Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Fernando Hartmann

Movimentos do real:
A autonímia na escrita coletiva de textos no computador

Porto Alegre
2003

Fernando Hartmann

Movimentos do real:
a autonímia na escrita coletiva de textos no computador

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora:
Profª. Drª. Regina Maria Varini Mutti

Porto Alegre
2003

Fernando Hartmann

Movimentos do real:
a autonímia na escrita coletiva de textos no computador

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em .....

Profª. Drª. Regina Maria Varini Mutti – Orientadora

Profª. Drª. Margarete Axt
(Professora da FACED)

Prof. Dr. Donaldo Schüler
(Professor visitante – Instituto de Letras da UFRGS)

Prof. Dr. Valdir Flores
(Professor visitante – Instituto de Letras da UFRGS)

Para Magale e Isadora.
Faltam palavras

Ao concluir este trabalho, desejo agradecer ...

À Profª. Drª. Regina Mutti, não somente por aceitar o desafio de orientar um trabalho como este, mas também por toda dedicação e paciência frente a dificuldade de escrever o impossível.

À Profª. Drª. Margarete Axt, por acolher com tanto carinho minhas propostas de trabalho e pela oportunidade de acompanhar os desafios que inventa.

Ao Prof. Dr. Valdir Flores, pelos decisivos apontamentos realizados na defesa da proposta.

Ao Prof. Dr. Donaldo Schüler, pela força e entusiasmo.

Ao Grupo de pesquisa do LELIC, em especial a Carime Rossi Elias, Evandro Alves e Silvia Leite, pela alegria de pesquisar.

Ao Grupo de pesquisa "Análise de Discurso e Educação", pelas importantes discussões realizadas durante o desenvolvimento deste trabalho.

À Rafael Peruzzo Jardim, pela sincera amizade e atenciosa correção do português desta dissertação.

Às professoras, Daniela, Mara e Lisiane pela oportunidade de acompanhar seus trabalhos e conhecer um pouco seus alunos.

À CAPES, agência financiadora desta pesquisa.

Aos colegas da Associação Clínica Freudiana, por escutarem as minhas repetições e questionarem minhas afirmações.

Aos participantes do seminário das segundas-feiras, por serem os primeiros a acolherem os meus escritos.

A Waldívia, minha mãe, Cinara e Beatriz, irmãs, por acreditarem nas minhas maluquices e também por cuidarem tão bem de minha filha durante o tempo em que estive afastado para escrever.

Aos pequenos alunos que participaram desta pesquisa, por me ensinarem sobre as letras e a escrita como se estivessem brincando.

RESUMO

Este trabalho é sobre produção de sentidos. Seu propósito está relacionado à investigação das relações do sujeito com a linguagem na sua forma de escrita alfabética no processo de produção textual escolar. O fato de ocorrer a partir da análise de falas de crianças ao escreverem coletivamente histórias no computador possui dois objetivos; de um lado, interrogar sobre a representação do sujeito no texto e, de outro, questionar a utilização do computador nas escolas como uma nova tecnologia da escrita.

Para que fosse possível dar alguma visibilidade ao processo de produção textual e não restringir-se apenas ao produto final, quer dizer à história pronta, optou-se por uma metodologia que permitisse algum tipo de acesso ao modo como a criança produzia o texto. Uma solução viável foi encontrada na gravação das situações interativas de conversação, em que cada grupo de alunos estaria produzindo sua história no computador. Esta gravação tornou-se o material a ser analisado.

O referencial teórico está fundamentado na psicanálise, a partir de Jacques Lacan, na lingüística enunciativa, representada por Jaqueline Authier-Revuz e na análise de discurso inaugurada por Michel Pêcheux. Seguindo estas teorias, analisamos o sujeito da enunciação e o inconsciente enquanto discurso do Outro.

A análise buscou a indicação de autonímias, onde destacam-se as "não-coincidências do dizer", termo cunhado por Authier-Revuz para explicitar a presença do outro na constituição do discurso. A partir da análise apontamos para o sujeito como um efeito de leitura do discurso do Outro, um acontecimento que reconfigura a estrutura. Disso segue que todo discurso parte de uma escrita, pois se abre à leitura. Também apontamos para a escrita como a presentificação da diferença. Neste sentido postulamos que a autonímia é constitutiva do discurso pedagógico no que se refere à aprendizagem da língua escrita. Ela é um recurso necessário ao alfabeto. Sem a possibilidade da autonímia seria impossível o ensino da língua.

A partir destes resultados temos indícios que confirmam a hipótese de que o computador é uma nova tecnologia da escrita, assim como foram uma vez o papiro, o alfabeto, a imprensa. De certo modo a questão do sujeito e da linguagem ainda é a mesma, ou seja,

diante do real o que o sujeito demanda é que ele seja representável. A forma que esta representação vai tomar depende dos discursos em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Autonímia, Discurso, Escrita, Inconsciente, Computador.

RESUMÉ

Ce travail développe une recherche concernant la production du sens. Il se propuse à l'investigation des rapports du sujet avec le language sous as forme d'écriture alfhabétique dans le processus de production textuelle à l'école. Comme il s'agit d'une recherche réalisée à partir de l'analyse des discussions des enfants lors de l'écriture collective d'histoires à l'ordinateur, ce travail est centré sur deux objectifs: d'un coté, s'interroger à propos de la représentation du sujet dans le texte, et de l'autre, analyser l'utilisation de l'ordinateur comme une nouvelle technologie de l'écrit dans les écoles.

Pour donner une idée du processus de production textuelle et sans se fixer uniquement sur le produit final, c'est-à-dire, l'histoire finie, on a choisi une méthodologie permettant d'accéder aux moyens de production textuelle utilisés par les enfants. On a eu donc recours à l'enregistrement des situations interatives de conversation, où chaque groupe d'élèves produisait son historie à l'ordinateur. C'est cet enregistrement Qui est devenu notre matériel d'analyse.

L'apport théorique s'appui sur la psychanalyse, à partir de Jacques Lacan; sur la linguistique énonciative, à partir de Jaqueline Authier-Revuz et sur l'analyse du discours de Michel Pêcheux. D'après ces théories, on analyse le sujet de l'énonciation, donc l'inconscient en tant que discours de l'Autre.

Cette analyse a cherché l'indication d'autonymies, oú se mettent en évidence les "non-coïncidences du dire", teme créé par Authier-Revuz pour expliquer la présence de l'autre dans la constitution du discours. A partir de cette analyse nous voyons le sujet comme un effet de lecture du discurs de l'Autre, un événement qui donne une autre forme à la structure. De lá, il s'en suit que tout discours part d'une écriture, car elle s'ouvre à la lecture. On signale aussi l'écriture comme la "présentification" de la différence. En ce sens on croit que l'autonymie est constitutive du discours pédagogique en ce qui concerne l'apprentissage de la langue écrite. Elle est donc un recours nécessaire à l'alfhabet. Sans la possibilité de l'autonymie il serait impossible l'enseignement de la langue.

A partir de ces résultats nous avons des indices qui confirment l'hypothèse que l'ordinateur est une nouvelle technologie de l'écriture, comme l'ont été auparavant le papyrus, l'alfhabet, la presse. D'une certaine façon, la question du sujet et du langage est toujours la même, c'est-à-dire, devant le réel, ce que le sujet demande c'est qu'il soit représentable. La forme que cette représentation va prendre dépend des discours en question.

Mots-clef: autonymie, discours, écrite, inconscient, ordinateur.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **10**
1 O SUJEITO E A ESCRITA **13**
1.1 A PROVOCAÇÃO DA ESCRITA 16
1.2 A ESCOLA E O COMPUTADOR 17
1.3 UMA NOVA TECNOLOGIA DA ESCRITA: O COMPUTADOR 20
1.4 NARRATIVA E DISCURSO PEDAGÓGICO 21
1.5 O SUJEITO EM QUESTÃO 24
2 O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL **27**
2.1 PREPARANDO O TERRENO 27
2.2 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS 29
3 A DIVISÃO DO SUJEITO **32**
3.1 TRÊS TEORIAS 32
3.2 A DIVISÃO QUE FAZ SUJEITO 34
3.3 AUTONÍMIA 39
3.4 A METALINGUAGEM 40
3.5 AS NÃO-COINCIDÊNCIAS DO DIZER 42
4 ESTRUTURA E ACONTECIMENTO **45**
4.1 A SUPOSIÇÃO DA ESTRUTURA 45
4.2 A REPETIÇÃO DO DIFERENTE 47
4.3 O SUJEITO COMO ACONTECIMENTO 49
4.4 O CORPO TRANSFORMADO EM LETRA 52
4.5 O RECONHECIMENTO PELA LETRA 53
4.6 A ESCRITA COLETIVA 54
5 MOVIMENTOS DO REAL **57**
5.1 O REAL COMO IMPOSSÍVEL 57
5.2 O REAL DA LÍNGUA 60
6 ANÁLISE 1: AUTONÍMIA E SIGNIFICANTE **64**
6.1 AS NÃO-COINCIDÊNCIAS DO DIZER 64
6.2 A AUTONÍMIA E A DIVISÃO DO SUJEITO 73
6.3 ESCRITA E LEITURA 74
6.4 A CASTRAÇÃO SIMBÓLICA 76
6.5 O ASSUJEITAMENTO 78

6.6 A LETRA E O REFERENTE 82
7 ANÁLISE 2: AUTONÍMIA E DISCURSO PEDAGÓGICO 89
6.1 A AUTONÍMIA COMO CONSTITUINTE DO DISCURSO PEDAGÓGICO 89
7.2 O TEXTO COLETIVO 95
8 ANÁLISE 3: A ESCRITA NO COMPUTADOR 97
8.1 A ESCRITA A MÃO E A ESCRITA NO COMPUTADOR 98
8.2 TECNOLOGIAS DA ESCRITA 100
9 CONCLUSÃO 102
REFERÊNCIAS 106
ANEXO A - NARRATIVAS 111
ANEXO B – MOMENTOS DE DIÁLOGO 112

APRESENTAÇÃO

Uma pergunta soberana paira sobre os estudos das ciências humanas no século XX. Aceita a noção de sujeito, divisão que possibilitou ao homem olhar-se e tomar-se como um outro restou-nos a pergunta: o que conceberemos como sujeito? Várias concepções diferentes foram e estão sendo formuladas. Algumas pretendem a verdade, outras o questionamento da verdade. A linguagem passou a ocupar um lugar central na articulação de pensadores que se perguntam sobre a condição humana. Mas a pergunta prevalece em aberto. Não sabemos se é de fato respondível, assim como seu duplo: o que é o homem? Porém a respondemos, qualquer humano pode respondê-la, e isso a torna fascinante.

A reflexão que formulamos neste texto segue os caminhos da escrita. Quando nos perguntamos o que é a escrita questionamos aquilo que estamos fazendo ao escrever e apresentar este texto, ou seja, a própria possibilidade de perguntar e responder desta forma. Propomos um olhar sobre o processo de produção coletiva de textos escritos por crianças em processo de alfabetização. A fala das crianças, realizada no momento de escrita coletiva do texto, nos indicou o signo autonímico, que vem a ser a nossa base de interrogação nas análises desenvolvidas nesta pesquisa.

No capítulo 1, temos como finalidade nos situarmos perante nosso campo de pesquisa. Num primeiro momento fazemos uma indagação sobre o que é o sujeito. A seguir sugerimos uma provocação ao leitor ao propor a escrita como antecedente ao homem, com o objetivo de refletir sobre as novas tecnologias, no caso o computador, como novas formas da escrita. No decorrer faremos alguns apontamentos através de uma perspectiva histórica, visando situar a relação entre a escola e o computador. Num terceiro momento, faremos uma explanação sobre a especificidade de texto com que trabalharemos, pois se trata da escrita escolar, ou seja, da inserção em um discurso pedagógico. Além disso, trata-se do gênero textual da narrativa. Buscando reunir estes elementos em torno do referencial

teórico definido e da análise das marcas lingüísticas, discorreremos sobre o sujeito em questão apontado para um olhar direcionado aos gestos de designação pela palavra.

No capítulo 2, nosso objetivo consiste em descrever a constituição do corpus. Pretendemos evidenciar a forma como se deu à inserção do pesquisador na escola, contextualizar brevemente o espaço onde os textos foram construídos pelos alunos, bem como referir a metodologia utilizada na escrita. Trata-se de um capítulo mais descritivo do que de reflexão teórica.

No capítulo 3, pretendemos definir conceitos decisivos para a construção do referencial teórico a ser utilizado, no caso, apoiado nas áreas da Psicanálise, Análise de Discurso e Teoria da Enunciação. Nesse capítulo, trabalharemos a divisão do sujeito fundamentada na teoria lacaniana do significante. A autonímia e as não-coincidências do dizer, com base nos estudos de Authier-Revuz. O interdiscurso definido por Michel Pêcheux. Também procuramos problematizar o conceito de metalinguagem, pois trata-se de um conceito espinhoso para estas três teorias.

No capítulo 4, refletiremos sobre os conceitos de estrutura e acontecimento, com o objetivo de indagar sobre as relações entre sujeito e linguagem. Partimos da interrogação de Michel Pêcheux, a qual é título de uma de suas obras: “Discurso: Estrutura ou acontecimento?”, procurando dar uma continuidade às questões que possam advir da ligação destes dois termos. Iniciamos por uma suposição da estrutura, passamos pelo conceito paradoxal de repetição do diferente para postularmos o sujeito como acontecimento. Seguimos nesta linha procurando definir uma das formas da escrita, o corpo transformado em letra, sendo esta entendida nesta dissertação como o ajuntamento de significações. A seguir trabalharemos o reconhecimento pela letra que a escrita proporciona. Apresentamos a hipótese de que todo texto é coletivo.

No capítulo 5, abordaremos o conceito de real como homogeneamente impossível. Neste momento, discorreremos sobre a linguagem como a presentificação da diferença, pois ao nos depararmos com o real, o que desejamos é que ele seja representável, que nele

seja inserida alguma diferença que nos proporcione alteridade, a possibilidade de ser um. Pretendemos abordar o real da língua, conceito lacaniano fundamental para a construção das não-coincidências postuladas por Authier-Revuz, que servirão de base para as análises seguintes.

No capítulo 6, procuraremos analisar as falas dos alunos, proferidas no momento de produção textual coletiva. Refletimos sobre as não-coincidências do dizer destacadas nestas falas, mais especificamente problematizando a relação entre autonímia e significante. O resultado desta análise é a delimitação do que chamamos de sujeito do inconsciente, implicado em um processo de escrita.

Na análise contida no capítulo 7, postulamos a autonímia como constituinte do discurso pedagógico. Neste, procuramos questionar a construção dos discursos como formas de escrita. Voltamos à questão de todo texto ser coletivo, e da autonímia como uma forma de amarragem entre os diversos discursos por onde os sujeitos deslizam.

Na análise contida no capítulo 8, refletimos sobre a especificidade da escrita mediada pelo computador. Procuramos confrontar essa forma de escrita com o conceito de escrita desenvolvido nesta dissertação. Consideramos o computador uma nova tecnologia da escrita, quer dizer, a linguagem permanece no seu paradigma, apenas se apresentando sob uma nova textualidade.

Na conclusão, mais do que chegar a um denominador comum, pretendemos seguir no exercício da reflexão que marca este texto do início ao fim. O nosso desafio enquanto educadores parece sempre tangenciar esta questão: como uma prática de estabilizar sentidos pode proporcionar a reflexão e a conseqüente desconstrução destes sentidos estabilizados?

1 O SUJEITO E A ESCRITA

"A queda (bababadalgharaghtakamminarronnkonnbronntonner-
ronntuonnthunntrovarrhounawnskawntoohoohoordenenthurnuk!)"[1]
James Joyce

Este trabalho está relacionado à investigação das relações do sujeito com a linguagem na sua forma de escrita alfabética no processo de produção textual escolar. O fato desta investigação ocorrer a partir da análise de falas de crianças escrevendo coletivamente histórias no computador possui dois objetivos: de um lado, interrogar sobre a

[1] O primeiro trovão que aparece escrito em Finnegans Wake. "A primeira palavra do trovão abre com a sílaba ba, alma na mitologia egípcia, representada por uma ave de cabeça humana. Ela sai do morimbundo e retorna. Ba é também uma das primeira sílabas articuladas pela criança. Do a passa-se às consoantes das palavras seguintes, muitas delas soam como puro exercício do aparelho fonador, sons que exprimem o desejo de falar, obscuros, exercício donde a fala (romance) deverá formar-se. A fala assombra, quando surge. Anuncia novo ciclo vital. A queda, interiorizando o conflito, erotiza-se. Marca o início da sexualidade consciente, subordinada à vontade. Entre palavras que significam trovão em várias línguas, ouve-se trovarr, nome derivado de "trovão" em português. Que trovão seja substantivo onomatopaico, não se contesta. Na primeira palavra não se fazem divisões, não se introduzem sinais de pontuação." (SCHÜLER, 1999, p.96-97)

representação do sujeito no texto que ele produz e, de outro, questionar a utilização do computador nas escolas como uma nova tecnologia[2] da escrita.

A questão bem poderia também ser uma pergunta direcionada àquele que lê estas palavras neste momento. Quem está lendo? Se você responder com um eu, não nos dirá grande coisa. Se responder com seu nome próprio Fulano de Tal, nós entenderemos que se refere a um sujeito, embora a grafia Fulano de Tal não seja o sujeito, apenas o represente. Mas o representa para quem? Vamos supor que não conheçamos este Fulano de Tal e então nós teremos que buscar mais informações sobre esse Fulano de Tal para dar sentido a estas palavras. Porém, estas palavras somente terão algum sentido ao se ligarem a outras palavras, que podem ser, por exemplo: professor, universitário, pesquisador, letras, etc. Com isso teremos que o Fulano de Tal é um professor universitário, pesquisador, formado em Letras, etc. Isso colabora na construção de um sentido para Fulano de Tal. Através destas palavras teremos a representação de um sujeito.

O sujeito, o que é isso? Consideram-se duas vertentes teóricas sobre essa questão. A primeira refere o sujeito como exterior à linguagem, tomando-a como um instrumento ou uma tecnologia. Esse sujeito é possível de ser pensado a partir de uma condição de origem que pode ser biológica, religiosa, psicológica, e até mesmo social, desde que o social seja a união de vários indivíduos. Neste caso, o sujeito refere-se ao indivíduo e pode ser mostrado, delimitado, objetificado.

A condição de o sujeito tornar-se objeto possibilita às ciências humanas, que se ocupam de diagnósticos dos homens e de suas relações, tais como: psicologia, sociologia, biologia. O sujeito, enquanto objeto, pode ser estudado, fragmentado, sintetizado, e tudo o mais que se pode fazer com os objetos. Esse sujeito, que é poderoso pelo fato de ser quantificável, sustenta a maioria das pesquisas referentes à aquisição de uma língua escrita.

[2] Essa investigação vincula-se ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e insere-se na linha de pesquisa "Sujeito da Educação: contexto, conhecimento, linguagem". Deriva da participação em dois grupos de pesquisa, um coordenado pela Prof. Dra. Regina Mutti "Educação e Análise de Discurso" e outro sendo parte de um projeto integrado "PROVIA- Avaliação das Novas Tecnologias Efeitos e Modos de Subjetivação" coordenado pela Prof. Dra. Margarete Axt.

Apresenta-se como dotado de uma razão ou, por vezes, confunde-se como sendo a própria razão. Disso deriva o sujeito de intenção, capaz de decidir sobre seus atos de acordo com alguma norma de conduta.

Nesse paradigma, se perguntarmos quem decide, a resposta será: o sujeito. Se perguntarmos de onde ele decide, as respostas poderão ser variadas: alma, memória armazenada nos neurônios, lugar no social, comportamento estabelecido historicamente, Deus, etc. De qualquer forma nós teremos que estabelecer uma alma, força ou energia, que seja anterior à entrada deste sujeito na linguagem, algo que lhe possibilite ter a linguagem como uma capacidade. Se questionarmos o que seria essa alma, poderíamos obter como resposta: a presença divina, resultado do desenvolvimento de uma espécie de primatas, fruto da química cerebral, etc. Certamente teremos a possibilidade de várias outras respostas, e estas aqui fornecidas nos servem apenas para encaminhar a uma reflexão sobre a pergunta inicial deste capítulo. Quem está lendo este texto? Podemos escrever você, mas isso não basta. Podemos afirmar antecipadamente que agora você está lendo. Embora não saibamos se de fato isso aconteceu, você sabe. Então, como você sabe?

Essa é a pergunta que nos liga à escrita proposta aos alunos em um processo de aprendizagem de construção de uma narrativa. Quais as relações entre o sujeito e a escrita? O que é o saber do leitor supostamente necessário ao escritor? Em que lugar podemos situar esse saber, se é que podemos?

A partir dessas interrogações, entramos no segundo entendimento da pergunta sobre o que é o sujeito. Vamos supor que a afirmação de que agora você está lendo tivesse sido feita há cem anos atrás, antes do teu nascimento; esta questão não estaria direcionada a você, porém isso não impediria a sua ocorrência. Se, necessariamente, é um sujeito que lê o texto, podemos dizer que é o sujeito quem faz o texto, ao mesmo tempo, que é o texto que faz o sujeito. Sem um texto para ser lido, o que nós chamaríamos de sujeito? Então, esta segunda proposta sugere o sujeito como um efeito da linguagem.

1.1 A PROVOCAÇÃO DA ESCRITA

A escrita provoca o sujeito, o constituí ao convocar à leitura. Seguindo esta linha de pensamento nos encontramos com a versão de Finnegans Wake de James Joyce, realizada por Donaldo Schüler. Sem dúvida, tal obra é uma grande provocação a qualquer escritor ou leitor. Nas notas de leitura desta fabulosa narrativa, encontramos a palavra que é um mundo.

> "World (word + world) é palavra e mundo, a palavra que é um mundo. A escrita antecede a fala, sustenta o universo. Para perceber o movimento da escrita é preciso estar dotado de uma mente abecedotada (abcedminded). O abecê não é criação da mente, é o movimento da história, do universo. O abecementado está voltado ao allaphbed. Kindom, domínio de um rei, converte-se em thingdom, universo de coisas. O alfabeto (allaphbet = allah + phallus + bed + ALP + HCE), base de todo o texto, é o leito em que a linguagem é gerada. Ler é acompanhar a concepção, a gestação e o nascimento da linguagem." (SCHÜLER, 1999, p.123)

Para aceitarmos o desafio proposto por esta citação de Donaldo Schüler, temos de inventar uma incursão nesta lógica. O alfabeto é mais uma das formas como o universo se movimenta, é a diferença, a queda, a história, o triunfo da humanidade. Se o "abecê não é criação da mente", nem criação divina, mas "base de todo texto" é que ele está em toda escrita, seja no pearcing, tatuagem, cozinhar, escrita chinesa, habitar, mesmo que a leitura que possamos fazer disso seja baseada em outros paradigmas, outras formas de escrita que não alfabética. O alfabeto é também a transformação da matéria a partir do olhar humano, essa é a leitura que provoca o sujeito "abecementado". Se aceitamos que a linguagem é a forma da matéria se refletir[3], podemos interrogar o que é isso da matéria ler a matéria ou, o que é objeto de nosso estudo, a matéria se transformar em "abecê".

Sabemos que estas interrogações parecem pouco científicas – mais uma provocação - para a introdução de uma dissertação de mestrado, porém não conseguimos impedir que as palavras brotem neste vídeo de computador. Se o leitor souber como impedir tal efeito, o das palavras invadirem o santuário, esteja livre para calar o que lhe faz falar.

---

[3] Essa proposta, da linguagem ou do humano ser a forma da matéria ou da natureza se refletir foi feita em um conversa informal com Luis Antônio de Assis Brasil em novembro de 2001, após o III SENALE.

Por isso, considerando dois de nossos maiores escritores gaúchos da atualidade, Donaldo Schüler e Assis Brasil, resolvemos encarar a idéia de letramento de outra forma, que não uma aquisição das letras pelos alunos. Não se trata somente de uma técnica ou tecnologia, pois com as letras podemos fazer técnicas e tecnologias, pois elas enquanto tal são corpos, indivíduos, matéria, matéria sobre matéria. “Can you rede (read + reden – as duas noções encontram-se em logos)... this world (word + world)? Para falar (reden) é preciso ler primeiro. Quem lê faz o texto falar. Lê-se a palavra, que é o mundo, o mundo que se fez palavra.” (SCHÜLER, 1999, p. 123)

A introdução da escrita alfabética mudou as relações humanas, até mesmo para aqueles que não sabem ler ou escrever alfabeticamente, porque é o mundo que se transforma. Assim, quando uma escrita alfabética se transforma em uma escrita digital, novamente temos uma alteração nas relações humanas, mesmo para aqueles que estão distantes do computador. A linguagem é a alteração do mundo. Ela não está fora, é parte dele, sua mutação.

1.2 A ESCOLA E O COMPUTADOR

O nosso desafio é responder a essas transformações, considerando o processo de ensino/aprendizagem a que estamos submetidos nas escolas. O impacto resultante da maneira cada vez mais reduzida e eficaz de armazenar e acessar materiais escritos, do acesso potencializado à informação e da comunicação a longas distâncias em tempo real vem a questionar as novas formas de fazer de que a educação dispõe para continuar o seu caminho.

> “Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escritura, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge,

> neste final do século XX, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventariaram." (LEVY, 1993, p.7)

Todo movimento tecnológico, sendo ao mesmo tempo um efeito do social e uma resposta humana à contingência é também, por sua vez, um produtor de contingências. Em um trabalho de um grupo de pesquisas coordenado por Margarete Axt (2001, p.143), consideramos as novas tecnologias como "[. . .] espaços de contingência, nos quais não se aponta para uma objetivação do humano, mas para um processo onde o humano busca constantemente o humano para poder ser humano".

Como podemos pensar a escrita hoje com a tecnologia digital? Passamos por várias técnicas de armazenar a escrita (papiro, livro, impresso, fita, etc.), e hoje nos encontramos diante de uma forma extremamente reduzida em tamanho. A quantidade de informações que cabe em um CD-ROM, por exemplo, ou no drive de um computador pessoal é imensa! Além disso, nós passamos para um processo em que a quantidade de informações tende ao infinito pelas várias formas de associação e pelo acesso extremamente veloz a uma infinidade de informações.

Nas últimas décadas, vários autores de áreas diversas como Papert (1988), Marques, Mattos e Taille (1986), Gates (1995), Dowbor (2001), Almeida (2000), entre tantos outros, têm enfatizado a necessidade de utilização da informática na educação. Atualmente não se questiona mais sobre a informática ser bandido ou mocinho, como fez Castro (1988), mesmo sendo favorável a ela. O que temos é o próprio Ministério da Educação criando uma Secretaria de Ensino a Distância, que tem como principais programas: a TV Escola, o Proformação e o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo.

Para Oliveira (1997) a supervalorização da chamada tecnologia educacional a partir do final da década de 60, justificada pela exigência de mão-de-obra necessária aos processos de industrialização pelas quais o Brasil passava, resultou, entre muitos educadores, em um sentimento de repulsa às tecnologias que se apresentavam como salvadoras da educação. Isso somente foi retomado a partir da década de 80, porém com ênfase no computador ao invés das TVs, videocassetes, retroprojetor, etc quando começa a

ser desenvolvida a Política de Informática Educativa (PIE), que buscava mecanismos para inserir o computador nos processos de ensino/aprendizagem.

Nos dias de hoje, nenhum projeto é realizado sem o uso de um computador. Nenhuma indústria de médio ou grande porte funciona sem ele, ou melhor, parece quase impossível imaginarmos o mundo sem o computador, e todos sabemos que é apenas o início.

Papert (1988), Dowbor (2001), Almeida (2000), Oliveira (1997), Levy (2000), Gates (1995) sustentam que o uso do computador na educação pode proporcionar ao homem novas formas de relações de ensino/aprendizagem. Sabemos que estas relações podem ser das mais variadas. Almeida faz uma crítica quanto à utilização do computador mantendo o formato de ensino instrucionista. Ela coloca que "até hoje muitas experiências educacionais se restringem a colocar microcomputadores e programas (softwares educativos) nas escolas para uso em disciplinas que visam a preparar os alunos para o domínio de recursos da computação" (ALMEIDA, 2000, p.24). A autora também refere que:

> "[. . .] o microcomputador como instrumento de consolidação da prática pedagógica tradicional é semelhante à inserção dos recursos audiovisuais na escola. Os microcomputadores são incorporados como mais um meio disponível. Não há uma reflexão sobre a possibilidade de contribuir de modo significativo para a aprendizagem de novas formas de pensar." (ALMEIDA, 2000, p.25)

Em contrapartida, propõe a abordagem construcionista em que destaca que no "ambiente denominado sistema de autoria, o aluno pode atuar sobre o ambiente multimídia, não só para consultar informações, mas também para inserir novas, estabelecer ligações entre informações e desenhos, criar suas próprias apresentações ou lições" (ALMEIDA, 2000, p.31)

Ao entendermos o sujeito como um efeito de linguagem, contrário às teorias que entendem a linguagem apenas como um instrumento de comunicação, indagamos sobre as formas de inserção do sujeito nesta linguagem que pré-existe a ele, já que não é possível

conceber um sujeito sem linguagem. Se aceitamos a hipótese de que a linguagem na era digital está tomando outra forma, podemos nos perguntar se este sujeito que é efeito da linguagem também está se modificando. Conforme Almeida:

> "[. . .] estamos em um momento em que a disseminação do computador na educação atingiu larga escala. Mas o impacto das mudanças que ele poderia provocar ainda não ocorreu, embora existam modalidades de uso cujos ambientes de aprendizagem informatizados podem contribuir para transformações." (ALMEIDA, 2000, p.32)

A presente pesquisa ocorre em um momento em que as escolas públicas começam a receber computadores e a montar seus laboratórios de informática. Trata-se de um momento em que algumas crianças começam a se deparar pela primeira vez com um computador, algo que pode estar fora de suas realidades sócio-econômicas de uma forma mais direta, mas que nem por isso deixa de afetá-las indiretamente de várias outras maneiras, pois conforme já referimos, a informática hoje está praticamente em todas as relações sociais, seja na comunicação, economia, política, diversão, etc. O contexto, então, não é o de justificar a informática na escola, mas de interrogar sobre seus possíveis efeitos no processo de produção textual realizado na escola.

1.3 UMA NOVA TECNOLOGIA DA ESCRITA: O COMPUTADOR

Quando escrevemos, transformamos a matéria. No caso da escrita alfabética, nós a transformamos em letra. Esta nos possibilita o reconhecimento social na cultura. A letra constitui um nome, uma coisa, uma idéia. Na escrita digital, a letra continua tendo esta propriedade de constituição, mas não é mais armazenada como letra gráfica e sim como dígito. E isso em que a letra se transforma interage com outros dígitos que representam letras, sons, cores, etc. A fixidez da letra impressa em um papel está aos poucos tendendo a uma letra que podemos chamar metaforicamente de líquida, justamente pela possibilidade que ela vai adquirindo de ocupar a forma do recipiente em que se encontra. Para termos uma idéia do que consiste esta mudança, podemos nos basear na explicação que Dowbor[4]

[4] "A base técnica da revolução que estamos sofrendo é bastante simples. O ponto de partida é a adoção de um código binário: em vez de escrever, por exemplo a letra "a", eu posso decidir por convenção, a substituir por

(2001) nos oferece em seu livro Tecnologias do Conhecimento. Esta mudança da constituição gráfica para digital ainda não foi suficientemente explorada. Estamos diante de uma nova materialidade, cujas proporções são ainda impensáveis. O corpo da letra de que aqui se trata é um corpo mutante, se assim podemos dizer, um corpo que pode se transformar constantemente, no qual a dimensão não se suporta em um limite, como na constituição gráfica[5].

A partir das possibilidades que a digitalização nos apresenta, principalmente no que concerne à materialidade[6] necessária para construção de um sentido, resta-nos perguntar sobre os efeitos desta revolução nos sujeitos efeitos da linguagem. Por essa via, voltamos aos nossos alunos em sala de aula, enquanto sujeitos leitores do mundo, das palavras e também escritores deste mundo que se apresenta.

1.4 NARRATIVA E DISCURSO PEDAGÓGICO

A proposta feita aos alunos que colaboraram nesta pesquisa foi de realizarem um texto alfabeticamente no computador. Classificamos os textos produzidos como narrativas.

---

uma combinação de "0" e "1". Ou seja, substituímos uma representação gráfica, o "a", um desenho, por um símbolo abstrato que consiste na combinação de dois dígitos. Se optarmos por unidades de 8 dígitos, cada letra do alfabeto poderá ser substituída por algo como, por exemplo, 00101100. Como se trata de dois dígitos, com 8 posições, poderemos ter 256 combinações, permitindo dar expressão não apenas ao alfabeto, como aos números, a um lá menor de um timbre determinado, a um ponto de cor numa tela, e assim por diante." (DOWBOR, 2001, p.19-20)

[5] "Para ter dois sinais diferentes basta uma variação. Esta variação se exprime graficamente como combinação de "O" e "1", mas pode ser representada concretamente como pólo positivo ou negativo em termos magnéticos, ou como uma variação de comprimento de ondas de luz e assim por diante. O essencial é que, com uma variação, podemos dar expressão a dois sinais. E, com a combinação de dois sinais, podemos dar expressão a todo universo de conhecimentos, seja, de letras, de cores, de uma sinfonia ou de um filme, enfim a toda memória acumulada e registrada da humanidade. Afinal, entramos na era digital." (DOWBOR, 2001, p.20)

[6] "O segundo ponto desta revolução se prende ao fato da eletrônica moderna ter conseguido "ancorar" estes dígitos em movimentos de nível atômico, de elétrons, de fótons. Através dos avanços que geraram semicondutores, transístores, circuitos integrados e microprocessadores, tornou-se possível transformar o "a" que escrevemos no teclado em sinais eletrônicos minúsculos que se gravam no disco rígido ou no disquete do nosso computador. Em outros termos, todo acervo de conhecimentos da humanidade passou para uma base que é, para todos os efeitos práticos, infinitamente pequena, e que se desloca na velocidade da luz. O conhecimento deixou de ter uma base material para se tornar um "fluido" de maleabilidade ilimitada." (DOWBOR, 2001, p.20-21)

O termo narrativa utilizado neste espaço é o mesmo definido em um artigo coletivo escrito para o XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação[7].

> "[. . .] entendemos aqui narrativa como um gênero particular de discurso que, de modo amplo, consiste na invenção de uma intriga, a qual é em si mesma uma atividade de síntese realizada pelo seu produtor-autor, através de um processo ativo de interpretação de mundos, sejam mundos de realidades ou imaginativos: uma atividade de síntese, na medida em que reúne heterogêneos, desde múltiplos personagens, inspirados ou não em fragmentos de vividos, até eventos, alguma vez já ocorridos ou não e em princípio desconectados entre si, além de objetivos aleatórios, acasos, contingências, incongruências de ações, etc". (AXT et al., 2001, p.138)

Esta definição de narrativa está baseada em Paul Ricouer (1994), porém temos várias outras teorias com formas diferenciadas de abordar a narrativa. A maioria concebe o discurso narrativo como um objeto já construído a ser descrito. No nosso caso, como estamos interessados no processo de produção da narrativa, não nos deteremos nas que privilegiam o conteúdo ou estruturas pré-concebidas, que consideram a linguagem como um instrumento. Eduardo Calil (1995) em sua tese de doutorado, que tem como objeto de estudo narrativas coletivas escritas por crianças, faz um estudo crítico sobre estas formas de entendimento das narrativas e aponta para as reflexões realizadas por Claudia Lemos, em trabalhos sobre aquisição da linguagem, e por Eni Orlandi, nas indagações feitas a partir da Análise de Discurso de linha francesa. Seguimos o caminho traçado por Calil, tendo em vista o sujeito como um efeito da linguagem e mantendo, de forma mais ampla, a definição de narrativa.

Quanto à definição de texto, buscamos uma ancoragem na teoria da Análise de Discurso. Conforme Orlandi:

> "As palavras não significam em si. Elas significam porque tem textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição em texto faz parte dessa sua realidade. É assim que na compreensão do que é texto podemos entender a relação com a

[7] O artigo, publicado nos Anais do Simpósio "Era uma vez...Uma narrativa em co-autoria no espaço virtual co-autoria em narrativas coletivas intersecionadas por tecnologias digitais" foi escrito a partir de um trabalho coordenado pela Prof. Margarete Axt no Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Cognição da FACED/UFRGS. Os autores são: Margarete Axt, Carime Rossi Elias, Daniela Peño Paiva, Fernando Hartmann, Evandro Alves, Silvia Meirelles Leite e Sofia Chaves Barcellos.

> exterioridade (o interdiscurso), a relação com os sentidos". (ORLANDI, 2001, p.86)

O conceito de discurso é topologicamente similar a uma fita de Moebius, em que não temos possibilidade de distinguir exterior e interior. Neste caso tomaremos a letra, a palavra, como um efeito do discurso. A constituição do corpus desta pesquisa, como veremos no capítulo posterior, nos insere necessariamente no discurso pedagógico. As narrativas escritas pelas crianças foram construídas dentro da instituição escola no horário de aula. Seu objetivo era a aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Estes alunos estavam em processo de alfabetização, termo cunhado pelo discurso pedagógico. Quais as implicações de uma aprendizagem da escrita ser relegada majoritariamente às instituições escolares?

Evandro Alves (2001, p.52) em sua dissertação de mestrado sobre o ensino da escrita a jovens e adultos, retoma concepções voltadas ao letramento, que apresentam como conseqüência de um processo histórico "uma condensação entre alfabetização e escolarização, uma recontextualização que toma a parte pelo todo e reduz a escrita à alfabetização". Para tanto Alves enumera, apoiando-se em Maraschin (1995), algumas características de uma concepção da escrita escolar, entre elas temos:

> "A condensação entre alfabetização e escolarização, através de todo um processo histórico que atribuiu à instituição escolar o ensino da escrita e da leitura.
> A consideração da escrita e da leitura como saberes elementares. É a partir da instrumentalização desses saberes que a escola estabelece todo seu programa de ensino, de forma que é impossível aprender os conhecimentos escolares sem o aprendizado da escrita.
> A consideração da escrita e da leitura como habilidades a serem adquiridas e não como construções do conhecimento.
> A conceituação preponderantemente por seus aspectos fonéticos: a instituição escolar, ao enfatizar os aspectos fonocêntricos, reduz a escrita a uma transposição da fala". (ALVES, 2001, p.52-53)

O discurso pedagógico estrutura-se de modo que o sujeito encontra-se irremediavelmente afastado de uma implicação com o escrito que lhe constitui. A instituição escolar, tal como enfocada por Michel Foucault (1987) em "Vigiar e Punir", preocupa-se com uma ortopedia dos discursos, que necessariamente implica a escrita como reprodução e não como ato de criação, de fazer mundos. Para Mutti (2000, p.16) os alunos

“medem suas palavras – ou as censuram – substituindo-as por outras mais apropriadas para referir o elemento do saber do campo discursivo sobre o qual lhes é solicitado pronunciamento: o pedagógico”.

1.5 O SUJEITO EM QUESTÃO

O construtivismo, mesmo sendo um avanço histórico na prática pedagógica, ainda considera o sujeito como um exterior à linguagem, tanto quanto o cognitivismo. A dificuldade destas teorias está em sustentar um sujeito causa de si mesmo. Isso não quer dizer que elas defendem uma negação do outro, mas estão embasadas em um racionalismo que o sujeito desenvolve. Esse sujeito apresenta-se como se fosse dotado de uma alma, de um núcleo, de uma origem, de onde seria possível o desenvolvimento cognitivo.

De modo contrário a essas teorias encontra-se a psicanálise e a Análise de Discurso de linha francesa da terceira época. Estas defendem o sujeito como um efeito de linguagem em que o único núcleo viável é o discursivo, no qual estrutura e acontecimento se mesclam, produzindo sentidos. O sujeito neste caso não possui um núcleo duro, ele é evanescente, desaparecendo no momento em que surge, não sendo mais do que o movimento, jamais fixo.

O sujeito que lê este texto neste momento, se o destituíssemos de seu núcleo, de sua alma, ele ficaria à deriva procurando um porto seguro onde fosse possível fixar-se, para deste lugar poder expressar-se. Somente destes portos ele poderia falar, pois já não poderia falar de si mesmo. Esses portos são as letras, as palavras, enfim os discursos. O sujeito à deriva se engata em portos não tão fixos para poder, desses lugares, ser sujeito para um outro, ser reconhecido. Isso não é possível sem a linguagem.

Então, estamos às voltas com o sujeito e a linguagem, o escritor e a escrita. O objetivo desta pesquisa insere-se em uma questão principal: como ocorre, no nível da escrita de uma narrativa, a representação do sujeito no texto? E em outras interrogações subjacentes: Como o aluno lida com as letras para produzir uma narrativa? A escrita é um

aprendizado? Como o discurso pedagógico influencia na escrita? As novas tecnologias da escrita (computador) podem modificar o aprendizado da escrita em instituições escolares? Quais? Essa outra materialidade da letra, da grafia ao dígito, que a princípio o aluno não precisa tomar conhecimento, pode influenciar na escrita? É possível uma aprendizagem da língua escrita baseada no conceito de sujeito como efeito da linguagem?

A interrogação que permeia as relações do sujeito com a linguagem torna-se um tanto delicada devido ao estatuto de alguns implícitos frente aos explícitos, como buscaremos enfocar a seguir. Nesta linha de raciocínio podemos elencar: sujeito da enunciação e sujeito do enunciado, leitura e escrita, memória e língua, acontecimento e estrutura. Com base nesta interrogação decidimos trabalhar com os referenciais teóricos da Teoria da Enunciação, Psicanálise e Análise de Discurso.

Quanto a isso, Pierre Achard (1999, p.17) ao se perguntar sobre os implícitos, mais especificamente, a memória, propõe um modelo de trabalho que leve em conta o fato de que "a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação. A enunciação deve ser tomada, não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer a retomada e a circulação do discurso". Seguindo esta linha de raciocínio, Pêcheux (1999, p.55) faz uma pergunta que carrega em si a resposta. "Por que a análise de discurso não dirigiria seu olhar sobre os gestos de designação antes que sobre os designata, sobre os procedimentos de montagem e as construções antes que sobre as significações?" Essas duas colocações coincidem com o modelo de interpretação dos sonhos proposto por Sigmund Freud (1987) em 1899, no qual ele defendia que do sonho somente lhe interessava a forma como foi elaborado, como o sujeito lhe contava, no caso a enunciação.

A teoria proposta por Jaqueline Authier-Revuz (1998) sobre a presença do outro no discurso segue esta lógica no que se refere aos exemplos coletados de fragmentos de discursos cotidianos, bem como a forma como trabalha estes exemplos, enfatizando as diversidades da modalidade autonímica. A autora leva em consideração o gesto de designação antes que o designata.

Portanto, o nosso pressuposto inicial é ocupar-nos dos gestos de designação, no que concerne à escrita coletiva de uma narrativa construída no ambiente escolar e mediada pela tecnologia da informática. Justamente por essa via pretendemos indagar a constituição do sujeito através da linguagem escrita. No capítulo 3, posterior à constituição do corpus, abordaremos as relações entre as três teorias tomadas aqui como referências para realização da análise do material destacado a partir da pesquisa de campo, cujos recortes encontram-se em anexo.

2 O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

> "A escrita da natureza não nos condena à situação de ágrafos. Elaboramos a escrita que recebemos à semelhança da maneira com que transformamos os alimentos"
> Donaldo Schüler

2.1 PREPARANDO O TERRENO

A pesquisa de campo realizou-se com alunos do segundo ciclo de uma escola municipal de Porto Alegre, correspondente à terceira série do Ensino Fundamental. Para indagar sobre a presença do outro no processo de produção textual, entendemos que deveríamos trabalhar com a escrita de textos em computador na escola pública. Escolhemos turmas que estavam iniciando o contato com o computador, em uma escola situada na periferia da cidade, em um bairro de condições sócio-econômicas baixas, onde poucos alunos têm a possibilidade de interagir com um computador fora da escola. A escolha de uma escola pública municipal atende ao compromisso de trabalhar para a melhoria da educação pública. Já o computador é uma presença inevitável na educação.

Foram selecionadas três turmas a partir da indicação das supervisoras e da diretora da escola. Durante o segundo semestre do ano letivo de 2001, estas três turmas foram visitadas, periodicamente, em sala de aula na média de uma vez por semana. As visitas consistiam em observação e interação com as turmas e professoras. Estes encontros variavam entre uma e duas horas de duração. Como as professoras sabiam que a pesquisa era sobre escrita, e na intenção de colaborar, elas procuravam agendar os horários de observação de forma que coincidissem com as aulas em que estariam ensinando os alunos a produzirem histórias escritas. Isso foi muito válido, pois o pesquisador, nestas aulas, podia passar de aluno em aluno, conversar sobre o que eles estavam escrevendo, bem como auxiliá-los, com o aval da professora, no processo de construção do texto. É de se imaginar o quanto estes alunos solicitavam a presença deste, que era novo no ambiente! O pesquisador era chamado pelos alunos e professores da escola de professor.

A escola possui um laboratório de informática. Ele conta com vinte computadores com um hardware atualizado, com máquinas modernas e em bom estado. Todas têm acesso à internet. Cada turma tinha horário regular no laboratório, quinzenal e de cerca de uma hora e meia de duração. Também havia a possibilidade de os alunos menos familiarizados com o computador realizarem aulas de reforço em informática uma vez por semana. Todas as crianças adoravam ir ao laboratório de informática e esperavam ansiosamente a oportunidade de interagir com o computador. Aconteceu de uma turma desistir de um passeio promovido pela escola para não perder o horário no laboratório.

As turmas foram observadas algumas vezes no laboratório de informática, onde de forma similar à de sala de aula, o pesquisador auxiliava na interface, agora não mais do aluno com o papel, a letra, a caneta, mas do aluno com o teclado, o vídeo, o programa, a letra. Esses momentos do laboratório consistiam na utilização de software de jogos disponibilizados via rede, procura de informações na internet para pesquisa de assuntos como o folclore gaúcho e utilização de programas de jogos educativos trazidos ao laboratório por conta das professoras.

A sala dos professores foi visitada várias vezes, nesse ambiente ocorria a oportunidade de conversar melhor com as professoras sobre a escola, os processos de ensino/aprendizagem, os alunos, o computador, a política, etc, pois em sala de aula é impossível reservar um momento para assuntos mais longos. Também foram observadas a hora da merenda e do recreio, com a intenção de formar um vínculo com os alunos e professoras, bem como interagir em outros ambientes, não tão oficiais como a sala de aula.

2.2 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

Após este período de observação e formação de vínculo, foi solicitado às professoras das três turmas que indicassem um grupo, em cada turma, de três ou quatro alunos, para participarem da pesquisa de forma mais intensiva. Nossa proposta foi construir com esse grupo de alunos histórias em computador. As histórias seriam escritas coletivamente por cada grupo de três ou quatro alunos, partindo de um tema livre.

Para que fosse possível dar alguma visibilidade ao processo de produção textual e não restringir-se apenas ao produto final, quer dizer à história pronta, optou-se por uma metodologia que permitisse algum tipo de acesso ao modo como a criança produzia o texto. Seguimos a proposta que Eduardo Calil (1995) utilizou em sua tese de doutorado[8] para constituição da análise. Uma solução viável para que a análise não ficasse restrita ao produto textual foi encontrada na gravação das situações interativas, em que cada grupo estaria produzindo sua história. A gravação e o material escrito pelos alunos no computador tornaram-se o material a ser analisado nesta pesquisa.

As crianças produziram os textos em horário de aula em um laboratório de informática, diretamente em uma página aberta do Word. Foi a primeira experiência de escrita digital destas crianças. Elas já haviam brincado com jogos no computador,

[8] Na tese "Autoria – Efeito de Relações Inconclusas" Calil utiliza-se da Análise de Discurso para investigar a produção de sentidos a partir da escrita coletiva de histórias narrativas realizadas por duas meninas, registrando as falas que ocorriam no momento da escrita. Uma das diferenças com relação a esta dissertação é de que a escrita não era realizada no computador.

pesquisado assuntos na internet, mas ainda não haviam escrito um texto diretamente no computador.

Como não era possível fazer este trabalho com todos os alunos das três turmas, nós havíamos combinado que participariam três ou quatro de cada turma. Procuramos não influenciar diretamente na escolha dos mesmos, deixando esta tarefa a cargo das professoras. Isso foi interessante, porque embora não houvesse critério algum, elas indicaram alunos que apresentavam dificuldades na escrita gráfica e que não eram experientes no uso do computador, possivelmente na intenção de que esses alunos aprendessem, colhessem alguns frutos com a participação na pesquisa.

Portanto, o discurso em análise é o pedagógico, tendo em vista que as falas recortadas representam material que foi produzido em sala de aula e com o objetivo de aprendizagem da língua escrita. Como veremos posteriormente na análise, procuramos realizar um estudo sobre a inserção do sujeito na língua escrita.

Neste estudo, estamos indagando sobre a produção de sentidos a partir de uma análise sobre o processo de produção de um texto. A produção de sentidos, termo utilizado na Análise de Discurso, remete a condição de que o sentido é produzido pelo sujeito e não transmitido de um sujeito para outro de forma comunicacional transparente. A escrita aparece aqui como um produto vinculado ao diálogo que os alunos mantiveram no momento de escrita alfabética no computador. A nossa análise se restringe a esses diálogos e o texto produzido servirá apenas como ilustração, ou seja, não será tomado como objeto analítico. Trata-se de uma escolha que visa facilitar a análise, pois não pretendemos neste momento teorizar sobre as divergências ou convergências entre fala e escrita[9]. Nem tampouco nos deteremos na teorização da textualidade narrativa em si. No entanto, nosso estudo envolve a relação entre textualização e discurso.

As primeiras perguntas orientadoras na constituição do corpus foram: como ocorre o processo de produção textual por alunos ao construírem uma narrativa coletiva? A escrita

[9] Cf. CATACH, 1996.

coletiva, da forma como é possibilitada pelo computador, proporciona uma forma diferenciada de texto? Porém, na própria prática da análise discursiva constatou-se a impossibilidade de dissociação entre o dispositivo teórico e o analítico. Ao analisarmos o corpus nos depararmos com as metaenunciações (enunciação sobre a enunciação) e modalizações autonímicas (formas de reflexividade enunciativa) e passamos a nos questionar sobre a estrutura da língua escrita. A indagação, então, passou a ser: como um elemento do mundo passa a ocupar o lugar de escritura? Ao nos voltarmos para a estrutura, foi inevitável o encontro com o significante, e conseqüentemente com o real, para abordarmos o real da língua.

Nos capítulos seguintes, realizaremos uma contextualização crítica do conceito de estrutura e acontecimento, buscando um contraponto com o real, visando a subsidiar o conceito de escrita. Como o que nos interessa no presente trabalho é a inserção do sujeito no processo de produção textual, o próximo capítulo se refere à divisão que funda o sujeito a partir da escrita.

3 A DIVISÃO DO SUJEITO

> "Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... A alma exterior pode ser um espírito, um fluído, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor, etc".
>
> Machado de Assis

3.1 TRÊS TEORIAS

O referencial teórico em que nos apoiaremos é o da Psicanálise, a partir de Jacques Lacan, da Lingüística Enunciativa, representada por Jacqueline Authier-Revuz e da Análise de Discurso inaugurada por Michel Pêcheux. Sendo assim, estaremos questionando alguns pontos de convergência ou de discordância destas três fortes teorias, que possuem como objeto o inconsciente no que se refere a Lacan, a enunciação no caso de Authier-Revuz, e o discurso no que diz respeito a Pêcheux.

Lacan, para construir sua teoria, parte da psicanálise, passa pela lingüística[10] e pela filosofia, principalmente heideggeriana. Authier-Revuz parte da lingüística, no que concerne à teoria da enunciação, passa pela psicanálise lacaniana, pelo dialogismo de Bakthin, e pela análise de discurso de Pêcheux. Este parte da filosofia marxista, passa pela lingüística e psicanálise para criar uma teoria da análise de discurso. As três teorias problematizam as relações do sujeito com a linguagem.

Quais os discursos que estes autores têm em comum? Não vamos considerar a filosofia, pois os pressupostos que a embasam são diferentes e amplos. Não é a análise de discurso, porque, até mesmo por uma questão temporal, Lacan não passa por esta teoria. Também não nos parece ser a psicanálise, pois embora estes três autores se interessem por esta, ela ocupa lugares muitos diferenciados em cada uma. Gostaríamos de ressaltar que tomaremos por comum uma via de duas mãos, quer dizer ida e volta. Neste caso o ponto que fica mais evidente como comum parece ser a lingüística, ou seja, essa ciência que se instaura a partir de um corte no signo realizado por Saussure (1995), dividindo-o em significante e significado. Porém, é a lingüística na medida em que ela é desconstruida por cada um destes autores, que a seu modo, criam uma teoria. São três teorias novas que passam pela lingüística, mas que não ficam na lingüística, seguem adiante, para um outro lugar, digamos mais discursivo.

Na análise de discurso, o conceito de interpretação visa a apresentar o significante que se abre para vários sentidos, para a pluralidade inevitavelmente presente na linguagem. A interpretação, na análise de discurso, é realizada sobre o significante, como no caso do "On a gagné" exemplificado por Pêcheux (1995), buscando do ponto de vista do sentido o equívoco e o polissêmico desta enunciação do sujeito na língua. A interpretação realizada conforme Authier-Revuz (1998) procura evidenciar, como no exemplo das não-coincidências do dizer, do ponto de vista da forma, o insubstituível e intransformável, como é o caso da autonímia. A interpretação psicanalítica, segundo Roland Chemama (2002), procura conjugar estas duas modalidades, buscando tanto o equívoco do sentido, como o

[10] De acordo com Michel Arrivé (1999, p.140) no livro "Linguagem e psicanálise" os lingüístas mais citados nos "Escritos" de Lacan são, em ordem: Saussure, Jakobson e Pichon. Também citará outros nomes como Benveniste, Hjemslev, Chomsky e Peirce.

insubstituível da forma. Para tanto a análise visa um significante irredutível, que não acrescente nenhuma significação, talvez podendo reuni-las, porém o que interessa é o quanto essas significações podem ser remetidas a um significante. Na análise de discurso, existe um fato de linguagem a interpretar, o significante, e tratar-se-ia de lhe dar sentidos, de associar a ele significações a partir dos equívocos a que ele se permite devido às articulações do interdiscurso. São pontos de vista diferentes que possuem em comum o fato de procurarem uma interpretação que não feche o sentido em uma significação, se podemos dizer, mais verdadeira que outra.

No decorrer deste capítulo, procuramos abordar elementos das três teorias mencionadas que subsidiarão a análise que desenvolveremos nos capítulos seguintes. Convém ressaltar que não abordamos o todo destas teorias, mas apenas os conceitos que nos são pertinentes.

3.2 A DIVISÃO QUE FAZ SUJEITO

A conceitualização de sujeito dividido vem a ser importante para esses autores, pois os três utilizam tal concepção. Porém o que é sujeito dividido? Aceitando o sujeito como um efeito da linguagem, temos que admitir que o surgimento do sujeito está intimamente ligado ao aparecimento do significante. A conhecida fórmula lacaniana “o significante é o que representa um sujeito para outro significante” apresenta explicitamente essa dependência do sujeito ao significante. O sujeito para falar, ser falado, somente pode fazê-lo do lugar de um significante para outro significante. O lugar dos significantes para Lacan é o Outro, porém o sujeito é justamente o que falta ao Outro. As palavras que vêm do Outro (discurso, inconsciente, interdiscurso, memória discursiva) produzem um efeito de sujeito sobre aquele que fala/escreve, enfim utiliza a linguagem, porém estas palavras direcionam-se a um outro compondo um Outro (discurso, inconsciente, interdiscurso, memória discursiva). A questão é que os elementos que tornam-se significantes a partir do funcionamento da linguagem não são o sujeito, apenas o representam e para outro significante em outro lugar, justamente onde o sujeito não está.

O que a materialidade lingüística, que vem a ser na teoria lacaniana a materialidade do significante, explicita é uma divisão, que seja, não há metalinguagem ou não há relação sexual[11] ou de dois não se faz um, se faz outro. É uma lei que se faz pela diferença, assim como qualquer lei. A diferença é a possibilidade da vida, da linguagem, da leitura. A lei é sempre simbólica, e nisso Lacan e Saussure não divergem como bem nos aponta Michel Arrivé (1999). A divisão é que não somos aquilo que escrevemos. A escrita e o escritor não são a mesma coisa, que um dependa do outro já configura essa diferença. Se o sujeito é representado é porque ele não está lá, porém somente lá, como significante, ele poderá ser contado. O paradoxo é que ele somente entra na conta no momento em que desaparece enquanto sujeito, como Lacan (1995) demonstra no Seminário 11, "Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise". Essa divisão do sujeito por si convoca um descentramento tal que o sujeito vem a se colocar sempre em um momento posterior, assim como o sentido, antecipado por aquilo que pode fazer furo no real, ou seja, o significante.

Lacan cria uma teoria do significante, na qual este não é mais a outra face do signo em relação ao significado e só existindo nessa associação, conforme postulou Saussure (1995), mas a ordem do espaçamento segundo a qual sustenta-se uma cadeia em que se marca a lei como diferença. No texto "A instância da letra no inconsciente", Lacan enfatiza a subversão que realiza do signo saussureano.

> "Contra isso (correspondência entre significante e significado) vai toda experiência que me fez falar, num dado momento de meu seminário sobre as psicoses, dos 'pontos de basta exigidos por esse esquema, para explicar a dominância da letra na transformação dramática que o diálogo pode operar no sujeito." (LACAN, 1998, p.506)

Convém aqui apontar para o livro "O título da letra", de Jean-Luc Nancy e Philippe Lacoue-Labarthe. Este livro, que trata sobre o artigo citado acima, foi lido e recomendado por Lacan no Seminário 20 como um exemplo de boa leitura. Nele a palavra instância é entendida como autoridade, então recolocando, poderíamos dizer, a autoridade da letra no inconsciente. Os autores apresentam quatro traços principais de contraposição com relação ao signo saussureano e o algoritmo lacaniano:

[11] Cf. Arrivé, 1999, p.184.

> "1. O desaparecimento de um certo paralelismo entre os termos inscritos de um e de outro lado da barra.
> 2. O desaparecimento da elipse saussuriana, jamais ausente e símbolo, sabe-se disso, da unidade estrutural do signo.
> 3. A substituição da fórmula saussuriana das duas faces do signo pela designação de duas etapas do algoritmo.
> 4. Por fim, o acento colocado sobre a barra que separa S de *s*. (O algoritmo lê-se, de fato: O significante sobre o significado, o sobre correspondendo à barra que separa suas duas etapas)". (NANCY; LACUE-LABARTE, 1991, p.43)

O signo de Saussure[12]:

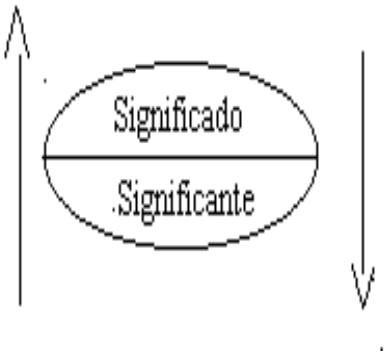


Figura 1 – O signo de Saussure
Fonte: Saussure, 1995, p.133

O algoritmo de Lacan[13]:

$$\frac{S}{s}$$

O que acontece na teoria lacaniana é uma subordinação do signo ao significante. O signo, ao ser substituído por um algoritmo, passa a não ter sentido. O algoritmo é o signo enquanto não significa.

[12] Decidimos reproduzir a figura assim como se encontra no Curso de Lingüística Geral, mesmo que Michel Arrivé (1999, p.83) tenha advertido que as flechas foram acrescentadas para fins didáticos pelo editores, não sendo de autoria de Saussure.

[13] CF. Lacan, 1998, p.500.

> "O signo não é portanto signo de alguma coisa, mas de um efeito que é aquilo que se supõe, enquanto tal de um funcionamento do significante. Este efeito é o que Freud nos ensina, e que é o ponto de partida do discurso analítico, isto é, o sujeito. [. . .] Este efeito, o sujeito, é o efeito intermediário entre o que caracteriza um significante e outro significante, isto é ser cada um, ser cada qual, um elemento. [. . .] o significante enquanto aquilo que aprendemos a separar de seus efeitos de significado". (LACAN, 1985, p. 68-69)

Porém, conforme os autores do "Título da Letra", é preciso levar em consideração que nenhum dos conceitos da teoria do signo desaparece; significante, significado e significação ainda estão ali. A interrogação que podemos nos fazer é o que entenderemos por significação se aceitarmos a teoria da supremacia do significante que não se prende em lugar algum, apenas divide os lugares? Se o significante está sempre deslizando, onde se fixará a significação? Lacan apresentará a resposta sob o nome de "ponto de basta", ou seja, imaginemos duas folhas de papel, uma o significante e outra o significado, façamos um furo que atravesse as duas. Esse furo que consiste na possibilidade de unirmos as duas folhas através de um mesmo ponto é também a possibilidade de um efeito de sentido, de uma estabilização, mas com o cuidado de chamá-la de mítica, pois não considera a possibilidade de fixar uma significação a um significante, somente um significante a outro significante, que produzirá novas significações. O mito aqui não é depreciativo se considerarmos que, desde os gregos antigos, ele é o nascimento da palavra.

Pêcheux (1995) aponta para a produção de sentidos via discurso, conceituando o interdiscurso ao referir que todo discurso, enunciado por um sujeito em um dado momento, "fala em outro lugar, antes e independente". Authier-Revuz (1998) parece ser a mais lingüista dos três, e de fato é, visto que Lacan é psicanalista e Pêcheux filósofo, com a construção das não-coincidências do dizer, abordando a presença do outro no discurso a partir de uma análise da autonímia, através do estudo da metaenunciação, ela vai questionar a lingüística escrevendo: "Duas ou três coisas sobre as relações da língua com o que não é ela...". Os três são devedores de Saussure, mas opõem-se a ele em um determinado ponto, Lacan (1998) no texto "A instância da letra no inconsciente" e Pêcheux (1995) no livro "Semântica e Discurso", o fazem explicitamente, já Authier-Revuz podemos deduzir devido à sua própria teoria sobre o signo autonímico e às relações que ela estabelece entre o inconsciente e o interdiscurso.

Os autores que citamos levam em consideração o discurso, não somente a língua, embora não a desconsiderem, muito pelo contrário, é a partir da língua, da letra enquanto "suporte material do discurso concreto"[14] (LACAN, 1998, p.498) que se possibilita qualquer análise. Para Lacan (significante) e Authier (autonímia) a palavra, tomada na sua materialidade, pode ser analisada como discurso do outro. Pêcheux (1995, p.262) concorda com a teoria lacaniana que poderia se "chamar o primado do significante sobre o signo e o sentido: o significante, que não é o signo, e como tal não tem sentido, determina a constituição do signo e do sentido"[15].

Na teoria do significante (Lacan), e na teoria da autonímia (Authier-Revuz) não há a possibilidade de sinonímia, ou seja, dois significantes terem o mesmo significado. Isso abre a possibilidade de um significante não ter significação alguma, o que é essencial para desenvolver a teoria da cadeia de significantes que tanto um como outro utilizam. Para Lacan, Pêcheux, tanto quanto para Authier-Revuz, o sentido se dá a partir do não-senso, das não-coincidências.

> "[. . .] é no real das não-coincidências fundamentais, irredutíveis, permanentes, com que elas afetam o dizer, que se produz o sentido. Assim é que, fundamentalmente, as palavras que dizemos não falam por si, mas pelo... 'Outro': Outro que abre o discurso sobre sua exterioridade interdiscursiva interna, a nomeação sobre a perda relativamente à coisa, a cadeia sobre o excesso de sua 'significância', a comunicação sobre a abertura intersubjetiva, e, no total, a enunciação sobre a não-coincidência consigo mesmo do sujeito, dividido, dessa enunciação" (AUTHIER-REVUZ, 1999, p.26).

[14] Esse aspecto é importante para diferenciar o sujeito psicológico do sujeito efeito da linguagem. Lacan (1998, p.498) no texto de 1957 "A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud" escreverá "Mas essa letra, como se há de tomá-la aqui? Muito simplesmente ao pé da letra. Designamos por letra este suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem. Essa definição simples supõe que a linguagem não se confunda com as diversas funções somáticas e psíquicas que a desservem no sujeito falante. Pela razão primeira que a linguagem, com sua estrutura, preexiste à entrada de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental".

[15] Michel Pêcheux na conclusão de "Semântica e Discurso" (1995, p.262) vai escrever: "Ora, o que o desenvolvimento lacaniano da teoria psicanalítica nos ensina sobre esse ponto é que a divisão [do sujeito] se dá no elemento do significante que não é, como tal, nem 'representação de palavra' nem 'representação de coisa': diferente do signo que 'representa alguma coisa para alguém' – e do qual também podemos nos fazer uma representação – o significante representa o sujeito para um outro significante".

Pêcheux (1995, p.291), no anexo de “Semântica e Discurso”, vai perguntar: “Em suma: de que modo tirar as conseqüências lingüísticas do fato de que o ‘não-dito precede e domina a asserção’?” Essa pergunta orienta a presente pesquisa, que se baseia em uma teoria não subjetiva do sujeito.

3.3 AUTONÍMIA

Em primeiro lugar, devemos fazer uma distinção, que tanto Authier-Revuz (1998), apontando para a diferença entre signo padrão e signo autonímico, como Rey-Debove (1996) entre signos que significam signos (metalinguagem) e os signos comuns, e Roman Jakobson (1999), entre linguagem-objeto e metalinguagem, preocupam-se em nos lembrar. Tratamos do que vem a demarcar o campo da metaenunciação. Por exemplo, ao dizermos: a casa de Maria é amarela, a palavra casa está no lugar de um signo padrão que remete a um referente que seja o conceito de casa. Já ao perguntarmos: como se escreve casa? a palavra casa está no lugar de um signo autonímico, ou seja, o referente é um signo. A autonímia vem a ser essa possibilidade, essencial para a metaenunciação, de os signos poderem remeter a eles próprios.

Como o signo autonímico exclui a sinonímia, fomos levados a realizar uma análise, considerando a forma, a letra, e não o conteúdo do dizer em vias de se fazer. O que temos de abordar é o fato de que, no campo da metaenunciação, o referente não é um conteúdo que explicita um elemento do mundo.

> “A modalização autonímica é concebida como um modo de dizer que, ao modo de dizer “simples” de um elemento X que remete a um referente x : X -> x, opõe o modo de dizer complexo, de desdobramento opacificante, no qual a nomeação do referente x se realiza com a intervenção, qualquer que seja o modo do autônimo X’, homônimo de X”. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.182)

Apontando para essa presença do outro no discurso, que é referenciado a partir da autonímia, estamos colocando em destaque a metaenunciação. A presença do outro no discurso é explicitada neste lugar onde o significante se apresenta como não possibilitando uma sinonímia. Ele é pela diferença com relação aos outros significantes. A questão da linguagem representar algo diferente dela mesma, no momento em que ela representa ela

mesma, que seria o signo de signo, ao contrário do signo padrão, apresenta-se como uma torção que não é secundária mas inicial, pois o sujeito é inserido na língua via metaenunciação, quer dizer, os significantes vêm antes do significado. O que nós escutamos primeiramente são significantes. O significado vem depois, em decorrência da leitura realizada a partir dos significantes.

A teoria desenvolvida por Authier-Revuz servirá como base para análise dos recortes de discurso recolhidos durante o trabalho de campo na escola municipal. O conceito de modalidade autonímica formulado por Authier-Revuz (1998, p.177) refere-se à "forma que implica uma atividade linguageira de auto-representação do dizer pelo enunciador". A partir deste conceito a autora desenvolve, baseada na teoria da enunciação, uma série de reflexões a respeito de uma abordagem do discurso, apontando para a heterogeneidade da língua, as não-coincidências do dizer.

O que nos chamou a atenção nas falas dos alunos pesquisados foram as metaenunciações utilizadas pelos alunos no momento da escrita. Ao destacar os signos autonímicos das falas dos alunos, começamos a verificar a importância deste modo do dizer no processo de inserção em uma língua escrita.

> "O que estes enunciados têm em comum, como se vê, é que, em um ponto de seu desenvolvimento, o dizer representa-se como não sendo mais óbvio. Em vez de, em uma aparente transparência no apagamento de si, exercer sua função mediadora de nomeação, o signo interpõe-se em sua materialidade – com seu significado e seu significante -, como um objeto que, encontrado no trajeto do dizer, coloca-se como objeto deste". (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.179)

3.4 A METALINGUAGEM

Desde então, o nosso objetivo foi o de indagar no plano da prática de linguagem, a especificidade deste modo enunciativo desdobrado e sua articulação com a aprendizagem de uma língua escrita. Também tomamos o cuidado, assim como fez Authier-Revuz, de delimitar o que entenderíamos como metalinguagem, pois, referindo Lacan (1998, p.882), teremos que sustentar o fato de que "tudo o que há por dizer da verdade, da única, ou seja,

que não existe metalinguagem, que nenhuma linguagem pode dizer o verdadeiro sobre o verdadeiro, uma vez que a verdade se funda pelo fato de que fala [. . .]". Não há nenhuma contradição entre este enunciado e as palavras incertas de Authier-Revuz. Arrivé (1999, p.72) também considera essa afirmação lacaniana e se defenderá da seguinte forma:

> "Talvez aqui o lacaniano se surpreenda, até fique indignado ou se irrite, e de qualquer forma me suspeite de esquecer o aforismo lacaniano "Não há metalinguagem". Longe de mim. Mas, na verdade, isso não me preocupa muito: a negação da metalinguagem não impede a sua prática. Assim como a negação paralela da relação sexual – "não há relação sexual" – não impede o ato sexual"

O que nos autoriza a seguir no campo da metaenunciação em conjunto com a psicanálise lacaniana vem da própria Authier-Revuz, nas distinções que ela enumera, diferenciando o que ela considera como metalinguagem para construção da sua teoria.

> "Por oposição às metalinguagem lógicas, construídas externas à lingua, ela concerne, evidentemente, à metalinguagem natural, interna à lingua e observável, aquela da função metalingüística de Jakobson e do trabalho fundador de Rey-Debove. [. . .]
> Ela está relacionada à metalingúística corrente ou epilingüística (por oposição à metalinguagem científica), dando acesso às representações dos sujeitos a propósito da linguagem, do sentido, da comunicação. [. . .]
> Ela diz respeito ao metaenunciativo compreendido como auto-representação do dizer que se vai fazendo, por oposição ao que, no campo do epilingüístico, é discurso sobre a linguagem em geral, sobre um outro discurso, sobre o discurso do outro na interação, no diálogo". (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.180-181)

Teorizando sobre o desdobramento de jogos metaenunciativos com o tempo a autora contrapõe a idéia de que exista metalinguagem no sentido de um exterior à linguagem, como se existisse o verdadeiro sobre o verdadeiro, um Deus, ou qualquer coisa fora do mundo que pudesse nos dizer, sem ou para além da linguagem, o que essa seria, "[. . .] o desdobramento metaenunciativo faz esquecer o fato de que não há o 'extratempo', de que não há metalinguagem, provocando o duplo reconforto narcísico de uma posição ilusória de exterioridade em relação, ao mesmo tempo, às palavras e ao tempo" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.105).

A partir dos nossos balizamentos teóricos chegamos à definição de modalização autonímica, que para Authier-Revuz reúne a possibilidade de encontro dos três objetos de

estudo indagados nesta pesquisa: sujeito do inconsciente, enunciação e discurso. “A modalização autonímica, forma de enunciação que comporta uma representação da enunciação, concerne duplamente, se se quer, ao campo heterogêneo da enunciação em que a língua encontra a fala, o discurso, o sujeito” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.183).

3.5 AS NÃO-COINCIDÊNCIAS DO DIZER

Algumas especificações no campo da enunciação são necessárias, pois embora estas teorias, quanto ao que nos interessa, sejam convergentes, não podemos esquecer que sua aplicabilidade é bem particular**.** Quanto à enunciação, Authier-Revuz (1998, p.183) postula que deve ser “pensada como lugar de uma inevitável heterogeneidade teórica que afeta a pesquisa lingüística dos fatos enunciativos e exige que sejam explicitados exteriores teóricos da lingüística propriamente dita”. Estes exteriores ela vai delimitar como os que destituem o sujeito de seu domínio do dizer:

> “Ao modo da teoria do discurso e do interdiscurso enquanto lugar de constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito, desenvolvida por M. Pêcheux e, de forma central, da teoria elaborada por J. Lacan, de um sujeito produzido pela linguagem e estruturalmente clivado pelo inconsciente”. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.186)

Nada acontece por acaso, ou diríamos, pura coincidência, na esfera das ações humanas. Neste ponto, nos filiamos aos dois exteriores teóricos definidos por Authier-Revuz: Pêcheux (1995, p.194), com o conceito de pré-construído e discurso transverso, como elementos discursivos que no seu funcionamento são referidos como interdiscurso, defende que nenhum discurso é livre de outros discursos, que mesmo o designam e Lacan (1985, p.45) que no Seminário “Mais, ainda” defende que “não há nenhuma realidade pré-discursiva. Cada realidade se funda e se define por um discurso”. Definidos estes pontos de ancoragem, que defendem um sujeito efeito da linguagem, dependente inevitavelmente de um discurso em que se engajar, podemos suspeitar que as não-coincidências constitutivas no encontro com as não-coincidências mostradas propostas por Authier-Revuz, e que tomaremos como base de nossa análise, evidenciam o assujeitamento do sujeito ao discurso.

> "É com base nesta consideração "ao pé da letra" das formas de glosas metaenunciativas que se impuseram quatro espaços de não-coincidências ou de heterogeneidades, nos quais o dizer se representa como localmente confrontado nos pontos X onde, alterado, ele se desdobra:
> 1) Não-coincidência interlocutiva entre dois co-enunciadores nos retornos que tu é explicitamente convocado,
> 2) Não-coincidência do discurso consigo mesmo, nos retornos que, em X, encena o jogo de um discurso outro,
> 3) Não-coincidência entre as palavras e as coisas, em retornos que evocam a questão da nomeação, da 'propriedade', da adequação,
> 4) Não-coincidência das palavras consigo mesmas, em glosas que fazem jogar em X os outros sentidos, as outras palavras da polissemia, da homonímia, dos trocadilhos". (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.189)

A não-coincidência interlocutiva é entendida como constitutiva da enunciação por evidenciar a impossibilidade de simetria entre dois sujeitos. Ela remete à concepção do sentido ser construído no processo discursivo, e não trasmitido de um sujeito que o detém para outro. A possibilidade de um enunciado ser interpretado de várias maneiras pelo sujeito que escuta caracteriza essa forma de não-coincidência na modalidade mostrada. São dizeres nos quais um interlocutor denuncia a heterogeneidade da língua no processo de comunicação. Ela aparece no discurso nas formas de dizer que procuram homogeneizar o significado das palavras entre interlocutores. Por exemplo, sujeito do inconsciente, se é que vocês entendem o que estou querendo dizer.

A não-coincidência do discurso consigo mesmo é entendida como constitutiva a partir da referência que Authier-Revuz busca no dialogismo bakhtiniano. Postula que um discurso se constitui sempre a partir de um outro ou vários discursos, não existindo a possibilidade de um discurso que surgisse do nada. Nesta forma de não-coincidência, a autora procura assinalar o conceito de interdiscurso de Pêcheux (1999), pois "[. . .] isso fala, em outro lugar, antes e independentemente", o que nos coloca diante do já dito constitutivo de qualquer discurso. Também fica evidenciada aqui a dificuldade, ou mesmo, impossibilidade de estabelecer fronteiras bem definidas entre um discurso e outro. Um exemplo da modalidade mostrada desta não-coincidência é: estou dizendo discurso no sentido de Pêcheux.

A não-coincidência entre as palavras e as coisas refere que a coisa que a linguagem representa e a própria linguagem são unidades diferentes. A coisa "cadeira" e a palavra "cadeira" são elementos não-coincidentes. Com relação a esta categoria, poderia ser suspeita uma divergência entre a teoria exposta nesta dissertação e a teoria da autora que estamos abordando, com relação ao conceito de real que trabalharemos em um capítulo adiante. Authier-Revuz (1998, p.194) descreve o real como "radicalmente heterogêneo à ordem simbólica" e nós postulamos o real como homogeneamente impossível. Não vemos como contrárias estas duas formulações, pois o real enquanto homogêneo somente pode ser pensado antes do advento da linguagem, ou seja, impossível. Porém, a partir da ordem simbólica, o real pode ser entendido como heterogêneo ao simbólico, pois nos deparando com ele o que podemos fazer é simplesmente representá-lo por aquilo que ele não é. Assim, ele continua no lugar de impossível, não cabendo nele nem um adjetivo, seja homogêneo ou heterogêneo. Um exemplo desta não-coincidência enquanto mostrada pode ser: dizemos real na falta de uma palavra melhor.

A não-coincidência das palavras consigo mesmas refere à possibilidade da materialidade lingüística estar sujeita a equívocos, pois, por exemplo, com uma mesma palavra podemos significar coisas diferentes, como manga (de camisa, de jardim, fruta) ou na sonoridade de um enunciado, como: queria não morar mais com minha mãe e queria namorar mais com minha mãe. São formas em que as palavras não coincidem com elas próprias, enquanto palavras. Um exemplo desta categoria na modalidade mostrada seria: digo manga no sentido de fruta.

Essas quatro não-coincidências serão abordadas mais detalhadamente na Análise 1, na qual procuraremos mostrar na fala dos alunos tomadas ao pé da letra, na sua materialidade, as implicações do sujeito no discurso que o constitui. Ressaltamos o enfoque na materialidade lingüística, visando analisar o processo de produção do texto.

4 ESTRUTURA E ACONTECIMENTO

> "Como a história, um livro se faz de fragmentos, restos de outros textos. Signos recolhem tesouros".
> Donaldo Schüler

4.1 A SUPOSIÇÃO DA ESTRUTURA

O corpus destacado para análise e o referencial teórico desta dissertação implicam necessariamente um questionamento sobre o conceito de estrutura. A análise do corpus é realizada a partir da teoria das não-coincidências do dizer de Authier-Revuz. Esta é embasada na explicitação da autonímia, que enquanto signo tem como referente a estrutura. Ao ser complexificada pela teoria lacaniana, que introduz o sujeito como um efeito desta estrutura, esta indagação proporciona um olhar diferente da lógica positivista. Neste caso o sujeito somente pode ser apreendido, contado, a partir do Outro, lugar dos significantes. O Um somente é possível a partir do Outro. A estrutura tratada é a da linguagem. Para Pêcheux (1998a, p.51) a consideração da estrutura "impõe à pesquisa construir processos capazes de abordar explicitamente o fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem simbólica, ou seja, de trabalhar no ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos mundos normais".

Conceber uma estrutura[16] antecedente a qualquer sentido é, antes de mais nada, uma suposição. Esta estrutura, mesmo que suposta, se apresenta como uma tentativa de ordenação do real. Levar em consideração a estrutura significante requer indagar os conceitos de diferença e continuidade [17].

A estrutura está necessariamente inscrita em uma provável repetição. Tomaremos a estrutura como uma forma e não como uma substância. "O que importa não é a substância, acidental, do elemento chamado a funcionar como significante, mas o modo da sua articulação com os outros, isto é, a estrutura" (ARRIVÉ, 1999, p.97). Enquanto forma, ela não se apresenta estática, pois a repetição que a constitui é sempre dependente do acontecimento. Uma estrutura estática simplesmente não se apresenta, porque a única forma de se apresentar é através de um acontecimento. Faz-se necessário uma leitura para que a estrutura possa ser suposta. Esta suposição, que confere consistência à estrutura é o registro do imaginário.

---

[16]O que tomaremos como estrutura parte principalmente das colocações de Saussure no Curso de Lingüística Geral (1995). A língua é uma estrutura, uma forma que pode ser tomada na sua concretude. Isso que Saussure nos apresenta possibilita tomarmos qualquer discurso pela maneira como ele está organizado, de acordo com a disposição das letras, as que excedem, as que faltam, as que se repetem e assim por diante. " A língua é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos de linguagem. Pode-se localizá-la na porção determinada do circuito em que uma imagem auditiva vem associar-se a um conceito. Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade." (SAUSSURE, 1995,p. 22-23) A possibilidade de tratarmos a língua como um objeto de natureza concreta, com certas características bem definidas, mesmo ela sendo uma forma e não uma substância, proporciona um acesso incomparável às estruturas de organização social. Não existe comunidade humana sem língua. Acreditamos necessária esta passagem por Saussure, mesmo que breve, para se delimitar o início desta lingüística que se pretende ciência. Conceber a língua como um objeto bem definido e propor a separação, por uma barra entre significante e significado é o que tornou possível toda esta nossa discussão a respeito da estrutura.

[17] O conceito de estrutura leva em conta estes dois princípios formulados no Curso de Lingüística Geral e que se apresentam da seguinte maneira: "1º princípio – arbitrariedade do signo. O laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo lingüístico é arbitrário. Assim, a idéia de "mar" não está ligada por relação alguma interior à seqüência de sons m – a – r que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra seqüência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes."(SAUSSURE, p.81-82) "2º princípio – caráter linear do significante. O significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: a) representa uma extensão, e b) essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha."(SAUSSURE, 1995, p.84) Vemos que esse caráter de linearidade já manifesta que não existe um espaço fora do tempo. Imaginar algo que ocorre em outro lugar, que não dentro desta linearidade seria apontar para uma metalinguagem. Esses dois princípios (da diferença e da continuidade) caracterizam a língua como uma estrutura.

A estrutura somente pode ser tomada como Um a partir de um registro imaginário, de um limite que se instaura como impossibilidade, ou seja, o Não-Um. Este limite, da estrutura coincidir com o real refere à representação deste real que se inscreve simbolicamente. Se, enquanto acontecimento, produzimos o real, na mesma medida ele nos é inacessível e pela mesma via voltamos para a estrutura. Nós, enquanto humanos, também estamos no real. Sendo assim, existe algo em cada um que é inacessível a si mesmo, ou seja, à sua parte real.

Esta estrutura, temos que concebê-la (e não podemos fazer mais do que isso) como uma estrutura móvel. Neste movimento, e em nenhum outro lugar, podemos supor um sujeito. O acontecimento, diferentemente do fato interpretado, inscreve-se no lugar do sujeito, na sua desaparição.

Não temos como falar ou escrever sem uma suposta estrutura prévia. Então podemos considerar que o sentido depende da estrutura, porém a estrutura somente se apresenta a partir de um acontecimento que, por via da dúvida, é sempre contingente. Importante ressaltar que a contingência aqui não se refere à ligação entre significante e significado, mas à impossibilidade de um controle absoluto sobre o real. A possibilidade de nomearmos os dias, horas, minutos proporciona uma série de benefícios às ciências, porém isso não quer dizer que controlamos o tempo. O sentido da temporalidade depende da estrutura.

4.2 A REPETIÇÃO DO DIFERENTE

Para uma estrutura ser possível, nós temos de admitir e instaurar a repetição, mesmo a de números e palavras. Toda estrutura necessita de um código, e qualquer código somente tem validade se puder ser repetível. O que liga a China à América Latina é a linguagem. A televisão, a internet, o cinema e o telefone celular são exemplos de quanto a rede de significantes aumentou em tamanho e complexidade. Pensemos no tempo em que vivemos, em que toda uma linguagem, sejam sons e imagens, é transmitida via espaço. Como o som é transmitido da China para o Brasil via satélite? É necessário que este som seja codificado

em um sistema que seja repetível. Essa repetição de sinais poderá ser decodificada a partir de um sistema que possua a mesma base de regras em que alguns pontos estão fixados como correspondendo a outros. Essa estrutura, que tem consistência imaginária e insistência simbólica, liga-se ao real através das ondas que em si são sem-sentido. O que conta não é a repetição da materialidade, mas a repetição de uma lógica que determina os espaçamentos que possibilitam a instalação de diferenças. Conforme Pêcheux:

> "[. . .] a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua própria leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível." (PÊCHEUX, 1999, p.52)

O significante insere-se a partir de uma materialidade, introduzindo a diferença na homogeneidade dos elementos dispostos no mundo. Através do significante o homem faz furo no real porque através do significante é possível uma ordenação do real, que passa a ser heterogêneo, contável. Torna-se assim possível a leitura, por exemplo da lei da gravidade. Aquelas letras que não têm sentido algum tocam o real.

Toda leitura é feita a partir do significante. Não lemos o significado, esse é construído a partir dos significantes que lemos. O que o significante nos impõe é que, para existir algo no plano de uma produção de sentidos, é necessária uma materialidade em que o significante possa ser inserido e convocado a articular a rede que sustenta o liame social.

Todo acontecimento que se apresenta será interpretado a partir de determinados paradigmas (experiências). Estes necessariamente constituem algo que podemos denominar de uma estrutura prévia ao acontecimento (todo discurso é discurso do outro). Para falarmos uma língua, nós primeiro temos de escutá-la e fazer uma transposição para que esta possa ser falada ou escrita. A criança, com seu sistema próprio de sons, se insere na linguagem a partir de uma combinação de sons e significados totalmente singular. A primeira língua de qualquer sujeito é única, a que falamos enquanto adultos será sempre uma segunda língua.

Tomar a estrutura como uma tentativa de continuidade é o que se apresenta, por exemplo: um pai colocou em sua filha mais nova o nome de Tereza, em homenagem a uma namorada estrangeira que teve em sua juventude, pela qual foi extremamente apaixonado. Este nome vem carregado de sentidos que não necessariamente indicam um significado determinado antecipadamente. As conseqüências disso podem ser várias, e uma delas foi Tereza colocar em sua filha o nome da irmã da Tereza estrangeira, ex-namorada do pai, Maria. A seqüência que aqui se processa revela uma estrutura na qual a necessidade do repetível faz rede, dando consistência a uma estrutura que está para além do sujeito. A repetição dos nomes de Tereza e Maria somente é possível a partir da existência de uma língua. O uso destes nomes vai possibilitar sentidos variados para estas inscrições, sendo que o que se mantém é uma continuidade. Voltamos à questão de que, diante do real, tudo o que o sujeito demanda é que ele seja representável.

4.3 O SUJEITO COMO ACONTECIMENTO

Tratamos por acontecimento tudo que no momento de abertura se fecha. Partimos da hipótese do sujeito como um acontecimento. Isso se refere ao que experimentamos a cada instante de nossas vidas, quer dizer que o que conta de fato com relação à existência é o instante que se abre e se fecha, como agora para quem está lendo este texto, este que lê somente existe neste momento. Cada sujeito não é mais que este breve instante que não se inscreve, pois no momento da inscrição já não é mais somente do real e sim, como qualquer texto, simbólico e imaginário, a partir do que se pode atribuir um sentido. Em contrapartida, o sentido somente se dá em relação ao acontecimento naquilo que ele já não é mais, neste espaço, se assim podemos dizer, em que a ausência se instaura como não-sentido.

Como a palavra que jogamos ao vento não possui um destino definido, o que proporciona vida ao simbólico é justamente a possibilidade de um acontecimento. A palavra espera o acontecimento, somente este leva a palavra para mais adiante. Se a palavra depende da estrutura, do repetível, o acontecimento revela o quanto de enigma é necessário para a produção de sentidos.

Se temos uma estrutura a partir da língua, o acontecimento reflete em que esta língua não é idêntica a si. Dizemos que um acontecimento somente pode ser analisado após sua incidência, sua presença e conseqüente nomeação, mas também concordamos que, apesar de todo conhecimento provável que se pode ter da estrutura que implica este acontecimento, sempre estaremos interpretando um passo adiante. Estamos necessariamente deslocados, o que implica uma não-simetria. Quando nos referimos a um acontecimento passado, já não se trata de um acontecimento, enquanto sujeito, mas de uma objetificação, uma entificação do que uma vez foi sujeito. Porém, a cada nova interpretação um novo sujeito acontece. Se a interpretação é um acontecimento, ela somente é enquanto algo que pode ser lido, e essa leitura é a própria abertura à multiplicidade de sentidos.

> "Aviso, portanto, a quem queira ainda fingir individuar estruturas definitivas: não só, relatando-as, vocês estarão sempre relatando coisa diferente, mas também não conseguirão fundamentá-las, porque a linguagem que pretende fundamentá-las é a mesma cujos erros as estruturas querem desmascarar." (ECO, 2001, p.347)

Se o sentido não está no signo, onde ele está? Uma frase escrita em alemão é completamente diferente, em termo de letras, de uma frase escrita em português. Se estas frases em português fossem significadas pela cor vermelha, e em alemão pela cor verde, o que faria com que duas cores diferentes representassem a mesma pergunta? O sentido não está no vermelho, ou seja, nas cores. O sentido está no movimento? "Todo o símbolo, isolado, parece morto. O que lhe dá vida? – Só o uso lhe dá vida. Tem, então, em si o sopro da vida? Ou é o uso que é o sopro da vida?" (WITTGENSTEIN, 1995, p.413)

Como o leitor pode chegar a um sentido similar ao proposto pelo escritor? É preciso uma explicação, argumentação, ligação que possibilite que a construção de sentidos do escritor seja similar à construção de sentidos do leitor. Somente existe sentido em um signo quando alguém o lê. O sentido de leitura, aquele que o leitor consagra ao texto, e o sentido de tradução, aquele que o leitor vai expressar, são variáveis diferentes que influem na transformação do sentido. Se o sentido está no movimento, ele somente poderá ser evidenciado no acontecimento. Pêcheux define o encontro do acontecimento com a estrutura como:

> "[. . .] essa regularização discursiva, que tende assim a formar a lei da série do legível, é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjeturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa 'regularização' e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira." (PÊCHEUX, 1999, p.52)

O real na conjunção com o acontecimento, reconfigura a memória, apontando para o caráter paradoxal do tempo como estruturante de todo discurso. Se o desejo é contingente, é justamente onde a contingência faz laço com o impossível. Para Lacan (1998), o inconsciente se estrutura como uma linguagem, mas não é uma linguagem. Da mesma forma que o real, o inconsciente pode ser representável ou não, enquanto a linguagem é o meio de se representar o real.

Este trabalho aponta a necessidade de repetição para ser possível uma representação do real. Como o real não se repete, ao instaurarmos algo do repetível, o que necessariamente implica na instauração da diferença, possibilitamos que se funde uma escrita pela repetição. Que o sujeito tenha o repetível: o que é isso? Algo se repete e representa o sujeito. O que se repete são os sons, as letras, as palavras marcando a diferença de lugares. O real somente se repete imaginariamente, simbolicamente a partir de um ponto de vista no qual o tempo, contado um a um, revela a tentativa de busca de uma unidade. O sujeito ter o repetível é considerar o sujeito como falhado, ou seja, para repetir ele tem de deixar de ser, tem de parar. Se o real é contínuo, a sua representação depende de uma repetição articulada em uma rede, em que seus nós se relacionam pela diferença um do outro, que Lacan (1998) denominou de rede de significantes. A interrupção desta continuidade é uma condição para se instaurar algo de uma repetição. Se o sol é o mesmo durante os tempos, a linguagem lhe confere vários sentidos a cada leitura que dele se faz.

Já que o sentido é construído através da cadeia significante, sempre precisaremos de mais de um significante para gerar um sentido. Estamos tomando aqui o sentido como derivado do significante, ou melhor, da articulação significante. Para um escritor construir um sentido desejável através de um texto, ele necessariamente terá de ligar vários significantes, e de acordo com o arranjo de significantes o texto poderá passar mais fielmente ou menos fielmente a suposta idéia do escritor. As duas formas pelas quais os

significantes se articulam em rede são a metáfora e a metonímia, definidas por Lacan (1998) como mecanismos do inconsciente. Demarca-se a substituição metafórica e o deslizamento metonímico como a possibilidade de movimento do sentido. Teremos que considerar o mecanismo metafórico e o metonímico como articuladores da rede de significantes. "Eis agora a estrutura metafórica, que indica que é na substituição do significante pelo significante que se produz um efeito de significação que é de poesia ou de criação, ou, em outras palavras, do advento de significação em questão" (LACAN, 1998, p.519).

O aumento do número de significantes pretende um direcionamento do sentido desejado pelo autor. Mas não se trata simplesmente do aumento, pois tenderíamos a pensar que, quanto maior o número de significantes, mais legítimo seria o sentido proposto. Porém, não se procede desta forma: o que conta é a disposição, a articulação dos significantes, o quanto o significante se antecipa ao sentido.

> "É fácil, dentro dos limites em que se detêm essas duas iniciativas de apreensão do uso de uma língua, perceber que somente as correlações do significante com o significante fornecem o padrão de qualquer busca de significação, como é assinalado pela noção de emprego de um taxema ou de um semantema, que remete a contextos de grau imediatamente superior às unidades implicadas.
> Mas não é porque as iniciativas da gramática e do léxico se esgotam num certo limite que se deve pensar que a significação reina irrestritamente para-além. Isso seria um erro.
> Pois o significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como que adiante dele sua dimensão. É o que se vê no nível da frase, quando ela é interrompida antes do termo significativo: Eu nunca..., A verdade é que..., Talvez, também...Nem por isso ela deixa de fazer sentido ainda mais opressivo na medida em que se basta ao se fazer esperar". (LACAN, 1998, p.505)

4.4 O CORPO TRANSFORMADO EM LETRA

O sujeito se insere em um texto que já está aí, escrito de várias formas, usando várias materialidades. No caso da escrita alfabética é necessária a transformação do corpo em letra. Essas letras do corpo são, por exemplo, as que formam o nome próprio enquanto substantivo. São também todas as metáforas e metonímias que tentam dar algum sentido a estas palavras que representam a integridade do corpo humano finito. Poderíamos supor

que se tratem de pedaços, fragmentos de real colados ao real do corpo, extensões, duplicações deste corpo que se desfaz. Mas não somente real, pois a letra carrega junto o simbólico e o imaginário. Sendo assim, a letra do corpo reúne a consistência do imaginário, a insistência do simbólico e a existência do real. Destas questões surge a pergunta, cuja resposta parece óbvia: como se inserir em um texto? Tornando-se letra. A linguagem se configura como uma extensão dos corpos, sendo assim parte do corpo desdobrado em metáforas e metonímias, como explicaremos mais adiante.

A escrita duplica o corpo como um simulacro. Assim, tomamos o simulacro pelo corpo. Não que de alguma forma não seja o próprio corpo, porém é um corpo que pode ser apagado, repetido, estendido, diminuído, cortado em pedaços. Esse corpo depende do outro para poder se fazer. Esse corpo é o corpo do Outro, enquanto é também o corpo de cada um, pois o corpo enquanto linguagem se faz no Outro. Corpo que, enquanto significante, faz-se signo do sujeito.

4.5 O RECONHECIMENTO PELA LETRA

A palavra escrita, não estando dentro do sujeito, mas o representando, nos coloca em outra situação, diferente das que se referem a uma teoria da consciência. Em primeiro lugar, não podemos considerar esta dicotomia do dentro e fora, ou interior e exterior. Desde já nos posicionamos contra esta forma de apresentar o sujeito como exterior ao mundo. Para se inscrever a palavra utiliza o corpo já transformado em letra, o corpo reconhecido. A palavra é tudo o que pedimos enquanto seres sociais, ou seja, reconhecimento. Este é o nó de qualquer escrita.

> "Meu corpo será apenas o texto que tu escreves sobre ele, significante indecifrável para qualquer outro senão tu. Mas quem é tu. Lei, que mudas o corpo em teu sinal?" O sofrimento de ser escrito pela lei do grupo vem estranhamente acompanhado por um prazer, o de ser reconhecido (mas não se sabe por quem), de se tornar uma palavra identificável e legível numa língua social, de ser mudado em fragmento de um texto anônimo, de ser inscrito numa simbólica sem dono e sem autor." (CERTEAU, 2000, p.232)

Precisamos da matéria para realizar uma leitura, que somente é possível a partir de um código compartilhado. A escrita adquire o caráter de escrita quando alguém a lê. Então, para chegar à escrita, nos perguntamos o que faz possível a leitura. Em psicanálise a possibilidade de leitura ocorre através do Outro, que para Lacan (1990) "[. . .] é o lugar do tesouro dos significantes". Em Análise de Discurso, a possibilidade de leitura está nas articulações da memória discursiva, que altera-se constantemente. Para Mutti (2001, p.162) "[. . .] a memória do dizer vai-se alterando à medida em que ocorrem novas enunciações, fazendo com que as palavras apontem para outros sentidos".

O sujeito enquanto efeito da linguagem é o movimento da rede de significantes, as constantes transformações desta rede, que não cessam nunca de se reestruturar. Conforme Mutti (2001, p.162) "[. . .] a estrutura se refere àquilo que já se encontra dado como mais ou menos estabilizado, o acontecimento, reflete as diferentes interpretações de um mesmo enunciado, feita por diferentes sujeitos, cujas historicidades indicam posições diversas".

Nos vimos obrigados a abordar o conceito de leitura por ser a via pela qual a matéria é reconhecida e conseqüentemente por onde o humano se reconhece perante o outro. Para que a leitura seja possível, é necessária, uma credibilidade do discurso, que para Certeau (2000, p.241) é "[. . .] aquilo que faz os crentes se moverem. Ela produz praticantes. Fazer crer é fazer fazer. Mas por curiosa circularidade a capacidade de se fazer mover – de escrever e maquinar os corpos – é precisamente o que faz crer".

4.6 A ESCRITA COLETIVA

Se a estrutura é necessariamente coletiva, podemos nos perguntar como a palavra se individualiza, se é que isso acontece. Caso a resposta seja afirmativa, consideramos que a palavra que se encontra no social é capturada por um sujeito. A partir do momento da captura, ela passa a ser propriedade de quem a capturou; mesmo que continue andando pelo social, ela levará a marca de estar referida a um determinado sujeito, que, como autor, conjuga a palavra capturada a outra palavra, aquela que lhe confere o reconhecimento no social, ou seja, o seu nome próprio. Mas como esta palavra (que é o nome próprio, e que

também é retirada do social) se individualiza? Podemos supor que é por referir-se sempre a outra palavra, o nome de família, o sobrenome. Mas ainda podemos perguntar: e esta outra palavra, como se individualiza? A individualização no nível da linguagem é ligar-se a outra palavra, e a outra, e a outra. Trabalhando com a linguagem, não conseguimos sair deste paradoxo.

Caso a resposta seja negativa, outras dificuldades se apresentam. Se a palavra não é individualizada, permanecendo em função de outras palavras, se o indivíduo não possui a propriedade de capturar as palavras e organizá-las de acordo com a sua intenção (mesmo porque essa intenção particular vai estar referida a outras intenções que se traduzem pelas palavras), resta-nos interrogar: como acontece tal organização?

Podemos dizer que as palavras se organizam por si mesmas, no próprio movimento que as constitui, na própria relação umas com as outras; pela diferença e ambigüidade as palavras jogam umas com as outras e o que chamamos de individualização é simplesmente um jogo de palavras, metáforas e metonímias. Mas as palavras são matéria imóvel, podem ter uma história, porém elas não têm mobilidade por si. Estamos de volta ao nosso ponto de partida. Se, neste caso, considerarmos o sujeito como um efeito de linguagem, necessariamente, teremos que considerar algo que movimente a linguagem para que ela produza efeitos? A resposta parece simples: é o sujeito quem movimenta a linguagem, não um sujeito, e sim vários. Por essa lógica, a individualização resulta do movimento realizado pelos outros sujeitos. Para ocorrer algo de uma individualização, é necessária a inscrição no Outro. Portanto a individualização, o um perante o outro, somente nos é possível aonde não somos enquanto sujeitos, ou seja, no lugar dos significantes que se articulam no Outro.

A individualização é compatível com o conceito de sujeito psicológico, nuclear, defendido pelas teorias humanistas. Pêcheux, ao se referir ao movimento estruturalista, critica a articulação do biológico com o social possibilitada pelo sujeito psicológico.

> "Restituir alguma coisa do trabalho específico da letra, do símbolo, do traço, era começar a abrir uma fenda no bloco compacto das pedagogias, das tecnologias, dos humanismos moralizantes ou religiosos: era colocar em questão esse bloco, essa articulação dual do biológico com o social, de onde o simbólico é excluído, e

> esse famoso ‘sujeito psicológico’, surdo ao significante, que funde a referida articulação”. (PÊCHEUX, 1998a, p.44)

A nossa proposta, referenciada pelas Teorias da Enunciação, Análise de Discurso e Psicanálise, é a de procurar explicitar o trabalho do significante no registro das relações humanas. Em outras palavras, trata-se de “[. . .] dessimetrizar o corpo das regras sintáticas ao construir aí os efeitos discursivos que o atravessam”.(PÊCHEUX, 1998a, p.54)

5 MOVIMENTOS DO REAL

"A melhor definição do amor não vale um beijo de moça namorada"

Machado de Assis

5.1 O REAL COMO IMPOSSÍVEL

No capítulo anterior, discorremos sobre a estrutura fundada na teoria do significante. Neste, trabalharemos o conceito de real visando a uma articulação com a estrutura. É necessário este movimento para teorizarmos sobre o real da língua. Este conceito vai nos interessar particularmente na análise que desenvolveremos com base no signo autonímico, que vem apontar para esse próprio da língua que a consagra aos equívocos de uma heterogeneidade constituinte do humano.

O real para Lacan (1985) coloca-se no registro do impossível, o que não cessa de não se escrever. Na lógica lacaniana, não temos como separar o real do simbólico e do imaginário, eles se apresentam em uma relação tal que um está em função dos outros dois. O real é aquilo com o qual nos deparamos todos os dias e tentamos representá-lo de tal forma que ele possa ser repetível. Assim podemos nos enganar da nossa efemeridade. "O

real é para além do sonho que temos que procurá-lo – no que o sonho revestiu, envelopou, nos escondeu, por trás da falta de representação, da qual só existe um lugar-tenente. Lá está o real que comanda, mais do que qualquer outra coisa, nossas atividades [. . .]" (LACAN, 1990, p.61)

O real é o não-sentido, diante do qual são produzidos sentidos. Digamos que o real é homogêneo enquanto impossível, que ao nos depararmos com ele, desejamos que uma diferença lhe seja cabível, pois somente por essa via poderemos ser um. Ao se introduzir a diferença (e, portanto, a heterogeneidade) nos elementos, se possibilita que o sujeito venha ao mundo. A forma de introduzir a diferença é via significante, via linguagem, como já apontamos no capítulo sobre a divisão do sujeito. O real é homogêneo, a inserção do significante neste real é o que permite a diferenciação das coisas, e a partir disso podemos fazer delas o que elas não são. A tentativa constante das práticas lógico positivistas de retornar à homogeneidade, de poder capturar esse real através de uma simetria, caracteriza o corte que a operação do significante realiza, pois por estranha ironia o que possibilita o sujeito é também o que o afasta da completude que ele busca incansavelmente através da ciência, da religião e da arte.

O fato de se poder representar o real a partir de um sistema simbólico não significa que temos o controle deste real. As evidências lógico-práticas, sustentadas em sistemas de verdadeiro ou falso, procuram estabilizar esse encontro, sempre mediado, com o real. Essa mediação, que é constitutiva do humano, revela a incidência do simbólico e do imaginário na formulação de qualquer categoria lógica.

> "O sujeito pragmático – isto é, cada um de nós, os "simples particulares" face às diversas urgências de sua vida – tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica: isto se marca pela existência dessa multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência (por exemplo, em nossa civilização, o porta-notas, as chaves, a agenda, os papéis, etc...) passando por todo o contexto sócio-técnico dos "aparelhos domésticos" (isto é, a série de objetos que adquirimos e que aprendemos a fazer funcionar, que jogamos e que perdemos, que quebramos, que consertamos e que substituímos)." (PÊCHEUX, 1997, p.33)

A necessidade de uma organização homogeneamente lógica permeia as relações humanas sempre na tentativa de dar algum sentido àquilo com que nos deparamos a cada novo minuto. São sempre lógicas dependentes de um espaço temporal, que nos dão a ilusão de existirmos além de um breve instante. Ora, o que se refere a passado e futuro está no registro do imaginário e do simbólico, nesta construção serial da temporalidade. Então precisamos de agendas, computadores, livros, registros de nossa existência para além deste instante. É fácil observar que sem isso não existiria a nossa cultura, porém ao tentarmos domesticar o real, ele retorna e carrega consigo a necessidade de uma nova representação.

> "Suponhamos que de fato haja real - o que aliás nenhuma lógica saberia impor -: tudo o que o sujeito, se ele o encontra, demanda, é que de qualquer maneira uma representação seja possível: somente a este preço, pelo qual o imaginário o espolia, o sujeito poderá suportar o que, por si mesmo, lhe escapa. Para tanto, há duas condições: que o sujeito tenha o repetível e que este repetível faça rede. Pela primeira funda-se toda escrita; pela segunda, toda escrita adquire a consistência do representável." (MILNER, 1987, p.20)

Se ao se encontrar com esse real, tudo que se demanda é que ele seja representável, eis a própria condição da castração, pois a representação do real não é o real. Então, enchemos de coisas e pessoas imaginárias esse buraco que sinaliza o real. Nele apresentam-se todos os objetos que constituem a nossa demanda, seja uma Mercedes, uma lasanha, uma namorada, um filho, um bom pai, etc... Neste momento, nós temos entrelaçados em um só nó o real que se abre em representação, o imaginário de que essa abertura singulariza o sujeito desejante e o simbólico que vem a dar forma a este encontro.

O que estamos propondo acrescentar a esse conceito do real como não-sentido é o real como um contínuo que escapa à estrutura. Ele pode ser equiparado ao tempo no sentido de que não existe nada fora do tempo. A continuidade é expressa em um estar sempre aí. Não há repetição no real, e sim uma continuidade. As coisas continuam, o que não quer dizer que elas não se transformem. O simbólico e o imaginário colaboram para possibilitar que o real seja descontínuo, ou seja, que ele seja repetível.

A forte incidência dos meios de comunicação de massa que na segunda metade do século XX produziu, entre outras, a fotografia, o cinema e a televisão é uma inflação do

simbólico e do imaginário, procurando insistentemente um afastamento do real. O paradoxo é que isso ocorre através do próprio real, pois a castração não é a eliminação do real, mas a inserção de uma falta, de uma impossibilidade de homogeneidade. A partir do momento em que somos presas da linguagem estaremos necessariamente na heterogeneidade. Essa é a condição de sermos um. Se estivéssemos na homogeneidade, não seríamos um, não poderíamos ser contados. Apontar os equívocos da língua, os paradoxos da linguagem, levantar a suspeita sobre o que se escuta e o que se fala, as não-coincidências do dizer, a heterogeneidade e a presença do outro no discurso são tentativas de delimitar algumas representações do real que implicam o advento do sujeito como indissociável do discurso, da linguagem.

5.2 O REAL DA LÍNGUA

A escrita, como veremos posteriormente, responsabiliza o sujeito de todos os atos de que ele é efeito. O real é que nada no humano escapa das ações do inconsciente; sendo assim, qualquer produção discursiva não está livre da responsabilidade ética que a heterogeneidade, por possibilitar o um, faz valer. Jean Claude Milner, ao referir o real da língua com relação ao signo, escreve que é preciso

> "[. . .] constituir a língua como um real representável para o cálculo, como um real ao qual se possa substituir as letrinhas de uma formalização. É para isso que serve o conceito de signo e o princípio da distinção: cada segmento da língua – palavra, frase, som, sentido - , entendido como signo, é representado de maneira unívoca e analisável: identidade para identidade, diferença para diferença." (MILNER, 1987, p.7)

E Authier-Revuz complementa referindo que,

> "[. . .] em um ponto de seu desenvolvimento, o dizer representa-se como não sendo mais óbvio. Em vez de, em uma aparente transparência, no apagamento de si, exercer sua função mediadora de nomeação, o signo interpõe-se em sua materialidade – com seu significado e seu significante – como um objeto que, encontrado no trajeto do dizer, coloca-se como objeto deste." (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.179)

O real da língua, que Lacan (1985) denominou de alíngua, vem a demarcar este excesso que é a incidência do real, um excesso que somente é limitável pela linguagem. Toda representação possível, ao limitar um determinado universo sob alguma espécie de repetição, que seja a língua enquanto forma, não faz mais do que assumir a impossibilidade de dizer tudo.

As não-coincidências do dizer, formuladas por Authier-Revuz (1998), apontam para a impossibilidade humana de controlar o real, mesmo que o humano seja parte deste real. Tal é este descentramento que nos é difícil assumir o sujeito como parte do real; por vezes parece que o sujeito imagina que poderia sair fora do mundo, como se fosse possível a frase "pare o mundo que eu quero descer". Ora, se de fato somos um pedaço do real, estamos completamente jogados no mundo, misturados ao mundo como um acontecimento.

A pergunta feita por Milner (1987, p.18): "como é a língua?". E uma resposta cabendo em um: "é assim", que simplesmente ignora a questão do que poderia fundar a existência, e não imagina nada de uma inexistência possível. Eis por que de resto, por recíproca, aqueles que se ocupam da língua descartam toda interrogação sobre a origem. "Para compreender o 'é assim', uma via aparentemente simples está aberta: seja uma vez mais alíngua; o fato de língua consiste nisto que na alíngua haja impossível: impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira" (MILNER, 1987, p.18).

Estas interrogações sobre o real da língua, ou seja, o equívoco, a heterogeneidade, a condição de não ser idêntica a si mesma, é necessária para abrir o devido campo do desejo. O lugar onde o desejo pode se inscrever não é outro senão este espaço marcado pelo heterogêneo. É a contingência de um espaço a ser ocupado ou não pela palavra.

O desejo não é a falta, mas este lugar que marca uma falta. Se, conforme Lacan, (1990) "o desejo do homem é o desejo do Outro", então não é o homem quem deseja, mas é desejado, na justa medida em que, daquilo que ele é feito, algo sempre escapa, não tendo sentido algum. O desejo é este deparar-se com a falta de sentido que liga palavra a palavra em uma rede, proporcionando a condição de pronunciamento em algum jogo de linguagem.

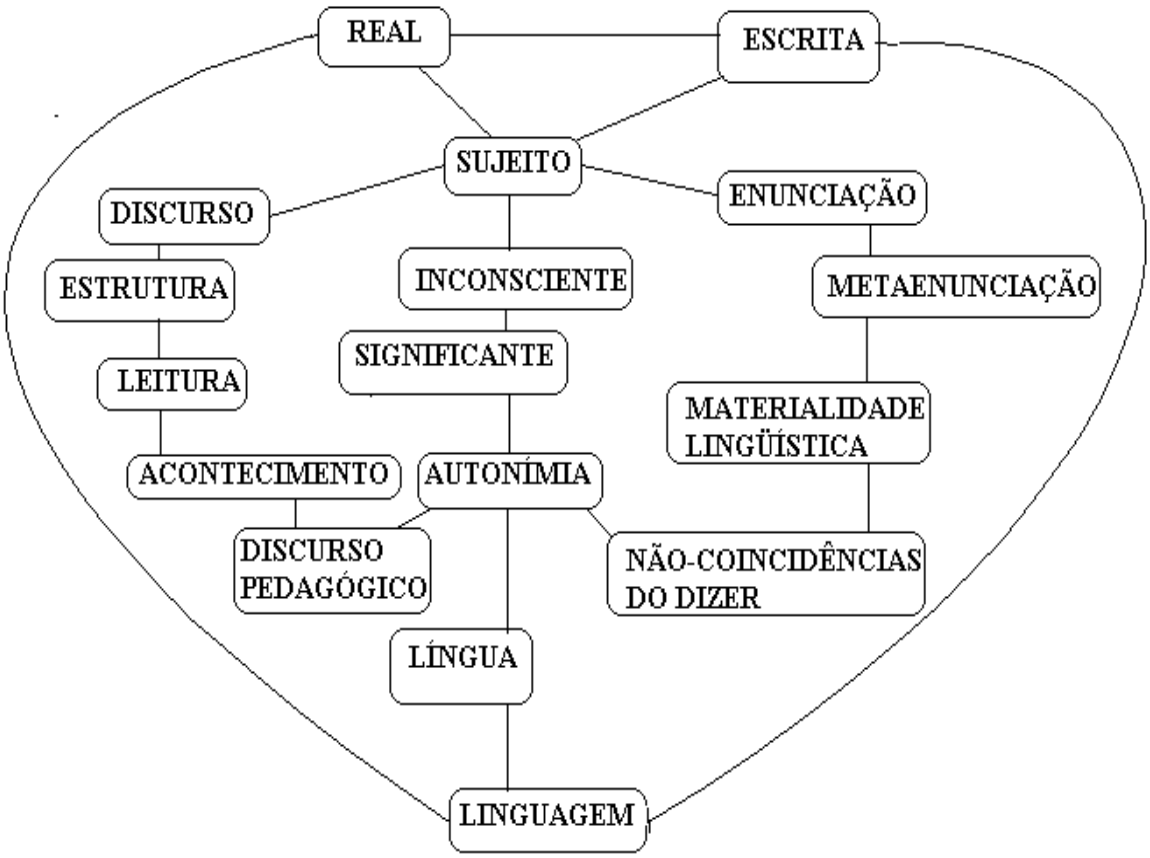
A lei possibilita o desejo. Freud, ao apontar os equívocos de linguagem como portadores de desejo, remete à castração, um dos pilares de sua teoria. Não é possível ao homem dizer tudo, e o que ele não consegue dizer é da ordem do real. A derradeira castração é habitarmos a linguagem.

Dizer que sem lei não seria possível o desejo é o mesmo que dizer que sem a linguagem não seria possível o humano. O sujeito de intenção, tão caro à ciência, se desfaz perante a lei que o funda, pois a sua pretensão somente tem lugar neste equívoco. Seguindo Saussure (1995), "a língua é uma forma e não uma substância", evoca-se que esta forma, com caráter de lei, a qual os gramáticos conhecem muito bem, carrega em si a possibilidade de sempre ser outra coisa.

> "Suponhamos a língua, como rede de impossível e como objeto de um saber, submetida ao processo, logo a função de excesso – que é a alíngua – se desenha: é o conjunto de todas as cadeias possíveis, aquelas que a ciência representa – etimologia, paradigmas diversos, derivações, transformações, etc; e aquelas que ela recusa: homofonias, homossemias, palíndromos, anagramas, tropos e todas as figuras imagináveis da associação. A alíngua é, pois, uma multidão de arborescência pululante, onde o sujeito enlaça o seu desejo, qualquer nó podendo ser eleito por ele para fazer signo. O ponto de subjetivação é sempre um entre outros, e a cadeia onde ele se distingue é apenas cercada e já surgem mil outras análogas: em enxame, diz Lacan. A cadeia de qualquer língua, enquanto que um sujeito pode nela fazer signo, tal poderia ser, então uma definição da alíngua". (MILNER, 1987, p.64-65)

Toda pretensão humana de estar fora do real, para assim poder agir sobre ele (e nisto se baseia a nossa ciência) cai quando se pronuncia uma palavra. O humano, por mais que pense, imagine, simbolize, invente, ainda não conseguiu se livrar do real. Neste ponto em que o impossível se conjuga com a contingência, o humano pode vir a ser aquilo que até então ele nunca foi, porém que se abre como possibilidade de dizer mais uma palavra. É muito complicado aceitarmos mais este duro golpe em nosso narcisismo, ou seja, que somente vivemos como um pedacinho de real em meio a um todo que, pelo advento da estrutura, é heterogêneo. Como não considerar que é a estrutura que concerne heterogeneidade ao real?

A dinâmica dos conceitos apresentados nos capítulos anteriores pode ser escrita na forma de uma rede.



Rede de conceitos relativos ao referencial teórico.

Figura 2 – Rede de Conceitos

6 ANÁLISE 1: AUTONÍMIA E SIGNIFICANTE

> "E a escrita é, indissoluvelmente, duas coisas em uma: é o regime errante da letra órfã cuja legitimidade nenhum pai garante, mas é também a própria textura da lei, a inscrição imutável do que a comunidade tem em comum."
> Jacques Rancière

6.1 AS NÃO-COINCIDÊNCIAS DO DIZER

Esta análise das marcas lingüísticas será realizada a partir do referencial teórico que nos propõe Authier-Revuz, mais especificamente sobre os signos autonímicos. Esse referencial nos permite uma análise da enunciação a partir das marcas lingüísticas que se apresentam em um determinado texto, como é o caso da heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. A primeira é possível ser localizada no texto através das palavras autonímicas, a segunda, que se refere à constitutiva, podemos abordar no encontro entre as duas heterogeneidades postuladas. Portanto, a heterogeneidade constitutiva não é possível de ser apontada diretamente, assim como o sujeito da enunciação, porém é passível

de análise através das marcas de heterogeneidade mostrada, que se referem à metaenunciação.

Um dos objetivos desta análise é mostrar o uso do signo autonímico pelos alunos no processo de construção de um texto em que está implicada a aprendizagem da língua escrita. "Ocorre que a autonímia tem a ver com a metalinguagem. Ela não é desta, a bem dizer, senão o aspecto reflexivo" (ARRIVÉ, 2002, p.14). Esta propriedade de reflexividade que caracteriza a autonímia vai nos interessar especificamente no decorrer da análise na tentativa de questionar as relações entre o sujeito e a estrutura.

Qual a importância da diferença entre signo padrão e signo autonímico? Uma das considerações possíveis é que, na aprendizagem de uma língua escrita, é essencial a utilização do signo autonímico, como é possível verificar nas falas dos alunos observados. Nelas, as palavras são tomadas na sua materialidade, o que expressa a autoridade da letra com relação ao discurso. O que Milner (1987) trabalhou como real da língua a partir da formulação lacaniana de "lalangue" é justamente esta propriedade da língua na qual, ao mesmo tempo que ela afasta o homem do real, autenticando a sua marca de incompletude, possibilita que o humano, através do significante, toque o real sem jamais poder abarcá-lo de todo. Pêcheux (1997), considerando a materialidade da língua, aponta para esta questão no texto "Discurso, estrutura ou acontecimento", ao colocar a impossibilidade de separar a estrutura do acontecimento e vice-versa. A análise que ele passa a propor vai pelo caminho de interrogar a marca lingüística, "O quê, como, por quê?"[18], abrindo para a possibilidade de outros sentidos.

O que a autonímia denuncia é a falta, a não-coincidência de onde parte a produção de sentidos, esse lugar de não-senso onde a letra se dobra sobre a letra. No qual o que de fato ainda tocamos são pedacinhos de corpos, pedaços de real, grafias. Os alunos iniciam a escrita através da metaenunciação, de uma autonímia que deixa de lado qualquer sinonímia.

[18] Michel Pêcheux, ao analisar o enunciado "On a gagné" ["Ganhamos"], proferido a partir da vitória de François Mitterand para presidência da França em 10 de maio de 1981. Ele vai questionar este enunciado em sua materialidade lingüística para então perguntar: ganhamos o quê, como, e por quê?

"Essa propriedade se deve ao fato de que, contendo seu significante em seu significado, ela [autonímia] não poderia ser relacionada a um outro signo que tivesse o mesmo significado, e um outro significante, o que é a definição da sinonímia". (AUTHIER-REVUZ,1998, p.138)

Cada letra é um corpo. Authier-Revuz (1998, p.182) vai escrever, referindo-se à autonímia, que "o que ela torna visível é um enunciador lutando com as palavras, com a materialidade da língua." Seja para falar ou para escrever, de qualquer forma se torna necessária essa luta com a materialidade da língua.

Ao mostrar os lugares nos quais a autonímia se evidencia em um discurso qualquer, Authier-Revuz procurou explicitar a presença do outro no discurso. Isso não quer dizer que a autonímia seja a presença do outro, mas que através da autonímia podemos verificar que o discurso é sempre outro. Através de um estudo da metaenunciação, ela denuncia essa alteridade entre sujeito e letra, no momento em que o um tenta fundir-se com o outro.

Uma outra propriedade do signo autonímico é de que, seja qual for a categoria gramatical do signo padrão, o autonímico correspondente é um substantivo singular, podendo assim ocupar o lugar da função-sujeito. Arrivé (1999, p.161), ao discutir a teoria de Damourette e Pichon sobre a metalinguagem, refere que "tudo o que é definido por um substantivo se torna substância. Até o factivo, o adjetivo e o afuntivo, que justamente não o são".

A partir destas colocações, procuramos analisar algumas frases nas quais aparecem os signos autonímicos. A transcrição da fala dos alunos, referente à elaboração do texto em questão, segue em anexo. O texto elaborado em conjunto possibilitou que aparecesse nos diálogos a autonímia, pois se ele fosse elaborado individualmente provavelmente não teríamos a possibilidade de captar essa forma de dizer necessária à construção do texto. Ela não deixaria de ocorrer, porém no nível de um diálogo mudo do escritor com a escrita. Observemos as formulações a seguir destacadas:

(1)- *No com 'N'. Novainhorqe*[19].

Eu sei.

Com 'n'. Ô, meu!

Eu sei.

(2) - *Es- Estão – 't' – Estão com 'e', né? 't' – tão aperta o 'a'.*

- Tem alguma coisa errada aqui, quê bota o 'a' com acento né? Cadê? Cadê? Cadê?

(3) - *Novainhorqe não tinha que te o 'r '?*

(4) - *Guerra é com 'g'?*

- Ô, professora, guerra é com 'g'?

(5) - *Que vai explodir a qualquer momento.*

Expludir não, é 'o', explodir.

Qualquer momento, tá faltando o 'r'.

É 'mo', qualquer momento em movimento.

(6) - *Os bandidos. Os 'b', 'm'. Pára, o que é isso? Tu é foda, meu , 'b', 'a', 'm'. Ban-di...*

- Tu não sabe escrevê, né?

(7) - *Bandido ou bandidos?*

(8) - *Tá, tá certo, ladrões são uns bandido.*

(9) – *Tinha que ser o 'a'. Bota o 'd' aonde? 'D', 'd', 'd' onde tá o 'd'?*

(10) – *Ladrões, tá certo, ladrões.*

[19] Decidimos escrever Nova York desta forma para manter a palavra como foi escrita pelos alunos.

Pequenos pedaços, assim parece ser a analogia para essas palavras que complicam e possibilitam aos alunos uma escrita. As palavras, na referência à escrita, apresentam-se a partir da metaenunciação como sendo sempre substantivos, independentemente de serem no dicionário pronomes, adjetivos, verbos. Se o significante é por vezes signo de sujeito, segundo a fórmula lacaniana, então podemos derivar para a possibilidade em que o sujeito se substantiviza, ou seja, quando o real da língua surge na enunciação através de formas como a autonímia (um retorno reflexivo da enunciação sobre a enunciação), o ato falho (uma palavra estranha à enunciação), chiste (uma palavra sem sentido na enunciação), lapso (uma palavra que falta à enunciação). São pequenos momentos onde o discurso revela do que é feito enquanto matéria lingüística. Essas palavras que se apresentam, ou que faltam nestas situações assim caracterizadas, não possuem sinônimos. Os chistes, atos falhos, lapsos, autonímias não possuem sinônimos, estão no nível de um não-sentido. Quando o aluno pergunta: *Professora, como se escreve guerra?* Este substantivo *guerra* não é encontrado no dicionário. O que encontramos lá, se formos procurar, é outra *guerra*. O que o aluno pergunta é sobre o traço enquanto um elemento que pode servir de significante para representar um sujeito, para fazer signo. O signo guerra sim pode ser encontrado no dicionário. A partir de uma leitura dessas não-coincidências, desenvolvemos algumas considerações respectivas a cada classificação realizada por Authier-Revuz, procurando problematizar a afirmação de Pêcheux (1999, p.50) de que "a heterogeneidade constitutiva da língua não se confunde com a manipulação ostentatória da heterogeneidade mostrada"

6.1.1 A Não-Coincidência Interlocutiva

As figuras metaenunciativas desta categoria de não-coincidência do dizer formuladas por Authier-Revuz (1998, p.22) estão baseadas em uma "concepção pós-freudiana do sujeito, não-coincidente consigo mesmo pelo fato do inconsciente, como fundamental e irredutível entre dois sujeitos não-simetrizáveis". A teoria freudiana, que destituiu o homem de um domínio sobre o seu dizer, fundamentou-se na hipótese do inconsciente como sendo anterior ao surgimento de um eu que controla as palavras que utiliza para se comunicar. Ao tomar o eu como fruto do inconsciente, Freud inaugurava, no início do século XX, uma teoria em que o homem não é mais senhor em sua própria casa,

ou seja, existe um outro, o inconsciente, que interfere em todas as ações humanas. Ele procurou mostrar nos textos "A interpretação dos sonhos" (1987a), "Psicopatologia da vida cotidiana" (1987b) e "Os chistes e sua relação com o inconsciente" (1987c) a incidência na vida cotidiana dos atos falhos, lapsos, chistes, sonhos como 'figuras' que explicitam essa presença do inconsciente no discurso. O que Freud conseguiu captar neste momento de sua obra foi a materialidade da língua na qual se apresenta um lapso, um chiste, os quais não nos é possível entender se não tomarmos a língua nessa materialidade.

O que a teoria freudiana tem a ver com a não-coincidência interlocutiva? Sendo a letra o suporte material do discurso concreto, se tomamos a letra "ao pé da letra", como nos indica Lacan (1998, p.498), então como seria possível pensar uma comunicação entre dois sujeitos, visto que a letra em sua materialidade remete a ela mesma? As letras que falamos ou escrevemos apresentam-se como matéria a ser lida, porém essa leitura somente é viável a partir de uma lógica, de uma lei de combinações que instaura a diferença entre um significante e outro. Essa diferença, na medida em que o interlocutor faz parte do discurso, não tem como ser anulada, pois é ela que proporciona os diversos significados a partir de um número limitado de significantes.

A leitura destas diferenças é o que podemos chamar de trabalho do inconsciente. Como nos aponta Lacan (1985, p.38), "o inconsciente é o que se lê". O retorno sobre o fio do discurso via metaenunciação, caracterizando a modalidade autonímica que Authier-Revuz nomeou de não-coincidências, está inscrito em uma lógica similar à dos atos falhos e chistes, explicitando para os seres falantes que esse domínio do dizer é imaginário. Essas palavras que, como a autora coloca, são porosas, que faltam por dizer, que faltam para dizer, defeituosas ou ausentes, que caracterizam tanto as não-coincidências como os atos falhos, lapsos e chistes, são a porta pela qual Freud entrou no inconsciente.

A irredutibilidade de dois sujeitos se tornarem um é o que vai explicitar essa não-coincidência na fala dos alunos analisada nesta pesquisa. A linguagem mostra seu fundamento nesta lei de que jamais dois podem se tornar um. A divisão que se apresenta é a do próprio sujeito, pois a sua fala, enquanto materialidade, não é o sujeito, apenas o

representa. Esse sujeito da enunciação apresenta-se então como cindido, pois para falar ele necessita de uma materialidade que não é o sujeito. A preocupação de Authier-Revuz em diferenciar o sujeito efeito da linguagem e o sujeito biológico, social, psicológico reside na questão de que o sujeito não é um indivíduo para essa teoria. A divisão é tal que, de onde ele pode ser reconhecido pelo outro, lá ele não está, pois lá estão os significantes que sustentam esse eu imaginário. Quando nos referimos a um nome próprio, bem sabemos que aquelas letras não são o sujeito, porém elas podem representar o sujeito para um outro significante.

Conforme Authier-Revuz (1998, p.192), "as formas de não-coincidência interlocutiva representada aparecerão como figuras variadas de resposta do enunciador, e de seu imaginário domínio comunicativo, ao encontro com a não-coincidência interlocutiva constitutiva." A forma representada é demarcada pela presença da autonímia no dizer, e a constitutiva baseia-se no exposto acima, com relação às teorias exteriores à lingüística.

A análise do diálogo dos alunos demonstrou um grande número de não-coincidências interlocutivas representadas, seja através de figuras que se inscreviam no discurso, buscando a injunção do dizer em uma só voz, como por exemplo em (1), (2), (3), (4); ou na tentativa de marcar que as palavras que um interlocutor utilizava não eram as mesmas que o outro, por exemplo em (5) e (6).

6.1.2 A Não-Coincidência Entre as Palavras e as Coisas

Essa categoria das não-coincidências está colocada como constitutiva, derivando de uma concepção do real como contínuo, a partir do qual a língua, "sistema finito de unidades discretas"(AUTHIER-REVUZ, 1998, p.194) se opõe. Baseada na teoria lacaniana da falta como constitutiva do sujeito, a não-coincidência entre as palavras e as coisas compõem-se de "retornos que evocam à questão da nomeação, da 'propriedade, da adequação."(AUTHIER-REVUZ, 1998, p.190)

Para Milner, é a partir da repetição, da instalação de diferenças, de falhas no próprio sujeito, que também pertence ao real, que se faz possível alguma representação deste real.

> "Suponhamos que de fato haja real – o que aliás nenhuma lógica saberia impor -: tudo o que o sujeito, se ele o encontra, demanda, é que de qualquer maneira uma representação seja possível: somente a este preço, pelo qual o imaginário o espolia, o sujeito poderá suportar o que, por si mesmo, lhe escapa. Para tanto, há duas condições: que para o sujeito tenha o repetível e que este repetível faça rede. Pela primeira funda-se toda escrita; pela segunda, toda escrita adquire a consistência do representável." (MILNER, 1987, p.20)

O que acontece é que esta representação do real não é o real, como já referimos no capítulo sobre a divisão do sujeito. A linguagem então trata de instituir uma descontinuidade naquilo que é contínuo, porém o resultado é que essa falha nunca é completamente preenchida, o que por sua vez possibilita o deslize da cadeia significante. A autonímia é a prova escancarada de que as palavras e as coisas não coincidem.

Essa falta no dizer pode ser observada na formulação (7) na nomeação 'entre duas palavras' e em (10) no qual temos "figuras do UM realizado na nomeação, tomado sob o ângulo da coincidência do enunciador com seu dizer" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.194).

6.1.3 A Não-Coincidência das Palavras Consigo Mesmas

Essa não-coincidência apresentada por Authier-Revuz também está vinculada à teoria sobre o real da língua, assim como à não-coincidência entre as palavras e as coisas. A autora vai escrever que ela é "colocada como consubstancial ao jogo do que Lacan chama, "Lalangue", na língua, que devota fundamentalmente o sistema lingüístico de unidades distintas, e os enunciados, ao equívoco de uma homonímia generalizada" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.195) e que conseqüentemente estrutura os chistes, atos falhos, bem como o trabalho de elaboração de um sonho. Milner, a partir da teorização de Lacan sobre o real da língua, define a alíngua:

> "Suponhamos a língua, como rede de impossível e como objeto de um saber, submetida ao processo, logo a função de excesso – que é a alíngua – se desenha: é o conjunto de todas as cadeias possíveis, aquelas que a ciência representa – etimologia, paradigmas diversos, derivações, transformações, etc; e aquelas que

> ela recusa: homofonias, homossemias, palíndromos, anagramas, tropos e todas as figuras imagináveis da associação. A alíngua é, pois, uma multidão de arborescência pululante, onde o sujeito enlaça o seu desejo, qualquer nó podendo ser eleito por ele para fazer signo." (MILNER, 1987, p.64-65)

Essa categoria das não-coincidências apresenta-se em "glosas que fazem jogar em X os outros sentidos, as outras palavras da polissemia, da homonímia, dos trocadilhos" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.190). O que ela demonstra através das metaenunciações classificadas nesta classe é novamente, como nas outras não-coincidências, um dizer que representa-se como não sendo mais óbvio. Podemos observar no exemplo (8) a tentativa de fixação de um sentido, denunciando assim o equívoco que joga em suas palavras.

6.1.4 A Não-Coincidência do Discurso Consigo Mesmo

Essa categoria das não-coincidências relaciona-se ao dialogismo bakhtiniano e à Análise de Discurso teorizada por Pêcheux. Considerando, de acordo com Bakhtin (1992), que todo discurso é discurso do outro e somando a conceitualização de interdiscurso de Pêcheux (1995), no qual "isso fala, em outro lugar, antes e independentemente", Authier-Revuz (1998, p.23) classificará essa não-coincidência como a presença em um determinado discurso de "palavras marcadas como pertencendo a um outro discurso". Essa não-coincidência é caracterizada como constitutiva do discurso; pois assim como as outras três, ela "estende-se à infinita variedade de representações que cada fala, escritura, propõe de suas relações com outros, sobre o fundo da presença constitutiva em todo discurso do já-dito onde ele se produz" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.194).

As relações interdiscursivas, essa rede de conexões entre diversos discursos, que carrega em si a memória do dizer (como foi explicitada pela Análise de Discurso), apontam para uma dominância do discurso sobre o sujeito que, como efeito deste discurso do outro, apresenta-se sempre devedor de uma fala que antecede o seu surgimento.

Na fala dos alunos, podemos destacar um "exterior apropriado ao objeto do dizer, isto é, uma palavra não de si se impõe como palavra disto do qual se fala" (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.23). São os recortes (1) e (3) onde uma palavra como 'Novainhorqe', que

não fazia parte da língua escrita dos alunos da periferia de Porto Alegre antes do atentado terrorista de 11 de setembro de 2001, passa a compor o cotidiano de seus discursos. Nova York é uma palavra estrangeira que marca a presença de um discurso outro na fala dos alunos.

6.2 A AUTONÍMIA E A DIVISÃO DO SUJEITO

Como um ponto em comum dos três autores estudados é a lingüística, e um lingüista que subsidiou a construção das três teorias foi Roman Jakobson, devemos referi-lo nesta análise.

> "A interpretação de um signo lingüístico por meio de outros signos da mesma língua, sob certo aspecto homogêneos, é uma operação metalingüística que desempenha papel essencial na aprendizagem da linguagem pela criança. Observações recentes mostraram o considerável lugar ocupado por conversas sobre a linguagem no comportamento verbal das crianças em idade pré-escolar. O recurso à metalinguagem é necessário tanto para a aquisição da linguagem como para seu funcionamento normal." (JAKOBSON, 1999, p.47)

Voltamos então aos três objetos que estavam em questão neste estudo, a enunciação, o discurso e o inconsciente. Para uma breve reflexão podemos referir a frase lacaniana "O inconsciente é o discurso do Outro" (LACAN, 1998, p.529), em que teremos em um mesmo enunciado a referência ao inconsciente, ao discurso e logicamente à enunciação. Nenhuma ação humana está livre do inconsciente, do Outro, ou fora de algum discurso.

A metaenunciação, como foi apresentada nas análises aqui referidas, nos indica um paradoxo, qual seja, iniciamos a aprendizagem de uma língua escrita via metaenunciação, porém se o "meta" refere-se à enunciação sobre a enunciação, esse retorno reflexivo sobre a forma, não seria necessária primeiro à enunciação para depois haver a metaenunciação? Se no princípio a enunciação se apresenta como metaenunciação teremos que supor uma enunciação antecedente ao homem para que sobre ela possa haver uma outra enunciação que constitua o meta. Isso nos leva a levantar a hipótese de que na aprendizagem da língua escrita acontece um trabalho similar ao das formações do inconsciente que jogam com a materialidade das palavras. Dito isso retornamos a Freud, pois ele, em sua teoria, postula que o eu advém do inconsciente.

A definição de escrita realizada por Certeau, quando este reflete sobre a invenção do cotidiano, colabora com o nosso questionamento.

> "Meu corpo será apenas o texto que tu escreves sobre ele, significante indecifrável para qualquer outro senão tu. Mas quem é tu. Lei que mudas o corpo em teu sinal? O sofrimento de ser escrito pela lei do grupo vem estranhamente acompanhado por um prazer, o de ser reconhecido (mas não se sabe por quem), de se tornar uma palavra identificável e legível numa língua social, de ser mudado em fragmento de um texto anônimo, de ser inscrito numa simbólica sem dono e sem autor." (CERTEAU, 2000, p.232)

A aprendizagem de uma língua escrita coloca a céu aberto o que sempre esteve lá, essa impossibilidade de nos tornarmos UM. Por isso iniciamos a aprendizagem da língua escrita pela metaenunciação, porque é o Outro que fala através de nós e conseqüentemente nós somente podemos falar do lugar aonde não somos, ou seja, como significante do Outro. Isso é o que Pêcheux tocou com o conceito de interdiscurso, Lacan com a releitura do inconsciente freudiano e Authier-Revuz com a teoria das não-coincidências baseadas na autonímia.

6.3 ESCRITA E LEITURA

Um homem com seus cinqüenta anos chega ao analista com uma questão que provavelmente nos interesse. Esse homem é um bem sucedido comerciante, emprega mais de cinqüenta funcionários, negocia grandes valores e nesse momento passava por uma crise, na qual se encontra com medo de várias coisas que até então nunca o haviam amedrontado. Ele se diz envergonhado de que, apesar de ser um ótimo empresário, não sabe escrever. Seu pai não havia lhe proporcionado os estudos; porém, ele sabia ler. O analista ficou pensando: como uma pessoa sabe ler e não sabe escrever? Bem, isso não é tão incomum; quando aprendemos uma segunda língua, freqüentemente conseguimos ler textos neste outro idioma, embora não nos seja possível escrever no tal idioma.

Seguimos a idéia desenvolvida por Jorge Larossa (2001, p.146), na qual "enfiar-se na leitura é en-fiar-se no texto, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar

novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever". Como as teorias que estamos acompanhando podem auxiliar neste questionamento sobre as relações entre leitura e escrita? Parece que entre a leitura e a escrita existe uma distância. A escrita implica inserir significantes em elementos sem sentido. A leitura implica o ato de interpretação dos significantes. Não é possível ler como se escreve. Se fosse viável um texto escrito somente com signos autonímicos, ele seria da ordem de uma leitura impossível. Tomando o sujeito como um efeito de linguagem, ao invés de o denominarmos de sujeito dividido talvez lhe caiba melhor a condição de ser ele a própria divisão, porque o que se lê está necessariamente afastado, barrado, do que pode se escrever. Escrevemos nos espaços abertos pela leitura, na incapacidade de lermos sem produzir equívocos. "A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras" (LAROSSA, 2001, p.146).

Como podemos ver nesta luta com a materialidade das palavras que os alunos travam para produzir um texto, a questão do sentido está em imprimir um caráter de significante àquele elemento sem sentido, quer seja uma letra, uma palavra, uma frase. A leitura consiste em dar sentido, fazer associações entre aqueles significantes que se apresentam em um texto qualquer, ou seja, produzir um outro texto. Por isso, a nossa ocupação se dá sobre o discurso e não somente sobre a língua, porque as práticas estão necessariamente implicadas na constituição do sentido. A divisão está em que o sujeito que lê não o faz do mesmo lugar do sujeito que escreve. Na escrita ele se faz contar, pelo fato de ser representado, ele não está lá, naqueles elementos significantes. Na leitura, os elementos significantes desaparecem sob as significações, o que proporciona que o imaginário unifique o leitor às significações, pois o significante está encoberto pelas significações. Na escrita, mais do que na leitura, a unidade imaginária de um eu autônomo é questionada. O que escrevemos e o que somos não são a mesma coisa, porém o que lemos e o que somos, como podemos diferenciar?

A questão que se coloca à autonímia é tornar o sujeito legível para o outro. Nas perguntas: *Guerra é com 'g'?* e *Novainhorqe não tinha que te o 'r'?* o signo autonímico

marca uma proposta de legibilidade. Neste momento podemos supor que a leitura participa da gênese da escrita.

6.4 A CASTRAÇÃO SIMBÓLICA

As palavras *guerra, então, bandidos, explodir, Novainhorqe* são signos autonímicos. Porém não é nesse momento que o sujeito é dividido, na autonímia acontece apenas a sua autodenúncia, marcando que enquanto sujeito efeito da linguagem, ele precisa utilizar uns riscos que não são ele para poder se contar. Nesse ponto, Arrivé (1998) aproxima Lacan e Saussure.

A divisão do sujeito é a mesma que separa o enunciado da enunciação. Isso que estamos indagando sobre a escrita poderia ser questionado também sobre a fala. Provavelmente encontraríamos convergências e divergências, que entretanto não são o alvo desta pesquisa. Esta se limita às perguntas sobre a produção de um texto escrito alfabeticamente. Pode parecer paradoxal analisarmos as falas e não o texto escrito, pois se estamos nos interrogando sobre a escrita, por que não ir direto a ela? Este é um caminho que muitos já trilharam, como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985). O nosso interesse é justamente indagar sobre a divisão do sujeito que possibilita a escrita. O corte entre enunciado e enunciação, ou o realizado no signo por Saussure (1995), instaurando significante e significado, são a explicitação de que o sujeito, ao se desfazer, se faz.

Ao nos depararmos com os escritos dos alunos, não temos dúvidas de que eles são resultado de uma operação que implicou um trabalho do sujeito. Bem sabemos que o escrito não é o sujeito. As palavras de um sujeito não são o sujeito, mas somente através delas ele poderá ser, justamente onde ele não é. Authier-Revuz (1998) assinala o conceito de opacidade da língua em contraponto com a ilusória transparência da língua, base das teorias centradas na comunicação. As não-coincidências do dizer revelam a busca por um sujeito que se faria aparecer para além das palavras, como se elas fossem uma coberta do mundo, e conseqüentemente do sujeito. Porém, em nossas linhas teóricas elas não são o sujeito nem a coberta do mundo, mas constituem o sujeito como um efeito de linguagem, e conseqüentemente constituem o mundo do sujeito.

Através das palavras sentimos, olhamos, saboreamos, escutamos. Sem as palavras não podemos fazer nada disso enquanto humanos. A castração simbólica, foi definida por Pêcheux (1998a, p.44) como "[. . .] um fato estrutural próprio à ordem humana", por Authier-Revuz (1998, p.23) como a falta de "[. . .] captura do objeto pela letra", que desemboca na perda inerente à linguagem, a que respondem de modos opostos a escritura e a produção de mitos consoladores, e por Lacan (1992, p.121), como "[. . .] a operação real introduzida pela incidência do significante, seja ele qual for, na relação do sexo." A castração simbólica carrega o paradoxo de nos manter no real, ao mesmo tempo que ele se apresenta como inatingível. Uma maçã, jamais será simplesmente maçã (o que escrever é impossível); ela pode ser uma fruta, vermelha, maçã de Eva, pecado, amor, sexo, etc. A maçã, nós somente podemos dizer dela quando ela desaparece na boca de Eva, assim se tornando verdadeiramente maçã[20].

O processo metaenuciativo que os alunos experimentam ao iniciar a escrita é uma confirmação desta castração. As evidências do sujeito ser uma presa da linguagem desfilam ao longo do diálogo em cada signo autonímico que substantifica as palavras. Ao dizer *Então com "e" ?* o aluno nos mostra que o sujeito do enunciado é *então*, enquanto o sujeito da enunciação nós jamais saberemos.

O significante necessita ser introduzido a um elemento material, neste caso os traços de uma grafia, para a partir de então produzir significações. Os alunos jogam com as significações que eles pretendem exprimir através de um texto escrito, porém para que o texto tenha algum sentido é necessário que os elementos que eles usam para escrever (letras) sejam marcados pelo significante. Se sob a letra não for articulado o significante, o sentido da escrita não poderá comparecer.

> "Se há alguma coisa que possa nos introduzir à dimensão da escrita como tal, é nos apercebermos de que o significado não tem nada a ver com os ouvidos, mas somente com a leitura, com a leitura do que se ouve de significante. O significado não é aquilo que se ouve. O que se ouve é significante. O significado é efeito do significante." (LACAN, 1985, p.47)

A opacidade da letra é concebida quando esta adquire o caráter de significante. A autonímia faz-se necessária como uma forma de apagamento do sinal gráfico, possibilitando o deslizamento do sentido na cadeia significante. O que podemos entender como castração na escrita é o fato de a grafia (letra), ao ser tocada pelo significante, perder a suposta transparência de um traço e adquirir materialidade lingüística. A escrita é impossível sem essa castração, que em si significa que algo faz falta, e neste lugar da falta está a linguagem, que torna presente aquilo que não está ali.

No momento em que as palavras se apresentam como opacas ao contrário de transparentes, não-coincidentes consigo mesmas, sem sinônimo, elas se apresentam também como castradas, algo lhes falta. Neste extremo de insignificância, Authier-Revuz (1998) juntamente com Lacan (1998) e Pêcheux (1995), aponta para a produção de sentidos. Isso porque o sentido se apresenta em descompasso, ele sempre está por vir, dependente dos gestos de leitura.

6.5 O ASSUJEITAMENTO

Aqui podemos fazer um parênteses para exemplificar o assujeitamento a que o sujeito está submetido, que por sua vez é tão criticado por teorias ligadas ao positivismo. O sujeito ser um efeito da linguagem significa que ele não tem outra forma de ser, salvo como efeito que, por sua vez, produz efeitos. Justamente por não confundirmos o sujeito e o Outro, o enunciado e a enunciação, o significante e o significado, se torna possível dar ao sujeito alguma mobilidade.

Através das teorias abordadas, o sujeito entra no diálogo da ciência e da religião para interrogá-las sobre o seu produto. A indagação bem pode ser: e o sujeito onde está? O sujeito ser um efeito da linguagem (Lacan), interdiscurso (Pêcheux), enunciação (Authier-Revuz) não o retira de cena, antes o introduz. Essa questão não pode ser pensada como uma gênese, no sentido de definirmos o primeiro significante. Bem sabemos que esta questão da origem é da ordem do real e portanto do impossível, para seguirmos a conceitualização de

[20] Cf. Hartmann, 2002. P.15-26.

Lacan (1985). Em "Semântica e Discurso", Pêcheux procura introduzir o sujeito no discurso científico que se protege sob o manto da neutralidade, pois ao ditar o domínio sobre a linguagem não faz mais do que procurar anular aquilo que lhe concebe movimento, ou seja, a falta, o desejo. O signo transparente é a hipótese de um signo imóvel, como se fosse possível ao imaginário sustentar-se sozinho, sem simbólico nem real. A autonímia denuncia a presença na palavra tanto do simbólico como do real, sem desconsiderar o imaginário. Para Lacan (1988, p.276): "A psicanálise devia ser a ciência da linguagem habitada pelo sujeito. Na perspectiva freudiana, o homem é o sujeito tomado e torturado pela linguagem".

A interrogação do enunciado "o sujeito é um efeito da linguagem", que o coloca em um lugar de assujeitamento perante os discursos, merece uma atenção mais detalhada. O de que se trata, tanto para a psicanálise como para Análise de Discurso, é da introdução do sujeito na linguagem, ou seja, uma implicação do sujeito no discurso em que ele se encontra amarrado. Contrário às teorias que postulam o sujeito como independente e exterior à linguagem, tomando esta como objeto, as teorias de Lacan, Authier-Revuz e Pêcheux procuram introduzir o sujeito na ciência. A pretensa neutralidade do sujeito científico defendida pelo discurso positivista é duramente questionada por estas teorias tanto na noção de inconsciente, como de interdiscurso e heterogeneidade constitutiva. O que se coloca é que o sujeito não é isento do discurso que pronuncia ou melhor, no qual ele é pronunciado. A singularidade de cada sujeito não é questionada com a afirmação do assujeitamento ao inconsciente. O que é interrogado é a possibilidade de utilizar as palavras como se estas fossem transparentes, sem ambigüidades, equívocos, enfim sem a humanidade. Como se as palavras não fossem humanas, talvez divinas. Tomar as palavras como um instrumento é retirar delas o significante, que como vimos refere à escrita. A introdução do significante no real, fórmula da castração, é também a condição do inconsciente, pois segundo Lacan[21] "o inconsciente é o real desde que furado pelo significante".

[21] Jacques Lacan, no Seminário de 15 de abril de 1975, realizado em Paris.

Um ser humano não aprende a falar sozinho, e logicamente nem a escrever. O inconsciente é o social. Portanto, essa idéia de um sujeito origem, que têm a linguagem como instrumento, é tão absurda quanto a anedota do Barão de Münchhausen descrita por Pêcheux (1995) em que um cavaleiro se retira de um atoleiro, ele e o cavalo, puxando-se pelos próprios cabelos. Essa questão do assujeitamento parece ser o ponto de discordância de Lacan com a lingüística, explicitado quando este se dirige a Jakobson no Seminário 20.

> "Um dia percebi que era difícil não entrar na lingüística a partir do momento que o inconsciente estava descoberto.
> Daí, fiz algo que me parece, para dizer a verdade, a única objeção que eu pudesse formular ao que vocês possam ter ouvido outro dia da boca de Jakobson, isto é, que tudo que é da linguagem dependeria do lingüista, quer dizer, em último termo do lingüista." (LACAN, 1985, p.25)

No decorrer deste seminário, Lacan cria o termo de lingüisteria para diferenciar-se da lingüística e, nas suas palavras, deixá-la a seu domínio reservado. A questão é que a lingüística aponta para a linguagem como dependente do sujeito origem. Já para a psicanálise, é o sujeito que depende da linguagem. A introdução de uma teoria do significante, assim como é desenvolvida pelas teorias aqui abordadas, aponta para o inconsciente estruturado como uma linguagem, ou seja, nenhuma ação humana está fora do inconsciente. Não precisamos mais do que poucos segundos falando sozinhos, o que todos fazemos várias vezes ao dia, nem que seja em silêncio ou sonhando, para se ter nas mãos a prova do crime. Porém, como a experiência nos mostra, ter a prova do crime não significa descobrir o criminoso, pois quem fala para quem?

O que nos mantém atados nessa rede que chamamos de social é a estrutura significante, pois a materialidade lingüística é a materialidade significante, só que os nós desta rede, se assim podemos escrever, somente estão aí por um esforço do imaginário, de sentidos estabilizados provisoriamente. O sujeito somente pode ser contado como mais Um ou menos Um na cadeia significante. Na medida em que o caçador pré-histórico fazia os riscos no osso para contar quantos animais havia abatido, sem o saber ele ali se contava como sujeito. De nove marcas no osso, ele seria contado por aquela que ali não está.

O sujeito não é da ordem do saber. O saber está no Outro, lugar dos significantes. O sujeito não está no Outro, pois ele somente pode ser contado pela sua ausência. Esse é o assujeitamento, o que está por trás da articulação significante. O sujeito está implicado no seu discurso até o pescoço e nada do que ele profere deixa de carregar a sua marca, sempre ambígua, provisória, opaca, por jamais poder significar o derradeiro de sua existência.

Como não compreender que a linguagem que castra é também castrada? Que algo lhe falta, e isso a constituí, não como um instrumento, mas como a possibilidade de o homem se deparar com a sua existência, com o real que ela afasta, colocando-o o mais próximo possível. De dois não se faz Um*,* se faz Outro. Depois de tantos séculos de ciência, ainda tentamos evitar a morte, e para isso a linguagem é a única via, sempre falha, o que também não podemos negar. Será necessário repetirmos os "Não há"[22] de Lacan para justificar que a negação do sujeito efeito da linguagem é a mesma negação da morte. Pois ao dominarmos a linguagem, poderíamos escrever a relação sexual, prova de que todo ser sexuado morre, e assim poderíamos fazer metalinguagem no sentido de algo que escapa à linguagem, podendo dizer da própria linguagem sem ser ela mesma, o que é por si a definição de Deus, ou da metafísica. O homem, por mais que tente, não têm o domínio sobre a morte, é a morte que o domina, esta que ele já carrega desde o nascimento como um significante que necessita ser recalcado, mas que nem por isso deixa de ter efeitos. Que "o não-dito precede e domina a asserção", que conseqüências tirar disso com bem assinalou Michel Pêcheux (1995, p.291)?

Quando o aluno diz: *Novainhorqe não tinha que te o 'r'?,* ele nos mostra o assujeitamento a um discurso, a uma determinada forma de se expressar, que para fazer laço, necessita de pontos de amarragem, como a forma de escrever em determinada língua. Caso não fosse necessário compartilharmos discursos que nos antecedem não precisaríamos escrever de forma similar, com grafias semelhantes. O que podemos esperar do nada? Quando procuramos dar continuidade às escritas existentes, assim como o escritor, colocamos em movimento o material que suporta, representa o sujeito. A vida é movimento. Este *'r'* pelo qual a criança se pergunta, é deste lugar que ela pode obter o

[22] Cf. Arrivé, 1999, p.184.

reconhecimento enquanto sujeito, a partir de um discurso do qual ela é efeito, que seja a língua portuguesa.

6.6 A LETRA E O REFERENTE

A questão do referente é duplamente problematizada quando levamos em consideração o signo autonímico. As palavras *Novainhorqe, então, guerra, bandidos* nas falas citadas dos alunos não têm, como referente, um elemento do mundo (no caso de *Novainhorqe*, uma determinada cidade); o significado ao qual está associado o significante é aqui o próprio signo (palavra), com seu significado e seu significante, e ele remete, como referente, às próprias palavras *Novainhorqe, então, guerra, bandidos.* Neste momento fica claro que a coisa, elemento do mundo, não se confunde com o significado. Segundo Arrivé, Lacan e Saussure não discordam nesta questão, ao que nos parece nem Pêcheux ou Authier-Revuz. "O que importa não é a substância, acidental, do elemento chamado a funcionar como significante, mas o modo de sua articulação com os outros, isto é, a estrutura" (ARRIVÉ, 1999, p.97). Seguindo esta lógica, não temos como nos furtar de uma abordagem que considere a estrutura.

Se o referente é aquilo que está ausente, ele é referido por não estar ali. Quando o referente (ausente) é a própria palavra, que está ali enquanto um sinal gráfico, o que vem a ser o referente? Ele está completamente fora de questão? Podemos supor que o que é referido nestes casos é a própria estrutura da linguagem? "O significante como tal não se refere a nada, a não ser que se refira a um discurso, quer dizer, a um modo de funcionamento, a uma utilização da linguagem como liame" (LACAN, 1985, p.43). O que o aluno está tentando fazer é inserir um significante no sinal gráfico para então dar vazão às significações, que somente virão quando *Novainhorqe* puder ser lida de todo, como um bloco, quando o sinal gráfico desaparece e cede lugar ao significante.

> "Eles (boubarkistas) tomam mesmo o cuidado de dizer que as letras designam ajuntamentos. Aí é que está a timidez deles, e seu erro – as letras constituem os ajustamentos, as letras são os ajuntamentos, e não designam, esses ajuntamentos, elas são tomadas como funcionando como esses ajuntamentos mesmos.

> Vocês vêem que, ao conservar ainda esse como, me apego à ordem do que coloco quando digo que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Eu digo como para não dizer, sempre retorno a isto, que o inconsciente é estruturado por uma linguagem. O inconsciente é estruturado como os ajuntamentos de que se tratam na teoria dos conjuntos como sendo letras." (LACAN, 1985, p.65/66)

Quando nós temos um conjunto de elementos que escrevemos como A, a letra não designa os elementos do conjunto, ela é o próprio conjunto. Vamos escolher o significante *Novainhorqe*, por exemplo, as significações possíveis de lhe serem atribuídas são várias e mutáveis, de acordo com o discurso no qual é requisitado, seja o do terrorista, do americano, do menino brasileiro, do empresário multinacional, seja nesta dissertação. A letra enquanto significante reúne sentidos, então nós temos um conjunto de sentidos possíveis que podem ser reunidos sob um significante. Devido a esta propriedade, a partir de uma palavra funcionando como significante, podemos realizar várias leituras ao articular este significante a outros significantes, a outros discursos, pois os sentidos são diferentes e até mesmo contrários dependendo do discurso em que a palavra se encontra.

O que aparece na nossa pesquisa, por mais óbvio que seja, é o fato de que não podemos prescindir da forma, não exatamente pelas várias significações que esta forma poderá suscitar, mas porque a forma é a reunião de sentidos prováveis. Ela precede as significações, o conjunto *Novainhorqe* comporta uma série de sentidos, mas certamente não todos. O que lhe permite que não comporte todos os sentidos, o que os limita é a forma, que entre outras coisas é a instalação da diferença. Digamos que fosse criado um refrigerante com o nome de *Novainhorqe*, o que é perfeitamente possível, nós poderíamos dizer: vamos tomar *Novainhorqe*! O que teria um outro sentido se um terrorista dissesse a mesma frase. A Análise de Discurso trabalha com essa pluralidade de sentidos que uma palavra carrega, devido à sua articulação no discurso.

As não-coincidências do dizer se referem às palavras que, enquanto significantes, não carregam essa reunião de significações, nem sinônimas, nem antagônicas. No enunciado *Novainhorqe não tinha que te o 'r'?* a palavra *Novainhorqe* está vazia de significação, a preocupação do aluno é com a forma, porém ela não deixou de funcionar como conjunto. Ela vem de um outro discurso, pode ser o da mídia por exemplo, de onde

vem recheada de significações, porém para passar para um outro discurso, o pedagógico, também por exemplo, parece que em um dado momento ela não significa nada, ela é. Referindo aos exemplos que Authier-Revuz (1998) enumera com relação à metaenunciação, podemos supor enunciados tipo: digo *Novainhorqe* em todos os sentidos; digo *Novainhorqe* no sentido de capital financeira; digo *Novainhorqe* não no sentido da guerra; *Novainhorqe*, se que é podemos chamar assim; etc. São todas tentativas de se inserir significações em um elemento que no momento se apresenta pela forma, pela letra. Não só colocamos a letra no mundo, mas também o mundo é colocado dentro da letra.

Quando produzimos um ato falho no fio do discurso algo da forma lingüística é afetado. Como, por exemplo, se no lugar de dizer que: *vai ter guerra em Novainhorqe*, fosse dito: *vai ter guerra no Brasil*. A forma *Novainhorqe* é totalmente diferente de *Brasil*, mas pode ter uma significação similar para o locutor, por diversos motivos, sejam, por exemplo: os efeitos que *Novainhorqe* tem sobre o *Brasil*, o entendimento de mercado como uma guerra, a ligação entre uma explosão e a violência urbana vivida no Brasil, etc. Neste aspecto, podemos verificar que o significante não é a imagem acústica, ou a letra, ou a seqüência de fonemas, mas antes o que marca uma diferença. Sob uma mesma palavra, podemos ter várias significações, o que de alguma forma nos liga à metonímia, porém também podemos ter duas palavras completamente diferentes que estejam ligadas por alguma significação, o que vem a se aproximar do conceito de metáfora. Jogando com a materialidade da língua o ato falho atinge diretamente o sentido. Se entendermos as letras, assim como propõe Lacan, como ajuntamentos que não designam, mas são, temos que aceitar que *Novainhorqe* não é o mesmo que *Brasil*, mesmo que venha em seu lugar. As letras são diferentes, o conjunto é outro.

As não-coincidências mostradas apresentadas por Authier-Revuz exemplificam que o significante precede o significado. Ao dizermos que uma pessoa queria dizer várias outras coisas ao dizer *Brasil* no lugar de *Novainhorqe*, estamos dizendo justamente o que ela não disse ao dizer *Brasil*. O "tomar ao pé da letra" que tanto Authier-Revuz como Lacan (1998) preconizam é justamente isso.

Se o sentido depende do discurso, a forma depende do quê? Esta forma não tem como ser trocada sem suscitar novos sentidos. A articulação da forma, que possibilita qualquer palavra de se tornar um signo autonímico, como vimos nas falas dos alunos, é de fato o que nos permite qualquer leitura, interpretação. Esta articulação é o que possibilita (e também o que impossibilita) a tradução de textos para línguas diversas. Sabemos, por exemplo, que um Finnegans Wake de James Joyce é intraduzível, porém isso não impossibilitou a sua versão para o português realizada por Schüler (2001), que em si faz uma reescrita da obra. Quer dizer que o que ele leu de Joyce não é o mesmo que o que ele escreveu. Para tanto basta recorrermos às extensas notas de tradução. Porém, sem o exercício da forma, disso que não tem como ser de outra forma, que marca o irredutível em que a língua toca o real, que Lacan designa como Lalangue e ao qual Milner dedica "O amor da língua" e que Authier-Revuz se refere para explicar a não-coincidência das palavras consigo mesmas nada na língua faria sentido.

Nesta análise a autonímia se apresenta como uma condição para a realização da escrita. Se concordamos que um significante pode ser uma frase como o provérbio "Água mole em pedra dura tanto bate até que fura", que em si não tem um sentido único, mas que dependendo do contexto pode reunir várias significações, esse provérbio somente tem validade no seu todo, entendido como um único elemento. Na pergunta feita pelo aluno, *Guerra é com "g"?,* a letra é tomada na sua materialidade, tanto quanto é necessário tomar o provérbio, também em sua materialidade. No caso de "cão que ladra não morde" fora de sua materialidade não faz laço algum. O laço que ata as palavras na formação de um texto é a própria materialidade, e não unicamente o sentido. Esse é o efeito dessa amarragem.

O que está se evidenciando através desta análise são as relações entre o sujeito e o significante. Discordando da possibilidade de um texto sem sujeito, apontamos para as marcas do sujeito no texto, pois o signo autonímico denuncia que a escrita é uma parte do discurso onde elementos irredutíveis (traços), articulados a outros elementos irredutíveis, produzem significações que dependem desta materialidade, no caso o alfabeto, para representar o sujeito. Por aqui vemos que estamos longe de uma simples análise de conteúdo, como se o sentido existisse de modo soberano e independente da letra. Na

formulação *Novainhorqe não tinha que te o 'r'?* o signo autonímico *Novainhorqe* não tem conteúdo ou algum sinônimo possível, somente se refere à forma. Neste caso, não é viável uma equiparação entre a fala e o sujeito, como se pudessem ocupar o mesmo lugar. Uma coisa é o significante *Novainhorqe* retirado de um conjunto de significantes que comporta um determinado discurso, outra é o sujeito, preso a este significante como única forma de fazer laço e, portanto, de ser reconhecido.

As teorias abordadas (Psicanálise, Análise de Discurso, Teoria da Enunciação) têm como preocupação essencial a inserção do sujeito na teoria da linguagem. Tratam de um sujeito implicado até a alma com os discursos que o atravessam e o constituem. Através da análise da autonímia, levantada por Authier-Revuz como marca de não-coincidência do dizer, tocamos no ponto em que o sujeito se apresenta como dependente da letra, desta autoridade da letra, que, entre outras coisas, possibilita ao sujeito constituir-se como esse novo-antigo, no momento em que a estrutura e o acontecimento se chocam em um discurso que produz texto. Como a autonímia esclarece, o sujeito não é o texto. Porém, não duvidamos que, para um certo texto surgir, é necessária a implicação de um sujeito que desaparece quando é representado pelo texto. A dificuldade teórica é que, por essa lógica, o sujeito sempre escapa de uma conceitualização, pois sempre o que temos são somente os significantes, que não são o sujeito, portanto o que escrevemos não é o mesmo que o que lemos. O interdiscurso não cabe todo no intradiscurso. A enunciação não cabe toda no enunciado. Arrivé (1999, p.149), a respeito da enunciação teorizada por Lacan, escreve que o "sujeito da enunciação não é outro senão a 'conseqüência' da articulação significante: não 'agente', mas simples 'suporte'."

A autoridade da letra no inconsciente está aqui mais uma vez explicitada. Por este caminho, voltamos à teoria de Authier-Revuz sobre a autonímia, pois neste caso nós temos a letra não designando, mas sendo. Essa é, sem dúvida, a característica levantada nos exemplos retirados da fala dos alunos. Não podemos nos esquecer de que o momento destas falas é o do início do aprendizado de uma língua escrita. Quais as conseqüências que poderemos retirar desta constatação?

A letra “a”, por exemplo, pode ser o conjunto de elementos que formam os membros de uma família. Ela não designa, ela é esse conjunto, isso quer dizer que “a” reúne várias significações (pai, mãe, irmão). Considerando o mundo, a ordem das coisas, o real, a inserção do Um, que marca a diferença entre um elemento e outro, possibilitando uma contagem, isto implica que um elemento tenha a condição de ajuntar um grupo de outros elementos, diferenciando “a” de “b”. Sendo assim “a” está em função de “b”. Para Lacan, um significante pode ser uma letra, uma palavra, até mesmo uma frase, como é o caso do provérbio.[23] O que o significante faz não é ocupar lugares, mas dividir os lugares, é introduzir o Um. O que nós temos na escrita é essa introdução do Um em um elemento. Quando o aluno pergunta: *Guerra é com ‘g’?,* e neste caso estamos na linguagem-objeto ou na sua recíproca, a metalinguagem, cabe ressaltar o “não há metalinguagem” de Lacan, porque a letra não designa, ela é, portanto, existe neste caso uma impossibilidade de referência, pois a letra utilizada para designar a letra, nesta teoria, não designa, mas é. Notemos que a operação metalingüística não está descartada, o que está descartado é a existência de um exterior designativo que logicamente não tem onde se segurar a não ser na própria linguagem.

No desenvolvimento da escrita observada foi necessário que a letra, enquanto sinal, fosse apagada, porém foi mantido o elemento vazio de sentido. Na frase *Guerra é com “g”?* a palavra *guerra* não tem sentido, porém quando o aluno diz *Vai ter guerra no Brasil*, vemos o sentido brotar com toda a polissemia que lhe cabe.

Como entendemos o é preciso tomar a letra “ao pé da letra” de Lacan (1998, p.498) e a autonímia de Authier-Revuz diante destas interrogações sobre a aprendizagem da língua escrita? Os alunos sabem que, se a letra não estiver ali, marcando os espaços, não será possível uma determinada leitura. O que ficou visível nas falas dos alunos através da análise da autonímia foi o quanto estes brigavam com as palavras, com a materialidade da língua, como se cada palavra, letra, a ser escrita fosse um objeto muito denso. Devemos considerar que “a letra, radicalmente é efeito de discurso” (LACAN, 1985, p.20), sem

[23] Cf. Lacan (1985), Chemama (2002), Arrivé (1999)

desconsiderar que “a escrita não é de modo algum do mesmo registro que o significante” (LACAN, 1985, p.41).

7 ANÁLISE 2: AUTONÍMIA E DISCURSO PEDAGÓGICO

> "Não se confunda escrita e alfabeto. A escrita antecede o alfabeto, a indústria da cerâmica, do pergaminho, do papiro, do papel. O processo da escrita, a escrita em processo, está nas divisões, classificações que se observam na própria natureza. A escrita anterior aos sinais traçados pelo homem são as runas do universo, que sustentam as marcas, as divisões, as classificações dos homens. O movimento da escrita antecede o homem e a idade da razão. O que banimos como irracional na verdade se organiza e fundamenta nossas construções ditas racionais."
>
> Donaldo Shüler

6.1 A AUTONÍMIA COMO CONSTITUINTE DO DISCURSO PEDAGÓGICO

A consideração de algumas relações básicas entre a teoria psicanalítica, a lingüística e a Análise de Discurso suscitam implicações contundentes nas teorias do aprendizado da língua escrita. Na análise anterior, trabalhamos o conceito de sujeito dividido, a autonímia, o significante e o processo de escrita. Nesta, procuramos abordar as relações da autonímia

com o discurso pedagógico. Arrivé (2002, p.14) insiste " [. . .] sobre uma evidência: a definição de metalinguagem e, na seqüência, de autonímia, está indissoluvelmente ligada à de signo". De acordo com a teoria psicanalítica o inconsciente antecede o eu, que é a ilusão do Um, construção imaginária. A partir disso supomos que todas as ações humanas possuem ligações com o inconsciente. No inconsciente não existem palavras enquanto signos e nem mesmo a autonímia como nos apresenta Arrivé (2002) a partir da teoria freudiana. O que a psicanálise supõe no inconsciente não são os signos, nem os signos de signos, mas um real furado pelo significante, ou seja, uma escrita que se faz pela diferença e articulação dos elementos diferentes. O signo somente poderá aparecer em um segundo momento composto pela leitura, pela socialização desta escrita transposta para uma língua.

Seguindo a teoria da psicanálise, nós aceitamos que o inconsciente é uma espécie de escrita. Desta forma, chegamos a uma lógica em que a escrita antecede o homem. Essa é a destituição do homem senhor em sua própria casa que Freud apresenta ao mundo. A diferença desta teoria e do discurso religioso é que este último pretende uma ordem, uma lógica pré-determinada, ao passo que a psicanálise aponta para a questão de não existir nada maior controlando isso. As coisas (palavras) se organizam e nos organizam sem um controle supremo. Os deuses estão na dança tanto quanto os homens. Então, não aprendemos a escrita, pois somos frutos dela. O que podemos aprender são formas de escrita, maneiras de transformar essa escrita que nos constitui.

A análise que segue toma como base a pergunta realizada por um aluno: *Guerra se escreve com 'g'?* Sendo *guerra* um signo autonímico e esta frase característica do discurso pedagógico no ensino de uma língua escrita, procuramos estabelecer algumas possíveis relações entre a autonímia e esta forma de discurso. A pergunta localizada na introdução desta dissertação: como você sabe que está lendo?, pela complexidade da resposta, talvez nos indique algumas pistas no caminho deste segredo da escrita, pois se concordamos que somente é possível uma leitura após uma escrita, temos de conjeturar uma possibilidade desta ocorrência.

Imaginemos um sujeito em meio a uma floresta. Ele resolve fazer um sinal em uma árvore para indicar o caminho por onde passa. Ao retornar a esta árvore, ele poderia ler o sinal e ligá-lo a um significado que poderia ser de familiaridade, por exemplo. Digamos que a experiência de fazer sinais nas árvores agradou este sujeito. Ele passa a utilizá-la para significar a proximidade ao rio, a água que ele precisa para sobrevivência. Por exemplo, um risco poderia significar próximo ao rio, dois riscos mais ou menos próximo, três riscos longe. Se um outro sujeito passasse por esta árvore poderia realizar uma leitura deste sinal que não seria a mesma realizada pelo sujeito que fez o sinal. Ele poderia supor que alguém fez aquele sinal e acreditaria que aquele sinal foi feito para ele o ler. Obviamente a leitura se daria a partir de suas experiências anteriores.

Suponhamos que nossos dois protagonistas nada saibam um do outro: aquele que encontrou os sinais escritos nas árvores poderá realizar uma leitura ligando um sinal ao outro e até mesmo relacionando-os à geografia do lugar, mesmo que estes sinais não tenham sido dirigidos a ele. Os sinais estavam endereçados um ao outro e não ao leitor. Podemos também supor a hipótese de a leitura produzir um sentido completamente diferente daquele pretendido pelo escritor. Se o nosso leitor estivesse procurando sinais de deuses, ele poderia ler que aquelas escritas nas árvores demarcavam algum lugar sagrado ou um aviso sobre o seu destino. De qualquer forma, ele faria uma leitura a partir dos discursos que o sustentam.

Imaginemos este acontecimento multiplicado indefinidamente, substituindo a floresta pela cidade, dois sujeitos por milhões. A complexidade das relações entre os discursos, das várias formas de escrita, das incontáveis possibilidades de leitura, nos introduzem na sala de aula, na tentativa de que um discurso (no caso, o pedagógico) ordene as leituras e as escritas de tal forma que todos saibam a que distância estamos do rio.

Como relacionaremos esta história à análise? Estes riscos nas árvores poderiam ser comparados a uma palavra autonímica? Estes riscos poderiam ser chamados de signos? Eles têm um significante e um significado? Não, não existe a possibilidade de autonímia nesta forma de escrita. Não há palavra. Esta é a teoria que Arrivé (2002) nos apresenta no

texto “Freud e a autonímia”, ao afirmar que no inconsciente não há autonímia porque não há palavra. Nesta série de um, dois e três riscos, um se refere ao outro e certamente não se trata de metaenunciações.

Por que as metaenunciações são necessárias para a aprendizagem da língua escrita? Porque, neste caso, temos necessariamente a consideração ao outro; a autonímia existe em função do outro. Ela é por excelência um recurso do discurso pedagógico com relação à aprendizagem da língua escrita. Ou seja, o risco falando do risco, tentando eliminar o risco de outras possíveis leituras. O risco cujo referente é o próprio risco.

Para que exista alguma possibilidade dos dois sujeitos entenderem que os riscos se referem à distância do rio, faz-se necessário um discurso pedagógico que necessariamente invoque a metaenunciação e a autonímia, pois o risco terá que ser falado, argumentado, explicado, refletido. O que nós estamos indagando é que a palavra não é um signo por si, ela pode passar a ser um signo, assumir o caráter sígnico. Se aceitamos a hipótese do inconsciente, sendo ele estruturado como uma linguagem, aceitamos que não há metaenunciação no inconsciente. Porém, a metaenunciação é uma operação necessária à lingüística, e obviamente à pedagogia. Como resolver essa questão?

Os riscos na árvore são frutos de uma operação em que o inconsciente está em causa, devido aos discursos que constituem este escritor, a água, floresta, vida, abrigo, etc. Quanto mais os discursos forem similares, mais fácil será a interação entre os protagonistas da nossa história. Para nos referir a estes riscos nós teríamos que introduzi-los em uma linguagem que já dominamos, eles teriam que fazer parte de uma linguagem ou compor uma onde fosse possível a auto-referência reflexiva, ou seja, a autonímia. Sabemos da impossibilidade de um exterior à linguagem para explicar a linguagem, ou de uma linguagem outra que explique a linguagem que o homem utiliza. Os elementos sobre os quais a linguagem se constitui (sejam riscos, palavras, sons, cores) são todos passíveis de substituição, quer dizer que eles em si poderiam ser outra coisa. O estudo da autonímia realizado por Authier-Revuz nos mostra isso, as palavras são opacas, elas não coincidem consigo mesmas.

A autonímia é constitutiva do discurso pedagógico no que se refere à aprendizagem da língua escrita. Ela é um recurso necessário ao alfabeto. Sem a possibilidade da autonímia, seria impossível o ensino da língua. O que a autonímia marca é que as palavras, as letras, não somente designam, mas elas são. Este momento em que as letras são e não somente designam, e por isso mesmo lhes é negado um sinônimo, configura-se como uma denúncia de que escrita e escritor são coisas diferentes, e que esta escrita somente pode ser realizada no real, um real próprio à língua, que a consagra ao equívoco, pois do real sempre são possíveis várias leituras, mesmo porque o real não se repete, ele é contínuo. Este real que não se repete, quando encarnado na escrita, passa a ter o repetível, que é a marca do simbólico, sustentado por um imaginário de unidade frente à pluralidade.

Voltando à nossa escrita nas árvores, os nossos protagonistas poderão utilizar o sistema de riscos em outras florestas ou para marcar a distância de outras coisas, como o mar, casa, campo. O mesmo sistema em diferentes contextos poderá significar situações diferentes. A autonímia é uma tentativa de minimizar o equívoco. Com isso, estamos dizendo que o real é homogêneo. No registro do real não há diferenciação, um risco é um risco. A heterogeneidade está nas possibilidades de leitura deste risco, que é possibilitada pela introdução da diferença, do heterogêneo no homogêneo. A homogeneidade seria aqui da ordem do impossível. Desta forma, a autonímia como uma tentativa de homogeneização acaba denunciando o heterogêneo que constitui a linguagem. Um texto escrito somente com palavras autonímicas é impensável.

Se a autonímia, pela tentativa de homogeneizar, busca uma aproximação ao real, o faz na medida em que esse real é um efeito de linguagem. Para haver autonímia é necessário primeiro haver linguagem, ou seja, o heterogêneo sobre o homogêneo. A autonímia, enquanto heterogeneidade mostrada, é a própria tentativa de homogeneidade necessária ao discurso. Os riscos nas árvores, de um a três, marcam a distância, mas em ordem crescente ou decrescente? Precisamos de uma lei para que esta escrita possa se repetir em outro contexto. Uma língua, que é o caráter social da linguagem. Arrivé (2002) chega a tocar neste ponto ao se referir à proibição de repetir o nome do morto em algumas

tribos, referência ao texto freudiano “Totem e Tabu”, e à blasfêmia de dizer o nome de Deus em vão, tomada de Benveniste. A lei continua a ser a mesma a que estamos todos submetidos, é a da castração, da impossibilidade de completude, de dizermos tudo. O que nós temos enquanto sujeitos efeitos da linguagem é a possibilidade de representarmos o real, de tornar essa representação repetível e assim construir maravilhas simbólicas, imaginárias e também reais.

A presença do outro no discurso, assim como é defendida por Authier-Revuz, é a questão social de qualquer língua, relatada por Saussure no Curso de Lingüística Geral. No nosso caso, fica evidente que se trata do discurso pedagógico, ou seja, teremos de nos referir aos riscos nas árvores enquanto riscos, para podermos entrar em algum acordo que leve adiante a nossa escrita da distância. Isso é o que o nosso aluno faz quando pergunta: “Novainhorqe não tinha que te o ‘r’?” ou “Guerra é com ‘g’?”

Se os escritores das árvores resolvessem brigar pela água do rio, não há por que pensar que eles não utilizariam estes riscos como armas para enganar o outro, confundindo a sua localização. Os riscos, então, podem se transformar em triângulos, quadrados, círculos, cruzes. Em cima desta escrita, outras podem ser realizadas, e até podemos imaginar uma guerra das escritas. E árvores podem ser cortadas e barragens construídas a partir de cálculos escritos, estratégias. A astúcia de Ulisses não estava em enganar o inimigo? Como fazer isso senão através da linguagem?

As palavras autonímicas, as mesmas que destacamos no discurso dos alunos, são falas sobre esses riscos das árvores, referem-se ao outro tanto quanto de onde vêm, como para onde vão. É sempre do real que nos escapa que falamos e escrevemos. Parece que em algumas palavras ele fica mais distante que em outras, mas por que isso aconteceria? Não seria uma ilusão que o mito, há muito tempo nos ensinou? A autonímia, extremamente necessária ao discurso pedagógico, neste aspecto mostrou sua deficiência, pois não há uma palavra mais palavra que outra. É por isso que depois da primeira palavra pronunciada não existe mais silêncio, mas falta da palavra.

O sujeito ser um efeito da linguagem nos coloca na difícil condição da impossibilidade de ficarmos, pelo menos alguns minuto, sem pensar em nada, sem nada de linguagem a invadir a nossa existência. O discurso pedagógico procura organizar um tanto este excesso a que somos submetidos diariamente. Disso resulta que a insistência e consciência de ser um eu não é muito diferente da autonímia.

7.2 O TEXTO COLETIVO

Nós não podemos pensar o signo de modo isolado. Por ocasião da IV Anped-sul[24], visitamos Florianópolis, onde tivemos a oportunidade de visualizar uma paisagem que não era as suas belas praias. Trata-se de dois outdoors em um mesmo prédio. Em um edifício de aproximadamente 20 andares, localizado no centro da cidade, havia um outdoor com as seguintes palavras escritas em letras bem grandes "Exame – laboratório de análises clínicas" em uma fachada e na outra um desenho imenso, por volta de vinte metros, de um homem gritando, envolto em uma espiral formada por uma seqüência de cartões voando.

A primeira leitura que realizamos da união destes dois significantes foi de que a espiral de cartões representava as análises realizadas do corpo humano pelo laboratório e sendo também uma alusão ao genoma humano. A segunda leitura, realizada outro dia, foi verificar que o homem do desenho estava gritando e observar que, em um canto do desenho havia um pacote de onde saíam bolachas "Club Social", que têm um formato retangular; essas formavam a tal espiral que circulava o homem, sendo uma propaganda deste produto. Chegamos à conclusão de que um outdoor não era par do outro, embora pudessem compor um texto que existia a possibilidade de ser lido como se um fosse feito para o outro.

Um texto coletivo tem dessas coisas. Cada escritor insere alguns significantes que se relacionam com outros significantes, produzindo significados muitas vezes inesperados. A leitura faz parte da construção do texto. Em um texto escrito coletivamente, podemos

[24] IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul ocorrido na cidade de Florianópolis em novembro de 2002, no qual apresentamos a mesa redonda "Análises de discursos em práticas de escolarização". A mesa foi composta por Regina Maria Mutti, Marleni Matte, Dóris Maria Fiss e Fernando Hartmann.

visualizar este agenciamento dos significantes. Porém, qual o texto que não é coletivo? Discurso que não é discurso do outro e para o outro? Qual discurso surge do nada? Todos os textos são coletivos.

As falas que estamos analisando são resultado de um processo de escrita coletiva de texto. Nelas aparece a negociação dos alunos: *Bandido ou bandidos?, Tá, tá certo, ladrões são uns bandido*. A partir dos discursos que eles estavam inseridos *bandidos*, *ladrões* eles tentavam dar conta de um outro termo que estava vinculado ao atentado de 11 de setembro de 2001, que era, justamente, *terrorista*. Como as palavras somente ganham significação inseridas em um discurso podemos supor que todas as palavras carregam uma historicidade.

Como vimos no exemplo da bolacha "Club Social" os gestos de leitura colaboram para produzir um texto coletivo. No caso dos nossos alunos, no qual o texto foi escrito coletivamente, cada palavra inserida no texto, influenciada pela leitura das outras palavras que já compõe o texto, marca a heterogeneidade constituinte de qualquer discurso. No caso particular desta pesquisa nós tomamos um grupo de crianças e procuramos observar a presença do outro no discurso. Esse outro é o que sustenta cada palavra, esse outro é o que se lê.

8 ANÁLISE 3: A ESCRITA NO COMPUTADOR

> "Sempre que nos propomos a usar uma nova tecnologia, consideramos que ela possa trazer latente em seu bojo uma possibilidade de mudança, pela sua especificidade, pelos desafios particulares que produz"
> Margarete Axt

As duas análises referidas nos capítulos anteriores subsidiam esta terceira, que não tem a pretensão das outras. Ela procura apontar que a escrita no computador é como qualquer outro tipo de escrita, no sentido de que recebemos a escrita e a transformamos em formas de existência, representações do sujeito. A maneira como lidamos com estas transformações tem suas conseqüências, pois a materialidade necessária à escritura influencia os possíveis deslizamentos do sujeito em meio à rede da qual ele é efeito. "O desenvolvimento de tecnologias da linguagem podem alterar aspectos da forma histórica do sujeito, deslocando o modo como se dá a autoria" (Orlandi, 2001, p.203).

A escrita mediada por uma nova tecnologia, o computador, carrega algumas peculiaridades que merecem citação, dentre elas a possibilidade de escrita de um texto coletivamente, sem a definição explícita de quem escreveu tal palavra ou frase, a facilidade

de apagar e escrever novamente sem deixar rastros, a fascinação da máquina como algo novo e na moda, além de aos alunos ser pouco acessível devido às suas precárias condições econômicas.

8.1 A ESCRITA A MÃO E A ESCRITA NO COMPUTADOR

O computador inaugura uma nova prática da escrita que carrega em si diferenças e simetrias a outras práticas mais usuais na escola, como no caso do papel e da caneta, ou do giz e do quadro negro. Em uma recente pesquisa, professoras de psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro entrevistaram, via internet, adolescentes entre 10 e 15 anos. Elas trazem como principal resultado da pesquisa que "teclar nada tem a ver com escrever"(Zaremba; Romão-Dias; Nicolaci-da-Costa, 2002, p.97). As perguntas da pesquisa se referiam ao escrever a mão e digitar, não nos parecendo levar em consideração o que é escrever, porém temos que considerar que as crianças não acham que é a mesma coisa fazer uma redação em sala de aula escrevendo a mão e escrever uma redação no computador. A escrita à mão produz erros diferentes da escrita no teclado, cujas letras já estão prontas, bastando apertar nos lugares certos. Conforme Orlandi (2001, p.205), "a entrada no simbólico é fatal. As suas diferentes formas produzem seus efeitos. Nada é indiferente na instância do significante".

No corpus coletado para análise na presente dissertação, podemos destacar o grande número de *cadê?*, que não é uma pergunta comum na escrita a mão. Neste sentido, o *cadê?* nos parece uma pergunta peculiar à escrita coletiva no computador.

(1) - Cadê o negócio?

(2) - Tem alguma coisa errada aqui, que bota o "a" com acento, né. Cadê? Cadê? Cadê?

(3) - Já sei. Já sei. Cadê? Cadê?

Uma espiada no dicionário nos ensina que *cadê?* é a forma reduzida de quede tendo a significação de "[De que é (feito) de.] Forma empregada interrogativamente no sentido

de: que é de? onde está?: ‘Quede aquela menina chamada Naná, que tremia de medo com as histórias de lobisomens e mula-sem-cabeça?’(Ciro dos Anjos, Montanha, p.355)” (FERREIRA, 1975, p.1169).

O *cadê?* Similar à pergunta *Guerra se escreve com ‘g’?* está situado no discurso pedagógico. Através deste tipo de questionamento, o aluno procura constituir um texto que possa ser reconhecido, dividido com outros. Ele busca inserir um significante naquele elemento, a grafia, a letra para possibilitar a formação de um signo e a leitura.

O *cadê?* não seria um enunciado viável na escrita à caneta em sala de aula. Neste caso, a pergunta poderia ser, por exemplo: *Como se escreve?*. *O cadê?* neste discurso nos faz retornar ao capítulo sobre o real, quando Milner (1987) pergunta: “O que é a língua?”, e a resposta fica num: “É assim”. Este é o paradoxo do real com o real. O real da língua, o equívoco, a falha se apresenta neste *cadê?*, no momento em que denuncia o acontecimento em relação à estrutura.

Outro fator que colabora para a escrita no computador ser diferente da escrita no caderno é o fato de que, para utilizar o computador, é necessário sair da sala de aula e ir ao laboratório de informática. Esse movimento produz uma quebra da rotina. Na escola existem várias salas de aula, mas apenas um laboratório de informática que, desta forma somente pode ser ocupado por uma turma de cada vez, existindo uma idéia corrente de que quem está no laboratório de informática não está em sala de aula.

Os fatores até aqui descritos nos pareceram mais facilitar do que prejudicar o processo de ensino/aprendizagem da língua materna. Seja a possibilidade do alfabeto já estar disposto no teclado, a novidade, a diferença, as facilidades técnicas de escrever e apagar as letras. Porém, mesmo com todas estas peculiaridades, esta pesquisa não foi realizada na intenção de destacarmos as diferenças entre escrita a mão e a digitação, mas as suas similiaridades quanto ao ato de escrever.

8.2 TECNOLOGIAS DA ESCRITA

No decorrer da história, novas práticas de escrita foram incorporadas ao cotidiano, desde a escrita cuneiforme, hieróglifos, imprensa, etc... Ainda temos, como nos aponta Michel de Certeau (2001), as artes do fazer como uma escrita do cotidiano, sendo explicitada no cozinhar, habitar. Também Orlandi (2001), quando define a tatuagem, piercing, pichação, grafite, inscrições em camisetas, outdoors como novas formas de tecnologia da escrita. Nesta análise propomos analisar a escrita no computador como uma nova forma de tecnologia da escrita.

Ao contrário do que se poderia pensar, as novas tecnologias exasperam, por assim dizer, nossa relação com o texto, sendo novas formas de tecnologia da escrita (escritura, grafismo). Do ponto de vista da lógica da estrutura, a escrita no computador não se altera, pois ainda se trata de inserir uma diferença, um significante, em um elemento qualquer, que assim pode vir a se engatar na rede de significantes, compondo desta forma mais um elo no liame social.

Orlandi (2001) conta um diálogo com a antropóloga Regina Müller. Esta lastima que os índios Assurini, ao aprenderem a escrita alfabética, passaram a tatuar o corpo com letras ao invés do traços antigos; mais especificamente, ela refere que eles tatuavam os seus nomes próprios. Difícil não fazer aqui uma relação com o significante, pois este fato, considerando o nome próprio como um significante, vem a sustentar o desenvolvimento de nosso trabalho nesta dissertação. Essa passagem do traço à letra somente é possível via significante e não via significado. Não é o significado que vai ser lido neste corpo, mas sim o significante que representa um sujeito. A letra aqui somente pode ser tomada na sua materialidade, na sua forma, o que não quer dizer que não produza significações, porém estas necessariamente dependerão da articulação com outros significantes.

Orlandi (2001, p.204) ao referir os diversos modos de escrita (grafite, rap, piercing, tatuagens, outdoors, pixações, avisos), afirma que “diferentes superfícies, diferentes materialidades, diferentes formas de circulação indicam novas, ou melhor, diferentes

formas de textualidade"; embora não esteja referenciado, pelo menos neste livro, a escrita no computador, podemos, sem receio, acrescentar esta modalidade às diferentes formas de textualidade, como modalidade de discurso da escrita na nossa era.

O que pode interessar ao discurso pedagógico é o fato de que o dígito também depende da materialidade lingüística para produzir discurso. Ao aceitarmos que a leitura participa da gênese da linguagem, podemos supor que diferentes superfícies exigem diferentes modos de leitura. Assim, se o sujeito é um efeito de leitura do discurso do Outro, ele se modifica de acordo com a textualidade que abriga sua representação.

9 CONCLUSÃO

> "Deusa, a um mortal, que te encontre, é difícil poder conhecer-te mesmo que seja experiente, pois todas as formas assumes."
> Homero

.

Ao finalizar este escrito, propomos um pequeno exercício de imaginação. Suponhamos que o atentado terrorista ao Worl Trade Center, ocorrido em 11 de setembro de 2001, em Nova York tivesse dado início à terceira guerra mundial. O mundo, como conhecemos, fosse praticamente devastado. Restariam alguns objetos, algumas pessoas, algumas palavras. Anos mais tarde, os pesquisadores do futuro poderiam se perguntar o porquê de tão terrível fato. Eles então analisariam o que restou daquela civilização que se suicidou. Como determinado conflito alcançou proporções mundiais? Digamos que estes pesquisadores, ao visitarem o que foi Porto Alegre, encontrassem este pequeno texto em anexo escrito pelos alunos por ocasião desta pesquisa, realizado em setembro de 2001.

Esse efeito da linguagem aparece anos mais tarde a partir das mesmas marcas que analisamos em 2001. A articulação das letras escritas pelos alunos, despretensiosamente, revela a história humana até o episódio datado, similar aos estudos em genética, no qual, um gene carrega a história de vida de toda uma espécie. O texto das crianças construído ao aprenderem a língua escrita, resultado de várias falas autonímicas, ao ser analisado pelos

nossos pesquisadores imaginários, provavelmente revelaria a participação de todos nesta guerra. A condição humana é ser legível. Os alunos, uns com os outros, aprendem a ser legíveis. Esta é a importância da autonímia demonstrada neste estudo. O sujeito desaparece e no seu lugar fica o significante, a diferença, representando o que pode ser reconhecido do social que fez marca neste ser que somente é por ser a marca da invasão do outro.

Esses pesquisadores do futuro, fruto da linguagem que nos movimenta hoje, serão movimentados pela mesma linguagem e diferentes formas de escrita. O que fica é o escrito e por isso pode ser modificado, pode ser tratado como um objeto de si mesmo, como no caso da autonímia. O que se vai, o que nós não sabemos, o inconsciente estruturado como uma linguagem está para sempre perdido, pois a possibilidade que teríamos de analisá-lo seria abrindo mão da condição de sujeito. Quer dizer, teríamos de parar tudo e nos colocarmos do lado de fora da linguagem. Teríamos de assumir uma unidade independente. Ilusoriamente isso é possível, tanto que o fazemos diariamente. Porém, ao tocarmos o real da língua, assim como fez Authier-Revuz ao explicitar as não-coincidências do dizer, nos deparamos com a impossibilidade de um discurso livre da presença do outro.

O que procuramos mostrar no decorrer deste escrito é o sujeito como efeito da articulação significante. A questão bem pode ser uma, a multiplicidade e a unidade. A instalação da diferença, o significante. A preocupação deste escrito e sua contribuição para a educação é mostrar, através da identificação da autonímia, que o processo de construção textual inevitavelmente passa pela metaenunciação. O sujeito da enunciação, sujeito do desejo, sujeito do inconsciente é a própria condição humana de não saber. O que a metaenunciação possibilita é um recurso imaginário de determos um saber, de sermos um, porém somente somos um porque existem os outros.

Todo texto é coletivo. O inconsciente, o real furado pelo significante, nos coloca um paradigma de difícil solução. O que nos prende, uns aos outros, nós não sabemos, e além disso é atemporal. Também não temos o controle desejado sobre o acontecimento, apesar de toda a articulação da estrutura neste esforço. Que a escrita antecede o homem, faltaria homem para contradizer. Que a leitura participa da geração e transformação da escrita, não

é novidade alguma. Que a escrita no computador é apenas uma nova forma da escrita se fazer é uma constatação desta dissertação, em que também postulamos a autonímia como possibilitadora do discurso pedagógico.

Nesta dissertação, trabalhamos a escrita coletiva de textos em computador. O foco era a relação do sujeito com a escrita. Consideramos grupos de três e quatro alunos escrevendo uma história em um computador. Chegamos a destacar as palavras autonímicas (e a metaenunciação) como constituintes da inserção do sujeito no discurso da língua escrita e no discurso pedagógico. Procuramos delimitar o que deveríamos tomar como escrita a partir de teorias que consideram o discurso. Ao entendermos a escrita como movimentos do real, como antecedente ao homem, postulamos que o computador era uma nova tecnologia da escrita, assim como foi uma vez o papiro, o alfabeto e a imprensa.

Podemos concluir supondo que as práticas pedagógicas, sustentadas na língua escrita, ao proporcionarem uma estabilização do sentido denunciam, ao mesmo tempo, a sua insuficiência frente a contínua estranheza que o real provoca. A proposta é o discurso pedagógico assumir o material de que é feito, que seja a materialidade lingüística. Desta forma as verdades propostas, por mais necessárias que possam se apresentar, estarão suscetíveis as intempéries da condição humana, ou seja, são sempre representações que marcam uma ausência. Procuramos, com a análise da autonímia, evidenciar a precariedade desta representação, e mostrar que justamente esta falha é o que proporciona o movimento ao sujeito possibilitando o surgimento de outros discursos.

Finalizamos apontando para o sujeito como um efeito de leitura do discurso do Outro. Disso segue que todo discurso parte de uma escrita, pois se abre à leitura. Também apontamos para a escrita como a presentificação da diferença e para autonímia como incorporação de um paradoxo, pois a linguagem, sendo o que possibilita alteridade aos sujeitos, o reconhecimento do outro, é por sua vez destituída de qualquer possibilidade de alteridade. O que resta à linguagem é sempre recorrer a si própria, transformando-se indefinidamente, assumindo várias formas.

De certo modo a questão do sujeito e da linguagem ainda é a mesma, ou seja, diante do real o que o sujeito demanda é que ele seja representável. A forma que esta representação vai tomar, como não existe nenhuma realidade pré-discursiva, depende dos discursos em questão, hoje, com o advento da informática, pode ser o dígito.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre (et al.). **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Informática e Formação de Professores.** Brasília: Ed. Parma, 2000. V.1

ALVES, Evandro. **Escrita Digital e Educação de Jovens e Adultos:** produzindo sentidos num encontro inusitado. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ARRIVÉ, Michel. **Linguagem e Psicanálise:** lingüística e inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____ . Freud e a autonímia. In: SHÄFFER, Margareth; FLORES, Valdir; BARBISAN, Leci (Org.). **Aventuras do Sentido**: psicanálise e lingüística. EDIPUCRS, 2002. P.13 – 33.

ASSIS, Machado de. **Várias Histórias.** São Paulo. Ed. Martin Claret, 2001.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras Incertas:** as não-coincidências do dizer. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

AXT, Margarete; HARTMANN, Fernando; ELIAS, Carime; R.. PAIVA, Daniela; ALVES, Evandro; LEITE, Silvia; BARCELLOS, Sofia. **Era uma vez**...: uma narrativa em co-autoria no espaço virtual: co-autoria em narrativa coletivas intersecionadas por tecnologias digitais In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 12, 2001. Vitória. Anais Universidade Federal do Espirito Santo, 2001. P.136 – 144.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CALIL, Eduardo. **Autoria**: efeitos de relações inconclusas**.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1995. Tese (Doutorado). Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade estadual de Campinas, 1995.

CASTRO, Cláudio de Moura. **O computador na escola**. Rio de janeiro: Ed. Campus, 1988.

CATACH, Nina (Org.). **Para uma teoria da língua escrita.** São Paulo: Ed. Ática, 1996.

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano 1:** artes de fazer. 6ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

CHEMAMA, Roland. **Elementos lacanianos para uma psicanálise no cotidiano.** Porto Alegre: CMC Editora, 2002.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento:** os desafios da educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

ECO, Umberto. **Estrutura Ausente.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1975.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petropolis: Ed. Vozes, 1987.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. In: **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1987a. V. 4 e 5.

_____ . A psicopatologia da vida cotidiana. In: **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1987b.

_____ . Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1987c. V. 6.

GATES, Bill. **A estrada do futuro.** São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

HARTMANN, Fernando. O pai do sonho. In: JÚNIOR, Norton da Rosa; CORREIA, Sandra (Org). **A Interpretação do Sonhos**: várias leituras. São Leopoldo. Ed. Unisinos, 2002. P.15-22.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e Comunicação**. São Paulo. Editora Cultrix. 1999.

LACAN, Jacques**. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. Seminário 11.

_____ . **As psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. Seminário 3.

_____ . **Mais, ainda**. 2ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. Seminário 20.

_____ . **O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. Seminário 17.

_____ . **Escritos**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2001.

LÈVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MARASCHIN, Cleci, **O Escrever na Escola: da alfebetização ao letramento**. Porto Alegre: UFRGS. 1995. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

MARQUES, Cristina P.C.; MATTOS, Maria Isabel L.; TAILLE, Yves de la. **Computador e Ensino: uma aplicação à língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**, Porto Alegre: Artes médicas, 1987.

MUTTI, Regina Maria Varini. Assim...assim...dizem os alunos. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v.3, n.1, p.11-26, 2000.

_____ . O texto jornalístico no discurso pedagógico. In: CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy Ernst (Org.). **Discurso e Sociedade:** práticas em análise do discurso. Pelotas: Ed. EDUCAT, 2001. P.157-186.

NANCY, Jean-Luc; LACUE-LABARTHE, Philippe. **O Título da Letra.** São Paulo: Ed. Escuta, 1991.

OLIVEIRA, Ramon. **Informática Educativa:** dos planos e discursos à sala de aula. Campinas: Ed. Papyrus, 1997.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto.** Campinas: Ed. Pontes, 2001.

PAPERT, Seymour. **LOGO: Computadores e Educação.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. 2ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

_____ . **Discurso Estrutura ou Acontecimento?** 2ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

_____ . **Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas.** Tradução de Faustino Machado da Silva. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 1998a. (Cadernos de Tradução, n.4) P.35-55.

_____ . **Sobre os Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso**. Tradução de Ana Maria Dischinger Marshall e Heloisa Monteiro Rosário. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 1998b. (Cadernos de Tradução, n.1) P.51-60.

_____ . A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise, HAK, Tony (Org**.**). **Por Uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

_____ . Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre (et al.). **Papel da Memória.** Campinas: Ed. Pontes, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da Escrita**, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**, Campinas: Ed. Papirus, 1994.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. 20ªed. São Paulo: Ed. Cultrix, 1995.

SCHÜLER, Donaldo. Notas de Leitura. In: JOYCE, James. **Finnegans Wake**. São Paulo: Ateliê Ed., 1999. Livro 1.

ZAREMBA; Rafael; ROMÃO-DIAS, Daniela; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Simples Como Uma Torradeira: um estudo sobre o computador no cotidiano da nova geração. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, Ano 22, n.1, p.99-99, 2002.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tratado Lógico-Filosófico e Investigações Filosóficas**, Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

ANEXOS

Anexo A - Narrativas

Primeira narrativa:

Nopredio de novarque esta abonba abonba os bandidos no predio mentiram que abonba
Estava colocada no predio de novainhorqe
E espludiram duas torres gemias com avião
E sequetraram os aviãois

Escrita por quatro alunos em 13 de setembro de 2001.

Segunda narrativa:

Os terorista
aconteseu en novaiorque uma tragedia que os predios
cairam e milhares de pesoas moreram e agora vai ter uma quera
e vamos ver se ninquen more e os terorista moreram edepois os
predios cairam e depois novaiorque tem que ser felis e novaiorque
consequiu ficar felis os terorista vão atacar de novo
fim

Escrita por dois alunos em 25 de setembro de 2001.

ANEXO B – Momentos de Diálogo

Momentos de diálogo realizados pelos alunos escritores no instante em que produziam a primeira narrativa. Utilizamos os símbolos A1, A2, A3, A4 para distinguir a fala dos alunos.

Momentos 1

(1) A1- No prédio de Novainhorqe estão colocando uma bomba. No prédio de Novainhorqe estão botando uma bomba.
(2) A2 - No pré- (aqui)
(3) A1 - No pré- No pré (Botou errado)
(4) A1 -É no.
(5) A2 -No pré...É né.
(6) A1 -No prédio "D" "I" "E".
(7) A2 -No prédio de Novainhorqe
(8) A1 -Cadê o negócio?
(9) A2-Aqui oh!
(10) A1-De. No prédio de
(11) A2-No com "n". Novainhorqe
(12) A1-Eu sei
(13) A2-Com "N". Oh meu
(14) A1-Eu sei
(15) A2-Aqui meu. Aqui oh.
(16) A1-Não (...)
(17) A1- Es – Estão – T – Estão com "e" né. - "t" – tão –aperta o "a"
(18) A2- Tem alguma coisa errada aqui, quê bota o "a" com acento né. Cadê? Cadê? Cadê?
(19) A1- Tava aqui

(20) A2- Aqui

(21) A1- Aqui né. Não sei.

(22) A2 -Aqui. Não aqui. Tem que aperta. (...)

(23) A2 -Calma ai, calma ai.

(24) A1 -Eu sei

(25) A2 -Ta fazendo errado.

(26) A1 - Bota outro "a"

(27) A2 -Assim oh. Ah não...Ai, ai . Não tou conseguindo mais.

(28) A1- Estão "b" "o".

(29) A2 - Eu sei meu. Tão bo- tan-do

(30) A1-Aqui, NÃO.

(31) A2 -Dá espaço

(32) A1 -Es-tão bo-tan-do. A bom-ba.

(33) A1 e A2 -A bomba

(34) A1- Não, não. Tá certo. Tá certo. A bom-ba.

(35) A2 -Mas quem é que tá botando a bomba no prédio?

(36) A1-Os bandidos. Os "b", "m". Para, o que é isso. Tu é foda em meu. "B" "a" "m". (Risos) Ban- di – (risos)

(37) A2-Tu não sabe escreve né.

(38) A1 -Então vai escreve né. A1 dois. Calma ai.

(39) A2- "O" espaço. De – de

(A1 escreve em silêncio.)

(40) A3- Tu não viu no jornal meu eles mentiram que botaram a bomba. Eles mentiram que botaram a bomba... Deixa eu ...

(41) A1-Deixa ele. Que meu. Não tá errado. Tá errado?

(42) A3-Claro que tá errado. Que? A bom-ba. A bom-ba estava no pré- pré dio

(43) A1 – No Prédio?

(44) A3 -Estava no ... calma ai. Estava no... Assim? Aqui oh!

(45) A1- Novainhorqe. Não tinha que te o "r"?

(46) A3 -O A1 escreveu errado. Bah incrível. No-va

Momentos 2

(1) - Faltou o "o".
(2)- Deixa eu escrever
(3)- Aonde tu tava? Mais em baixo.
(4)- Tu tá apagando.
(5)- Ah! é.
(6)- No prédio de Novainhorqe estava, estavam
(7)- A bom-ba estava no prédio de Novainhorqe
(8)- Apagou?
(9)- Estão botando a bomba. Tá certo.
(10)- Tinha que se o "a".
(11)- Bota o "d" aonde.
(12)- "D", "d", "d" onde tá o "d".
(13)- Estão botando.
(14)- O A1. Eu atendo meu.
(15)- Apaga tudo meu escreve de novo.
(16)- Ah! não.
(17)- Já sei. Já sei. Cadê? Cadê?
(18)- Está? Está?
(19)- Ein meu!! Aqui tu errou.
(20)- Está? Está? Está?
(21)- Os ban-di-do no prédio. Mentiram. A bomba estava no prédio.
(22)- Talveis
(23)- Talveis, talveis.
(24)- Vai ter guerra.
(25)- Vai Ter. Vai Ter.
(26)- Tu vai errar.
(27)- O professor como é que bota pra cima aqui?

(28)- De novo. De novo.

(29)- Guerra. É com g.

(30)- O professora Guerra é com g.

(31)- Guerra.

(32)- Não é com "e" meu. Gu- er-ra ? { Escreve gerra)

(33)- Não é assim.

Momentos 3

(1)- Ladrões, tá certo ladrões.

(2)- Que vai explodir a qualquer momento.

(3)- Expludir não é "o", explodir.

(4)- Qualquer momento, tá faltando o "r".

(5)- É "mo", qualquer momento em movimento. (risos)

Momentos 4

(1)- Quatro, quatro?

(2)- Quem colocou?

(3)- Quarenta e quatro.

(4)- Ladrões

(5)- Vocês botaram mesmo?

(6)- Morreram quarenta e sete, tava no jornal.

(7)- O que setenta e nove?

(8)- Pessoas.

(9)- Olha só, todos irão morrer, quarenta e sete.

(10)- O Brasil vai ficar deserto.

(11)- Eu tentei apagar.

(12)- Tentou apagar isso tudo?

(13)- Isso tudo que tu ia apagar?

(14)- O A1 é viajeiro.

(15)- Bandido ou bandidos? (risos)

Momentos 5

(1)- Talveis vai ter guerra no Brasil e vai ficar certo.
(2)- Tem que continuar em Novainhorqe.
(3)- Ta, ta certo ladrões, são uns bandido.
(4)- Ah A4 para de frescura, vocês só avacalham.
(5)- Guerra no Brasil. Cuidado com a bomba.
(6)- Que viaje meu, esse A1.
(7)- Tem que apagar tudo, isso aqui tá certo.
(8)- Esqueci de bota o "r".
(9)- Não tem meu.
(10)- Eu vim pra fazer o troço, não pra ficar de frescura meu.

Momentos 6

(1)- Eles...Eles... Eles explodiram duas torres gemias.
(2)- O que?
(3)- Nada meu.
(4)- Eles explodiram duas torres gemias.
(5)- Ah1 Não escreve ai meu, não, não, nada a vê.
(6)- Ah! o cara, não lê jornal meu?
(7)- Ah! eu vi os caras contando.