, não deve comportar nenhuma significação, se o algoritmo S/s, com sua barra lhe convém. Pois o algoritmo, na medida em que ele mesmo é apenas pura função do significante, só pode revelar uma estrutura de significante nessa transferência. Ora, a estrutura significante está, como se diz comumente da linguagem, em ele ser articulado. (LACAN, 1998, p. 504)

A primeira propriedade do significante é sua negatividade, ou seja, ele só se configura como tal em sua distinção, que só é perceptível na cadeia. Essa composição em rede é a segunda propriedade do significante. Por isso ele precede ao sentido, já que por si só não estabelece nenhuma significação; esta é um efeito da contextura de relações entre os significantes. O autor supracitado explica:

[...] donde se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse momento. Impõe-se, portanto, a noção de um deslizamento incessante do significado sob o significante (LACAN, 1988, p. 506).

Todos os feixes e as conexões estabelecidas na cadeia se compõem e se recompõem dentro de uma estrutura que possibilita inúmeras combinações.

opera no sujeito e permite a formação de significados. A lógica significante funciona de tal modo que há um duplo caráter da linguagem, pois o significante constitui um campo com duas vertentes que operam concomitantemente: metonímia e metáfora. Esses eixos não se excluem, ao contrário, se entrecruzam nas formações linguageiras. A metonímia, ao permitir a conexão dos significantes com outros, provoca deslocamentos, o que é típico do funcionamento significante. Este também opera com o uso de um termo por outro que oferece um ponto similar entre ambos, que é chamado de metáfora. Nessa substituição o elemento apagado ainda traz efeitos, pois o jogo de ausência e presença é comum aos significantes. Lacan atribui a Freud a descoberta de que a metáfora se coloca no ponto exato em que o sentido se produz no não-senso+ (LACAN, 1998, p. 512). É essa a base que sustenta a concepção de sujeito que é da ordem do desconhecimento.

Lidar com o material significante ofertado pelo discurso dos pacientes por meio da escuta foi o trabalho a que Freud se propôs. Segundo Lacan, essa escuta não é da ordem do entendimento ou da compreensão do conteúdo, e sim de uma revelação, a qual Freud intitulou de inconsciente. Lacan comenta que o texto freudiano *A interpretação dos sonhos*+ (2001) trata-se apenas, em todas as páginas, daquilo a que chamamos a letra do discurso, em sua textura, seus empregos e sua imanência na matéria em causa. Pois este texto abre com sua obra a via régia para o inconsciente+ (LACAN, 1988, p. 513).

Os sonhos, os chistes, os lapsos, entre outras manifestações do inconsciente, apresentam essa estrutura que faz vínculos na cadeia, utiliza artifícios de substituição e contextura que furam o saber e que podem produzir efeitos de sentido, o que evidencia a incompletude do sujeito. O inconsciente não é o primordial nem o instintivo e, de elementar, conhece apenas os elementos do significante+ (LACAN, 1998, p. 526). Esse funcionamento, nos termos freudianos, de condensação e de deslocamento, segue a mesma lógica evidenciada por Saussure de que o significante atua de forma incessante operando duplamente. De acordo com Lacan,

ing, condensação, é a estrutura de superposição dos
; em que ganha campo a metáfora [...] A *Verschiebung* ou
deslocamento é, mais próxima do termo alemão, o transporte da
significação que a metonímia demonstra e que, desde seu
aparecimento em Freud, é apresentado como o meio mais adequado
do inconsciente para despistar a censura. (LACAN, 1998, p. 515)

Portanto, as leis do inconsciente são correlatas às leis da linguagem. Lacan (1998) apresenta algumas fórmulas para reiterar os mecanismos da metonímia e da metáfora como basilar para o funcionamento significativo sobre o significado, bem como para a manifestação singular, pois é nas lacunas da cadeia significativa que emerge o sujeito. Ele destaca que Freud sistematizou o funcionamento do aparelho psíquico como um aparelho de linguagem, desse modo, a constituição subjetiva, nos termos de Lacan %em a ver com a estrutura, que se aparelha. O ser humano, que sem dúvida é assim chamado porque nada mais é que o húmus da linguagem, só tem que se emparelhar, digo, se apalavrar com esse aparelho+ (LACAN,1992, p.48). Por ser resultante do trabalho significativo, o sujeito surge barrado pelo material discursivo. Nas palavras de Verano,

Sujeito é o que representa um significante para outro significante, pode ser aproximado de um %já era+, e essa operação produz um resto. O sujeito é barrado porque é determinado pelo significante. Essa determinação, essa barra, é que nos faz falantes, faltantes, portanto, desejan-tes, já que o desejo é a metáfora da falta. E o modo como o sujeito está determinado face ao significante podemos chamar de discurso (VERANO, 2007, p.186).

Essa perspectiva faz oposição ao %indivíduo+, que é considerado indiviso, pleno e total, e a contraposição aqui colocada se justifica pela dependência do sujeito ao discurso do Outro, que comporta o tesouro de significantes que forma o mundo humano. Diante do que foi apresentado, a concepção de sujeito aqui articulada estabelece uma outra perspectiva em relação à subjetividade/discursividade, pois convoca um redimensionamento do que está em voga nos discursos pedagógico e universitário, os quais levantam o estandarte do desenvolvimento ou da formação de indivíduos críticos e conscientes que esta dissertação questiona. O meio escolar se fundamenta na circularidade para a manutenção de seus fundamentos e, para além da

por Orlandi (1996), posso dizer com o suporte das referências lacanianas que há a alienação aos significantes que compõe os sujeitos. O deslizamento dos discursos promove digressões e reducionismos que deturpam ou omitem as particularidades tributárias a cada estrutura com seu elemento de comando ou agenciador.

É o que acontece com o próprio discurso do analista que, sob o discurso universitário, não escapa ao domínio deste e também pode ser tomado para atender fins pragmáticos da escola e de outras instituições sociais. Esses desvios promovidos não são exclusivos ao discurso universitário. Como já foi comentado no primeiro capítulo deste trabalho, posso dizer com Lajonquière (1999) que o discurso pedagógico segue esse curso de funcionamento ao adaptar a psicologia para atender suas finalidades. Ao sofrer uma leitura de um outro lugar, o discurso do analista perde o seu fundamento singular de reconhecimento da constituição do sujeito enlaçado na trama social, que se depara e tropeça em seus sintomas, fantasias e desejos. Esses conceitos caros à psicanálise ficam ocultados e deturpados ao serem lidos a partir da perspectiva universitária. A esse respeito Coutinho Jorge (2002) diz:

O discurso universitário é o mais propício aos desvios em relação ao discurso psicanalítico, pois é o discurso que permite a psicologização da psicanálise. Como explicar de outro modo que grande parte dos desvios realizados pelos psicanalistas pós-freudianos em relação a Freud tenha decorrido precisamente do fato de que eles passaram a conduzir as análises a partir do discurso universitário? O que surpreende é que esse discurso se caracteriza muito especialmente por *objetificar o outro a partir do saber* e, nesse sentido, a utilização psicologizante da teoria psicanalítica incorre sempre no discurso do universitário. No lugar do outro, onde o psicanalista situa o sujeito, o universitário situa o objeto. (COUTINHO JORGE, 2002, p.31)

Voltolini (2007, p. 202) também discute esse risco comentando que a psicanálise caminha na contramão dos reducionismos, da circularidade e da colagem que causa a instrumentalização, procedimentos típicos dos discursos respaldados na lógica tecnocientífica, a saber, pedagógico e universitário. O referencial psicanalítico lança mão da escuta voltada para a análise da trama discursiva, fundamentalmente na clínica, e traz como seu eixo norteador a



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

o à responsabilização do sujeito ao colocar sua
marca singular no mundo.

Portanto, esta dissertação, ao descortinar o funcionamento dos discursos pedagógico e universitário, não pretende apontar uma outra forma de proceder ou apresentar a psicanálise como um novo caminho a ser seguido no meio acadêmico, e sim se propôs a pensar algumas implicações para quem se propõe a atuar na área, a fim de que o ato educativo não seja abdicado.

SIDERAÇÕES FINAIS

Após todo o percurso tomado por esta dissertação, é importante dar relevo ao lugar no qual ela foi elaborada, ou seja, retomar a instituição de onde ela é oriunda, pois os discursos correm as ruas e os corredores das instituições. Lacan, ao fazer uma intervenção na conferência de Foucault (2006) *que é um autor?*, diz: *“não considero que seja de forma alguma legítimo ter escrito que as estruturas não descem para a rua, se há alguma coisa que os acontecimentos de maio demonstram é precisamente a descida para a rua das estruturas.”* (LACAN, apud FOUCAULT, 2006, p.298)

Ao longo deste trabalho já foi dito que o que estabelece uma forma de discurso é justamente seu modo de funcionamento, no entanto a nomeação de um discurso enquanto *“universitário”* não é sem razão, pois a universidade é o palco sustentado pela engrenagem desse discurso, que não cessa de funcionar. A Faculdade de Educação da UFG, que tem como carro-chefe o curso de Pedagogia, por exemplo, é amparada por esse discurso²³.

Pode até ser ao mesmo tempo redundante e contraditório dizer, mas o fato é que este trabalho está inscrito no berço do discurso universitário, porém é no questionamento de seu alicerce que esta dissertação se firma e traz traços de diferença que a distinguem de suas raízes. Porém, dessa obviedade não há como escapar, pois como afirma Lacan (1992), *“a tautologia da totalidade do discurso é o que constitui o mundo”*, isto é, aqui não trago transgressões, entretanto a elaboração aqui exposta só foi possível porque outros discursos também constituíram a trajetória desta escrita.

Ao articular uma discussão tendo como referencial a psicanálise elucidado que não há aqui uma opção eventual ou arbitrária, pois há implicações subjetivas que tocam minha atuação enquanto estudante, professora, entre outros papéis desempenhados no cotidiano. As leituras de viés psicanalítico, mais especificadamente de base lacaniana, mostraram sua fertilidade em promover efeitos de tensão, indagações e movimentações. São os elementos

²³ Vale mencionar que o curso de Psicologia foi instituído na Faculdade de Educação da UFG no início de 2007 oferecendo duas modalidades de formação: o psicólogo e o professor de Psicologia.

iram dizer isso que o campo pedagógico não permitia. Talvez esse reconhecimento possibilitou marcar um rastro singular nesta produção que, como qualquer composição discursiva, é furada, incompleta e imperfeita. Todavia, é por situar-me no contexto universitário que este também permitiu que ganchos fossem lançados e que relações fossem enodadas, já que a inserção institucional não é sem conseqüências. Como estou na universidade, não me isento dos efeitos oriundos do discurso universitário nesta própria escrita.

Posso sintetizar que o ponto nodal desta dissertação é a apresentação da cientificidade ou a tecnociência como a principal relação entre os discursos pedagógico e universitário, que são elaborações de campos teóricos diferentes, porém essa convergência reforça o imperativo do funcionamento desses discursos no meio escolar e para além deste.

Por fim, talvez ainda seja importante dizer que esta leitura caminhou na contramão do funcionamento típico dessa área, a qual sempre solicita intervenções, novos parâmetros ou sugestões de técnicas que apresentem formas de atuar diferentemente das já instituídas. A proposta aqui em nada se aproxima de apresentar um novo fazer, uma técnica atual que supere a anterior ou algo dessa ordem, mas sim levantar pontos de questionamentos e observações que apontam que há marcas sobre as quais esse discurso não se deixa saber, e isso traz implicações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, S. %Psicanálise: a última flor da medicina+in ALBERTI, S. e ELIA, L. *Clínica e pesquisa em psicanálise*. Rio de Janeiro, Marca d'Água, 2000 (p. 37-56).
- ALLOUCH, Jean. *Letra a letra: transcrever, traduzir, transliterar*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BURGARELLI, Cristóvão Giovani. Implicações da noção de sujeito sobre a discursividade. Projeto de pesquisa - FE/UFG. 2003-2008. Mimeogr.
- CARNEIRO, Henrique Figueiredo. *Sujeito, sofrimento psíquico e subjetividade: uma posição*. Revista Mal-Estar e Subjetividade. Fortaleza, v. IV, n. 02, p. 277 . 295, setembro de 2004 . Disponível em www.unifor.br/notitia/file/181.pdf Acessado em 25 de junho de 2008.
- COUTINHO JORGE, Marco Antônio. *Sexo e discurso em Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1988.
- COUTINHO JORGE, Marco Antônio. %Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos+in RINALDI, Doris e COUTINHO JORGE, Marco Antônio (orgs). *Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio do Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p.17-32.
- DESCARTES. *Discurso do Método*. Versão eletrônica dos membros do grupo de discussão Acrópolis. Disponível em www.cfh.ufsc.br/~wfil/discurso.pdf. Acessado em 3 de maio de 2008.
- ELIA, Luciano %Psicanálise: clínica e pesquisa+ in ALBERTI, S. e ELIA, L. *Clínica e pesquisa em psicanálise*. Rio de Janeiro, Marca d'Água, 2000 (p.19-35).
- ELIA, Luciano. %O avesso da Psicanálise e a formação do analista+in *Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio do Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 33-51.
- FREUD, Sigmund. *Análise terminável e interminável*. Vol.XXIII, p.247-287: Imago, 1969.
- FOCAULT, Michel. O que é um autor? in: *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p.264-298.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986a.
- _____. *Hamlet por Lacan*. Campinas, RJ: Escuta Editora.1986b.
- _____. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988.
- _____. *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.
- _____. *O seminário, livro 20: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

- da letra no inconsciente. in: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p.496-533.
- _____. A ciência e a verdade. in: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p.855-892.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Para repensar as aprendizagens de Piaget a Freud*. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- _____. *Infância e ilusão (psico) pedagógica*. Escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- LEBRUN, Jean-Pierre. *Um mundo sem limite: ensaio para um clínica psicanalítica do social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.
- LEMONS, Maria Tereza Guimarães de Lemos. Desejo de Educar? *Educação Temática Digital*, Campinas, vol. 8, n.esp., p.80-89, jun. 2007. Disponível em <http://143.106.58.55/revista/index.php>. Acesso em 20 de outubro de 2007.
- MANNONI, Octave; ÁUGÉ, Marc [et al.]. *O Objeto em psicanálise: o fetiche, o corpo, a criança, a ciência*. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- MELMAN, Charles. *O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço*; entrevistas por Jean-Pierre Lebrun. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.
- MIRANDA, Marília Gouvêa de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In DUARTE, N (org). *Sobre construtivismo*. Campinas: Autores associados, 2000.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Seminário Alfabetização e letramento em debate*. Brasília, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf
- ORLANDI, Eny Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- QUINET, Antonio. *Psicose e laço social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- RIBEIRO, P. R. *Linguagem escrita: o embate entre as teorias e a prática escolar*. Monografia (graduação) . Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.
- RIBEIRO, P. R. *Escrita Infantil: uma leitura do programa de formação de professores alfabetizadores*. Monografia (especialização) . Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.
- ROURE, Glacy Queiroz de. Mas o professor tem de saber... como se diz... aproveitar o aluno...+in *Educativa*. Goiânia. vol.3, p. 11- 26, jan./dez. 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Proposições*, vol.18, n.1 (52). Janeiro/abril, 2007.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.
- VEGH, Isidoro. *Os discursos e a cura*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.
- VERANO, Eduardo R. Da condição de sujeito na cultura atual+in LEITE, Nina Virgínia de A., AIRES, Sueli, VERAS, Viviane (orgs) *Linguagem e Gozo*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- VOLTOLINI, Rinaldo. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação+in LEITE, Nina Virgínia de A., AIRES, Sueli, VERAS, Viviane (orgs) *Linguagem e Gozo*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

**Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features**

...cissitudes da transmissão da Psicanálise a
PSI IP/FE-USP 2002. p. 1-5. Disponível em
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300036&script=sci_arttext. Acesso em 24 de maio de 2008.