

**MARIA GIOVANNA MACHADO XAVIER PAES**

**O INCONSCIENTE NA PRODUÇÃO  
DA LEITURA E DA ESCRITA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**1997**

**MARIA GIOVANNA MACHADO XAVIER PAES**

**O INCONSCIENTE NA PRODUÇÃO  
DA LEITURA E DA ESCRITA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar Brasileira.

**ORIENTADORA: PROFª DRª VERA MARIA DE MOURA ALMEIDA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**1997**

## EXAME DE DISSERTAÇÃO

PAES, Maria Giovanna M. X. O Inconsciente na Produção da Leitura e da Escrita. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Goiânia: Faculdade de Educação/UFG, 1997

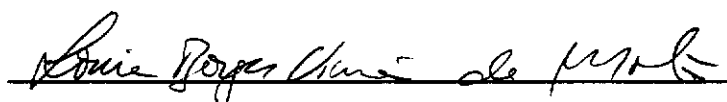
## COMISSÃO EXAMINADORA



Profª Drª Vera Maria de Moura Almeida



Profª Drª.



Profª Drª.

## EXAMINADA A DISSERTAÇÃO

CONCEITO:   A  

EM   18   DE   setembro   1997.

Para Deus, que é o princípio e o Fim de Tudo.  
Para Valter, meu esposo companheiro, amigo  
e irmão, com amor profundo e largo.  
Para Marina, Mário e ao(s) filho(s) que pos-  
samos ter, com a alegria da vitória.  
Para minha mãe Maria e meus segundos pais  
Valdemar e Terezinha, pelo apoio e estímulo.  
Para meus irmãos em Cristo, que oraram por  
mim.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus pela graça, pela força, pela sabedoria e pela vitória.

À professora Vera Maria de Moura Almeida, pela confiança no potencial do meu trabalho, pela paciência diante das situações e pela orientação firme e segura.

À professora Sônia Borges Vieira Motta, por ter me mostrado o caminho do começo, quando tudo estava escuro.

Aos professores e alunos das escolas que serviram a este estudo, pela alegria da contribuição.

À direção, professores e alunos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu, pelo apoio.

**“No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Ele estava no princípio com Deus. Todas as coisas foram feitas por intermédio dele, e sem ele nada do que foi feito se fez. E o Verbo se fez carne, e habitou entre nós, cheio de graça e de verdade, e vimos a sua glória, glória como do unigênito do Pai”.**

**JO 1: 1-3 e 14.**

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| RESUMO   | 07 |
| RESUME   | 08 |
| INTRODUÇÃO                                       | 09 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO 1:                                      | 14 |
| A LINGUAGEM COMO PROCESSO SIMBÓLICO              | 14 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO 2:                                      | 29 |
| O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA              | 29 |
| - Lacan  | 29 |
| - Derrida  | 37 |
| - Barthes  | 44 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO 3:                                      | 50 |
| 1 - METODOLOGIA                                  | 50 |
| 2 - ANÁLISES                                     | 54 |
| - Análise da Produção de uma Aluna da “Escola A” | 54 |
| - Análise de Produção da “Escola B”              | 66 |
| <br>   |    |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS                             | 85 |
| BIBLIOGRAFIA                                     | 91 |

## **RESUMO**

Nesta dissertação busco estudar, pelo viés da psicanálise, algumas questões que envolvem a produção de textos na escola.

A princípio, abordo sussintamente a teoria de Freud, que concebe a linguagem como processo simbólico. Em seguida relaciono à psicanálise freudiana as teorias de Lacan, Derrida e Barthes. A partir deste referencial teórico, analiso a produção escrita de alunos de duas escolas públicas de Goiânia.

No decorrer das análises, procuro mostrar, nos textos dos alunos, os pontos de manifestação do inconsciente e procuro discutir as influências da liberdade e da repressão no processo de produção da escrita no âmbito da escola.



## **RESUME**

In this dissertation I have studied through psychoanalysis, some questions which involve the production of texts at school.

First, I board succinctaly the theory of Freud, which conceives a language as symbolical process. After, I relate to the Freud psychoanalysis to the Theories of Lacan, Derrida and Barthes. From this theoretical referencial, I analyse the written production of students of two public schools of Goiania.

Thoughtout of the analyses, I try to show in the students texts the points of manifestation of the unconscious and I want to discuss the influences of the freedom and the repression in the production of the written in the extent of the school.

## INTRODUÇÃO

A escola brasileira privilegia o ensino de português e matemática desde os primeiras etapas da escolarização formal. A carga-horária destas disciplinas, aprovada pelos Conselhos de Educação, através das grades curriculares é considerável, em relação às outras. Na área da linguagem, a ênfase do ensino é dada à aprendizagem da escrita, privilegiando a gramática, em detrimento da produção de textos, que ocupa um lugar secundário.

O pressuposto desta prática está na crença na necessidade de se aprender a gramática da língua (a dos lingüístas) para que se consiga produzir bons textos. Porém, o que podemos constatar é que os jovens brasileiros têm chegado à universidade, após um mínimo de 10 (dez) anos de escolaridade com um nível insatisfatório de desenvolvimento da escrita. Podemos perceber uma grave dificuldade, por parte dos alunos, na elaboração pessoal da escrita, na produção de textos e na interpretação dos textos lidos, que se reduz a uma cópia fragmentada dos mesmos. Pensamos que a interpretação dos textos deva ser livre, mas existem aspectos em cada texto que precisam ser mantidos, como sendo a própria possibilidade de que este seja interpretado e/ou analisado. Existe um núcleo do texto, no caso dos científicos, que se for alterado, tira toda a possibilidade de comunicação e compreensão dos mesmos, sendo primordial na prática escolar, que visa também a aquisição de conteúdos.

É importante pensar sobre a questão da escrita na escola, também porque o desenvolvimento da leitura e da escrita cria melhores condições para a aprendizagem dos demais conteúdos. Nas demais disciplinas escolares, o conhecimento das regras gramaticais não é tão cobrado pelo professor, mas a boa compreensão da leitura e a produção de textos que apresentem uma certa clareza, precisão e coerência, são necessárias, uma vez que delas depende a interpretação e a aquisição dos conteúdos. O efeito da falha da escola em desenvolver estes processos provoca uma queda no nível de aprendizagem dos conhecimentos das demais disciplinas. A quem se deve este fracasso da escola, apesar de todos os esforços empreendidos, e na ênfase que é dada ao ensino do português? Onde está a falha do ensino? O que pode ser feito para que esta situação de fracasso se transforme em sucesso? Na tentativa de discutir estas questões, este trabalho foi empreendido. Para tanto, iniciamos por uma abordagem das questões teóricas que envolvem a linguagem como processo simbólico.

O objetivo desta dissertação é investigar o papel da liberdade na produção de textos, mostrar que a escrita do aluno só pode fluir, a partir desta liberdade, que possibilita a manifestação do inconsciente, sem o qual, a produção de textos é borrada. A produção de textos, na escola não se desenvolve, porque as didáticas estão calcadas em pressupostos que não permitem a participação do inconsciente no processo ensino/aprendizagem, por ausência de liberdade.

Podemos perceber, nas últimas décadas, um grande avanço da lingüística, que vai da perspectiva behaviorista, passa pela sociointeracionista, e chega a uma lingüística que se utiliza das contribuições da psicanálise. A perspectiva behaviorista, que epistemologicamente se liga ao empirismo, supõe uma dicotomia entre sujeito e objeto, com ênfase no segundo termo. A linguagem, objeto de estudo da lingüística, deve ser esquadrihada, objetivando o conhecimento de suas normas. A didática, por sua vez, também calcada nos pressupostos behavioristas, toma o sujeito da aprendizagem como ser passivo, que deve receber pronto, os conhecimentos elaborados pelos lingüistas e apreendê-los pela re-

petição. O pressuposto é que, de posse das regras, o aluno será capaz de reproduzir a escrita conforme a norma culta. A didática tradicional, que privilegia o ensino da gramática, alcançou em parte, seu objetivo, mas deixou a desejar no sentido da funcionalidade da escrita, uma vez que a memorização das regras gramaticais, importantes na aprendizagem da norma culta da língua, não dava conta, sozinha, da produção de texto, que não é enfatizada pela didática tradicional.

A sociopsicolinguística, perspectiva teórica ligada epistemologicamente ao sociointeracionismo, supõe uma relação dialética entre sujeito e objeto, de forma que não coloca ênfase em nenhum dos dois termos. A linguagem, que continua sendo vista como objeto de conhecimento, deve ser estudada com uma certa relativização, uma vez que se encontra ligada a um contexto, no qual o sujeito está inserido e que imprime algumas marcas ao objeto, que deve ser socialmente compreendido. A didática, calcada nestes pressupostos, concebe o sujeito como ser ativo no processo ensino/aprendizagem, entendendo que a linguagem, com suas regras, deva ser apreendida pelo sujeito, mediante a sua ação intelectual sobre o objeto, que no caso seria o texto, unidade maior de significação, que envolve o contexto de produção do mesmo.

Houve sem dúvida, um grande avanço no ensino de português, quando se creditou ao texto um lugar privilegiado, o de fonte de significação. A sociopsicolinguística atendeu a uma certa funcionalidade da escrita, apesar de ter “carregado” uma parte do empirismo que sempre acompanhou o ensino de português, no que diz respeito ao significado, que mesmo relativizado permaneceu fechado em sua relação com o contexto. O fato é que, os pressupostos teóricos sobre os quais se erguem as teorias sobre a escrita não incluem algo de essencial ao processo de produção textual: o papel do inconsciente.

Freud nos possibilita, a partir da sua noção de inconsciente, uma nova concepção de linguagem. Jacques Lacan relê Freud e dá ao caminho por ele apontado, uma nova luz, aprofundando a noção de linguagem como processo

simbólico, desmistificando a idéia de que o inconsciente seja sede da irracionalidade, mostra que a linguagem é um processo que vai além do consciente, mergulhando no inconsciente.

O grande avanço da lingüística e as contribuições da psicanálise, na área da linguagem podem repercutir na escola, proporcionando um repensar da didática. A linguagem abordada por Freud é um processo simbólico, criador de sentido, é processo de significação. Para que haja o desenvolvimento da linguagem, no caso presente, a linguagem escrita, deve haver liberdade de significação. Esta liberdade, mesmo nas teorias didáticas mais avançadas, é cerceada, uma vez que elas não prevêm a manifestação do inconsciente e tentam, então, enquadrar o processo de produção textual em moldes exclusivamente conscientes.

No primeiro capítulo deste trabalho, abordaremos a concepção freudiana de linguagem como processo simbólico, que embasará as propostas teóricas do segundo capítulo, no qual enfocaremos as idéias de Jacques Lacan, que faz uma releitura de Freud, aprofundando a tese de que o inconsciente seja estruturado como uma linguagem e ainda, as concepções de Roland Barthes e Jacques Derrida sobre o processo de produção da escrita.

Derrida trata das questões filosóficas que envolvem a escrita, mostrando as especificidades da escrita na sua relação com a leitura e Barthes traz contribuições importantíssimas sobre a produção textual, envolvendo um novo conceito de texto e de autoria.

No terceiro capítulo, são analisadas as produções escritas que resultam dos trabalhos desenvolvidos em duas escolas públicas de Goiânia. Estas análises buscam rastrear o caminho percorrido pelos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento da escrita.

A primeira escola analisada, é uma escola da rede pública estadual que desenvolve o ensino da leitura e da escrita, na perspectiva da lingüística tradicional, que enfatiza o ensino da gramática. São analisadas as atividades escritas desenvolvidas por uma aluna de 8ª série. A segunda é uma escola pública experimental que desenvolve o ensino da leitura e da escrita, considerando a linguagem como um processo simbólico, que como tal guarda uma relação entre significante e significado. São analisados os textos produzidos por alunos de 7ª e 8ª séries. As análises têm como objetivo a busca, na prática escolar, de subsídios para se repensar, novas práticas de ensino que ajudem a promover o desenvolvimento da leitura e da escrita.

## CAPÍTULO 1

### A LINGUAGEM COMO PROCESSO SIMBÓLICO

A psicologia tem considerado a linguagem como um fenômeno psíquico que envolve o raciocínio, e que por esta razão tem origem restrita no consciente, como se somente o consciente fosse fonte do racional e o inconsciente do irracional e desta forma, o inconsciente não pudesse ter lugar também no pensamento elaborado. Ao longo do desenvolvimento, o sujeito descobriria conscientemente o funcionamento da linguagem e passaria a utilizá-la sem qualquer participação do inconsciente. É como se pudéssemos conhecer conscientemente todo o funcionamento da própria linguagem. A partir dos pressupostos psicanalíticos sabemos que isso é impossível, pois como, podemos significar algo que não conhecemos racionalmente? E se o inconsciente é lugar do irracional, como podemos creditar a ele o processo de significação?

A tradição logocêntrica, que afirma a soberania da razão, nos tem apresentado concepções sobre a produção do conhecimento e da relação entre pensamento e linguagem que ignoram o inconsciente, mostrando o homem como ser racional. Esse pensamento vem a ser desconstruído por Freud. Nosso objetivo então, neste capítulo, é apresentar aspectos da teoria freudiana que suscitaram uma nova abordagem nos estudos sobre a linguagem sob a perspectiva da psicanálise. Abordaremos a descrição freudiana de aparelho psíquico, que é um aparelho de linguagem e de memória, porque é da constituição deste aparato e do seu

funcionamento que depreendemos uma nova concepção de linguagem, assim como de memória.

A compreensão do funcionamento psíquico em Freud nos indica que não existe uma separação rígida entre consciente e inconsciente, como se estes sistemas implicassem em lugares anatômicos, como apontavam as primeiras hipóteses do próprio Freud, que descrevia o aparelho psíquico como um aparelho neuronal. As obras de Freud falam sobre um inconsciente que não é sede da irrazão, mas de uma razão diferente da razão consciente. O inconsciente guarda materiais desconhecidos pelo consciente, de forma que pode elaborar planos de ação inconscientes que podem se manifestar no consciente sem ser claramente observados, e o faz através da linguagem, que nasce deste processo de elaboração.

Freud no capítulo VII da *Interpretação de Sonhos*, apresenta o aparelho psíquico ou mental, como um aparelho composto, cujas partes recebem o nome de instâncias ou sistemas. As instâncias psíquicas do pré-consciente, consciente e inconsciente constituem o aparelho psíquico, de forma que os processos que chamamos de racionais não se dão apenas no consciente, uma vez que os sistemas que compõem tal aparelho não são separadas em suas funções. Essa repartição, em alguns momentos parece ser nitidamente anatômica, mas na verdade não são. As excitações provenientes das fontes externas (exógenas) e internas (endógenas) tendem à descarga<sup>1</sup>, havendo então, no aparelho mental, uma extremidade sensória e uma extremidade motora. Mas um aparelho assim simplificado, se assemelharia, no seu funcionamento, ao ato reflexo; mas há diferenciações que complexificam e muito este aparelho mental. O funcionamento do aparelho psíquico difere do ato reflexo devido ao fato de que este aparelho é também um aparelho de linguagem, o que só é possível, porque ele é também um aparelho de memória. A memória permite o funcionamento da linguagem e o apa-

---

<sup>1</sup> L.A. Garcia-Roza diz que a tendência que as excitações têm à descarga é explicada por Freud, no "Projeto" de 1895, pelo princípio de inércia, que mais tarde se relaciona com o princípio de prazer em "Mais Além do Princípio de Prazer". Freud propõe que o acúmulo de Q (quantidade de energia) dá origem a um desprazer que é percebido pela consciência como qualidade. Essa quantidade então, tende à descarga, objetivando o prazer ou a vivência de satisfação. Este ponto será melhor abordado posteriormente, ainda neste capítulo. (Garcia-Roza. 1991, p. 88)



relho psíquico se constitui a partir da linguagem e da memória. O aparelho de linguagem descrito por Freud pode significar, produzir o novo e o “efeito de sujeito”. Estes efeitos de sujeito foram denominados por Freud, como parafrasias, que são distúrbios de linguagem gerados pela diminuição da eficiência do funcionamento do aparelho de linguagem como um todo. Freud admite que estas perturbações da linguagem não se distinguem daquelas que observamos em pessoas normais, quando em estado afetivo intenso, ou nos discursos cotidianos, como podemos perceber na própria obra de Freud sobre os chistes, ou nos lapsos, em “Psicopatologia da Vida Cotidiana”<sup>2</sup>.

Garcia-Rosa (1991) faz um estudo detalhado da obra de Freud, que trata da linguagem: “para uma concepção das afasias” (1891). Afirma que Freud não tinha, neste livro a intenção de descrever o aparato psíquico e seu funcionamento, apenas tencionava criticar as teorias correntes sobre as afasias, mas aquilo que Freud apresenta como sendo um aparelho de linguagem é o próprio aparelho psíquico, do qual ele trata em seus livros posteriores.

(...) “é precisamente pelo fato de este aparelho dizer respeito à linguagem que ele vai poder funcionar como modelo para se pensar o inconsciente, o que o transforma no primeiro aparelho da alma, antecipando-se àqueles que Freud nos apresenta no projeto de 1895 e em A Interpretação de Sonhos.”(Garcia-Rosa 1991. p. 27)

As teorias das localizações cerebrais, afirmam que a linguagem se localiza numa determinada parte do cérebro, que é responsável pela produção da mesma. Freud rejeita esta hipótese; acredita que a linguagem seja o resultado do funcionamento global do aparelho psíquico. Concebe um aparelho de linguagem como um campo de associações e transferências; as representações, para Freud, não são independentes das associações, como no empirismo próprio às teorias

<sup>2</sup> FREUD, S.: Psicopatologia da Vida Cotidiana. (1901) E.S.B. Vol VI, p. 155, Imago - Rio de Janeiro, 1976.

sobre as localizações cerebrais, que afirmam que as representações são correlatas às impressões sensoriais, sem que haja a transformação de tais impressões. A linguagem, para Freud, é produzida como resultado do complexo mecanismo psíquico, que transforma as impressões sensoriais e produz as representações a partir de processos subjetivos de associações e transferências. A memória é a essência do aparelho psíquico ou de linguagem. O essencial do aparelho psíquico, que é a trama das representações, se situa entre a percepção e a consciência, lugar onde os acontecimentos psíquicos são gravados, de forma permanente, na memória, através dos traços mnêmicos.

Dizer que a linguagem reflete o funcionamento global do aparelho psíquico implica em dizer que aparelho psíquico equivale ao aparelho de linguagem. O próprio aparelho psíquico é formado concomitantemente à aquisição da linguagem e da memória.

Garcia-Roza (1991) explica que o aparelho de linguagem, para Freud, é construído, não é algo que o indivíduo traz pronto ao nascer; esta construção se dá na relação com outro, um outro que não é o mundo, as coisas a serem percebidas, assinaladas, e depois então, representadas pela linguagem, mas um outro aparelho de linguagem, que vai possibilitar a troca simbólica. O conhecimento se dá na e pela linguagem, tudo o que conhecemos, apreendemos da linguagem e não só da experiência com o meio, como afirmam as teorias logocêntricas. A linguagem então, é adquirida, e o aparelho psíquico, que é um aparelho de linguagem é construído e o objetivo da linguagem é articular saberes que se constituem na e pela linguagem. Isto podemos perceber nitidamente na *Interpretação de Sonhos*, quando Freud descreve o funcionamento do aparelho psíquico, que segundo Garcia-Roza não difere do aparelho de linguagem em “sobre as afasias”. Essa constatação aponta para um aparelho psíquico que é construído, que sempre passa pela linguagem. Como conclusão, nasce uma nova concepção de linguagem e de sujeito, que também se constitui pela linguagem.

O pensamento freudiano derruba as barreiras da tradição, para proceder à desconstrução dos discursos filosóficos e psicológicos sobre a linguagem.

Essa desconstrução, encontra seu ponto principal na noção de representação, que implica, como dissemos, a associação; representação e associação não se isolam e as associações constituem a natureza do aparelho de linguagem. A representação palavra é um complexo associativo que se põe em relação com outras representações-palavras, constituindo o que Freud chama de superassociação. Superassociação é a combinatória de processos que ocorrem entre aparelhos de linguagem. A noção freudiana de representação coloca de um lado a representação-palavra e de outro a representação-objeto.

Garcia-Roza explica que são quatro os grupos de imagens mnêmicas: imagem acústicas, cinestésicas, da leitura e da escrita. Estes grupos de imagens mnêmicas formam a representação complexa da palavra. As associações de objetos são: associações acústicas, visuais e táteis. A imagem acústica representa a palavra e as associações visuais representam objetos. O esquema psicológico de Freud, apresentado por Garcia-Roza<sup>3</sup>, indica a relação entre as associações visuais do objeto e a imagem acústica da palavra. Esta colocação revoluciona a concepção de representação: tanto o ato de representar quanto o objeto representado (um não existe sem o outro) não dependem exclusivamente das coisas às quais eles se referem. O significado de uma representação não deriva do objeto, mas da sua relação com as outras representações. Existe a significação, mesmo que não exista o objeto real. É pela articulação entre a palavra e a representação-objeto que a palavra ganha identidade e o conceito de objeto se torna possível. Isso modifica a perspectiva corrente sobre a linguagem como representação do real concreto, observado e representado por signos lingüísticos. O aparelho de linguagem não responde pela representação-objeto, sua função é tornar possível a significação. O objeto, por sua vez, só existe na relação que mantém com a palavra.

Se a representação palavra adquire significação na relação com a representação-objeto, a significação deriva da articulação entre representações e

---

<sup>3</sup> GARCIA-ROZA, L.A.: Metapsicologia Freudiana. Vol. 1, Jorge Zahar - Rio de Janeiro, 1991, p. 37.

não entre o objeto real e sua representação. Daí uma nova concepção sobre a produção do conhecimento: um objeto não é conhecido pela observação direta e reconhecimento do mesmo, mas criado na e pela linguagem. O conhecimento então, não é construído numa relação objetiva entre o sujeito e o meio, mas produzido subjetivamente na relação entre aparelhos de linguagem, uma vez que todo conhecimento se dá pela linguagem. A linguagem é subjetiva e não havendo separação entre sujeito e objeto. Que todo conhecimento passa pela linguagem, não podemos negar. Todo objeto de conhecimento precisa ser descrito, compreendido, e isso só é possível pela linguagem, que por sua vez, é contaminada pela subjetividade do sujeito. Não queremos afirmar que a linguagem seja um processo puramente inconsciente; ela pode ser considerada como um fenômeno consciente, mas que não se dá sem a participação do inconsciente. A linguagem é um processo elaborado a partir da participação dos processos inconscientes que não são explícitos, mas permeiam todas as manifestações da linguagem, inclusive no processo de conhecimento. Desta forma, não há possibilidade de separação entre sujeito e objeto.

As parafrásias, assim como os sonhos, são processos mentais inconscientes muito importantes para a compreensão do funcionamento do aparelho psíquico, que, como dissemos, é também um aparelho de linguagem. A linguagem é simbólica, assim como o sonho e a parafrasia, por isso o estudo desses processos é tão importante para esclarecer o funcionamento da linguagem.

A teoria freudiana sobre a formação dos sonhos explica, metaforicamente, o funcionamento da linguagem. O sonho seria o texto, o discurso da enunciação. É no inconsciente que se encontra o impulso à formação tanto dos sonhos quanto da linguagem. Os pensamentos inconscientes, indutores de sonhos, esforçam-se para obter acesso à consciência, mas durante a vigília são barrados pela censura, imposta pela resistência. A resistência, se opõe ao avanço de um pensamento rumo à consciência e à atração simultânea exercida pelas lembranças sobre o pensamento, que atua com grande poder durante a vigília, não permitindo que o pensamento se torne consciente. Entretanto, a resistência não

consegue obstruir totalmente a manifestação inconsciente do desejo, não só no sonho como também na linguagem.

O conceito de regressão é básico também para que se compreenda o trabalho do sonho e nos interessa aqui, porque é o mesmo mecanismo presente na linguagem. A regressão é a possibilidade peculiar dos sonhos em transformar seu conteúdo ideacional em imagens sensoriais. É um efeito da resistência, é um mecanismo pelo qual, um significante externo provoca uma impressão que faz um caminho de volta à memória inconsciente e se acopla a um outro significante, que assume o lugar de significado do significante primeiro, mediante a relação associativa.

Freud abandona o conceito de impressão e introduz o conceito de imagem mnêmica:

“Segundo Freud, cada excitação decorrente das impressões produzidas pelo mundo exterior deixa no córtex cerebral uma inscrição permanente, inscrições estas que ele designa de imagem mnêmica.”

(Garcia-Roza. 1991. p. 47)

No capítulo VII da *Interpretação de Sonhos*<sup>4</sup>, Freud explica essas inscrições a partir da existência de um sistema mnêmico. O que retemos é algo mais que o simples conteúdo das percepções que se acham em nossa memória, de acordo com a simultaneidade da ocorrência-associação. O processo de associação se dá nos sistemas mnemônicos, como resultado de uma diminuição das resistências e do assentamento de caminhos facilitadores. A memória é essencial para o funcionamento da linguagem. A linguagem continua funcionando, após se estabelecer, devido à repetição. A inscrição é uma marca de lembranças (significantes), que se alojam no inconsciente e que posteriormente se ligam a

---

<sup>4</sup> FREUD, S.: Interpretação de Sonhos. (1990). E.S.B.. Vol. IV. Imago - Rio de Janeiro, 1976, p. 347-9.

outros significantes. A Bahnung (trilhamento), é responsável pela origem da memória e do próprio aparato psíquico.

“Só há memória porque constitui-se um diferencial de caminhos possíveis, posto que, se todos os caminhos fossem igualmente possíveis, isto é, se a facilitação (Bahnung) fosse a mesma em todas as direções, não haveria como explicar a preferência de um caminho sobre o outro, o que eliminaria a possibilidade de memória.” (Garcia-Roza. 1991. p. 84)

Garcia-Roza explica que as percepções dão lugar a uma primeira inscrição correspondente aos signos de percepção, que se constituem nos primeiros registros mnêmicos, cuja organização, por simultaneidade, não permite o acesso à consciência. O segundo registro seria a inscrição da consciência, organizado por associação de causalidade que corresponde a lembranças conceituais. O terceiro registro é a pré-consciência, que ligado à representação palavra, é capaz de acessar à consciência. A passagem de um registro a outro se dá pela tradução do material psíquico, ou seja, pela retranscrição. Aqui, a concepção de linguagem como processo simbólico parece ficar bem clara.

O nexos de ordenação do material psíquico vai sendo modificado; essa retranscrição do material psíquico não é uma repetição idêntica do traço, mas a diferença entre os trilhamentos, a repetição diferencial. A linguagem é composta dessa diferença, é tecida pela diferença de escolha, que se dá por associação, processo este que envolve o inconsciente.

A concepção freudiana de aparato psíquico como aparato de memória leva ao princípio da diferença que constitui este aparato. A diferença é a “preferência do caminho” (Wegbevorzugung), que não é só a diferença entre facilitação/dificultação, mas também uma concatenação, uma cadeia. A linguagem então, concebida como processo simbólico, é adquirida na relação entre aparelhos de linguagem e seu funcionamento é possibilitado pela memória, a partir do

quê se dá a repetição diferencial, que produz linguagem, que cria tanto o sujeito como o objeto.

A memória é constituída pelas facilitações existentes entre os neurônios que servem a ela. A facilitação corresponde a um caminho aberto no próprio percurso da excitação e facilitará o percurso num segundo momento, de forma que outros caminhos são excluídos. É a repetição de um determinado percurso que vai estabelecer a memória.

“A repetição de um determinado percurso, e consequentemente a memória, vai se dar em função de facilitações que foram deixadas por percursos anteriores.”

(Garcia-Roza. 1991, p. 100)

O trilhamento não é repetição mecânica, funciona como prazer de repetição, o prazer da facilidade. É uma concatenação que implica uma escolha dos caminhos. O trilhamento é a via de associação entre a inscrição inconsciente e um outro significante, de forma que um mesmo significante externo pode estar acoplado a inscrições variadas, de acordo com o trilhamento, que se liga à repetição. Quanto mais se repete uma mesma associação, mais fixa ela vai se tornando. Porém em momentos diferentes, mediante um estímulo, o significante externo, uma nova inscrição pode ser suscitada, podendo ter várias origens: num desejo despertado durante o dia, mas repudiado ou suprimido; ou por um desejo despertado durante o dia e não satisfeito, por motivos externos; ou finalmente, por um desejo que não tenha nenhuma conexão com a vida diurna, sendo um daqueles desejos que somente emergem da parte suprimida da mente e se tornam ativos à noite, durante o sonho.

Mas há que se dizer que os desejos que se originam das experiências da vida não são capazes, por si só, de produzirem sonhos. É necessário que um outro desejo inconsciente, de mesmo teor, a ele se associe. Os desejos inconscientes vivem alertas, em relação aos desejos da experiência da vida, para neles colocar a sua intensidade, assim como colocam sua intensidade nas palavras, ge-

rando enunciações, cujos significados só podem ser encontrados nos desejos inconscientes, que se acoplam às representações verbais, para se manifestarem sem serem reconhecidos. Nos adultos, os desejos inconscientes têm origem na infância, nos são desejos irrealizados, oriundos da vida de vigília. As catexias energéticas se prendem aos nossos pensamentos. Ao dormirmos, temos algum sucesso em desfazer essas catexias, mas o sucesso não é total. Existe a ação do impulso (diferente de desejo) do pensamento. Segundo Freud, sendo o pensamento um substituto de um desejo alucinatório, o sonho pode ser também a mesma manifestação. O impulso do pensamento, persiste durante o sono, por não ter sido realizado durante o dia, por algum obstáculo, que pode ser a insuficiência do nosso poder intelectual; ou que tenha sido rejeitado ou suprimido durante o dia; ou enfim, que teve origem em impressões diurnas indiferentes.

Como o desejo, uma idéia inconsciente só é capaz de ingressar no pré-consciente, só pode exercer efeito nesta instância, se se ligar a uma idéia “já ali”, transferida para ela sua intensidade e ficando encoberta. O inconsciente prefere se ligar a idéias pré-conscientes, por estas não estarem sob o foco da atenção, como as conscientes. Há mais liberdade, elementos indiferentes temem menos a censura. A censura é, a princípio, externa ao indivíduo, mas é internalizada e se liga ao superego, sendo então administrada pelo ego, sob forma de resistência (*Widerstand*), que se trata de obstáculo à interpretação. As impressões indiferentes oferecem ao inconsciente o ponto de ligação necessário à transferência. Só um desejo é capaz de colocar o aparelho em ação, mas os sonhos não são as únicas manifestações do inconsciente.

A linguagem funciona através dos mesmos mecanismos formadores do sonho e seu motor é o desejo inconsciente, o mesmo motor que induz o sonho. O inconsciente se manifesta na linguagem através de seus representantes, que funcionam como o conteúdo manifesto do sonho, que passa por um processo de deformação, para que não seja prontamente reconhecido.

O sonho, para Freud, comporta dois tipos de conteúdo: um manifesto, que funciona como significante dos pensamentos oníricos e um latente, que é o pensamento do sonho, que é simbolicamente representado no conteúdo mani-



festos. Essa passagem do conteúdo latente ao manifesto se dá no pré-consciente, pelo processo de deformação. Esses processos são efeitos da censura, e agem como uma resistência que funciona no sentido de não permitir que o pensamento onírico (latente) se manifeste ao consciente no sonho. Mas o desejo inconsciente, que é indestrutível, permanece lá e precisa se realizar. A realização alucinatória do desejo é mediada pela resistência da qual resulta a distorção do pensamento onírico que compõe o conteúdo manifesto do sonho.

O desejo inconsciente procura abrir caminho rumo à consciência, através do pré-consciente. O pré-consciente, durante toda a noite se concentra no desejo de dormir, mas durante o sono os resíduos diurnos não estão totalmente afastados da catexia de energia e ainda a atividade da vida de vigília excita um desejo inconsciente. Ao se deparar com a censura, o desejo assume a deformação, cujo caminho é preparado pela transferência deste desejo para o material recente. Então, avança o processo onírico, caminhado em sentido regressivo, pela atração exercida por grupos de lembranças que existem como catexias visuais. No caminho regressivo, o processo onírico adquire representabilidade a alcançar novamente a percepção, no final do trajeto regressivo, conseguindo ser notado pela consciência.

Durante o sono permite-se ao desejo inconsciente seguir seu curso, deixar o caminho aberto à regressão, para formar o sonho e dispor dele com um pequeno trabalho pré-consciente, ao invés de continuar a manter rédeas curtas sobre o inconsciente. O inconsciente se manifesta também na linguagem, através da catexia do desejo, que se acopla às representações verbais, sem que o desejo se torne consciente. O sonho traz de volta ao controle do pré-consciente a excitação do inconsciente, que foi deixada livre, descarregando a excitação inconsciente, em troca de um pequeno dispêndio de atividade de vigília. O trabalho do sonho mostra o acordo entre o ego e o id, assim como o da linguagem.

“Dessa maneira, como todas as outras estruturas psíquicas da série do qual é membro, ele constitui um acordo: fica a serviço de ambos os sistemas, uma vez que satisfaz os dois desejos, na medida em que eles

são compatíveis um com o outro”. (Freud, 1972, p. 617 VI, VII).

Freud afirma que o pensamento onírico começa sua elaboração, inconscientemente, durante a vigília, concluindo que:

“As mais complicadas realizações do pensamento são possíveis sem a assistência da consciência”. (Freud, S., 1972, vol. VII)

Assim como no sonho, também na linguagem, o pensamento pode ser elaborado sem a participação da consciência. Essa afirmação de Freud não deixa dúvidas quanto à participação do inconsciente na elaboração do discurso. Freud explica que uma seqüência de pensamentos suprimida ou repudiada é uma seqüência do pensamento desprezada, que não recebeu catexia. Essas seqüências são abandonadas às suas próprias excitações. O pensamento que não possui uma catexia no pré-consciente recebe uma catexia de um desejo inconsciente. Assim, ele sempre se manifesta, e se assim como no sonho, se manifesta na linguagem.

Como já dissemos, o que nos importa, na compreensão do trabalho do sonho é perceber que os mesmos mecanismos que regem os sonhos, regem a linguagem tornando-a um processo simbólico. E é com esse objetivo que enfocaremos aqui três tipos de distorções ocorridas no sonho: o deslocamento, a condensação e a negativa, os quais serão utilizados nas análises empreendidas na segunda parte deste trabalho.

A condensação é o mecanismo pelo qual os pensamentos do sonho (conteúdo latente) são reduzidos em relação ao conteúdo manifesto do sonho. O conteúdo latente é maior que o conteúdo manifesto. A condensação pode operar, omitindo alguns elementos do conteúdo latente, permitindo que apenas um fragmento do conteúdo latente apareça ou fundindo vários elementos do conteúdo latente, que possuem algo em comum, num único elemento do conteúdo manifesto. É o que acontece, no sonho de injeção de Irma<sup>5</sup>, descrito por Freud, onde uma

<sup>5</sup> FREUD, S.: Interpretação dos Sonhos. (1900). E.S.B., Vol. IV. Imago - Rio de Janeiro, 1976, p. 179.

pessoa aparece no sonho, fundindo características de outras que eram objeto do pensamento do sonho.

Na condensação, as imagens são superpostas. Freud afirma que o volume de condensação é indeterminado, e o conteúdo latente de um sonho jamais será completamente esgotado na interpretação do conteúdo manifesto. Este mecanismo não se encontra apenas na formação dos sonhos, mas nos lapsos e nos chistes. Nos chistes e nos lapsos, a condensação resulta numa substituição de um pensamento por uma palavra ou sentença que guarda o seu significado, como um dos chistes contados por Freud<sup>6</sup>, que condensa na palavra “familiarmente”, outras duas palavras: familiarmente e milionário, sendo que estas palavras, condensadas na palavra chistosa eram elementos do pensamento latente. O mesmo ocorre em vários lapsos citados por Freud, como no lapso do médico<sup>7</sup> que, ao escrever, substitui o nome Ethel (nome da paciente) por Ethyl (álcool etílico - nome químico do álcool comum). O lapso condensa dois pensamentos: o de que o médico sentia dor de cabeça, no momento que escrevia, por ter bebido vinho na noite anterior e o de que Ethel, sua paciente, costuma beber de forma inconveniente.

O deslocamento é uma transferência da intensidade psíquica de um elemento de grande valor do conteúdo psíquico, para outro de menor valor, que apenas se insinua, no conteúdo manifesto. Então, o deslocamento opera por meio da substituição de um elemento latente por outro, que se manifesta e que remete ao primeiro de forma tênue ou mudando o enfoque de um elemento importante para outro sem importância, de modo que o elemento central do conteúdo latente passa ser a periférico no conteúdo manifesto. O mesmo ocorre na linguagem, que enfatiza, muitas vezes o acessório, para que o principal da enunciação não seja percebido. O principal, que na linguagem não é enfatizado, é o conteúdo latente da enunciação. No mecanismo de deslocamento, os principais elementos do so-

---

<sup>6</sup> FREUD, S.: A Psicopatologia da Vida Cotidiana. (1901). E.S.B.. Vol. VI. Imago - Rio de Janeiro, 1976, p. 155.

<sup>7</sup> FREUD, S.: Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente. (1905). E.S.B.. Vol. VIII. Imago - Rio de Janeiro, 1977.

nho não apresentam a mesma importância nos pensamentos oníricos (conteúdo latente). O essencial do pensamento do sonho nem precisa estar representado no sonho, e da mesma forma ocorre com a linguagem. Os elementos carregados de maior valor psíquico no pensamento do sonho são colocados, no conteúdo manifesto, como detalhe sem importância. Assim como no funcionamento do sonho, também a linguagem simboliza algo que está latente no enunciado. A enunciação, que constitui um ato consciente de linguagem, não corresponde ao material inconsciente que a enunciação simboliza, da mesma forma que o conteúdo manifesto do sonho, aquele conteúdo que acessa ao consciente não corresponde ao pensamento do sonho. Ao falar sobre os chistes, Freud cita vários, que se utilizam do mecanismo de deslocamento na formação e na interpretação dos mesmos. Mas os chistes e os lapsos são apenas exemplos daquilo que ocorre na linguagem em geral.

A negativa é apresentada por Freud<sup>8</sup>, como uma resistência à psicanálise, o que significa que se trata de um mecanismo contra a interpretação, que resulta da censura, assim como a condensação, e o deslocamento no trabalho do sonho. A negativa, como o próprio nome indica, nega o desejo inconsciente e ao negá-lo possibilita que o reprimido tenha acesso à consciência, é a condição imposta pela censura, para que o caminho seja aberto: é um substituto intelectual da repressão. Na linguagem, a negativa é denunciada, quase sempre, pela repetição ou pela ênfase. É comum ocorrer a negativa, quando um paciente, em análise, conta um sonho ou procede a associação livre. O paciente expressa-se de forma negativa em relação a uma associação que lhe ocorreu ou em relação a um determinado elemento do sonho, mostrando que a análise deve seguir as pegadas da transformação da negativa em afirmativa. O paciente diz: pode parecer “isto”, mas não é; ou não quero dizer com isso que; ou parecia “Fulano”, mas não era, etc; assim como nos discursos do cotidiano. Freud cita o caso de Dora, que nega seu amor pelo pai, quando o psicanalista diz a ela que supõe que ela esteja completamente apaixonada pelo pai, ao que ela responde não se recordar. Este mecanismo se expressa nos sonhos\* através da manifestação contrária ao pensamen-

<sup>8</sup> FREUD, S.: O Ego e o Id. (1923-1925). E.S.B.. Vol. XIX. Imago - Rio de Janeiro, 1976.

to do sonho, como no exemplo de Freud, sobre o menino que sonha que seu pai o está repreendendo por chegar tarde em casa. A análise do sonho leva a conclusão de que o menino é quem estava com raiva, porque o pai sempre voltava cedo para casa, quando ele não queria que o pai voltasse, desejo que resultou, em parte, de ameaças que recebera: “Espere só até que seu pai volte”.

## **CAPÍTULO 2**

### **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA**

#### **- LACAN**

A partir da noção freudiana de linguagem como processo simbólico, outros teóricos, da atualidade desenvolveram suas teorias, aprofundando as questões colocadas por Freud. Abordaremos aqui, as teorias de Lacan, Derrida e Barthes. Lacan faz uma releitura de Freud, desenvolvendo a compreensão da linguagem como processo simbólico, e clareando aspectos que em Freud não são explícitos; Derrida toma a escrita, de forma especial, elucidando aspectos básicos para a compreensão da escrita como processo simbólico e Barthes traz uma nova concepção de texto e autoria, que “fala” muito sobre o processo de produção textual, que é a questão chave deste trabalho que pretende discutir questões didáticas a respeito da produção e interpretação de textos na escola.

Lacan, psicanalista francês, contemporâneo nosso, relê Freud, dando um novo enfoque à noção de inconsciente, afirmando que este é estruturado como uma linguagem, reforça a idéia da linguagem como processo simbólico. Lacan contribuiu sobremaneira para a desmistificação do inconsciente como sede do irracional; mostrou que o inconsciente é socialmente constituído e que assim como o consciente, interfere na linguagem. A teoria de Lacan é muito importante neste trabalho, porque vai mostrar, de forma mais clara, como se dá essa participação do inconsciente na linguagem, nos ajudando na compreensão do discurso

dos textos escritos pelos alunos, que serão analisados no terceiro capítulo deste trabalho.

Lacan desconstrói a noção de signo lingüístico, como correspondência bionívoca entre significante e significado, ao salientar que um significante só pode ser significado, a partir da sua substituição por outro significado, guardadas as relações existentes entre os significantes de uma cadeia associativa<sup>9</sup>, que nos remete diretamente ao inconsciente.

Lacan desenvolve a compreensão da linguagem como uma vertente do simbólico. J.A. Miller explica que a linguagem é composta por estruturas e que estas estruturas preexistem ao sujeito. Fala do caráter “já-aí” da estrutura lingüística da criança, que não adquire progressivamente a linguagem, mas que assimila as estruturas prontas:

“(...); seja qual for o aprendizado, a criança não modifica essa estrutura, tem que se submeter a ela. Nessa vertente vocês observarão que se trata de uma estrutura feita de sem sentido.” (MILLER, 1988, p. 20).

Essa estrutura, sem sentido para o sujeito, não se separa do discurso, segundo J. Lacan, porque implica em regras, interditos, crenças que devem ser formuladas. A tese de Lacan é de que a referência do vivido só se dá pela passagem pelo simbólico, o vivido se perde na linguagem, que distorce e aliena. A vida passa pela linguagem como se fosse um filtro que a transforma, a partir das convenções sociais, inerentes aos símbolos lingüísticos. Então o sujeito é determinado pelas convenções sociais, através da linguagem.

<sup>9</sup> O Conceito de “Cadeia Associativa Significante” encontra-se ligado à idéia de cadeia significante. Um significante remete a vários outros significantes latentes, cuja relação na produção de sentido Lacan, em “A Instância da Letra no Inconsciente ou A Razão desde Freud”, explica a “Cadeia Significante” como sendo anéis formando um colar feito de anéis que enlaça no anel de um outro colar feito de anéis. (LACAN, J. 1978).

É essa a questão básica do inconsciente lacaniano: ele é o lugar do recalado, aquele pensamento do sujeito que não pode se expressar livremente, porque não é conscientemente aceito, mas que escapa, através da linguagem, podendo assim se manifestar. O sujeito só existe no recalado, que se esconde sob a estrutura lingüística, como fala Lemaire, (1989).

“O (Eu) pode se ausentar do “Eu” ou se disfarçar no “Tu”, no “Ele”, melhor ainda, pode figurar no “a gente”. A via se encontra aberta aos engodos e enganos do discurso, que a coincidência impossível do (Eu) e do “Eu” engendra. Assim, um enunciado não deverá jamais ser tomado como um enigma, rébus onde o sujeito se oculta.” (LEMAIRE, 1989, p. 114).

O discurso é indeterminado, o sujeito que enuncia não é sempre o responsável pela enunciação. Nem sempre o enunciado diz aquilo que o enunciadador queria dizer. Há, na linguagem, uma multiplicidade de sentidos, que deriva do seu caráter inconsciente. Aquilo que o sujeito da enunciação pensa, no momento em que ela é proferida não pode ser conhecido pelo seu interlocutor, por uma simples leitura literal do enunciado. É preciso uma leitura que vá além do óbvio, cujo sentido está na própria estrutura lingüística, que é produtora de sentidos, que é canal da manifestação inconsciente.

Lacan, em “O Seminário Sobre a Carta Roubada”<sup>10</sup> ilustra bem esta afirmação, ao analisar o conto de Edgar Poe, traduzido para o francês por Baudelaire, sob o título de “A Carta Roubada”<sup>11</sup>. A trama do conto gira em torno de uma carta, enviada à rainha, que vem a encontrá-la sobre a mesa, juntamente com as demais correspondências, no gabinete do rei. A rainha sorrateiramente deixa a carta sobre a mesa, para esconder do rei a importância da mesma, porém o ministro do rei, que entra no gabinete neste exato momento, compreende a cena e rouba a carta. A rainha, ameaçada, pede ao chefe de polícia que procure a carta e

<sup>10</sup> LACAN, J.: *O Seminário Sobre a Carta Roubada*. In: *Escritos*. 1978

<sup>11</sup> PALMIER, J.M.: *Le séminaire sur <<La Lettre Volée>>* In: Lacan. 3 ed. Paris - Editions Universitaires, 1972.



aponta o ministro como principal suspeito do roubo. O chefe de polícia procura a carta no apartamento do ministro: como não a encontrasse, pede ao poeta Dupin, que o ajude, mostrando que a visão do poeta é diferente, é mais sutil. Dupin encontra a carta, analisando a primeira cena e supondo que a carta estivesse bem às vista, um lugar tão pouco óbvio quanto a mesa do gabinete do rei, onde a rainha deixou a carta, quando a mesma foi roubada pelo ministro.

O que Lacan analisa, no conto, são os dois processos de investigação do roubo. No primeiro tipo de investigação, a empírica, operada pelo delegado de polícia, as hipóteses são óbvias, lógicas. O delegado de polícia procura o objeto roubado (a carta) procedendo a uma investigação que se limita à cobertura de todo o espaço físico onde se pudesse ocultar algo. Tanto a casa do ministro, autor do roubo, quanto a sua vizinhança são (tanto quanto possível a este investigador) devastadas. Dupin, cujas propensões poéticas já haviam sido reconhecidas, é chamado pelo delegado de polícia, quando este constata a necessidade de um outro tipo de investigação. Este segundo tipo de investigação ocorre a partir da interrelação entre investigador/investigado e se dá como num jogo de xadrez, quando o jogador mais perspicaz percebe a jogada do adversário e o coloca diante de uma situação adversa àquela esperada pela coerência lógica. No caso do texto analisado por Lacan, Dupin encontra a carta, que o ministro havia escondido, num lugar menos óbvio, cuja investigação necessitou um raciocínio mais sutil. A carta foi encontrada sobre a lareira, amassada, junto com outros papéis amassados, indicando que o ministro se utilizou da mesma forma de comportamento que a rainha, na primeira cena do conto, quando a carta é deixada “displícitamente” no meio das outras, no gabinete do rei, na tentativa, por parte da rainha, de esconder a importância da carta.

A investigação do delegado de polícia então, a empírica, corresponde, tendo o texto ou o discurso como foco, a uma leitura literal do enunciado, enquanto a investigação de Dupin, corresponde a uma leitura mais sutil, que pretende perceber as manifestações do sujeito do inconsciente no discurso do outro. O fato de que Dupin, tinha propensões poéticas nos é também revelador, uma

vez que o poeta é aquele que é sempre mais capaz de se atirar à multiplicidade de sentidos, de sair do óbvio.

“Mas os investigadores têm uma noção do real de tal forma imutável que eles não notam que sua investigação vai transformá-lo em seu objeto”. (LACAN, 1978, p. 32).

É sobre a desconstrução da dicotomia entre sujeito e objeto que Lacan ergue sua teoria sobre a linguagem, que vai mostrar que o conhecimento de um objeto que se tem como um real concreto se faz sobre sua definição lingüística, que traz em seu bojo uma multiplicidade de sentidos que cria um novo objeto. Lacan mostra isso claramente, na análise do conto de Poe, ao ressaltar que a história do roubo foi narrada pela rainha ao investigador da polícia, deste a Dupin e de Dupin ao narrador geral do conto, amigo íntimo de Dupin. Lacan considera esses diálogos como filtros subjetivos:

“Se é patente, efetivamente, que cada uma das duas cenas do drama real nos é narrada no curso de um diálogo diferente, basta estar munido das noções que nos fazemos valer em nosso ensino, para reconhecer que isso não se dá somente para o prazer da exposição, mas que esses próprios diálogos tomam, no uso oposto que aí é feito das virtudes da fala, a tensão que os transforma em um outro drama, aquele que nosso vocabulário distinguirá do primeiro como se sustentando na ordem simbólica”. (LACAN, 1978, p. 25).

Para Lacan, o significado é o sentido criado pelo discurso na sua globalidade; não se centraliza em um dado significante. O significado ou o sentido atribuído a um significante vai sendo modificado, à medida em que o discurso vai progredindo e esboçando as relações existentes entre os termos. O significante corresponde à língua como sistema e o significado à cadeia falada ou ao dis-

curso, assim como na oposição que faz entre a seleção e a combinação. Então, a rede do significante corresponde à sincronia e a rede do significado à diacronia. Para Lacan, a fala influencia a língua, mas as leis do significante determinam a fala, uma vez que este se encontra, como na lingüística sincrônica, em relação de diferença, na cadeia discursiva. A significação, por sua vez, se dá a partir dos significados na sua globalidade, como no texto de Lemaire:

“Uma característica dominante da ordem da fala: a significação nasce da tomada do conjunto dos termos com jogos múltiplos e reenvios de significantes a significantes”. (LEMAIRE, A. 1989, p. 1980).

Lacan introduz o conceito “Ponto de Estofa”, relativo à junção essencialmente mítica do significante e do significado. A idéia é a de que o significante não é acoplado a um significado. A significação é produzida, de acordo com a teoria de Lacan, retroativamente, no sobre o “Ponto de Estofa”. Cada vez que um significante é introduzido numa cadeia discursiva, suscita uma cadeia associativa, que passa a significar o significante anterior, e o discurso em si é resignificado.

O significado dado a um significante não pode ser definitivamente delimitado. A delimitação de uma significação se dá no “Ponto de Estofa”, que é o momento de resignificação de um significante, porque o significado desliza sob o significante, como explica J. A. Miller:

“A tese de Lacan é que o significado é um efeito do significante e que os efeitos de significado são criados pelas permutações, os jogos do significante. O sentido surge fundamentalmente, da substituição de um significante por outro”. (MILLER, J. A. 1989, p. 31).

Para compreendermos melhor as relações entre linguagem e inconsciente em Lacan, podemos recorrer ao funcionamento psíquico, como já vi-

mos em Freud, através da compreensão do processo de formação dos sonhos. Os mesmos mecanismos formadores do sonho podem ser encontrados nas neuroses, no processo de formação dos sonhos e também em várias manifestações normais do cotidiano, como nos chistes, nos lapsos, etc..

Lacan formula que o mecanismo de funcionamento do texto é o mesmo do sonho. Há o enunciado, que funciona como um conteúdo manifesto no sonho e a enunciação, que funciona como conteúdo latente. O enunciado diz alguma coisa, é um discurso que se quer consciente, mas sua significação só se dá numa relação subjetiva entre o enunciado (texto) e o enunciador (sujeito do enunciado) ou entre o leitor e o texto.

Lacan relaciona a condensação e o deslocamento presentes no sonho, à metáfora e à metonímia no texto, pelo fato de se constituírem a partir de processos, que se mostram equivalentes.

A condensação é a estrutura de sobreimposição de significantes que dá origem à metáfora e o deslocamento é a virada da significação que é proporcionada pela metonímia e que Freud designa como o mecanismo do inconsciente que visa burlar a censura para se manifestar no consciente sem se mostrar, fazendo-o através da linguagem. É a partir desta leitura da teoria freudiana que Lacan propõe que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, relacionando os processos de deformação utilizados pelos sonhos com os processos utilizados pela linguagem.

Lacan pensa a linguagem a partir da sua multiplicidade de sentidos. Toda a teoria lacaniana se ergue sobre a existência de dois eixos da linguagem: a seleção e a combinação. A seleção implica na substituição de um termo por outro, uma vez que podem ser feitas associações entre palavras. Lemaire cita um exemplo de Lacan.

“Exemplo: ensinamento pode associar-se pelo sentido à aprendizagem e à educação e, pelo som

(significante), a ensinar, informar ou armazenar ou carregamento”. (LEMAIRE, A. 2989, p. 71).

E diz que “cada grupo forma uma série mnemônica virtual, um tesouro da memória”. A combinação de signos têm por suporte a extensão, a continuidade e cada termo toma seu valor daquele que o precede e daquele que o segue. Na linguagem, os termos se associam numa relação de similaridade (seleção), ligada à metáfora ou de continuidade (combinação), ligada à metonímia.

Lacan conceitua a metonímia como uma função significante, que denomina o todo pela parte, sendo que esta parte não designa o real do objeto representado, fazendo com que significações sejam criadas a partir do significante. A metonímia, ligada ao eixo sintagmático da linguagem, estabelece relações de continuidade, a nível da associação entre significantes. O exemplo citado por Lacan é a substituição da palavra navios por velas, lembrando que a vela é uma parte do navio, mas que esta palavra não pode em sentido literal representar o objeto real. Neste exemplo ocorre uma substituição de um significante por outro, como ocorre na metáfora, mas é a conexão, a relação associativa entre as duas palavras é que é uma conexão metonímica, ou seja, a seqüência da cadeia significante é que determina a associação entre dois significantes. Lacan afirma que a metáfora se situa no ponto em que o sem-sentido se produz.

As propostas de Lacan, sobre a formação do sujeito, vinculada ao social; a participação do inconsciente na produção do discurso e a multiplicidade de sentidos da linguagem foram pistas para, no decorrer do terceiro capítulo deste trabalho, emprendermos a análise do discurso inscritos pelos alunos, em suas redações. Tais aspectos da teoria de Lacan nos sugerem o desvendamento dos pontos de manifestação do inconsciente de cada discurso, e a procura, daquilo que está por trás da enunciação explicitamente elaborada, na busca dos processos subjetivos da linguagem.

## - DERRIDA

Jacques Derrida, filósofo francês, questiona as bases filosóficas tradicionais, sobre as quais se assentam as concepções de escrita. A partir da psicanálise freudiana, aprofunda aspectos específicos da escrita, que serão para nós de extrema importância, uma vez que a compreensão da produção escrita é o objeto deste trabalho. A escrita é compreendida por Derrida, como sendo um processo simbólico, assim como a fala. As idéias derridianas sobre as relações de leitura e escrita serão valiosas para a investigação didática a que nos propomos: a produção da escrita como processo simbólico. Ela é desenvolvida por Derrida e também nos dará subsídios para analisarmos a prática pedagógica observada nas escolas pesquisadas.

A lingüística tradicional, representada por Saussure, no texto de Derrida, considera a escrita como secundária e a fala como representação primeira do objeto real, que seria uma representação natural e direta, enquanto a escrita é derivada, acessória, significante do significante. A palavra falada, conforme a tradição filosófica, é a unidade do sentido e do som; o que significa, em termos lingüísticos, a unidade entre significante e significado. A fala é considerada como expressão do espírito, que é capaz de captar a verdade da realidade objetiva, enquanto a escrita é a matéria, é externa em relação ao espírito e ao signo, portanto secundária. Então temos um objeto real, que é representado pela fala e a escrita, que representa a fala e não o objeto real. A escrita então, não é confiável, mas a fala sim, porque ela é capaz de traduzir a realidade, é objetiva. Tal concepção, é calcada na dicotomia entre sujeito e objeto, como se um pudesse existir sem o outro.

A tradição filosófica ocidental pensa o sujeito produtor da linguagem, como ser racional, que capta, percebe a realidade externa, representa-a no pensamento, pensa sobre ela e depois escreve exatamente o que pensou. O objeto empírico, a realidade objetiva é captada pelos sentidos do sujeito, que a re-

apresenta no pensamento, através da palavra som, que por sua vez será re-apresentada pela palavra escrita.

Esta questão, assim colocada, choca-se com a abordagem psicanalítica, exposta no capítulo anterior, sobre as representações-objeto e as representações-palavra.

Derrida propõe a desconstrução do signo, através daquilo que ele chama de Gramatologia, algo que segundo ele, é uma “ciência” da escritura, mas que não pode, ao mesmo tempo, levar esse nome, porque o termo ciência traz em seu bojo, uma posição epistemológica, da qual a gramatologia está liberada. A desconstrução proposta por Derrida, consiste na desconstrução do signo lingüístico, que não pode ser descrita nem limitada, pois o empreendimento é a “descolocação” do usual, do tradicional. O termo descolocar é explicado por Derrida, como tendo o sentido de desalojar. Desconstruir é então, ato de buscar o novo, a partir daquilo que já existe: o significante inscrito; é buscar novas significações, novos sentidos, de uma forma que não pode ser pré-determinada:

(...) “uma tal ciência da escritura corre o risco de nunca vir à luz como tal e sob esse nome. De nunca poder definir a unidade do seu projeto e do seu objeto. De não poder escrever o discurso do seu método nem descrever os limites do seu campo.” (DERRIDA, 1973, p. 5).

A desconstrução derridiana de signo utiliza-se da psicanálise freudiana para criticar os pressupostos da lingüística tradicional. Aponta para a metafísica da presença, que é o pressuposto sobre o qual se eleva o fonocentrismo: a consciência, que se liga à fala, na tradição filosófica ocidental. A idéia é a de que a fala permite a presentificação do objeto no pensamento, enquanto a escrita é derivada. A presença afirma a existência do ser, como ente presente, da consciência, que é o que Derrida chama de logocentrismo. A metafísica da presença é então, o pressuposto básico do fonocentrismo; e a noção de signo é profundamen-

te afetada por isso. O signo é considerado como sendo análogo a uma moeda, cujas faces representam o significante e o significado, que não são dissociáveis sem prejuízo da comunicação. Derrida pensa a escrita como um instrumento, assim como a fala. O espírito se manifesta também na escrita, produzindo sentidos que não têm a correspondência sonora necessária na língua.

“Na medida em que a constituição da objetividade ideal deve essencialmente passar pelo significante escrito, nenhuma teoria desta constituição tem o direito de negligenciar os investimentos da escritura”.  
(DERRIDA, 1973, p. 111).

A escrita possui artifícios dos quais a fala não dispõe. A gramática da língua, antes de ser esquadrihada pelos lingüistas, é usada pelos falantes, que a conhecem, mesmo que não tenham consciência daquilo que os lingüistas colocam como sendo regras da linguagem. O mesmo ocorre com a escrita; Aquilo que excede a gramática da língua, na pontuação, ortografia e outros elementos que não podem ser claramente indicados na fala, produzem significação na escrita. O inconsciente se manifesta na escrita de forma bastante velada, uma vez que as exceções às regras gramaticais, na escrita, principalmente na escola, são consideradas como erro.

Assim, a noção de representação em Derrida, que segue os pressupostos da psicanálise freudiana, confere à escrita uma importância própria. Para ele, a escrita se põe no mesmo nível da fala e da língua. A definição derridiana de escritura, “fala de algo que excede a língua, é algo que a língua não pode abranger”. Esta definição de escritura parte da característica fundamental da escritura: a ausência de signatário e de referente. Não há, no processo de escrituração, alguma coisa (objeto real) a ser representado; nem tem origem naquele que escreve, mas numa outra escritura. A escrita é produzida a partir da leitura. A relação da escrita é com a leitura; a escrita se faz a partir de estruturas lidas, que vão sendo reorganizadas, de forma a produzir um sentido diferente. O que o sujeito escreve é efeito daquilo que leu em algum outros textos. Esta relação da escrita com a



leitura, que Derrida tanto enfatiza é de extrema importância para nós, no que tange à didática, porque mostra a base do processo de produção da escrita.

Derrida fala daquilo que excede a realidade conscientemente admitida, aquilo que não pode ser verbalizado, porque não é conhecido; mas pode ser inconscientemente pensado, através da escrita. Derrida parte do pressuposto de que não há pensamento sem linguagem; que a linguagem não é uma reprodução fiel da realidade e que eu não escrevo apenas aquilo que penso, mas também penso enquanto escrevo. A escrita determina o meu pensamento, que existe a partir dela e não da realidade. Sobre esta especificidade da escrita, Derrida diz:

“Talvez compreenda-se melhor por que Freud disse, sobre o trabalho do sonho, que é mais comparável a uma escritura que a uma linguagem, e a uma escritura hieroglífica que a uma escritura fonética”.  
(DERRIDA, 1973, p. 84)

Ainda que:

“Constituindo-o e deslocando-o ao mesmo tempo, a escritura é outra que o sujeito, em qualquer sentido que seja entendida. Ela não poderá jamais ser pensada sob sua categoria; de qualquer maneira que ela seja afetada, de consciência ou de inconsciência, esta remeterá, por todo o fio da sua história, à substancialidade de uma presença da relação a si”. (DERRIDA, 1973, p. 84).

A escrita sempre pode manifestar mais o inconsciente quando, o sujeito da enunciação não é chamado a se explicar, devido à característica principal da escrita, que é a ausência do escritor, quando o texto é lido, quanto ao leitor quando o texto é escrito.

Derrida explica que há, na escrita, o espaçamento ou arquescritura, que é escrita, como o ponto, o branco, etc., constitui o que ele chama de espaçamento.

“O espaçamento (notar-se-á que esta palavra afirma articulação do espaço e do tempo, o vir-a-ser-espaço) é sempre o não percebido, o não presente, o não consciente”. (DERRIDA, 1973, p. 83)

A arquescritura, se dá sob a forma desse espaçamento é o “lugar onde os tempos se deslocam, onde o tempo age.” (Derrida, 1973, p. 83). A arquescritura é justamente aquilo que não é presente; o conceito de arquescritura contém o de diferença, se faz de diferença, que é uma pré-condição para a formação do rastro, é o seu determinante inconsciente, mas é anterior a ele. É assim que Derrida cria uma nova terminologia, a partir de definições já existentes, sem que seus termos fiquem definidos por si só, como se fossem nomes que são dados às coisas que já existem, mas como conceitos em produção. As estruturas lidas alhures, são repetidas, conforme a intensidade do estímulo em relação às lembranças que se encontram acopladas a elas. A facilitação ou trilhamento constitui a memória e corresponde a um estímulo. É a repetição deste caminho que estabelece a memória e determina a escrita. A repetição que produz o novo é a forma como os significantes se articulam num texto, ou seja, é o resultado da articulação significante, que se manifesta como um conjunto de marcas que produzem as significações. Derrida lembra uma escritura primordial, uma escritura que, apesar de externa determina a língua, da mesma forma que a fala. Portanto, o que pretendo, ao trabalhar com as noções de Derrida é inscrever um discurso sobre a escrita do aluno, cuja criação se dá a partir do próprio processo de significação por ele suscitado.

A escritura é repetição, mas não se trata da repetição do mesmo, do igual, trata-se da repetição da psicanálise, como vimos no conceito freudiano de facilitação, trilhamento. O trilhamento é a via de associação entre a inscrição inconsciente e um outro significante, de forma que um mesmo significante externo

pode estar acoplado com o trilhamento, que se liga à repetição. Quanto mais se repete uma mesma associação, mais fixa ela vai se tornando, porém em momentos diferentes, mediante o estímulo, o significante externo, uma nova inscrição pode ser suscitada. A inscrição corresponderia a estruturas, significantes armazenados na memória inconsciente e o trilhamento, ao caminho aberto para a associação. A associação, que gera a substituição de um significado por outro significante, produz uma outra significação.

Para Derrida, a escrita não é comunicação, mas significação em processo. O significado não é a referência da escrita, não é um conceito, é antes um significado que se coloca em relação a outros significantes. As significações que se processam não podem ser delimitadas, fixadas. A escrita deve funcionar na ausência de qualquer destinatário empírico. Essa ausência é uma ruptura de presença, a morte do destinatário. Mas a ausência é válida também para o produtor da escrita, que funciona independentemente de sua presença, de sua intenção.

“O signo escrito comporta uma força de ruptura com seu contexto (o conjunto das idéias que organizam o momento da sua inscrição)”. (DERRIDA, 1972, p. 358).

Essa força de ruptura predicada à escrita refere-se ao intervalo constitutivo do signo escrito. É o surgimento da marca, do rastro, da diferença<sup>12</sup> da significação. As noções de rastro e diferença derivam dos conceitos freudianos de inscrição e trilhamento. A inscrição é a marca de lembrança (significante), que se aloja no inconsciente e posteriormente se liga a um outro significante.

O rastro de que fala Derrida é cultural e é tecido de diferença.

<sup>12</sup> Traduzido da expressão francesa *différance*, o termo significaria *difference* (em francês), não fosse a “displícite” troca do “e” pelo “a”, que fá - la significar mais que um gesto ou processo acabado e focalizado o acabamento em processo, (a parte sublinhada desta nota consiste em anotação de complementação do professor doutor Luis Abberto de Miranda, em trabalho final do curso ministrado por ele no ICHL de Letras da U.F.G. no 1º Semestre de 1994).

A diferença é uma pré-condição para a formação do rastro, é o seu determinante inconsciente. A diferença determina a forma como os significantes vão se articular para formarem o rastro anterior ao texto (gráfico ou fônico), é a diferença que permite a articulação dos signos entre si. A diferença não é um ente presente, é a formação da forma, é a condição para o funcionamento da língua; e o rastro permite o seu aparecer, na articulação significativa.

“A motivação do rastro deve ser entendida como uma operação e não como um estado, como um momento ativo, uma desmotivação e não uma estrutura dada”.  
(DERRIDA, 1973, p. 62).

A diferença é a articulação do espaço e do tempo numa cadeia discursiva; não tolera a causa e o efeito em sua oposição entre atividade e passividade. O tempo e o espaço são representações indeterminadas, que oscilam nessa articulação, de acordo com uma memória inconsciente, mas atende àquilo que a memória (consciente) do sujeito quer apagar. Então, a determinação de um contexto nunca está saturada, o que assinala a inconsistência teórica do conceito corrente de contexto e torna necessária uma certa generalização e um certo deslocamento do conceito de escrita. Um contexto, por mais objetivo que pareça ser, é modificado pelas representações inconscientes do sujeito que o observa. Então, um contexto descrito não é apenas comunicado, mas resignificado. A diferença é a marca dessa memória inconsciente cuja articulação é simbolizada pela linguagem.

A memória inconsciente armazena as estruturas lidas (significadas), que se articulam na linguagem; no resultado dessa articulação, é que a diferença aparece, sob a forma de um rastro, um pensamento que se constitui no processo de escrituração. A história (os tempos passados, presente e futuro) não pode descrever a estrutura do rastro, que é sulcado como se fosse um enigma que jamais pudesse ser desvendado, mas suas marcas estão lá, claras. E das marcas surgem novas articulações discursivas. Derrida assume a perspectiva freudiana sobre a temporalidade e a causalidade psíquica.

“Trata-se de um efeito retardado ou posterior da memória (rastros mnésicos), que são remanejados ulteriormente em função de experiências novas, do acesso a um outro grau de desenvolvimento.” (DERRIDA, 1973, p. 82).

A diferença balança as bases da dominação do ente. Ela não é um ente presente, não comanda, não exerce autoridade. Ela fomenta a subversão do reino, do poder. Do reino e do poder do significado dominante. A diferença liberta a escritura dos limites impostos por outra lei que não a do próprio significado em processo de produção. As diferenças produzem um sistema de rastros; e o rastro é o sentido e a origem de si mesmo. A pergunta sobre o que é não é pertinente à escritura, uma vez que “as questões de origem conduzem com elas a metafísica da presença”. (DERRIDA, 1973, p. 91).

O rastro, que é tecido de diferença, é o que se mostra ao se esconder. Ele mostra que um símbolo não parte da ausência de referente, mas de um outro símbolo. Aquilo que um símbolo representa não é dado por um objeto empírico e nem pela sua falta, mas pelo texto em si. A significação de um texto se dá como um processo; só se define o sentido de um texto no seu final. O sentido vai se processando, na medida em que o leitor procede às associações entre significante e rearticula as estruturas do texto lido. O jogo do simbólico se instaura na letra, é o vir-a-ser imotivado do símbolo. Esta versão dá uma nova visão ao conceito de texto, que permeará as análises do terceiro capítulo e contribuirá para a discussão sobre os procedimentos didáticos utilizados pelos professores no desenvolvimento da escrita.

## - BARTHES

Roland Barthes, crítico literário, em duas de suas últimas obras, “S/Z” e “O Prazer do Texto”, vem gradativamente esboçando novas perspectivas

sobre a leitura e escrita compatível com a visão da psicanálise freudiana da linguagem como processo simbólico, que nos será de extrema importância, esclarece uma concepção de texto e autoria, que abrem novas perspectivas didáticas no sentido do desenvolvimento da produção da escrita por parte dos alunos.

Barthes parece atender à expectativa de Derrida, de que outros textos auxiliassem na conceituação de seus próprios termos: a partir de uma desconstrução nos moldes “marginais”, sem limites, de Derrida, Barthes propõe uma teoria sobre o texto e sobre a autoria. Fala sobre a ambigüidade do “prazer” do texto, fazendo uma analogia do texto em geral com os contos eróticos, cujo prazer está no desejo suscitado pela leitura/escrita.

A noção de texto e autoria em “O Prazer do Texto”, esboça uma nova forma à visão derridiana sobre a escrita. Em “O Prazer do Texto”, Barthes, em uma espécie de crítica poética teoriza sobre o texto e a autoria, mostrando a inconsciência como característica fundamental destes fenômenos. A autoria, para Barthes, não é o produto de um ato consciente do autor, mas o resultado de processos inconscientes que trazem à escrita, memórias de textos já lidos, que vão entrando em relação de associação com textos atuais e produzindo textos novos.

Em *S/Z*, Barthes cria uma nova forma de trabalhar com os significados e analisa a novela *Sarrasine*, de Honoré de Balzac. Observamos a forma como Barthes encara termos que tradicionalmente são considerados dicotômicos, por exemplo: quente/frio, masculino/feminino, escuro/claro. Barthes mostra, através de sua análise, que estes termos são binômios cujos constituintes não se excluem.

De acordo com J. Kristeva<sup>13</sup>, pode-se dizer que Roland Barthes, em “O Prazer do Texto”, mostra, coerentemente com as noções filosóficas de Derrida, o desapossamento (no sentido de aparecimento do não ser) do sujeito no processo de escrituração.<sup>14</sup> Barthes explica que a relação entre escritor/texto/leitor é

<sup>13</sup> KRISTEVA, J.: *Semanálise e Produção de Sentido*. In: Ensaio de Semiótica.

<sup>14</sup> LAPLANCHE & PONTALIS: *Vocabulaire de La Psicanálise*. Presses Universitaires de France, 1968 apud, DERRIDA, J.: *Gramatologia. Perspetiva*, 1973. P. 82.

do desejo e sedução. O leitor, ao escrever um livro ou um texto, o faz porque foi seduzido por ele; o autor, quando escreve, procura estabelecer uma certa cumplicidade com o leitor, inscreve significações capazes de propiciar ao leitor a ilusão da realização do desejo.

“Dir-se-ia que para Bachelard os escritores jamais escreveram: por um corte bizarro, são apenas lidos”.  
(BARTHES, 1987, p. 51).

O autor do texto, para Barthes, não é aquele sujeito definido e consciente, que pensa por si mesmo e escreve na intenção de registrar seu pensamento. A autoria do texto, para Barthes, é uma função, própria do texto, que se põe em funcionamento ao captar um leitor. Aquele que produz o texto é o sujeito da enunciação; o sentido do texto que ele escreve não é o sentido do seu pensamento, mas o sentido produzido pelo contato do leitor de sua cadeia discursiva com o texto.

Tais afirmações fazem com que a leitura e a escrita sejam considerados como um único processo, o de significação: quando alguém lê um texto de outrem, está escrevendo um texto novo, uma vez que o texto lido nunca é o mesmo do escritor ou escrevedor.

Barthes relaciona então, a leitura/escritura com o prazer com o desejo de significar, de produzir significação, que é o próprio prazer de criar. Este prazer de criação é experimentado tanto pelo escritor quanto pelo leitor, uma vez que os dois processos prevêm a criação.

“Escrever no prazer me assegura a mim, escritor - o prazer do meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o “dregue”), sem saber onde ele está. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a “pessoa” do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados

não estejam lançados, que haja um jogo”.  
(BARTHES, 1987, p. 9).

O prazer se encontra onde tem início a fruição<sup>15</sup>, por sua vez, se encontra nas rasgaduras. As rasgaduras de um texto, são as marcas, os lugares onde as significações se produzem. É o lugar onde se pode entrever o genótipo de um texto. É uma brecha na letra, que seduz o leitor, porque permite a produção da significação; a criação, como explica Barthes:

“O lugar mais erótico de um corpo não é lá onde o vestuário se entre abre? Na perversão (que é o regime do prazer textual) não há “zonas erógenas” (expressão aliás, bastante oportuna); é a intermitência, como disse muito bem a psicanálise, que é erótica: a da pele que cintila entre duas peças (as calças e a malha), entre duas bordas (a camisa entre-aberta, a luva e a manga); é essa cintilação mesma que seduz, ou ainda: a encenação de um aparecimento desaparecimento.” (BARTHES, 1973, p. 16).

Nas rasgaduras que mostram e escondem os pontos eróticos do corpo textual, tal qual a musa moderna, que deixa entrever as partes que deveriam estar sobre a vestimenta, mas não mostra a sua nudez. Dizer o desejo é escondê-lo sob a linguagem da lógica linear, é produzir significância.

“O que é significância? É o sentido da imedida em que é produzido sensualmente”. (BARTHES, 1973, p. 79).

<sup>15</sup> Barthes afirma a diferença sutilíssima entre prazer e fruição: “prazer do texto e texto de prazer”. As duas expressões são ambíguas, porque não há palavra francesa para cobrir ao mesmo tempo o prazer (contentamento) e a fruição (desvanecimento). “O prazer é portanto aqui (e sem poder prevenir) ora a ela oposto.” (BARTHES, 1973, p. 28).



A leitura de Barthes, a partir de Freud e Lacan mostra que as ilusões da linguagem permitem que a escrita seja inútil sem que se pague socialmente por isso. O sujeito da psicanálise escreve porque precisa do texto, ele escreve para existir, mas faz pensar que escreve porque o texto é importante para os outros.

Barthes mostra, em seu texto, que o desejo que impulsiona o leitor é o desejo de ser amado, é uma busca neurótica; que qualquer texto produzido fora dessa “neurose desejante” constitui “tagarelice”, texto frígido, não produtivo.

“Todo escritor dirá então: louco não posso, são não me digno neurótico sou”. (BARTHES, 1973, p. 11).

O sujeito da psicanálise é este desconhecido que encontramos em pedaços nos textos, pois a inteireza consciente do sujeito é falsa, é ilusória. O sujeito do consciente, o que é verdadeiro, é dividido e desordenado. É um sujeito indizível, porque a linguagem linear não cobre seu conceito.

É esse sujeito, que só existe na linguagem, que brota do texto, como uma desordem, que só é na deriva do ser sem ter palavras, no branco momentâneo, no lapso, na falha:

“Há deriva, toda vez que a linguagem social, associeto me falta (como se diz: falta-me o ânimo). Daí porque um outro nome da deriva seria: o Intratável - ou talvez ainda: a Asneira”. (BARTHES, 1973, p. 28).

O ser ressurgue como um recalque, escondido nas perversões textuais, na terminologia de Barthes. Mas esse ser não é um ser presente a si, é ser ausente, abandonado à sua função: a de autoria. A responsabilidade do autor não pode ser cobrada à sua consciência, mas sim a um contínuo discursivo inconsciente, neurótico, que cria o ser, o mundo e tudo o quanto nele existe, a partir da ausência da presença do ser em si (consciência). Para Barthes, autor e leitor se

confundem à função autoral, uma vez que o texto lido nunca é o texto em seu contexto produtivo: cada leitor é um escritor, quando significa o texto de outrem.

“Na cena do texto não há ribalta: não existe ninguém por trás do texto, ninguém ativo (o escritor e diante dele alguém passivo, o leitor); não há um sujeito e um objetivo”. (BARTHES, 1973, p. 24).

É no texto que a possibilidade de existência (presentificação do ser) mostra o não ser do sujeito. O texto é o lugar onde o ser se completa na possibilidade de ser o que é: outro, na experiência da morte na leitura/escrita. A produção de textos então, segundo Barthes, é movida por um desejo de significar e este desejo então, para ser satisfeito, precisa de liberdade para significar, para criar novos sentidos. É sobre esta necessidade que os procedimentos didáticos do capítulo que se segue também serão analisados.

## **CAPÍTULO 3**

### **1 - METODOLOGIA**

A concepção freudiana de linguagem como processo simbólico, aprofundada por Lacan e especificada na escrita, por Derrida e Barthes, traz em seu bojo, implicações pedagógicas que nos possibilitarão empreender as análises do próximo capítulo. Passarei então a enunciar algumas considerações teóricas que julgo mais importantes, abordadas nos capítulos anteriores e em seguida levantarei algumas implicações pedagógicas de tais considerações e abordarei rapidamente as categorias utilizadas nas análises que se seguirão. O inconsciente, quando em clima de liberdade se manifesta nos processos de regressão, condensação, deslocamento, repressão, negação e na inscrição, conceitos encontrados na terminologia freudiana, em suas relações com as noções lacanianas de Cadeia Significante, metáfora e metonímia e com o conceito derridiano de diferença. Serão analisadas a participação do inconsciente na produção de textos, bem como as influências destes na redação escolar.

Como vimos, a linguagem segundo Freud, assim como os sonhos, é um processo simbólico, cuja produção implica também o inconsciente. Dessa idéia, depreendemos que a linguagem não é simples comunicação consciente, que nem sempre nós temos a intenção de comunicar aquilo que está sendo inscrito em nosso discurso e nem sempre também, conseguimos comunicar aquilo que queremos conscientemente.

Também como já foi colocado, a concepção freudiana de linguagem como processo simbólico é aprofundada por Lacan. As vias de manifestação do inconsciente na linguagem, trazem uma nova concepção de inconsciente, que tem como conteúdo, as regras sociais, incorporadas pela linguagem, que se aposa do sujeito e passa a constituí-lo. A partir do princípio, de que o homem é formado na e pela linguagem, implícito no conceito de cadeia significante, Lacan mostra o mecanismo através do qual a linguagem se produz. Lacan, com já vimos, associa a condensação e o deslocamento, processos de deformação utilizados no trabalho do sonho para a manifestação do inconsciente à a consciência, à metáfora e à metonímia, processos de produção da linguagem. Nas análises deste capítulo, procuraremos localizar, em alguns dos textos produzidos pelos alunos, os processos inconscientes, enquanto processos produtores de sentidos, com o objetivo de buscar a compreensão das formas de manifestação do inconsciente no discurso, mais especificamente no discurso escrito e ainda de observar como o discurso do inconsciente manifesta a sua formação social, através dos significantes inscritos.

A maior dificuldade que os alunos encontraram normalmente, para produzir um texto, é o conhecimento do tema. É que normalmente, os temas indicados pelas escolas, não correspondem àquilo que têm inscrito na sua memória. Para que um determinado assunto seja abordado, é necessário que se leia sobre ele, em primeiro lugar, uma vez que na perspectiva teórica aqui adotada, a relação da escrita é com a leitura e não com a fala, como propõe Derrida; também é importante que se discuta sobre os sentidos possíveis dos textos lidos. A leitura então, é de fundamental importância no processo de produção da escrita; a leitura é provedora da matéria prima da escrita, que são significantes inscritos.

Pedagogicamente, esta questão teórica é muito importante. O discurso, considerado a principal matéria-prima do texto, trata do conteúdo, é implícito no significante, na letra, não sendo produzido a partir da relação do sujeito com o meio. Daí podemos inferir sobre a importância do discurso do outro no processo de produção textual. É muito importante que o aluno esteja constante-

mente imerso na linguagem, através da leitura e de discussões, para que a escritura possa enchê-lo e transbordar, dele vivificada pelo espírito, criando novas significações. Analisaremos o efeito da leitura sobre a produção escrita dos alunos, bem como a postura das professores e em relação ao estímulo à leitura. A concepção lacaniana da relação entre significante e significado traz implícita a multiplicidade de sentidos que é atribuída a um dado significante. Esta multiplicidade de sentidos, ligada à “cadeia associativa significante, faz da leitura um processo subjetivo, pois o sentido dado a um texto, vai depender da cadeia significante inscrita na memória do leitor, ou seja, o sentido do discurso de um dado texto vai depender da cadeia discursiva do leitor, que vai significar o texto a partir dos discursos que já foram socialmente interiorizados por ele. O sentido de um texto, que é o rastro de Derrida, não pode então, ser tomado como único, como sentido objetivo, como significado fechado, mas sim em sua multiplicidade. Um texto é sempre significante, o acréscimo ou decréscimo de um sinal de pontuação. Sempre alterará o sentido do texto, como mostra Derrida no conceito de diferencia, que será ilustrado nas análises que se seguem.

Apresentaremos a pesquisa de campo que foi realizada, durante o período de 01 (um) ano letivo o de 1994, em duas escolas públicas de Goiânia, com o objetivo de investigar os trabalhos ali realizados na disciplina português, mais especificamente na área de produção de textos. O material coletado será analisado a partir da teoria que fundamenta este trabalho. Buscamos investigar a viabilidade de sua aplicação ao ensino de português, bem como investigar as hipóteses levantadas sobre as implicações pedagógicas desta teoria.

A pesquisa, cujo material coletado serve às análises aqui empreendidas, foi desenvolvida em duas escolas diferentes: a “Escola A”, que desenvolve o ensino de português de forma tradicional, enfatizando especialmente o estudo gramatical da língua e a “Escola B”, que desenvolve o ensino de português enfatizando a leitura e produção de textos.

A “Escola A” é uma escola pública da rede estadual, situada na periferia de Goiânia. As análises referentes a esta escola incidem sobre exercícios

de interpretação de textos, que constam do livro didático, que é praticamente o único material utilizado na sala de aula.

A aluna observada, com a qual podemos ter alguns diálogos, ao ser indagada sobre a disciplina “português”, disse que os assuntos que gostaria de trabalhar não são temas escolares, por isso não gosta do ensino de português. Demonstrou interesse em leituras sobre outros assuntos, especialmente pela psicologia, afirmando que não tem acesso a livros que tratem do assunto. Nem sequer sabia que os temas sobre os quais gostaria de ler tratavam-se de temas psicológicos. Os exercícios do livro didático, na maioria das vezes, não são realizados e as propostas de redação também não são atendidas. A aluna nem sequer tem um caderno para redações.

Em síntese, o objetivo destas análises é investigar o funcionamento da didática tradicional, cujo pressuposto teórico, o da lingüística tradicional, supõe que a escrita implique em uma aplicação das normas gramaticais transmitidas pelo professor aos alunos, através do livro didático, mediante a memorização destas regras. Os fragmentos são parte da produção escrita de uma aluna de 8ª série.

A “Escola B” é uma escola pública experimental e as análises referentes a ela incidem sobre as produções escritas de cinco alunos de 8ª série e um de 7ª série. Os fragmentos analisados consistem em textos produzidos pelos alunos e diálogos escritos entre o professor e seus alunos. O objetivo destas análises é investigar a prática do professor, que em entrevista informal, afirma considerar fundamental a liberdade de escrita dos alunos. O professor admitiu saber que a escrita é um processo que se desenvolve gradativamente e que o professor, apesar disso, deve corrigir os erros gramaticais do aluno.

Considerando a liberdade que realmente é dada aos alunos, tencionamos também localizar, em seus textos, algumas manifestações do inconsciente, as que se encontram de forma mais explícita no processo de produção da suas escritas.

## 2 - ANÁLISES

### - ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE UMA ALUNA DA "ESCOLA A".

As análises empreendidas sobre "Escola A" têm como objetivo, a investigação do processo ensino/aprendizagem na disciplina português, para que possamos, a luz da psicanálise freudiana, que concebe a linguagem como processo simbólico, observar os efeitos da didática de português calcada nos pressupostos da lingüística tradicional, no sentido de proporcionar o desenvolvimento da escrita do aluno. A observação desenvolvida na sala de aula vem mostrar que a leitura do texto é vista pela didática tradicional, como um objeto empírico, imediato, estático, que não sofre nenhuma interferência, nenhuma mediação do leitor. É como se houvesse um pensamento do autor, que é transmitido ao leitor através do texto: uma idéia captada e aceita pelo leitor, que a incorpora em seu sistema de valores. O sistema lingüístico, assimilado pelo estudo da gramática deve então possibilitar que o aluno exponha seus pensamentos através da escrita, que produza seus textos. Essa concepção simplista de texto e do processo de leitura/escrita leva a atividades que não propiciam ao aluno certa facilidade na produção da escrita.

O mecanismo da leitura e da escrita praticada na escola tradicional é muito bem ilustrado pelos exercícios de interpretação de textos do livro "A Palavra é Sua", de Selso Luft e Maria Helena Corrêa, adotado pela escola observada. O livro faz, em cada uma das suas unidades, uma introdução ao texto que será trabalhado, que segue a este texto explicativo. Após o texto principal, a ser interpretado pelo aluno, segue um texto informativo sobre a vida do autor. A princípio, podemos apontar aspectos positivos do livro, quando contextualiza o texto e o autor e quando apresenta uma grande diversidade de textos clássicos e informativos, que contribuem para com os conhecimentos gerais do aluno, principalmente na área de literatura. Outros detalhes serão analisados, a partir da ob-

servação de cada um dos textos selecionados, com seus respectivos exercícios de interpretação, que serão transcritos.

## ANÁLISE 1

Texto:

### CANTADORES DO NORDESTE

Manuel Bandeira homenageia seus colegas da literatura de cordel.

O que é literatura de cordel? É a literatura do povo para o povo, na definição do folclorista Maynard de Araújo.

O nome cordel, que nos veio de Portugal é devido ao costume de, lá como cá, pendurar folhetos em cordéis (cordões, barbantes), a fim de serem vistos pelos fregueses. Esses folhetos, em geral de oito páginas, narram histórias de amor, aventura, crime, acontecimentos recentes na região ou há muitos séculos, como na Grécia antiga, na Europa medieval ou simplesmente na imaginação criadora dos povos.

Muitos poetas também fazem desafio: disputa em versos rimados, feitos de improviso, em que demonstram incrível criatividade e talento. Daí a admiração de Manuel Bandeira por eles, conforme você vai ler a seguir.

Anteontem, minha gente,

Fui juiz numa função

De violeiros do Nordeste

Cantando em competição.

Vi cantar Dimas Batista

E Otacílio, seu irmão.

Ouvi um tal de Ferreira,

Ouvi um tal de João.

Um, a quem faltava um braço,



Tocava com uma só mão;  
Mas, como ele mesmo disse  
Cantando com perfeição,  
Para cantar com paixão,  
A força não está no braço:  
Ela está no coração  
Ou puxando uma sextilha  
Ou uma oitava de quadrão,  
Quer a rima fosse em ão,  
Caíam rimas do céu,  
Saltavam rimas do chão!  
Tudo muito bem medido  
No galope do sertão.  
A Eneida estava boba  
O Cavalcanti, bobão,  
O lúcio, o Renato Almeida;  
Enfim, toda a Comissão.  
Saí dali convencido  
Que não sou poeta não;  
Que poeta é quem inventa  
Em boa improvisação,  
Como faz Dimas Batista  
E Otacílio, seu irmão;  
Como faz qualquer violeiro  
Bom cantador do sertão,  
A todos os quais, humilde,

Mando a minha saudação!

Após os textos, que foram aqui reproduzidos, o livro propõe um exercício de interpretação dos mesmos, para ser feito pelos alunos. Estes exercícios serão também transcritos, com o objetivo de serem analisados.

**INTERPRETAÇÃO DO TEXTO: CANTADORES DO NORDESTE**, feita pela aluna, a partir das questões propostas pelo autor do livro.

1 - O que é um desafio?

- Desafio é uma disputa de versos rimados, feitos de improviso, em que demonstram incrível criatividade e talento.

2 - O que é literatura de cordel?

- É a literatura do povo para o povo, na definição do folclorista Maynard de Araújo.

3 - Qual é a origem do nome cordel?

- O nome "cordel", veio de Portugal, por um costume de, lá como cá, pendurar folhetos em cordões, barbantes, a fim de serem vistos pelos fregueses. Esses folhetos em geral de oito páginas, narram histórias de amor, aventura, crime, acontecidos recentemente na região, ou há muitos séculos na Grécia antiga, na Europa Medieval, ou simplesmente na imaginação criadora dos povos.

4 - O que Manuel Bandeira foi fazer entre os violeiros do Nordeste?

- Foi juiz num espetáculo de violeiros.

5 - Por que Manuel Bandeira afirma que não é poeta?

- Como diz o texto "Saí desconhecido.. Que não sou poeta não. Que poeta é que inventa. Tem boa improvisação."

6 - O que é rima?

- Repetição do mesmo som no fim de um ou mais versos. Repetição de um mesmo som em palavras em mesmo verso.

7 - Como Manuel Bandeira rimou o poeta?

- Dúvidas!

As três primeiras questões propostas pelo livro são relacionados ao primeiro texto do capítulo (texto informativo sobre literatura de cordel). A resposta da aluna é uma repetição do texto do autor, que contém respostas prontas, de forma direta. De acordo com a perspectiva teórica adotada pelo livro didático, que é a da lingüística tradicional, tal procedimento está correto, o aluno aprende pela repetição porém sob a perspectiva aqui adotada, segundo a qual a linguagem é um processo simbólico, este procedimento não é o ideal, pois não facilita nem a elaboração pessoal do texto, nem a produção original por parte do aluno. As atividades interpretativas propostas no livro proporcionam poucas oportunidades para que o aluno elabore a sua escrita. As perguntas são direcionadas de forma que o aluno seja conduzido a repetir as palavras do texto, sem que o mesmo seja reelaborado. Trata-se, na maioria das vezes, da repetição pela repetição, como podemos observar, nas questões de 1(um) a 5 (cinco). Somente nas questões seis e sete se propõe perguntas para o aluno elaborar sua resposta.

- O que é rima?

A aluna responde assim:

Repetição do mesmo som no fim de dois ou mais versos. Repetição de um mesmo som em palavras do mesmo verso.

- Como Manuel Bandeira rimou o poeta?

A resposta da aluna foi a seguinte exclamação:

- Dúvidas!

Enquanto as primeiras questões trazem as respostas prontas, estas últimas não as contém; a aluna deve procurar, nos textos, os subsídios necessários para uma resposta acertada, de forma que deva inferir sobre o significado da rima, que parece saber. Na questão seguinte, a aluna demonstra claramente não ter condições para responder. Podemos levantar três hipóteses: a primeira, é que a aluna não foi capaz de interpretar a pergunta; a segunda, é que a aluna interpretou a pergunta, mas não se sentiu capaz de responder; e a terceira, é que pode ter ocorrido as duas coisas. Estas hipóteses nos remetem à questão que é o foco da nossa análise: a didática tradicional não possibilita o devido desenvolvimento da escrita, porque não capacita o aluno a interpretar perguntas e elaborar textos que sejam coerentes com as mesmas, gerando também dificuldades de aprendizagem nas demais disciplinas do currículo escolar. A última questão formulada no livro didático envolve na sua resposta a elaboração pessoal da aluna, que não conseguiu desenvolver seu processo de produção textual, nem mesmo ao ponto de tentar elaborar a resposta. Mas o fato de a didática tradicional trabalhar com perguntas que remetem às respostas prontas do texto, não é o único motivo da falha da escola no desenvolvimento da escrita, como veremos nos fragmentos que se seguirão a estes e que serão objetos das próximas análises.

## ANÁLISE 2

O fragmento que será aqui analisado, traz exercícios de interpretação sobre o texto "Canção do Exílio", de Gonçalves Dias, conforme os fragmentos que reproduziremos abaixo.

## INTERPRETAÇÃO DO TEXTO: CANÇÃO DO EXÍLIO

O livro inicia com dados do autor:

Gonçalves Dias nasceu em Caxias (MA) em 1823 e faleceu em 1864, quando vinha da Europa num navio que naufragou próximo à costa do Maranhão.

Considerado um dos grandes poetas brasileiros do século XIX, ainda hoje é lido, estudado e admirado.

Principais obras: Primeiros Cantos, Sextilhas de Frei Antão, Últimos Cantos e Os Timbiras.

O poema Canção do Exílio foi classificado por Manuel Bandeira como "verdadeiramente sublime". Ele elogiou principalmente sua simplicidade: apesar da exaltação à pátria, não se derrama em chorosos adjetivos. Aliás, não contém adjetivo algum.

Não menos importante é a sonoridade do poema, obtida por vários recursos, como o quase -refrão "Minha terra tem palmeiras,/ Onde canta o Sabiá", e as rimas oxítonas da vogal aberta a: Sabiá; cá/lá; lá/cá, que aparecem em todas as estrofes, exceto na Segunda.

O livro didático prossegue então, com o texto "Canção do Exílio", que julgo desnecessário reproduzir na íntegra, visto que é bastante conhecido e que o que nos interessa neste momento são os exercícios propostos e não o texto em si. A aluna não respondeu a todas as questões do autor, respondendo apenas às questões de 4 (quatro) a 8 (oito), e as respostas serão aqui reproduzidas:

Onde e quando o poema foi escrito?

Em qual das cinco estrofes o poeta não menciona uma árvore e um pássaro muito comuns no Brasil?

A palavra vida foi usada em dois versos. Explique seu significado em cada um deles.

Consulte o capítulo 3 e responda: Quantas sílabas poéticas tem cada verso do poema?

Toda a terceira estrofe foi repetida em outra estrofe. Em qual delas?

Copie a primeira estrofe e indique suas rimas:

Reescreva a Segunda estrofe e destaque suas rimas:

Copie a Quarta estrofe e indique suas rimas:

A tarefa realizada no caderno da aluna foi a seguinte:

Consulte o capítulo 3 e responda: Quantas sílabas poéticas tem cada verso do poema?

Dúvidas!

2 - Toda segunda estrofe foi repetida em outra estrofe. Em qual delas?

Na 4ª estrofe.

3-Copie a primeira estrofe e indique suas rimas:

Nosso céu tem mais estrelas,

Nossas várzeas têm mais flores,

Nossas flores têm mais vida,

Nossa vida mais amores.

4- Copie a Quarta estrofe e indique suas rimas:

Minha terra tem palmeiras,  
Que tais não encontro cá;  
Em cismar- sozinho, à noite  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Os exercícios propostos pelo livro didático mostram o lugar privilegiado que as regras literárias têm na didática tradicional. Os exercícios, cujo enunciado era "Interpretação de Texto", na verdade são fixações de regras previamente definidas. Na didática tradicional, a interpretação de textos é bastante secundária, como podemos observar nos fragmentos. Este fato faz com que a leitura seja, muitas vezes, negligenciada. Na perspectiva da didática tradicional, como já foi explicado, supõe-se que a leitura e a escrita se produzam a partir do conhecimento consciente das regras gramaticais; neste caso, o procedimento didático do livro é, sem dúvida alguma, irrepreensível.

A produção de textos é tida como o produto da assimilação gramatical e de regras literárias, como se pode observar pelas propostas de redação trazidas pelo livro. A análise que se segue ilustrará a forma como a didática tradicional trata a produção de textos.

### ANÁLISE 3

Assim como as perguntas dos "exercícios de interpretação", as redações também são direcionadas, como veremos pelas propostas abaixo reproduzidas:

## REDAÇÃO INDIVIDUAL

Escreva você também uma canção de exílio:

Pense bastante antes de começar a escrever!

Não aceite simplesmente as primeiras idéias.

Procure ser original.

Trabalhe seus versos como o operário trabalha a matéria-prima.

O fazer poético é 10% inspiração e 90% transpiração.

A proposta de redação traz como primeira direção, a proposta de um tema, que é o mesmo do texto lido.

Escreva você também uma canção de exílio:

A escrita do aluno não poderia ser limitada pelo professor, determinada como foi, pelo enunciado, sob pena de o aluno não ser capaz de produzir, seu texto, de forma livre.

“Não aceite as primeiras idéias”.

A idéia é a de que o texto, como produto da aplicação das regras pre-estabelecidas, deve ser escrito de forma definitiva, pelo aluno, servindo como uma forma de avaliação dos seus conhecimentos. Em seguida, o autor aconselha a criação, de forma também bastante coerente com a visão teórica do seu trabalho, que é a de que toda criação é original desde o princípio, ou seja, que a criação ocorre no intelecto e depois é manifestada, exteriorizada, materializada na escrita:

“Procure ser original”.



Por último, ao invés de proporcionar liberdade de escrita, ministra o sofrimento (trabalho monótono, forçado):

“Trabalhe seus textos como o operário trabalha a matéria prima”.

“O fazer poético é 10% de inspiração e 90% transpiração”.

Neste caso, o direcionamento do livro didático impediu, literalmente, a escrita da aluna, que não foi capaz de elaborar o texto. O texto não constava do livro e a aluna afirmou não ter um caderno de redação e não ter realizado, durante todo o ano, nenhuma das redações propostas pelo livro. O fragmento abaixo vem reafirmar a análise aqui desenvolvida, em outra situação didática.

## REDAÇÃO INDIVIDUAL

Sugestões para sua redação:

Escreva um texto (carta, poema, página de diário) inspirado na primeira pessoa por quem você se apaixonou.

Descreva os embaraços por que você passou durante os primeiros tempos de namoro.

Descreva o dia e as sensações que teve ao receber a primeira carta de amor.

As proposições deste fragmento, transmitem ao aluno a idéia de que a escrita deriva de uma inspiração, gerada por um elemento que é externo ao sujeito e que o motiva, independentemente de sua relação com ele, pelo simples fato de sua existência:

Escreva um texto (carta, poema, página de diário) inspirado na primeira pessoa por quem você se apaixonou.

É clara a intenção do autor, de estimular a criatividade do aluno, sugerindo um tema da realidade dos adolescentes, usuários dos livros didáticos de primeiro grau, aos quais o livro se destina, mas o autor não considera o fato de que, o assunto proposto pode não ser estimulante para todos. A proposta 2 e 3, levam a pensar que a escrita seja a expressão ou comunicação de uma realidade conscientemente bem delimitada.

“Descreva os embaraços por que você passou durante os primeiros tempos de namoro”. E “descreva o dia e as sensações que teve ao receber a primeira carta de amor”.

A questão que colocamos aqui é que os pressupostos da lingüística tradicional condicionam a uma prática pedagógica que não possibilita o desenvolvimento da escrita, porque trabalha sobre uma concepção de linguagem que, fechada no discurso filosófico logocêntrico, não admite a participação do inconsciente na produção da escrita. Esse fato compromete e muito o desempenho do profissional da educação, que lida com processos que desconhece, não podendo então, organizar seu trabalho de forma produtiva. A aluna, mais uma vez, não produziu o texto solicitado, através do livro didático.

Perguntamos à aluna o motivo pelo qual ela não realizou a tarefa e ela respondeu:

- “Porque não”.

Tendo em vista que ela tentava sempre, fazer as demais tarefas, que nem sempre conseguia, entendemos que não se sentiu capaz de produzir o texto, uma vez que os direcionamentos impostos a ela pelos enunciados do livro impediram a produção da escrita, porque não houve a liberdade necessária para o seu desenvolvimento.

## - ANÁLISE DE PRODUÇÃO DA "ESCOLA B"

As análises que se seguem têm como objetivo, investigar os efeitos do clima de liberdade na produção da escrita, mostrando que quando há liberdade, a escrita flui, porque o inconsciente pode se manifestar. Essa manifestação pode ser observada nos textos analisados graças à prática pedagógica do professor que enfatiza o texto em detrimento da memorização de regras linguísticas e literárias na aprendizagem da leitura e da escrita. Pretendemos, então, olhar para a prática pedagógica do professor, a partir dos pressupostos da psicanálise freudiana, que toma a linguagem por um processo simbólico. O professor em questão, é conhecido no meio acadêmico, pelo fato de conseguir, de seus alunos, um volume bastante considerável de escrita.

### ANÁLISE 1

O fragmento a ser analisado trata de uma crítica de obra, realizada por uma aluna da 7ª série. Em um ponto do diálogo entre ela e o professor, a aluna anuncia Ter lido a obra "O Estudante", de Adelaide Carraro. Essa obra conta a história de um rapaz que se envolve com drogas e se torna traficante. Ao ser descoberto pelo irmão, quando escondia droga contrabandeada na própria casa, uma briga muito violenta se inicia entre os dois. Renato, o traficante, então, pega uma faca com o objetivo de matar o irmão. O pai interfere com um tiro, que leva o filho viciado à morte. A aluna então escreve sobre o livro:

- Eu achei esse livro "chocante!" Arrasou meu coração. Eu fico pensando se existisse gente como o Renato o Brasil ia para frente.

A conclusão da aluna define a obra como "chocante!", fala sobre uma realidade inscrita em sua leitura. Um pai que mata o próprio filho. E se posiciona a favor do filho morto, como exemplo de bom brasileiro. Essa posição da aluna escapa do seu inconsciente e se manifesta no discurso, mas no decorrer do seu diálogo com o professor, sua posição passa a ser mais social e ela passa então, a colocar o rapaz "viciado" como vítima, ocultando o heroísmo que ela, na

realidade vê no personagem. A partir dos direcionamentos implícitos nas questões levantadas pelo professor e que serão transcritas a seguir, a aluna é levada a racionalizar seus sentimentos em relação ao personagem do livro. O professor se dirige à aluna, em outra ocasião, e questiona sobre a mesma obra. O diálogo é revelador. O professor diz:

- Para eu anotar, responda-me: A educação de Renato foi boa? Sua mãe o protegia muito, dava-lhe sempre dinheiro e o que ele queria?

- Não, a educação que sua mãe dava para ele era uma educação idiota, porque dava tudo o que ele queria, ela estava dando a sua própria morte.

Quando o professor perguntou sobre a educação que o menino que morreu recebia, a resposta da aluna esclareceu que a morte e o envolvimento com as drogas não tiveram origem no menino, mas em sua educação, que segundo o enunciado, levou-o à morte. E acusa a mãe, permissiva, de tê-lo assassinado, reafirmando o valor da educação na formação dos valores do indivíduo. Mas o diálogo continua e mostra as oscilações na cadeia discursiva, no processo de significação. O enunciado do sujeito, ou melhor, aquilo que ele diz num determinado ponto do diálogo não fecha o sentido do seu discurso ou enunciação. Os sentidos dos enunciados são modificados no processo de escrituração, uma vez que as idéias são formadas a partir da concatenação das estruturas lingüísticas anteriormente lidas, que são reenunciadas, sob uma nova organização. Isso é confirmado pela seqüência discursiva da aluna, quando o professor fala sobre a posição do juiz, que absolve o pai da morte do filho e acusa a própria droga de tê-lo matado. O professor pergunta se a aluna concorda com o juiz:

- Quando o pai mata o Renato, o juiz diz ao pai "o Sr. Não matou seu filho, a morte dele foi causada pela droga.

- Você concorda com o juiz? Por que?

- Sim porque se ele não tivesse se drogado, estaria tudo normal, mas foi o contrário e se eu fosse seu pai também o mataria.

Depois de a aluna se posicionar a favor do filho, afirma sua culpa e concede razão ao pai. A análise da aluna mostra a consciência racional concluindo sobre temas que as próprias inscrições do texto mostram não estarem concluídas. O direcionamento da leitura, implícito na pergunta do professor, obriga a aluna a se posicionar de forma direta. A luta pela sobrevivência faz com que a racionalidade inconsciente, que não é instintiva, mas social-historicamente constituída, se manifeste: como poderia reafirmar sua identificação com o "marginal"? O certo é ser "normal". A "razão" está com o pai, que é a lei. O texto da aluna pode ser lido como uma metáfora sobre o perigo do Édipo, reafirmando os valores sociais inscritos no inconsciente. A mãe, permissiva em sua relação com o filho, não permite que ele rompa com a cadeia, rompimento que deve ser provocado pelo pai, que o faz, de uma forma ou de outra. Mostrando a força do social sobre as vontades do eu, insiste na resistência, na concordância com a lei. Não temos aqui, a intenção de fazer psicanálise, nem com a aluna e nem com o texto, apenas tentamos mostrar, uma das diversas possibilidades de significação de um discurso e também mostrar que o discurso, por mais que se pretenda coerente, se faz sempre sob a ação do inconsciente, uma vez que todo discurso deriva da cadeia significante e não só de uma realidade vivida ou de uma idéia racionalmente concluída,

Ao responder ao professor se o livro ajuda o jovem a não usar drogas, veladamente a aluna reafirma a deriva do ser, que não se responsabiliza, porque não pode escolher. E ao ser indagada sobre o personagem que mais a impressionou, a resposta é a seguinte:

- O personagem que mais me pressionou foi o pai do Renato, porque ele teve uma coragem enorme de matar o seu filho, a sua própria vida.

Ao introduzir o assunto em sua análise, a aluna "troca" o termo impressionou por pressionou, antecipando e/ou condensando a experiência daquilo que foi provocado pela cadeia significante, que ela própria enunciava. Há, na enunciação que se segue, algo que parece ter lhe causado uma espécie de pressão: um questionamento inconsciente da responsabilidade do indivíduo perante a lei.

Matar é ato instituído como criminoso (ato violento, covarde). Portanto, aquele que mata está tendo a coragem de transgredir a lei, pensamento que já fora expresso no início dos tempos modernos por Hobbes e por Hegel, nas relações entre liberdade e direito positivo.<sup>16</sup>

A diferença derridiana pode também ser ilustrada pelo próprio deslocamento ocorrido na crítica do personagem. Ela define a "diferenciação" espaço-temporal que os conceitos de coragem e covardia sofre ao "historicizarem" em discurso, ou seja, só transitarem do nível do pensar (abstrato=significante) para o nível do falar/escrever (concreto=significante). Sobre isso Schneider também tem uma boa enunciação:<sup>17</sup>

"Como toda experiência de deslocamento, é inevitável que se a escritura sofra, ela própria um deslocamento e acabe esquecida do lugar e do tempo de onde veio". (SHNEIDER, M., 1990 p.41)

Esta análise mostra um outro que fala e é falado pela escritura do sujeito da enunciação. A primazia (no sentido de primeiro) do significante proposta por Derrida e Lacan, quando esboçam suas concepções sobre o signo, está aqui suficiente/satisfatoriamente ilustrada. A análise que a aluna faz do personagem mostra a ambigüidade da linguagem, trazendo o binômio coragem/covardia como duas faces da mesma moeda, assim como Barthes propõe em sua análise de S/Z onde mostra a ambigüidade de termos como masculino e feminino, quente e

<sup>16</sup> Para o estado absolutista de Hobbes, as leis naturais podem ser obedecidas ou não conforme sua vontade. Porém o seu não cumprimento leva à guerra e ao atentado à integridade. O homem tende ao individualismo, porém necessita de algo mais forte que regulamente suas ações, visando a proteção da sociedade. Para Hobbes, a liberdade e o medo são compatíveis, já que a liberdade reside na ausência na ausência de guerra. A questão do poder e da liberdade remete filosoficamente ao Direito Positivo analisado por Hegel, que parte do pensamento de Aristóteles: um ato realmente voluntário exige ausência de coerção e unidade no desejar do agente. Tal idéia é contrária à do Estado Moderno, segundo o qual todos os cidadãos são livres (liberdade de agir dentro ou fora da lei), como Hobbes, que advoga que o quase faz por medo da tortura e o que se faz por prazer são ações motivadas, portanto livres.. Hegel vê a questão sob o ponto de vista do indivíduo que, enquanto tal, não se reconhece transgredindo as leis. Segundo ele, isso é assim por que a lei sempre deixa de ser realizada quando "se passa" livre de coerção (identificação-julgamento). Aqui a idéia que Derrida vem desconstruir, a idéia de ente presente-a-si, a idéia metafísica da consciência de si do indivíduo, que se torna presente graças ao próprio eu, ser consciente, ser presente. (HECK, J. N. Materialismo e Modernidade. In: Ensaios de Filosofia Política, 1994.).

<sup>17</sup> Notas de aula do curso "O Estruturalismo e o Depois." Ministrado pelo Professor Luis Alberto de Miranda, no Mestrado de Letras, da U.F.G. 1o semestre de 1994.

frio, dentro e fora e outros binômios. Barthes, como vimos, ao analisar a obra *Sarrasine*, de H. de Balzac, mostra que os opostos não se excluem. Onde existe "algo", lá também se encontra o seu oposto, como mostra esse fragmento da obra:

(...) "Essa atmosfera fantástica lembrava vagamente espectros mal envolvidos em suas mortalhas, imagem gigantesca da famosa dança dos mortos. Em seguida, voltando-me para o outro lado, podia admirar a dança dos vivos."

Mas como os antagonismos são dessas coisas que só podem acontecer (segundo normas atuais da língua) em linguagem ficcional, o que não é o caso do texto (que é uma análise crítica), a autora desloca o sentido de sua colocação, mudando o rumo do sentido dado ao binômio. A frase: "coragem de matar o seu próprio filho, a sua própria vida, constitui uma figura de linguagem, a metáfora (portanto aceitável pela norma culta), que coloca a vida do filho como sendo a do próprio pai. Esses "tropos", que se configuram numa silépe de pessoa (consiste na concordância com as idéias e não com os termos expressos). No caso, a pessoa do verbo passou da terceira para a primeira, transformando o assassinato em suicídio. O suicídio não é covardia, o assassinato é que é. Portanto, desfez-se a ambigüidade de dois termos (símbolos) antagônicos pela fixação de um sentido imaginário. O sentido dado aos termos, neste texto não é o único, mas foi fixado pelo discurso em posição dominante, na cadeia discursiva do sujeito enunciador. Há na enunciação possibilidades latentes, aquilo que não foi dito mas esta inscrito no texto. A enunciação coloca a coragem do pai na sua covardia. A força do pai é constituída por sua fraqueza, como Barthes, em *S/Z*, mostra que os "símbolos (conceitos) tradicionalmente considerados antagônicos na verdade não o são. No caso do texto analisado, força e fraqueza não se contrapõem. Derrida fala sobre a ruptura simbólica, que é a escritura como um rastro, livre da clausura do significado. Fala, ainda, sobre a diferença, que me parece muito bem ilustrada na expressão "impressionou". Erro? Não. Lapso? Diferença.

## ANÁLISE 2

A aluna:

Goiânia, 21 de março de 1994.

Reprovação

Já que estou sem assunto, vou falar sobre a minha reprovação. Não chega a ser terrível. Acho que isso, amanhã, vai me servir como experiência de vida, aliás, já está me servindo...

Reprovação tem muitas caras, não é para ficar pensando em tragédia, porque na verdade não é. Existem coisas muito piores do que isso nessa vida, que é uma luta constante de sobrevivência. Nem sempre as coisas são como gostaríamos que fosse. Por outro lado, além de me livrar de certos colegas indesejáveis, ganhei novos amigos, e é nessas horas que você vê quem realmente está do seu lado, porque as amigas verdadeiras prevalecem, não te deixam na mão nunca.

Professor:

- Certo, mas como você julgaria os professores? Eles (nós) se preocupam com a pessoa que foi reprovada? As aulas melhoraram? Pioraram? Este julgamento é importante.

Aluna:

- Para dizer a verdade, acho que os professores estão se fu... para quem reprovou se bem que tem uns professores que eu também estou me fu... pra eles, como por exemplo o (-----).<sup>18</sup>

Esse passa do lado e não me nota, se bem que desse nem faço questão. Acho que não é pra ficar puxando o saco de quem me passou, se é que alguém estava do meu lado.

<sup>18</sup> Os nomes dos professores foram omitidos.



Nem faço questão de saber quem me reprovou, que é pra não odiá-los, nem era caso de ódio mesmo!

Mas uma professora que não posso me esquecer é a (-----)<sup>19</sup>, seria impossível não tocar no nome dela, que é a professora que mais gosto: e nem me importa se ela estava do meu lado ou não, o que importa é que a acho uma pessoa incrível, de um carisma sem igual no meio dos outros. Não sei o que é, mas a (-----)<sup>20</sup> dá uma atenção especial para seus alunos.

Ela se interessa, ela ajuda, tira as dúvidas, e acima de tudo é humana. Parece que se importa.

Quanto às aulas, melhoraram 50% além das aulas os professores. Graças a Deus nada é como antes. Aliás, se fosse, eu iria morrer de tédio.

Para lembrar mais um ponto positivo desta reprovação, foi eu ter feito as pazes com a Nadja.

A coisa não é tão ruim como aparenta.

A aluna começa seu texto pensando construir conscientemente um texto que desmistifique a idéia de reprovação. Mostra o incômodo causado pela sua própria reprovação. A própria escolha do tema fala sobre a sua importância, que a aluna nega, no texto, ao dizer que falará sobre reprovação porque está sem assunto. Angel Garma diz algo importante sobre o fato do texto ter sido escolhido para esta manifestação inconsciente:

(...) "O esforço para prescindir na vida de considerações afetivas e para procurar sempre ser uma pessoa racional, tentando que a inteligência, e não os sentimentos, dirijam os atos. Por isso o sujeito elege, em

---

<sup>19</sup> Idem

<sup>20</sup> Palavra incompreensível devido a correção do professor, que escreve sobre a escrita do aluno.

geral, uma atividade do tipo intelectual, que pratica com a tenacidade característica dos caracteres anais, o que além disso serve para rechaçar pensamentos desagradáveis." (GARMA, <sup>a</sup>, 1984,p.148.)

A escolha do tema e a idéia de que é preciso desmistificar dá mostras do seu mal estar. Quando diz:

- Não chega a ser terrível. Acho que amanhã vai me servir como experiência de vida, aliás já está servindo.

É como se dissesse: Não é terrível. É só uma experiência muito, muito ruim. Tomara que todo esse sofrimento sirva para alguma coisa. No segundo parágrafo, faz uma analogia entre as dificuldades colocadas pela reprovação e a luta pela sobrevivência, Como que diz: a morte (não sobrevivência) é pior que a reprovação. O "por outro lado" do terceiro parágrafo, colocado antes de duas lembranças agradáveis causados pela reprovação, reforça inconscientemente, aquilo que não disse anteriormente, que a única coisa boa na reprovação é descobrir que nem todos discriminam o reprovado. É a justificativa por ter tentado construir um discurso novo, que transforme essa realidade, para ela inconscientemente tão dolorosa.

A aluna cita, em seu segundo texto, um professor em particular, ressaltando sua indiferença para com ela e se defende através da negativa, dizendo que não se importa. Reconheço aqui os mecanismos de defesa que agem no sentido da realização do desejo. O desejo do texto, assim como o desejo do autor vem da necessidade de simbolizar. E é assim como a sexualidade, proibido, por isso dói e/ou frui, como no conceito de Barthes. Quando a aluna diz:

- Nem faço questão de saber quem me reprovou, que é para não odiá-los. Nem era caso de ódio, eu nem tinha razão mesmo!

Ela representa a contradição enfrentada pelo ego e o motivo da repressão do seu desejo, dizendo que odiaria os professores que a reprovaram, caso

fossem conhecidos, mas prefere não saber para não ter que odiar, uma vez que a "racionalidade" lhe nega esse direito. Dá um exemplo do que é, para ela, um bom professor. Cita um nome em especial e coloca como sendo sua maior qualidade, a humanidade.

- Ela se interessa, ela ajuda, ela tira dúvidas e, acima de tudo, ela é humana. Parece que se importa.

Desqualifica como desumanos os demais professores, e um em particular, cujo defeito era nem notá-la, quando passa. Isso porque a frase que finaliza o parágrafo, parece que se importa, define o conceito de ser humano, que se importa.

- Para lembrar mais um ponto positivo, foi eu ter feito as pazes com a Nadja, a coisa não é tão ruim quanto aparenta!

O eu se utiliza da resistência na luta contra o outro. A consciência quer desmistificar o fenômeno da reprovação, criar um novo discurso como forma de defesa, de resistência, mas o inconsciente perfura o texto e mostra a marginalização inscrita na maior parte de seu discurso:

- Acho que também não é para ficar puxando o saco de quem me passou, se é que alguém estava do meu lado.

A luta travada no imaginário é logo sentida no texto, que é dicotômico, há o lado de cá e o outro lado. Os que estão a meu favor e os que estão contra mim. Um fragmento de <sup>a</sup> Garma explica muito bem o comportamento da aluna:

(...) "As exigências da realidade são muito maiores que na criança menor. Devido a essas exigências da realidade é que o adolescente faz um grande esforço para ocultar sua ansiedade aguda, o que consegue, em

parte, adotando atitude de rebeldia e desconfiança, típica desta idade."(GARMA, A. 1984,p.402.).

A análise aqui realizada mostrou o inconsciente como motor do processo de produção da escrita e nos falou da necessidade de liberdade para a produção de textos. A liberdade da aluna, na própria definição do tema sobre o qual escreveria, foi determinante do sem trabalho. Se ela não se sentisse à vontade para escrever, provavelmente a afirmação inicial, de que estava sem assunto, prevaleceria e o texto não teria chance de ser inscrito. A consequência negativa da falta de liberdade na escrita pôde ser observada nos fragmentos da escola A, anteriormente analisados, como vimos. A escrita espontânea, a elaboração pessoal de textos não ocorre quando não há liberdade, porque as atividades propostas limitam as manifestações do inconsciente. O que nos interessa aqui, como em todas as análises aqui empreendidas, não é colocar o aluno num divã, mas mostrar que o inconsciente se manifesta, como a própria possibilidade da escrita, na medida em que a liberdade de escrita é proporcionada. O professor não impôs o tema para o texto da aluna e ao ler o seu primeiro texto, a estimulou a escrever mais, levantando para ela algumas questões relevantes sobre o assunto que ela havia desenvolvido. Essa liberdade e o incentivo do professor, para que o aluno se expresse foi, sem dúvida, muito importante para que o texto fosse produzido.

### ANÁLISE 3

Esta análise abordará a posição do professor em relação ao processo ensino/aprendizagem. Num primeiro momento, serão analisados alguns fragmentos constituídos pelo discurso do professor. Num segundo momento, serão analisados alguns diálogos completos, constituídos pelos discursos dos alunos e do professor. O objetivo destas análises é levantar algumas questões práticas, para a reflexão dos professores que atuam na área a partir de nossas observações.

No capítulo teórico deste trabalho, foi afirmado que a relação da escrita é com a leitura e não com a fala, como supõe a tradição filosófica. Disso

decorre que a leitura e a escrita constituem um mesmo processo, que quanto mais o aluno ler, mais e melhor ele poderá escrever. O professor da turma pesquisada consegue um bom volume de produção escrita dos alunos, pelo fato de que a leitura é muito estimulada, como mostram o discurso do professor, ilustrados pelos fragmentos abaixo:

- Gosto de ler seus textos. Você sabe pensar. Em que escola estudou? E a segunda leitura vem aí?

- Você ainda não leu. Já me informou sobre a leitura?

- A leitura está pequena.

- Comunique-me sobre o próximo livro. Pense que você já pode ler algo mais sério (Açúcar Amargo, Meninos Sem Pátria, Vidas Secas, O Velho e o Mar, Escaravelho do diabo...)

Podemos perceber também, que a leitura é até certo ponto, livre. O professor não determina o livro que o aluno vai ler, mas ao mesmo tempo se preocupa em indicar leituras. Creditamos o seu sucesso relativo, dentre outras, a essas liberdades que são concedidas aos alunos. A escrita também é muito incentivada, mostrando que o professor acredita que os processos de leitura e escrita se desenvolvem na prática dos mesmos:

- Quanto à escrita você vai bem, contudo poderá melhorar sempre se fizer uma por semana.

- Não sei se é brincadeira ou se é verdade. Só sei que você cria!

## DIÁLOGO 1

O fato do professor liberar de certa forma a escrita e incentivar a leitura parece, fazer com que o próprio aluno passe a observar as falhas de seus

textos e buscar a ajuda do professor, bem como gera a aceitação das críticas por parte do professor, como mostram as análises abaixo:

O aluno pede ajuda ao professor para a correção gramatical:

- Estou tendo problemas na pontuação do ponto (.) e de vírgula (,).

Após a correção do professor, o aluno responde:

- Professor concordo com sua correção, a minha gramática está péssima e depois da sua correção ficou mais fácil de entender, estou me esforçando para melhorá-la.

O professor afirma ao aluno, que ele precisa ler mais, que sua leitura está insuficiente e que por isso ele está com problemas nas avaliações. O aluno então responde:

- Eu reconheço que tenho que ler mais, porque isso é para mim mesmo e para meu futuro, é para melhorar a minha escrita e a minha fala, e reconheço que tenho que escrever mais. Eu não acho que o professor exigir do aluno é perseguição, na minha opinião se o professor exige do aluno é porque ele reconhece que aquele não está bem, e prometo que melhorarei na 4ª escala.

No caderno de um dos alunos, o professor propõe que ele (o aluno) faça uma auto-avaliação do seu trabalho e a resposta é a seguinte:

- Pontos positivos foram: o poema sobre vício, a redação sobre as drogas, poesia que fiz com o meu nome; estes e outros que fazem parte dos pontos positivos e idéias mais importantes.

Outros pontos positivos: nas poesias eu uso as palavras certas e quase não tenho erros.

- Pontos negativos: tenho muitos erros de gramática.

Podemos perceber, pelos fragmentos acima, que os alunos não têm dificuldades em se lançarem numa elaboração pessoal; eles, pelo contrário, gostam de escrever para o professor, que os incentiva, como mostra a anotação do professor, após as declarações do aluno:

- Boa tarefa. Anotei.

## DIÁLOGO 2

A aluna: Redação nº 24

*Oi, eu sou a 24 e vou bater um papo com você. Você já conheceu a minha irmãzinha 23, né, e espero que tenha gostado dela. Eu adoro ela, é ela que nos diverte, eu nunca vi alguém como ela, Alegre, brincalhona, é a minha irmã preferida.*

*Bom, agora vamos mudar de assunto, e vamos falar de nossas transformações. Como Vocês, nas redações também temos fases na vida.*

*Nós nascemos como uma fase, depois nos transformamos em verso, depois estrofe,. Da estrofe para poesia e da poesia para redação. Fase da redação é tipo terminando a adolescência, e depois continua, se transformando num livro como a minha mãe, se for mulher, ou como o pai, se for homem.*

*Às vezes, eu penso se seria bom ser humano em vez de redação, mas depois eu percebo que é bem melhor ser do mundo, porque tudo é de graça, não paga imposto e nem tem inflação. Bom né!*

*Bom agora que você já está bem informado, eu vou parar, porque daqui a 5 minutos, eu vou ao shopping\* com meu namorado.*

*Tchauzinho!*

*\*shopping - biblioteca*

A redação do diálogo 2 mostra a influência do discurso do outro na produção da escrita. Apesar do estilo literário do texto da aluna, ele traz em seu bojo, a repetição do discurso crítico, em voga nos nossos dias, veiculado pela própria escola e demais instituições sociais, com a ajuda dos meios de comunicação de massa.

“... percebo que é bem melhor ser do meu mundo, porque tudo é de graça, não paga imposto e não tem inflamação. Bom né!” A crítica social, que tem origem no discurso do outro, faz parte da maioria dos textos dos alunos, como mostrarão as análises seguintes.

### DIÁLOGO 3

Aluno:

- Capitalismo e Socialismo.

Capitalismo e Socialismo, os dois pontos da humanidade. O capitalismo tem em base a propriedade privada por exemplo: o trabalhador trabalha para o capitalista, então essa máquina que o trabalhador trabalha é do capitalista que é uma propriedade privada dele. No socialismo o trabalhador trabalha mas é com as máquinas do estado. A destruição ambiental do capitalismo é só para dar lucro. A destruição ambiental socialista é só para desenvolver por qualquer preço. Então o capitalismo e o socialismo é o contrário do outro.

Professor:

- Parece que, no socialismo, havia uma melhor divisão das rendas e a vida seria um pouco melhor... A professora de história discutiu isso? Comunique-me o próximo livro. Penso que você já pode ser algo mais sério (Açúcar Amargo, Meninos Sem Pátria, Vidas Secas, O Velho e o Mar, Escaravelho do



Diabo). Procure me entregar o caderno todas as semanas, sem deixar juntar muitas redações. Não “dou conta de ler muitos de uma vez” porque são muitos alunos. Obrigado. Sua produção é boa!

O texto do aluno reafirma a influência do discurso do outro na produção da escrita e nos leva de volta à questão da liberdade de escrita. Já foi bem considerado, neste trabalho, que o professor em questão proporciona a liberdade necessária à produção da escrita, mas esta liberdade precisa ser bem canalizada. A liberdade de escrita não significa aceitar como correto e suficientemente bom, tudo o que o aluno escreve.

O professor percebe a importância da leitura no processo de produção textual e isso é o fundamental do trabalho dele, pois como já vimos na parte teórica deste trabalho, a leitura fornece as estruturas lingüísticas, matéria-prima para a produção textual. Mas esta matéria-prima, que seria o texto original do aluno, é como se fosse uma pedra bruta, que precisa ser lapidada. O lapidador seria o professor, que vai, através da orientação, levar o aluno a organizar seu texto, fazendo as devidas ligações (concatenando as idéias) e oferecendo subsídios para o desenvolvimento das idéias contidas no texto original, através da leitura. E este é, sem dúvida, de acordo com a nossa perspectiva teórica, o principal trabalho do professor, ao exigir a reelaboração dos textos pelo aluno.

A liberdade de escrita leva o aluno a aceitar com alegria a ajuda e correção do professor, como já vimos em análises anteriores. O texto do aluno pode e deve ser trabalhado, pois a liberdade pela liberdade acumula textos variados, mas não desenvolve a qualidade dos mesmos. Não queremos dizer aqui, que o professor direcione seus alunos, pois percebemos que ele o faz, no que diz respeito à leitura, apenas não atenta, para a importância da reelaboração de textos, como mostra o diálogo 4.

#### DIÁLOGO 4

Texto de Mário Quintana:

## Rumo

A gente deve atravessar a vida como quem está gazeando a escola e não quem vai para a escola.

Gazeando = gazear -> matar aula

Aluno:

- Não entendi direito a mensagem do autor, pelo menos vou tentar explicar, talvez seja para não levar as coisas tão a sério, viver mais, sentir-se livre para pensar; não sentir-se culpado, fazer com que os dias não sejam monótonos, como ir à escola ser mais feliz com o que se tem, não se sentir culpado por não realizar tudo o que se investiu, enfim, viver mais leve.

Professor:

- Se a escola fosse melhor, mais alegre, vocês produziram mais, não é verdade? Com uma só leitura? "E"?

O professor compreende a queixa implícita na releitura que o aluno faz do texto de Quintana, mostra sua compreensão, mas mostra ao aluno que está lendo pouco e aponta para o conceito que provavelmente receberá se tiver só a leitura que fez:

- Como uma leitura? "E"?

Se a reelaboração de textos fosse trabalhada, provavelmente o próprio aluno buscasse ler mais, pois passaria a perceber, no seu próprio texto, a necessidade da leitura, pois a falta da leitura fá-lo-ia esbarrar na elaboração, conforme as observações do professor.

#### ANÁLISE 4

Aluna:

- Redação nº 30.

Oi, eu sou a estrofe nº 30. É um prazer conversar com você. Eu não queria falar sobre meus problemas, mas eu precisava de alguém para desabafar, desde que não fosse de minha família.

Sabe, esse negócio de briga em família é um saco. Qualquer coisa que eu faço, alguma irmã ou irmão meu vai e fala para minha mãe. Agora, quando elas fazem alguma coisa eu não posso dizer nada, porque se não elas me batem, só porque eu sou menor.

As vezes eu penso assim que como elas já foram criança, deveriam saber como é ruim ser maltratada. As vezes quando elas estão com as amigas e eu chego perto, já vem ela mandando eu sair de perto porque a conversa não é para criança. Nossa, eu não agüento isso. Eu já estou crescendo e deixando de ser uma criança. Ela podia pelo menos me ajudar a crescer não acha?

Você faz ou já fez isso com algum irmão seu? E o pior é que a minha mãe fica dando razão para minhas irmãs, dizendo que elas fazem isso para o meu bem. Bem nada. Se for isso, eu nem quero. O único bem que elas poderiam me fazer, era me dar mais carinho. Não concorda?

Me desculpe por ter ficado o tempo todo falando dos meus problemas, mas é que eu precisava me desabafar. Oh! e eu te agradeço e espero poder novamente falar com você, só que não de meus problemas.

Então, até algum dia.

Professor:

- Aqui, penso que você discutiu um problema muito sério. E a escrita serve para que a pessoa desabafe e procure uma solução para o problema. Já tentou dialogar com a mãe?

Aluna:

- Redação nº 31.

Oi! Tudo jóia! Pois é, é muito bom poder conhecer você, e poder ser sua amiga. Sabe, eu não tenho muitos amigos humanos, só um pouquinho e queria muito ser sua amiga, porque eu gosto muito do trocar idéias, conversar, desabafar, ouvir também, enfim, gosto de tudo. E acho que seria uma boa fazermos isso.

Sabe sobre aquele conflito que estava acontecendo aqui em casa, que a 30 lhe falou, pois é, ainda está acontecendo, só que diferente. Meus pais deram para proibir a gente de sair. Nem pra casa de amigo, eles deixam. Quando temos que ir para a sala de aula à noite, eles ficam dizendo que eu vou me encontrar com namorado. Vê-se pode!

Quem sabe, você não conversa com meus pais, talvez eles parem com isso. Você que é professor, deve dar aula à noite ou de dia mesmo e sabe que ajudamos vocês a dar aula, ajudando os alunos a pensarem, não é? Pois é, você podia dizer isso a eles. Que você acha? Se você concordar, é só me dizer que eu aviso a eles. Certo?

Então até mais.

Professor:

- Não sei se é brincadeira, não sei se é verdade? Só sei que você cria?

A aluna se utiliza da escrita, para falar de seus problemas sem que isso a possa expor de forma direta, se utilizando do expediente, propiciado pela escrita, de se fazer passar por um personagem: a própria redação. Segundo Barthes (1973), a sedução que o texto exerce sobre o leitor / escritor, pode controlar as situações. A aluna opta por uma das possibilidades que lhe permita aquilo que ela quer: falar claramente de seus problemas pessoais sem se expor diretamente. Só a escrita permite isso. A escrita é permissiva em relação à manifestação do inconsciente. Permissividade esta que precisa ser trabalhada pela escola, sem que a liberdade seja limitada.

É nesse sentido que a indicação de leituras se faz importante, uma vez que, lendo sobre o assunto do texto produzido, o aluno tem mais condições de falar “melhor” e mais “veladamente” sobre aquilo que deseja. No caso, o inconsciente teria até mais espaço para se manifestar sem ser reconhecido. Talvez seja esse o papel da escola no desenvolvimento do processo de produção da escrita, por parte do aluno.

O trabalho desenvolvido na “Escola B” é bastante satisfatório, porque a produção textual ocorre com abundância. O trabalho do professor possibilita a elaboração pessoal de textos, por parte dos alunos, que escrevem livremente e têm subsídios para isso em suas memórias, porque a leitura é muito estimulada. Este aspecto da prática pedagógica aqui analisada é o que a coloca em consonância com os pressupostos da psicanálise e dá um grande salto em relação à sociopsicolinguística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos constatar através das análises empreendidas, que os pressupostos da psicanálise, aplicadas à didática no ensino de português encontram-se ilustrados nas produções dos alunos e na prática do professor da "Escola B" e reforçam a crítica feita sobre a prática pedagógica realizada na "Escola A", a partir das seguintes afirmações:

1 - O sentido de uma texto não pode ser imposto ao aluno pelo professor ou pelo livro didático, porque o significado do texto não pré-existe à leitura do mesmo.

2 - A forma de se colocar uma determinada idéia num texto, não pode ser alterada, sem prejuízo do sentido, portanto, não devem ser realizadas alterações pelo professor.

Mas então, como ensinar? Afinal, à pedagogia, impõe-se uma questão: é preciso ensinar. A princípio, para ser bastante coerente com a perspectiva teórica em questão, diríamos que, o que se deve trabalhar, na escrita do aluno, são as marcas formais, constituídas pelas ligações entre as estruturas trazidas para o texto, a concatenação destas estruturas, para que elas se adaptem ao discurso que o aluno quer enunciar. Esta é a ação pedagógica consciente, que deve influenciar na produção textual do aluno. O que importa realmente aqui, na nossa opinião, o que se deve trabalhar não é o sentido de um texto, nem idéias ou pensamentos a serem escritos, mas sim as possibilidades existentes, para que o aluno

possa escrever cada vez melhor aquilo que deseja, ou seja, que ele tenha, a cada vez, melhores condições de inscrever novas significações para os textos lidos.

Para tanto, o professor deve ser um orientador e porque não um “ensinador” de novas formas para que na reelaboração de seus próprios textos, o aluno possa encontrar seus próprios caminhos. No ensinar do professor, pode haver lugar para tudo aquilo que já foi produzido por lingüistas, críticos, etc. Tudo o que possa ajudar a melhorar a qualidade da escrita do aluno pode e deve ser ensinado.

Como já vimos, através de Freud e Barthes, a escrita é movida por um desejo inconsciente de significar. Este desejo inconsciente quer se manifestar e precisa de liberdade para isso. Se a liberdade é impedida, cessa o desejo e a escrita não flui. Mas esta liberdade não precisa ser uma liberdade total, no sentido de que o texto do aluno não possa ser corrigido, mas que o aluno deva ser orientado pelo professor, que além de ensinar os conteúdos necessários à reelaboração dos textos pelo aluno, deve criar um ambiente de aceitação, por parte do aluno, das suas correções de forma que não se sinta reprimido ao escrever. É necessário que o aluno possa sentir-se livre tanto para escrever quanto para escolher suas leituras, o que não significa que o professor não possa indicar ou sugerir. Barthes afirma que para que haja produção de significação o leitor deve ser seduzido pelo texto; o professor então, não deve impor ao aluno aquilo que ele deve ler. Todos os estilos e discursos devem estar à disposição do aluno, para que ele possa manter, com a escritura, um relacionamento de amor. Que o aluno seja livre, apesar do professor; que ele possa compreender a necessidade da elaboração/reelaboração de seus textos, mediante novas leituras e estudos orientados pelo professor, e tudo isso, sem que sua liberdade de significação seja dificultada.

A atuação do professor então passa por uma grande transformação. A maior preocupação passa a ser a motivação do aluno para a leitura. Para que haja essa motivação, os textos ou livros não podem ser impostos, mas escolhidos pelos próprios alunos, que devem se sentir atraídos pela leitura. A escrita por sua vez também não deve ser dirigida, o professor deve se prontificar a ajudar o alu-

no a desenvolver os temas, indicando fontes esclarecedoras, através de leituras, elaboração/reelaboração de textos. O professor deve indicar as leituras que ajudarão o seu aluno a desenvolver-se e a escrever cada vez melhor. As estruturas linguísticas que o aluno dispõe, devem ser organizadas e reorganizadas sob a orientação do professor. A ênfase da didática deve estar sobre este aspecto e não sobre a gramática ou o conteúdo.

O aprofundamento teórico empreendido, revela a leitura e a escrita como processos que não se separam, falam de um único processo: o processo de leitura/escrita. Porque a leitura/escrita são processos de significação. Ao ler, o sujeito já inscreve um novo texto. A leitura então possibilita a memorização não só de conteúdo, como também de formas, pois as estruturas lidas são armazenadas na memória de forma que estas inscrições, que são inconscientes, possam ser manifestas na escrita do aluno e racionalizadas por ele, como nas análises anteriores, quando o próprio aluno questiona as formas: gramaticais, ortográficas, de seus textos.

A escrita é a releitura dos textos que passaram pela cadeia discursiva do leitor/escritor. A implicação destas afirmações para a didática é muito importante: a escrita deixa de ser compreendida como simples comunicação e passa a ser entendida também como processo de significação e resignificação. Então, o processo de leitura/escrita não é um processo exclusivo do consciente, mas sim um processo que passa também pelo inconsciente. O significado dos textos, então não são pré-determinados pelos autores, mas sim pelos leitores, que imprimem a eles novos significados.

A liberdade passa a ter, mais do que nunca, uma importância muito grande no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, trabalho a ser empreendido pelas escolas, desde o ensino fundamental. A relação da escrita com a leitura mostra a importância da leitura no processo de produção da escrita, deslocando a ênfase do processo ensino aprendizagem, que tem se centrado no estudo da gramática ou na liberdade total. A escrita e a leitura não são resultados da aplicação de conhecimentos adquiridos sobre a gramática da língua, as norma dos



lingüístas. As normas lingüísticas não são capazes de “cobrir” toda a língua; quando o processo de desenvolvimento lingüístico do aluno se centra nesse tipo de conteúdo, a liberdade, tão cara ao processo se vê prejudicada. Ao mesmo tempo, quando o texto do aluno não é corrigido, não há o devido desenvolvimento do processo de leitura/escritura, que deve se centrar na organização das estruturas lingüísticas, na criação de novos textos.

A memória assume um lugar privilegiadíssimo na produção da escrita, pois como já foi dito, envolve forma e conteúdo. As próprias marcas formais da linguagem, tanto oral como escrita são fornecidas ao aluno pela memória. Neste caso a escola deve ser um lugar onde a linguagem considerada culta seja abundante, que as estruturas formais sejam repetidamente utilizadas pelos alunos, fazendo com que sejam produzidas as inscrições que dão origem à elaboração pessoal da linguagem. É importante que haja discussões em sala de aula, sob orientação do professor, que acompanharia os comentários relativos a textos de estilos e discursos variados; dramatizações de textos; jograis; memorização de poesias e outras atividades que possibilitem as inscrições necessárias à produção textual no âmbito escolar.

O professor deve confiar no poder da escritura, que se desmancha e se refaz, que cria o novo a partir do velho que é sobre tudo e sobre todos, determinante dos processos mais fundamentais da sua prática.

## BIBLIOGRAFIA

- 1 - ARRAJO, R. O Signo Desconstruído. Campinas-SP: Pontes, 1992.
- 2 - BARTHES, E. S/Z. São Paulo: Nova Fronteira, 1970.
- 3 - \_\_\_\_\_ O Prazer do Texto. Tradução: J. Guinsburg, 1973.
- 4 - BUGARELLI, C. G. O Ensino de Língua Portuguesa na Ordem do Simbólico. Dissertação de Mestrado - UFG, 1995.
- 5 - DERRIDA, J. Gramatologia. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- 6 - DOR, J. Introdução à Leitura de Lacan: O Inconsciente Como Linguagem. Tradutor: Carlos Eduardo Reis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- 7 - \_\_\_\_\_. Margens da Filosofia. Campinas-SP: Papyrus, 1992.
- 8 - \_\_\_\_\_. Interpretação de Sonhos (1890) E.S.B. Vol. IV, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- 9 - \_\_\_\_\_. Psicopatologia da Vida Cotidiana (1901). E.S.B., Vol. VI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- 10 - \_\_\_\_\_. Fragmento da Análise de um Caso de Histeria. (1905 [1901]). E.S.B., Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- 11 - \_\_\_\_\_. Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente. (1905). E.S.B. Vol. VIII. Rio de Janeiro, 1977.

- 12 - \_\_\_\_\_. O Ego e o Id. (1923-1925) E.S.B., Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- 13 - GALLO, S.L. Discurso da Escrita e Ensino. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- 14 - GARCIA-ROZA, L.A. Introdução à Metapsicologia Freudiana. Vol. 1: Sobre as Afasias (1991), O Projeto de 1895. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- 15 - GOODMAN, K. S. O Processo de Leitura: Considerações a Respeito das Línguas e do Desenvolvimento. In: Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- 16 - HECK, J.N., Ensaios de Filosofia Política. Goiânia: Editora U.F.G., 1994.
- 17 - KLEIMAN, A.B. e CAVALCANTI, M.C. (Organizadoras): Trabalhos em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Jul/Dez/1990.
- 18 - \_\_\_\_\_. Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas-SP: Pontes, 1989.
- 19 - KRISTEVA, J., Sémiotiké-Rechenches pour une Semanalyse, Paris, Senil, 1969.
- 20 - LACAN, J. Escritos. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- 21 - LAPLANCHE E PONTALIS. Vocabulário de Psicanálise. Tradução: Pedro-tamem. São Paulo: Fontes, 1991.
- 22 - LEMAIRE, A. Jacques Lacan. Uma Introdução. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- 23 - LEMOS, C. Os Processos Metafóricos e Metonímicos. Como Mecanismo de Câmbio. Substratum. 1(1): 121 - 135.

- 24 - \_\_\_\_\_. A Síntaxe no Espelho. Cadernos de Estudos Linguísticos. Publicação do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.
- 25 - MILLER, J. O Percurso de Lacan. Tradução: Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- 26 - MILNER, J. C. O Amor da Língua. Tradução: Angela Cristina Jesuíno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- 27 - MOTA, S.B.V. O Quebra-Cabeça. A Instancia da Letra na Aquisição da Escrita. Tese de Doutorado. Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- 28 - ORLANDI, E.P. A Linguagem e seu Funcionamento. As Formas do Discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- 29 - PALMIER, J. M. Lacan. Paris: Editions. Universitaires, 1972.
- 30 - PECHEUX, M. O Discurso. Estrutura ou Acontecimento. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 1990.
- 31 - SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 1974.
- 32 - SCHNEIDER, M. Ladrões de Palavras. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- 33 - VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. Tradução: José Cipolla Luto et alii. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- 34 - \_\_\_\_\_. Pensamento e Linguagem. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Fontes, 1987.