

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSIANE APARECIDA DE PAULA BARTHOLOMEU

**SUJEITOS-PROFESSORES E EXPERIÊNCIAS COM A ESCRITA: MEMÓRIAS,
MARCAS E IMPLICAÇÕES NA TESSITURA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

RIBEIRÃO PRETO

2022

JOSIANE APARECIDA DE PAULA BARTHOLOMEU

**SUJEITOS-PROFESSORES E EXPERIÊNCIAS COM A ESCRITA: MEMÓRIAS,
MARCAS E IMPLICAÇÕES NA TESSITURA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP para a obtenção do título de doutor.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini

VERSÃO CORRIGIDA

RIBEIRÃO PRETO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Bartholomeu, Josiane Aparecida de Paula

Sujeitos-professores e experiências com a escrita: memórias, marcas e implicações na tessitura da prática pedagógica. Ribeirão Preto, 2022.

239 p. : il. ; 30 cm

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP para a obtenção do título de doutor. Área de concentração: Educação.

Orientador: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1. Análise de discurso. 2. Escrita. 3. Prática pedagógica.

BARTHOLOMEU, J. A. P. **Sujeitos-professores e experiências com a escrita:** memórias, marcas e implicações na tessitura da prática pedagógica. 2022. 239 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Gabriel e Marina, por me apoiarem nesta jornada, demonstrando o que é amor de verdade, ofereço.

Ao Éderson, meu marido, amigo, companheiro, minha metade, por me ajudar a tecer e materializar sonhos em realidade, dedico.

Agradecimento especial

Gostaria de lhe dizer tanta coisa, Prof.^a Elaine Assolini, mas as palavras faltam, não por não as ter, mas por não conseguir descrever em palavras a gratidão por estar em minha vida. Caminhando com você aprendi a ressignificar as fagulhas, as farpas dolorosas que, por vezes, aparecem em nossa vida.

Aprendi que somos constituídos por diferentes acontecimentos e estes são fundamentais para a construção de nossa identidade.

Aprendi que nesta vida nada é impossível, precisamos apenas correr atrás, ter dedicação, ser fiel aos nossos princípios. Que devemos ter esperança, não no sentido de esperar, mas de ir atrás, de insistir e não desistir.

Agradeço pela paciência em me ensinar e por acreditar (e me fazer acreditar) que poderia chegar até aqui. Agradeço por ter me ensinado que não deveria ter vergonha do que fui, porque era e é esse o motivo que me fez buscar o que desejava e me faz ser o que sou. Agradeço pelo cuidado, por sua amizade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ao nosso senhor Jesus Cristo e aos Servos de Luz por terem proporcionado a vida e possibilitado o meu encontro com pessoas íntegras, companheiras, bondosas e que me ajudam a compreender a vida e me auxiliam a superar seus percalços.

Agradeço a Deus por ter me contemplado com um companheiro de vida e de alma, meu marido Éderson, que mergulhou nesse mar junto a mim, ajudou-me a respirar, a nadar, mostrando que ser companheiro está muito além de andar ao lado, ser companheiro é ocupar o mesmo espaço, o mesmo corpo, sentir os mesmos medos.

Gabriel e Marina, filhos amados, aqueles que me apresentaram um amor que não sabia que existia. Um amor inominável e indescritível. Um sentimento que só é possível sentir. Vocês me dão força e fôlego, fazem-me querer ainda mais da vida. Agradeço pela paciência, pelos pedidos de silêncio, pelas sessões de filmes desmarcados, pelos desenhos, pelos “eu te amo”, pelas palavras de saudade em minhas inúmeras ausências-presenças.

Meus pais, Ilson e Conceição, que me ensinaram inconscientemente que o nosso alicerce somos nós e quem nos acompanha ajuda a sustentar nossas construções.

Ao meu cunhado José Antônio, pelas leituras apertadas, pelos socorros e pelas correções fora de hora.

Ao meu amigo Wilson, que é mais que amigo, tornou-se um irmão, a quem recorremos quando temos alguma farpa, mas recorremos também quando queremos uma conversa boa e banhada por nossos cantores preferidos.

À Giovana, amiga-filha, que com pouca idade já viveu e superou momentos complicados, transformando a dureza da vida em força e resiliência. Entrou em minha vida me ensinando que tudo que pensamos tem um peso e que, se desejamos algo, devemos pensar que o conquistaremos.

Ao Ken, que desde o mestrado me socorre com impressões e encadernamentos fora de hora, compreendendo os apertos, sempre com um sorriso no rosto.

Agradeço especialmente à minha orientadora Elaine Assolini, por sua seriedade e excelência profissional, por sua constante presença em minha vida, por sua amizade, carinho e cuidados maternos.

Às integrantes da banca, Prof.^a Dr.^a Elci Antônia Macedo Ribeiro Patti, Prof. Dr. Reinaldo Voltolini, Prof.^a Dr.^a Leny Pimenta e Prof. Adriano Caseri de Souza Mello por acolherem a pesquisa, pela generosidade e carinho no aceite para comporem a banca e, principalmente, pelas ricas contribuições e apontamentos, desde o exame de qualificação à defesa.

Ao GEPALLE, divisor de águas em minha vida, espaço em que pude me nutrir, aprender e compreender que ser professor não é um estado estático, mas fluido, corrente e, por isso, sempre estamos nos tornando.

Às minhas amigas Camila, Renata, Jéssica, Maria Julia e Letícia, pessoas que fazem parte desta trama científica e que já fazem parte da minha constituição. Vocês me inspiram e me ajudam a percorrer as malhas sinuosas da vida.

RESUMO

BARTHOLOMEU, J. A. P. **Sujeitos-professores e experiências com a escrita:** memórias, marcas e implicações na tessitura da prática pedagógica. 2022. 239 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

Apresentamos resultados de pesquisa em que investigamos as experiências dos sujeitos-professores com a escrita para compreendermos como foi essa relação durante sua fase escolar, bem como se essa relação – conflituosa ou não – ecoa nos dizeres e fazeres de sua prática pedagógica. Para investigarmos como foi tecida essa relação e se há reflexos de práticas docentes em que foi assujeitado em seu fazer pedagógico, tomamos o discurso enquanto efeito de sentidos, considerando as condições de produção no momento em que reverberaram. O arcabouço teórico que sustenta nossos estudos está centrado na Análise de Discurso pêncheuxtiana, nos fios da Psicanálise freudo-lacanianiana, nas Ciências da Educação e na teoria sócio histórica do letramento. Apresentamos nos capítulos iniciais conceitos fundamentais às três áreas do conhecimento, no intuito de compreendermos o movimento do sujeito em relação à escrita, e, de modo específico, se se reproduzem práticas mecanicistas e engessadas. Para a realização da pesquisa, elaboramos questões que alicerçaram uma entrevista semiestruturada em que participaram 4 sujeitos-professores do Ensino Fundamental I de duas escolas públicas localizadas em uma pequena cidade do interior paulista. Formulamos uma oficina de formação de professores que contou com a participação de 14 professores de diferentes segmentos, cujo objetivo foi proporcionar um espaço para que falassem de suas experiências com a escrita, que desconstruíssem possíveis conceitos de escrita como reprodução e tivessem a oportunidade de se colocarem como sujeitos-escritores e criadores. Após as atividades supracitadas, as entrevistas e os relatos oriundos das oficinas foram transcritos, lidos e analisados, culminando na constituição de *corpus* de análise. As análises das entrevistas e os textos das oficinas reverberaram marcas e indícios de a) os sujeitos-professores carregam marcas de práticas docentes que tratavam a escrita como mero momento de registro de alguma atividade; b) essas práticas, que não podemos chamar de pedagógicas, pois estão esvaziadas de sentidos e, conseqüentemente, inibem a criação, são reproduzidas em seus saberes e fazeres, perpetuando a condição da escrita como apenas um artefato que cumpre normas e imposições; c) compreende-se que as memórias dos sujeitos-professores atravessam as experiências com a escrita e essas memórias fazem parte da identidade docente; d) percebemos que o trabalho com a leitura e a escrita está ideologicamente ligado e marcado somente a fazeres escolares; e) percebemos que o assunto escrita causa incômodo e receio, pois os sujeitos, em sua maioria, têm medo de se mostrarem, de serem julgados e, portanto, de serem expostos por alguma suposta falha na escrita; f) a escrita não é tomada como instrumento importante na constituição do sujeito, mas é tida como forma de “punição”, adestramento e passividade d(n)as palavras; g) em condições ideais de produção, a posição intérprete-historicizado e a de autor/ização para autoria se materializaram na maioria dos textos construídos pelos sujeitos-professores – o que nos permite dizer que, se sabem se colocar como autores de seus dizeres, também são capazes de possibilitar aos alunos a autorização para se movimentarem por outras formações discursivas; g) as marcas que encontramos nos discursos analisados são de uma escrita dura, sisuda, que busca a perfeição e é terminada em si. Essas marcas têm relação com o que os sujeitos-professores passaram na infância, na posição de sujeitos-estudantes: a impossibilidade de fazer o que lhe era de direito e que foi negado, de criar em vez de reproduzir, de serem autores.

Palavras-chave: Análise de discurso. Escrita. Prática pedagógica.

ABSTRACT

BARTHOLOMEU, J. A. P. **Subject-teachers and experiences with writing:** memories, marks, and implications in the weaving of pedagogical practice. 2022. 239 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

To understand how this relationship between subject-teachers and writing was during their schooling, and whether this relationship - conflictive or not - echoes in their teaching practice, we present the results of research in which we investigated their experience of writing. To investigate how this relationship was woven and if there are reflections of teaching practices to which he was subjected in his pedagogical work, we took the discourse as an effect of meanings, considering the conditions of production at the time they reverberated. The theoretical framework that supports our studies is centered on Pêcheuxian Discourse Analysis, Freud-Lacanian Psychoanalysis, Education Sciences and sociohistorical theory of literacy. In the initial chapters, we presented fundamental concepts from the three areas of knowledge, intending to understand the movement of the subject concerning writing, and, specifically, if mechanistic and plastered practices are reproduced. To carry out the research, we elaborated on questions that were the basis for a semi-structured interview, in which four subject-teachers from the first years of Elementary School from two public schools located in a small town in the countryside of São Paulo participated. We formulated a teacher training workshop that had the participation of 14 teachers from different levels, whose goal was to provide a space for them to talk about their experiences with writing, deconstruct possible concepts of writing as reproduction, and have the opportunity to place themselves as subject-writers and creators. After the aforementioned activities, the interviews and the reports from the workshops were transcribed, read, and analyzed, culminating in the constitution of the *corpus of analysis*. The analysis of the interviews and the workshop texts reverberated marks and indications that a) the subject-teachers carry marks of teaching practices that treated writing as a mere moment of recording some activity; b) these practices, which we cannot call pedagogical, because they are empty of meaning and, consequently, inhibit creation, are reproduced in their knowledge and actions, perpetuating the condition of writing as just an artifact. c) we understand that the memories of the subject-teachers go through their experiences with writing and these memories are part of the teacher's identity d) we noticed that the work with reading and writing is ideologically linked and marked only to school tasks; e) we noticed that the subject of writing causes discomfort and fear, because the subjects, in their majority, are afraid to show themselves, to show that they are not afraid to write, to show that they are afraid to write and are afraid of showing themselves, of being judged, and, therefore, of being exposed for some supposed failure in writing; f) writing is not taken as an important instrument in the constitution of the subject, but it is taken as a form of "punishment", training and passivity of/in words g) under ideal conditions of production, the interpreter-historicized position and that of author/authorization for authorship were materialized in most of the texts written by the subject-teachers. This allows us to say that, if they know how to place themselves as authors of their sayings, they are also able to enable students to authorize themselves to move through other discursive formations. g) the marks that we found in the analyzed speeches are hard, serious writing, which seeks perfection and is finished in itself. The marks relate to what the subject-teachers experienced as subject-students in their childhood: the impossibility of creating instead of reproducing and of being an author.

Keywords: Discourse analysis. Writing. Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Retirantes</i> , Portinari (1944)	17
Figura 2 - Tira Mafalda	22
Figura 3 – <i>Peinture</i> , Claude Verlinde.....	39
Figura 4 - <i>Rosa meditativa</i> , Salvador Dali (1958).....	65
Figura 5 – Exemplificação do esquema saussuriano do signo linguístico	74
Figura 6 - Charge "consumo, celular"	84
Figura 7 - <i>Metamorfosear</i> , Maria-Luise Bodirsky	100
Figura 8 - <i>Narciso</i> , Caravaggio (1594-1596)	142
Figura 9 - História em quadrinhos Almanaque do Chico Bento n. 78	150
Figura 10 - Esquema Nó Borromeano?	187
Figura 11 - Releitura do quadro <i>Operários</i> , de Tarsila do Amaral	210
Figura 12 - <i>Meninos brincando</i> , Portinari	210
Figura 13 - Tirinha da Magali.....	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso francesa pècheuxtiana
DPE	Discurso Pedagógico Escolar tradicional
FD	Formação Discursiva
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FI	Formação Ideológica
GEPALLE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento
IH	Intérprete-Historicizado
LAIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
S1	Sujeito 1
S2	Sujeito 2
S3	Sujeito 3
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA PÊCHEUXTIANA – Início das (des)costuras pressionando as amarras.....	17
2.1 Memória discursiva – possibilidade para ressignificação.....	24
2.2 O sujeito da Análise de discurso: costurado pela noção de sentido e atravessado pela ideologia.....	32
3 OS SENTI(R)DOS DA ESCRITA: AUTOR(IA) E SUBJETIVIDADE NA TRAMA DA ESCRITA	39
3.1 Conceito de intérprete-historicizado: o avesso do legitimado	42
3.2 Autoria: autor/ização para escrever	44
3.3 A Escrita na/da escola: da reprodução para a criação.....	49
3.4 A Escrita para além da escola: possibilidade de (res)significação na tessitura do dizer	52
3.5 O rasgar-se pela e na escrita de si: acionando a memória, materializando a subjetividade	54
4 PSICANÁLISE FREUDO-LACANIANA: DAS FORMAÇÕES DO INCONSCIENTE AO RESENTIMENTO	65
4.1 Considerações iniciais: os primeiros fios da psicanálise	65
4.2 O sujeito da psicanálise: o Sujeito do inconsciente.....	76
5 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISES	88
5.1 Estabelecimento do corpus	92
5.2 Percorrendo os ladrilhos históricos da formação docente: a busca por uma (in)definição.....	94
5.3 A infinita (com)posição do “tornar-se” professor: identidade(s) docente e prática pedagógica	99
6 ANÁLISE DE DISCURSO DO PROFESSOR	107
6.1 A ponta da trama: rememorar os fios iniciais	107
6.2 Da contradição ao desejo – a materialização do sujeito da falta.....	118
6.3 A memória como regulador do saber fazer: indícios de perpetuação do legitimado e de tentativas de descolamento	126
6.4 A (des)estabilização da cena do ‘eu ideal’ e ‘ideal do eu’: a escrita negada na formação do sujeito-professor	134

6.5 Memórias de uma época que se faz atual: o discurso pedagógico autoritário como norteador de práticas docentes.....	139
6.6 O ideal do eu e o eu ideal costurados às memórias dos sujeitos professores: a busca pela completeza ilusória	155
6.7 Da escrita formal para a escrita – a escrita de si e para si.....	162
6.8 A escrita nas tramas escolares: o professor como facilita(dor) do processo(?)	170
6.9 O reflexo de práticas anteriores: o avesso da costura legitimada	183
6.10 Escrita e punição.....	190
7 OFICINA: LEIT(D)URA E ESC(G)RITA: POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO	201
7.1 Rememorar para se resgatar e se ressignificar	202
7.2 Da prisão à libertação: o professor a contrapelo	209
8 TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS.....	221
ANEXOS.....	236

1 INTRODUÇÃO

Escrever significa sempre abrir a página. Falar de escrita implica colocar em jogo cenas “vivas”, visitar lugares enunciativos, procurar palavras, “sitar” silêncios, buscar respostas, semear, cultivar, transformar, colorir. De todo modo, escrever significa falar de si... (SCHONS, 2005, p. 5). À vista disso, os pressupostos básicos nos quais esta pesquisa se ancora centram-se nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso (doravante AD) de matriz francesa pècheuxtiana, na Teoria Socio-Histórica do Letramento, na Psicanálise freudolacaniana e nas Ciências da Educação, bem como em nossa experiência na carreira do magistério, na posição de coordenadora pedagógica, em que nos deparamos com o medo dos professores quando lhes é solicitado um texto escrito. Essa percepção nos instigou à realização de uma pesquisa na qual pretendemos entender como foi a relação dos sujeitos-professores com a escrita durante sua fase escolar, bem como se essa relação – conflituosa ou não – ecoa nos dizeres e fazeres de sua prática pedagógica.

Nosso interesse na relação entre professor e escrita surgiu no curso de mestrado (BARTHOLOMEU, 2018), em que pesquisamos e entendemos que o discurso narrativo escrito é um instrumento com o qual o sujeito pode falar de si disfarçadamente – de seus sentimentos, emoções, frustrações, medos e angústias. No entanto, para o sujeito-professor perceber a materialização da subjetividade de seus alunos na narrativa escrita, sua prática deve estar descolada de modelos prontos e ilusoriamente acabados e cristalizados, cujo objetivo central é a reprodução e correção de normas ortográficas.

Conseguimos mostrar que, em condições favoráveis de produção, em que as atividades propostas sejam coerentes, criativas e desafiadoras, os sujeitos-estudantes deslocam-se e posicionam-se como intérpretes-historicizados (IH), ou seja, atribuem e produzem sentidos a partir de sua memória discursiva. Esse deslocamento, de reprodutores a produtores de sentido, ou seja, a IH, é condição fundamental para que os sujeitos-estudantes ocupem a posição de autores de suas produções. Mostramos também que, ao promover atividades linguísticas fundamentadas teoricamente e baseadas em portadores de textos diferenciados e que proporcionam aos sujeitos-estudantes a aprendizagem de diferentes gêneros discursivos, é possível instigá-los a perguntas, relatos de experiências, exposição de suas dúvidas a respeito dos mais diversos assuntos e temas tratados em sala de aula e outras formulações, permitindo que eles ocupem o lugar de sujeitos que se relacionam prazerosamente com o processo polissêmico de linguagem, contribuindo para que entendam a língua em seu funcionamento. É por meio de aberturas e rompimentos que reverbera o discurso narrativo como alternativa para

que os sujeitos-estudantes “falem de si” e expressem sua subjetividade, condição basilar para que tenham vez e se façam ouvir em sala de aula, no contexto escolar e na sociedade.

Cumprе ressaltar que a atividade pedagógica que possibilitou as narrativas foi desenvolvida e aplicada pela pesquisadora, tendo o professor na sala de aula como espectador.

Por meio de nossa dissertação de mestrado foi possível encontrar a ponta da meada e, assim, iniciamos uma tessitura da qual, no primeiro “bordado”, nasceu o segundo, cujas tramas necessitam de ressignificação. Novas inquietações relacionadas à escrita surgiram, especialmente relacionadas ao entendimento sobre como esse instrumento é inserido, trabalhado e pensado nas práticas pedagógicas escolares contemporâneas de professores do ensino fundamental; dentre elas, se estão preparados para perceberem a materialização da subjetividade na escrita dos alunos.

Assim, o que pretendemos realizar neste trabalho de doutorado é dar continuidade às nossas investigações, realizadas no curso de mestrado, direcionando, agora, nossas reflexões às questões que envolvem a relação dos professores com a escrita, ou seja, investigar a relação que os professores do Ensino Fundamental I tiveram com a escrita durante seu período escolar, a fim de compreender se/como tal relação repercute em suas práticas pedagógicas escolares, saberes educacionais e didático-pedagógicos, autoria e identidade profissional docente. Como objetivos específicos, pretendemos:

1. Investigar e compreender como o sujeito-professor aprendeu a ler e a escrever, quais práticas de escrita vivenciou, que influências teve na aquisição da linguagem escrita;
2. Investigar se o professor ocupa o lugar de autor de seu próprio dizer nos textos narrativos e dissertativos por ele produzidos, a partir de oficinas pedagógicas de leitura e escrita que lhes foram oferecidas;
3. Pesquisar a prática pedagógica escolar dos professores, em especial as que dizem respeito à escrita dos estudantes;

Para tramar esse novo “bordado”, recorreremos, mais uma vez, à AD de matriz francesa, especificamente com base nos postulados de Michel Pêcheux (1995, 1997). A escolha pela AD se justifica pela possibilidade de articular três áreas do conhecimento, quais sejam: a linguística, que se dedica a estudar os processos de enunciação; o materialismo histórico, que se volta às formações e transformações sociais ao longo da história; e a teoria do discurso. Na Teoria Sócio-Histórica do Letramento encontramos especificamente os postulados sobre a autoria, nos quais se pontua que o autor está além do repetível, posicionando-se como (re)criador de

sentidos. Com base nas Ciências da Educação, dedicamo-nos a refletir sobre pesquisas que envolvem a educação escolar, as práticas pedagógicas, a formação inicial e continuada e a construção da identidade de docentes e a sociedade na qual essa educação é pensada e materializada. A psicanálise freudo-lacanianana também é mobilizada, pois se entende que trabalhamos não com indivíduos, mas sim com sujeitos desejantes, constituídos pela falta, pelo (O)outro e controlados pelo inconsciente.

Esses referenciais nos possibilitam discutir e analisar as problemáticas que envolvem o discurso, a escrita, a interpretação, o sujeito, a memória e suas práticas.

Entendemos que o referencial teórico-metodológico aqui urdido constitui um aparato diferenciado, posto que compreendemos o sujeito, a linguagem, a língua, o discurso, a escrita, a leitura, a autoria e as práticas pedagógicas escolares não a partir das supostas evidências, mas a partir da opacidade, da falha e da ambiguidade que lhes são inerentes – o que nos permite estranhar e desconfiar de toda e qualquer evidência de sentido.

Assim, inscrevendo-se no campo da reflexão sobre a linguagem, no caso a linguagem escrita, a AD parte do pressuposto de que o sujeito não é a fonte de sentido, nem possuidor e “senhor” da língua; sentido e sujeito não são naturais, transparentes, mas determinados socio-histórico-ideologicamente (PÊCHEUX, 1995). Dentro desse contexto é importante destacar que é a ideologia que produz efeito de evidência e da unidade, sustentando sobre o já-dito os sentidos institucionalizados.

Sendo a Análise de Discurso pècheuxtiana (doravante AD) um dos nossos referenciais teóricos, o segundo capítulo foi dedicado às discussões dos principais conceitos e definições da teoria que tem como estrutura o estudo da linguagem.

No intuito de perscrutar e aprofundar nossas reflexões acerca da escrita, no terceiro capítulo debruçamo-nos inicialmente sobre os efeitos e funções da escrita na sociedade e no sujeito que escreve, partindo das contribuições históricas de Foucault (2006), atravessando e puxando alguns fios da psicanálise freudo-lacanianana, que contribui para compreendermos a constituição da subjetividade na escrita. Esses postulados nos levaram a entender que o sujeito tem a possibilidade de (re)nascido por meio da escrita, podendo materializar o que silencia, o que quer falar, mas não consegue; é pela escrita que o sujeito se expõe e se compõe. É importante destacar que ainda neste capítulo discutimos acerca dos conceitos ‘intérprete-historicizado’ e ‘autoria’, pois entendemos serem importantes para compreendermos se esses aspectos fundamentais na produção do novo, da polissemia, estão presentes no processo de escrita.

Compondo um dos pilares da AD, temos no quarto capítulo discussões sobre alguns importantes conceitos psicanalíticos – tanto freudianos quanto lacanianos e de muitos estudiosos dedicados a essa ciência. Dentre esses conceitos estão o de ‘sujeito’, de ‘inconsciente’ e de ‘formações do inconsciente’.

Na quinta parte deste trabalho materializamos os percursos metodológicos e a análise de dados realizada à luz dos pressupostos da AD pêcheuxtiana. Salientamos que nosso trabalho é composto por entrevistas semiestruturadas com quatro professores efetivos, contratados por meio de concurso público de provas e títulos da rede municipal de Brodowski-SP; e por uma oficina de formação de professores realizadas no primeiro semestre de 2021, por meio da plataforma *Google Meet*. O que seriam encontros presenciais utilizando as ATPCs transformaram-se em encontros remotos e abertos para quem se interessasse. A modificação foi necessária, visto que a pandemia se arrasta e se torna cada vez mais forte.

Elaboramos, portanto, a oficina que foi divulgada por meio de grupos de *WhatsApp* de professores. Confeccionamos uma ficha de inscrição no *Google Forms*, que esclarecia os objetivos da oficina e solicitava o preenchimento para que pudéssemos “conhecer” quais lugares os sujeitos inscritos para participarem da oficina ocupavam. Ao todo, participaram da oficina 18 sujeitos-professores oriundos da educação infantil, ensinos fundamental e médio e até estudantes de Pedagogia. As oficinas aconteceram uma vez na semana, e em cada encontro discutimos um tópico que se relacionava à escrita. Tanto as entrevistas quanto as oficinas foram submetidas à apreciação do Comitê de Ética, e, após adequações, foram aprovadas e a aplicação autorizada. É importante destacar que as escolas da rede municipal de educação não contaram com nenhum subsídio tecnológico ou pedagógico por parte da Prefeitura e, portanto, da Secretaria Municipal de Educação. Cada instituição trabalhou de acordo com as necessidades da comunidade em que estava inserida e se pautou nas formas tecnológicas disponíveis e acessíveis.

Essa situação nos levou a refletir sobre o que é ser professor e sobre as políticas públicas criadas para auxiliá-los nesse contexto pandêmico, não apenas de ordem material, mas também em relação à ordem emocional. Ser professor sempre foi um desafio, pois sua prática está atrelada à convivência com sujeitos múltiplos e singulares. Assim, o desconhecido é inerente à profissão. Somada a essa peculiaridade da função está agora a submissão às exigências da inovação tecnológica ocasionada pela pandemia, e o mais agravante: sem apoio de políticas públicas eficientes e que atendessem a todos.

O Decreto Legislativo nº 6/2020 (BRASIL, 2020a) reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública. A partir de então, estados, municípios e o Distrito Federal criaram suas

normativas para suspender as atividades escolares. A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020b), dispensou, excepcionalmente, a obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos no ano de 2020 na educação básica e também no ensino superior. Diante desse cenário, a reorganização das atividades escolares foi tomada de forma urgente, adentrando no contexto pedagógico as atividades híbridas, síncronas e assíncronas.

Os aparelhos tecnológicos utilizados pelos professores para a realização das aulas assíncronas e híbridas nas escolas pesquisadas eram de uso pessoal dos professores. Muitos tiveram que investir em aparelhos mais sofisticados para que as aulas chegassem com mais qualidade aos alunos. Em nenhum momento o poder público municipal se colocou à disposição para auxiliar nem com compra de equipamentos nem com a manutenção dos já existentes. Isso posto, neste capítulo ainda temos estudos sobre a história da formação de professores e identidade docente, tendo como suporte os postulados de Nóvoa (1992, 2015), Pimenta (2008), Tardif (2010), Assolini (1999, 2003, 2013, 2017) e Coracini (2007, 2008, 2009).

No sexto capítulo temos as análises do discurso do professor, em que nos alicerçamos nas noções de recorte proposto por Orlandi (1987) e no espaço discursivo apresentado por Maingueneau (2005). Refletiremos acerca do discurso do professor: como era sua relação com a leitura e, principalmente, com a escrita em sua trajetória escolar; como foram propostas as atividades com a escrita; na posição de professor, quando, como e quantas vezes propõe atividades com escrita e quais os objetivos.

Destacamos que, tendo a AD como alicerce teórico, imediatamente nos localizamos em um paradigma de ciência que refuta os dados vistos como fixos, evidentes, e entendemos que os indícios e, também, os pormenores, são elementos da interpretação. As marcas linguísticas que ressaltam transformam-se em pistas, tornando possível ao analista observar o processo discursivo e explicar o funcionamento do discurso.

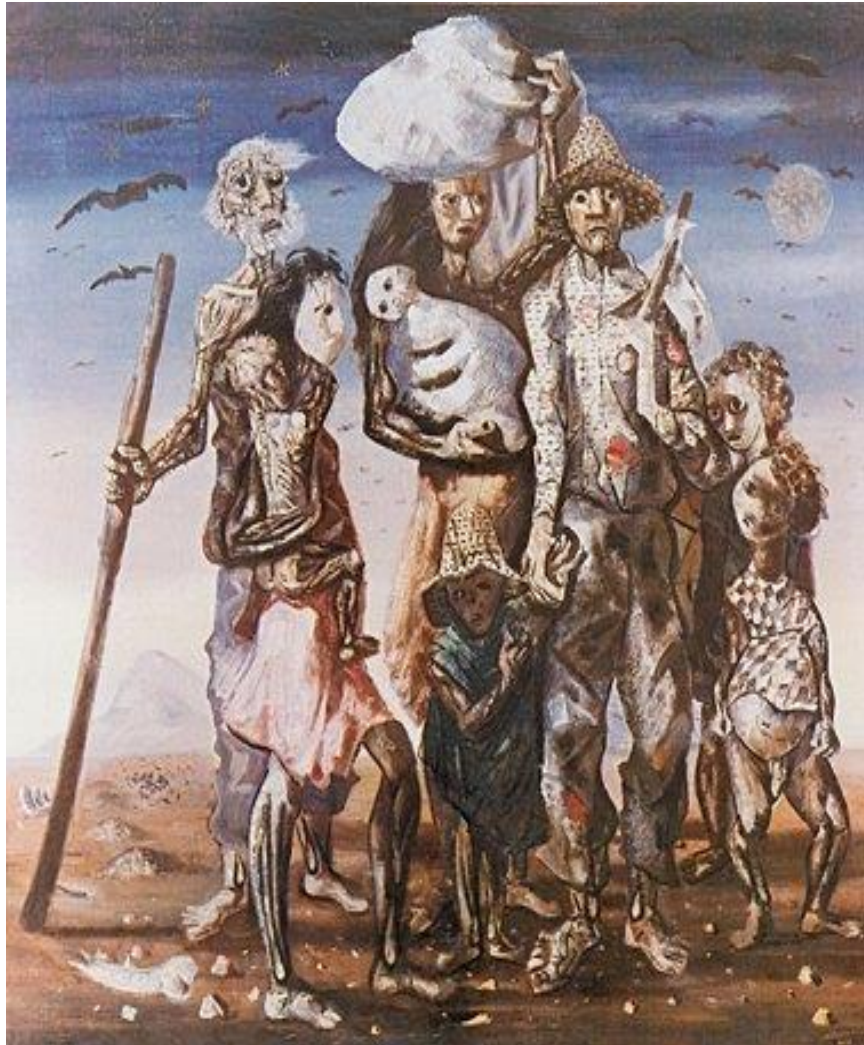
Na sétima parte trouxemos as produções escritas dos professores que se deram por meio de uma oficina de leitura e escrita.

Trazemos as considerações finais na oitava parte deste trabalho.

Sabendo que a linguagem é incompleta, pois faz parte dos seres faltantes, desejanter, encaminhamos esta introdução a um suposto “por enquanto”, pois ainda há muito o que tecer, costuras para desmanchar, escrita para rasgar. Sigamos estudando para que possamos, ao menos, suturar nossas colocações e contribuir para aquecer novas ideias.

2 A ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA PÊCHEUXIANA – Início das (des)costuras pressionando as amarras

Figura 1 - *Retirantes*, Portinari (1944)



Fonte: <https://ativistas.wordpress.com/2010/09/28/retirantes-candido-portinari/>

A denominação deste capítulo traduz o que a análise de discurso representa em nosso percurso científico: um nó muito bem pressionado, pois alicerça nossas tramas. Sendo nó composto por muitos fios, iniciemos por discorrer, (des)atar e puxar um dos fios: a linguagem, berço do discurso, pois é por meio dela que tudo que escrevemos, lemos e interpretamos se materializa: criamos, comunicamos, aprendemos, constituímos-nos.

A linguagem que atravessa a arte, a literatura, a música e o cotidiano marca condições de produção históricas e sociais, (d)enunciando/anunciando, reverberando posicionamentos ideológicos – é a linguagem como forma de materialização do discurso.

O quadro de Portinari ilustra, fala, (des)creve e inscreve, por meio da linguagem artística, seu protesto e sua posição em relação às condições de miséria que atingia e, infelizmente, ainda atinge o povo nordestino. Retrata, anuncia e denuncia o sofrimento humano perante uma sociedade que, na maioria das vezes, não quer enxergar, não quer ajudar, não procura resolver. O quadro de Portinari descortina possibilidades para muitas outras interpretações e, portanto, a produção de muitos sentidos.

Diante das múltiplas maneiras de conceber e materializar a linguagem, há, portanto, várias formas de estudá-la – seja refletindo sobre a língua e seus signos como conjunto de regras formais (linguística) ou como formas de bem dizer (gramática normativa) (ORLANDI, 2000). Foi pela tentacularidade de significar a linguagem que Pêcheux se interessou por estudá-la, dando origem à Análise (do) de Discurso.

Pêcheux propõe uma nova teoria do discurso na qual a linguagem, enquanto discurso, não é estável/estática, tampouco transparente e linear, ela é opaca – o que possibilita vários outros sentidos. Portanto, há inúmeras maneiras de significar. O interesse da AD é o discurso enquanto movimentação, como prática de linguagem. No estudo do discurso observa-se o homem utilizando a linguagem em suas diferentes vertentes.

O discurso é definido não como transmissor de informações, mas como efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997a). As palavras selecionadas para materializar um discurso marcam a presença de outros discursos que, assim, expressam posicionamentos decorrentes da ideologia e, portanto, podem materializar diferentes sentidos entre os sujeitos. Isso posto, podemos dizer que analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo em vista que a ideologia atravessa o discurso que, por sua vez, necessita da linguagem (verbal e não verbal) para se materializar. O discurso, segundo Ferreira (2015), é materialidade e historicidade, constituído pela linguagem e pela subjetivação. No discurso não há espaço para a homogeneidade, pois sempre escapa, surpreende e nos convoca a interpretar.

Falar de historicidade, subjetivação, interpretação convoca-nos a falar de sentidos, o que implica olhar as condições na qual o discurso foi produzido. É fundamental, portanto, que acionemos o fio singular, norteador da AD fundada por Michel Pêcheux, qual seja, a noção de ‘condições de produção’, que incluem os sujeitos e a situação, vindo a ser a reformulação da noção de ‘circunstâncias’ de um discurso. Esse conceito aponta para a relação da linguagem com a exterioridade, que compreende o sujeito e a situação condicionantes do discurso, ou seja, as condições em que o sujeito está no momento da enunciação – em outras palavras: as condições de produção se referem ao contexto no qual determinado discurso é (re)produzido e são fundamentais para explicar o funcionamento discursivo, apontando para uma memória, para

um já-dito que constitui aquele que enuncia. A situação na qual as condições de produção ganham roupagem pode ser entendida no seu sentido lato – o contexto sócio-histórico, ideológico; e o estrito, que compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora (ORLANDI, 2006).

As condições de produção estampam a exterioridade que atravessa o discurso, ou seja, aponta em que condições socio-histórico-culturais – e, também, ideológicas – determinados discursos foram materializados. Tomemos como exemplo a obra de Portinari sobre a qual tratamos no início deste texto, e que materializa as condições de produção – o acontecimento, o momento histórico, o contexto no qual o sujeito Portinari materializou sua fala, sua memória, seu posicionamento ideológico. A obra é datada de 1944 e retrata as condições da migração nordestina – triste realidade de uma parte da população que abandona sua origem em busca de melhores condições de vida. De acordo com Silva (2008), entre 1930 e 1950 houve uma “crise de braços”, ou seja, falta de mão de obra na cafeicultura pelo fato de o governo de São Paulo reeditar uma política de estímulo à imigração. A forma como essas pessoas chegavam ao Sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro) e como eram (são) tratadas foi denunciada pelo quadro de Portinari.

Para Assolini (2003, p. 13) pode haver possíveis consequências quando as condições de produção não são consideradas, ou seja, a análise não se mostrará capaz de explicar o funcionamento discursivo, apontando para um discurso sem memória, em que a contradição entre várias formações discursivas que ali se cruzam fica apagada, deixando escapar os vários fios que constituem o discurso, impossibilitando os gestos de interpretação.

No trabalho com análise de entrevistas semiestruturadas e de textos elaborados pelos sujeitos-professores, na ânsia de compreender como concebem a escrita, e observando como essa tecnologia atravessou e atravessa tais sujeitos, é necessário olhar/observar e entender as condições históricas de produção e movimentação de um discurso sem esquecer de que, no momento de sua materialidade – que se dá por meio da linguagem –, o equívoco emerge e, em consequência, estão sujeitos a lapsos e falhas que os gestos – também escritos, ancorados em uma posição ideológica de sentidos – fazem transbordar.

Observar as condições de produção permite compreender o(s) lugar(es) tomado(s) pelos que escrevem, e também vislumbrar a materialização do não-dito naquilo que se faz presente em uma ausência necessária.

Refletindo sobre as condições de produção de um discurso e o que concerne “ao lugar do sujeito” nas condições de produção de um discurso (oral ou escrito), somos levados a refletir também sobre as ‘formações imaginárias’, as ‘formações ideológicas’ e as ‘formações

discursivas’ – conceitos que estão costurados às condições de produção de um discurso e são importantes nos estudos em AD.

Como já expusemos, o termo ‘discurso’ não designa uma transmissão de informação, mas trata-se de um “‘efeito de sentidos’ entre interlocutores”. Partindo do ponto onde há ‘efeito de sentidos’ entre dois sujeitos, Pêcheux propõe enunciar elementos estruturais das condições de produção, ou seja, os lugares em que estão representados os sujeitos nos processos discursivos. Assim, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que aponta para o lugar que os interlocutores atribuem a si e ao outro; a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Orlandi (2000) afirma que no interior das ‘formações imaginárias’ estão as ‘relações de força’, ‘relações de sentidos’ e a ‘antecipação’, que possibilitam o funcionamento das condições de produção. As ‘relações de sentidos’ permitem entender que não há discurso sem ligação com outros discursos, ou seja, os sentidos de um discurso direcionam para outros que já foram enunciados e, assim, para outros que estão para serem enunciados. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. “Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2000, p. 39). Isso nos faz compreender a impossibilidade de inauguração de discursos. Podemos ressignificar, modificar, dar outra roupagem a um discurso, mas não podemos “dar à luz” outros porque todo discurso parte de um outro já-posto, já-dito.

Já a ‘antecipação’ é um mecanismo que entende que todo sujeito pode se colocar no lugar do outro, ou seja, colocar-se imaginariamente no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Com isso, ele se antecipa em relação ao sentido que suas palavras produzem, podendo regular a argumentação que, segundo Orlandi (2000), dirá de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Dessa forma, esse mecanismo direciona o processo de argumentação, atravessado pelo ‘já-ouvido’ e pelo ‘já-dito’, objetivando seus efeitos sobre o interlocutor.

As ‘relações de forças’ dizem respeito aos lugares em que o sujeito fala e são constitutivas do que ele diz e, ainda, o que ele fala tem mais ou menos valor dependendo da posição da qual enuncia. Retomamos o exemplo dado por Orlandi (2000), no qual afirma que as relações de força trabalham dentro de um discurso, notando que as palavras de um sujeito que fala a partir do lugar do professor significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno.

Tendo como resultado da união desses mecanismos a materialização das ‘formações imaginárias’, devemos entender que não são os sujeitos físicos e seus lugares perante a

sociedade que funcionam no discurso, mas suas imagens projetadas, como os sujeitos os veem. Esse movimento permite a passagem do sujeito imerso na sociedade (lugares de sujeito) para a posição de sujeitos do discurso. O que define, segundo Orlandi (2000), essa movimentação é uma distinção entre ‘lugar’ e ‘posição’.

Pensemos na produção de sentidos com base na posição do sujeito nas formações imaginárias. Isso nos leva ao encontro da afirmação de Pêcheux (1995) de que o sentido de uma palavra, de uma expressão ou de uma proposição não existe em si mesmo. Ou seja, sua relação transparente com a literalidade do significante, ao contrário, é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são (re)produzidas, ou seja, elas mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam. Isso posto, podemos elaborar a seguinte representação: a) a imagem projetada (formação imaginária) de um professor, a imagem que atribuímos a ele – hábito de “atribuir autoridade” ao professor –, é atravessada por uma formação/posição ideológica; e b) a imagem de um mesmo professor poderá ser diferente de acordo com a posição ideológica sustentada por aqueles que se colocam a observar. Dito de outra forma, a partir da formação ideológica empregada, pode-se se referir à mesma coisa de modo diferente, atribuir outros sentidos.

É importante destacar que o termo ‘ideologia’, utilizado por Pêcheux, vem de empréstimo da tese de Althusser (2012), na qual afirma que a ideologia é responsável pela interpelação dos indivíduos em sujeitos, em sujeitos ideológicos. No entanto, essa lei constitutiva da ideologia nunca se realiza “em geral”, mas sempre “por meio de um conjunto complexo de formações ideológicas” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 167). De acordo com Courtine (2009), a instância ideológica contribui para as relações sociais e a reprodução das relações de produção retratam o que foi nomeado de ‘interpelação’ ou ‘assujeitamento’ do sujeito como sujeito ideológico, de maneira que cada um tem a ilusão de estar exercendo sua vontade em/de posicionar-se em uma ou outra classe social.

É importante que pensemos nos efeitos de evidência causados pelo trabalho da ideologia. A presença da ideologia é afirmada/confirmada, pois interpretamos – e não há sentido sem interpretação. É no movimento de interpretar que o sentido irrompe como evidência, como se estivesse sempre lá, já-dito, e, dessa maneira, acaba refletindo a ilusão de unidade, de sentidos naturalizados, institucionalizados no/do discurso.

A partir dessas reflexões, podemos perceber que não há relação que não seja pautada/regulada/ movimentada pela ideologia, pois ela transita pelos espaços sociais. Sem forma ou padrão definidos, temos seus efeitos que podem ser percebidos nas posições tomadas

pelos sujeitos que, nessa movimentação, são interpelados e, dessa maneira, inaugura-se a discursividade. Retomemos Pêcheux e Fuchs (1997): no que concerne aos sentidos de uma palavra, de uma expressão ou proposição, eles não existem em si mesmos, mas, ao contrário, são determinados pelas posições ideológicas que estão em jogo, ou seja, alteram-se de acordo com os posicionamentos apoiados/filiados por aqueles que as empregam.

Figura 2 - Tira Mafalda



Na charge reverbera a posição ideológica de que a mulher não pode ser presidente da república, uma das posições mais elevadas – em qualquer segmento da sociedade –, pelo fato de ser mulher. A posição de presidente historicamente foi ocupada por homens, posição legitimada e cristalizada. O não “poder” da mulher está arraigado em outras formações ideológicas (são formações, no plural, pois ideologia não se limita a uma), ou seja, a mulher como sujeito que cuida “somente” do lar e dos filhos, atributos necessários, porém desvalorizados; a mulher como inferior intelectualmente aos homens; a mulher recatada; a mulher sem vícios; a mulher delicada. A “fraqueza” da mulher é vista como normal – e até necessária, pois perpetua a sua suposta fragilidade – por uma grande parcela da sociedade, uma vez que as ‘formações ideológicas’, de acordo com os postulados de Pêcheux (1995), regem nossos posicionamentos e escolhas sem nos darmos conta de que somos assujeitados, manipulados por uma ordem que impregna e materializa-se na/pela linguagem em seus diferentes gestos.

Essa argumentação nos direciona a refletir sobre as ‘formações discursivas’, pensadas por Michel Foucault em *Arqueologia do saber* (1969), fora das linhas da AD (COURTINE, 2009). Foucault (2008) entendia a formação discursiva como conjunto de enunciados que podem ter regularidades discursivas por meio das quais elas se formam (FOUCAULT, 2010) e ainda serem ligadas a um mesmo sistema de regras (CHARAUDEAU; MANGUENEAU,

2014). Pêcheux tomou o termo de empréstimo e o reformulou dentro das linhas da AD, que entende a formação discursiva pensada no contexto das relações sociais e implica na existência de posições políticas e ideológicas, que não são individuais, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de aliança, contradição ou dominação (PÊCHEUX, 1997a). Dessa forma, temos a definição de ‘formações ideológicas’ que inclui várias ‘formações discursivas’ interligadas, as quais determinam o que pode (ou não) e deve ser dito.

Pêcheux (1995, p. 160) chama de ‘formação discursiva’ aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

As palavras e expressões recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas, ou seja, os sujeitos são interpelados em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que se materializam na linguagem e nas formações ideológicas das quais tomaram partido. Daí equivale dizer que uma palavra carrega vários sentidos que são determinados (se será ‘um’ ou ‘outro’) pela posição sustentada por aquele que a emprega, e mais: as mesmas palavras e proposições mudam de sentido ao transitar de uma formação discursiva a outra. Da mesma forma, palavras, expressões e proposições diferentes podem, no interior de uma formação discursiva, ter o mesmo sentido. Nessa direção, a formação discursiva também pode ser entendida como espaço de resignificação no qual é constituída a ilusão necessária de uma “intersubjetividade falante” pela qual cada um sabe antecipadamente o que o “outro vai pensar e dizer...” [...] já que o discurso de cada um reproduz o discurso do outro [...] cada um é espelho dos outros” (PÊCHEUX, 1995, p. 172).

É nas formações discursivas que se opera o ‘assujeitamento’ ou a ‘interpelação’ do sujeito em sujeito ideológico, regulando o que pode e deve ser dito em uma conjuntura sócio-histórica dada. Orlandi (2000) contribui para a ampliação da definição (um tanto quanto arenosa) de formação discursiva. Para ela o discurso constitui-se em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz é marcado por uma formação discursiva, e não outra, para ter um sentido e não outro.

A partir dessa reflexão, entendemos que as palavras não têm sentido único, isto é, nelas mesmas, literal, mas derivam seus sentidos das formações discursivas às quais se filiam. Dessa forma, as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas. Imediatamente, os sentidos são sempre definidos ideologicamente. Dito em outras palavras: “Tudo que dissemos tem um traço ideológico que tem relação com outros traços ideológicos” (ORLANDI, 2000, p. 43) – é um *continuum* construído de atualizações que só é possível quando inserido na ordem do social. E isso não está na medula das palavras, mas na essência da

discursividade. Os sentidos dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. É necessário não pensar as formações discursivas como compartimentos que funcionam sozinhos – elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas com fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações.

Pêcheux (1995, 1997, 2015), Charaudeau e Mangueneau (2014) entendem que todo discurso é também atravessado pela memória de outros discursos e, assim, por outras formações discursivas. Então, faz-se necessário acionar mais dois conceitos fundamentais em AD: ‘memória discursiva’ e ‘interdiscurso’.

2.1 Memória discursiva – possibilidade para ressignificação

Foi aí que nasci: nasci na sala do terceiro ano, sendo professora Dona Emerenciana Barbosa, que Deus a tenha. Até então era analfabeto e desprezioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de geografia, e a professora traçava no quadro negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever...

Carlos Drummond de Andrade

Iniciemos esta seção com um fragmento escrito por Carlos Drummond de Andrade, poeta mineiro (1902–1987) considerado um dos maiores do século XX e que marcou o 2º Tempo do Modernismo no Brasil. No fragmento supracitado, Drummond traz à tona, por meio de sua prática de escrita, acontecimentos, vivências e saberes que apontam e que fazem parte do interdiscurso e que remetem à memória discursiva. Indicia, remonta e rememora (historicidade) o dia em que nasceu enquanto sujeito da escrita e do social. Observa-se que o poeta repete a palavra ‘nasci’; porém, esse nascimento não diz respeito ao nascimento biológico, mas ao nascimento social que aconteceu dentro da escola. O discurso do poeta aponta para as formações discursivas de que somente na escola e pela escola o sujeito pode ser, aprender, alcançar novos patamares sociais, ou seja: “ser alguém na vida” – e, para ser alguém, é preciso nascer institucionalizado. Dessa forma, a escola é vista como local de recrutamento, de imposições

hegemônicas socialmente legitimadas, em vez de criadora, produtora e reprodutora de saber e cultura.

O fragmento mencionado também indicia o funcionamento da memória, os dizeres que se atualizam no momento da enunciação, dizeres materializados na escrita e pautados no discurso pedagógico-escolar.

A noção de memória discursiva, estruturada inicialmente por Courtine (1981), não tem relação com lembranças que possuímos do passado, mas com um espaço de condição do funcionamento discursivo que constitui um corpo histórico-cultural. Os discursos são reflexos de uma memória coletiva em que os sujeitos estão inscritos. Falamos de memória coletiva pois existem diferentes tipos de discursos e, logo, isso implica a existência de diferentes grupos sociais, sem, contudo, implicar equivalência (FERNANDES, 2008).

Segundo Pêcheux (2015, p. 44), “A memória deve ser entendida aqui não no sentido ‘psicologista’, da memória individual, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída pelo historiador”. É um espaço movente, fluido, de fronteiras tênues, de cruzamentos que possibilitam deslocamentos, reconfigurações, ressignificações e retomadas. É a/na memória social, coletiva, que permite, no cerne de uma formação discursiva, a lembrança, a repetição, a refutação e, também, o esquecimento desses elementos.

Indursky (2016) traz a articulação entre memória e esquecimento que são elementos indissociáveis e presentes na prática discursiva da escrita de um sujeito, um dos nossos objetos de pesquisa. Pode-se afirmar, conforme os ensinamentos de Carme Schons (2005), que a prática da escrita, lugar de interpretação, forma-se em um espaço simbólico, em que trabalham conjuntamente a memória e o esquecimento. Em outras palavras, o sujeito tomado pela prática da escrita retoma saberes, o que indicia sua marca no interdiscurso e na ordem do repetível. Porém, para escrever, o sujeito tem de esquecer que esses sentidos já estão postos (INDURSKY, 2016), uma vez que não inauguramos discursos e, tampouco, sentidos. Nós os reproduzimos de modo que, quando os retomamos, o fazemos como se fossem nossos. Dessa maneira, a prática da escrita põe em jogo a memória discursiva com seus sentidos já lá inscritos, que são retomados, e o esquecimento, já que é preciso esquecer que os sentidos já circulam para poder dizer.

Nessa direção, recorreremos aos estudos de Derrida (2005), filósofo franco-argelino (1930-2004) associado à teoria da desconstrução, a qual afirmava a inexistência de uma verdade absoluta. Concordamos com Derrida, pois acreditamos que não há absolutismo, ou seja, uma verdade pura e irrefutável – pensamos que tudo pode ser passível de ressignificações.

Remetendo essa afirmação para o terreno da AD, podemos associá-la com a multiplicidade e a instabilidade de sentidos de um determinado texto, fazendo com que as interpretações sejam inúmeras, mas não quaisquer.

Em seus escritos, Derrida (2005) traz à tona a questão da utilização da escrita como suporte da memória, argumento que, segundo o estudioso, é questionado por Platão na história do deus egípcio Theuth para alicerçar sua posição. Esse deus foi o primeiro a descobrir a ciência do número e do cálculo, a geometria, a astronomia, e sabia os caracteres da escritura (*grámmata*). Theuth foi encontrar o deus Amón para apresentar sua descoberta, alegando que esse conhecimento (*mathema*) faria com que os egípcios fossem mais aptos a rememorar, ou seja, com memória e instrução encontrariam seu remédio.

Nessa perspectiva, a memória é entendida como individual e psicologista, apoiada na escrita como se esta fosse um remédio, um auxiliador, um *phármakon*. Ainda segundo Derrida (2005), Platão entende (sonha) a memória como um mecanismo desvinculado dos signos, sem complemento, exercitada de forma mecânica, por repetições. Em contrapartida, pensando no acionamento da memória, Derrida (2005, p. 56) afirma que: “A memória tem sempre necessidade (é acionada por) de signos para lembrar-se do não-presente, com o qual ela tem, necessariamente, relação”. Alinhando esse posicionamento e trazendo-o para as tramas da AD, no que concerne à memória concebida por Pêcheux ([1988] 2012), o acionamento da memória dá-se por meio de um acontecimento (necessita de um gatilho), um confronto discursivo, trazendo à tona já-ditos que podem ser – ou não – (re)formulados, retomados e deslocados, ditos com outras palavras, (re)vistos em outras condições. “A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ [...] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (PÊCHEUX, 2015, p. 46).

Os implícitos seriam os que residem na memória e têm a forma de remissões, retomadas e de efeitos de paráfrase – o repetível (conceito que trabalharemos mais adiante), ou seja, de regularização, do repetível.

O termo ‘memória’, do ponto de vista discursivo, é, portanto, distinto de toda memorização psicológica de cunho cronométrico que os psicolinguistas produzem sobre os processos cognitivos envolvidos na memória dos textos. COURTINE (2009) ainda pontua a existência histórica do enunciado no interior das práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos (religioso, político, literários, jurídicos), ou seja, discursos oriundos de novos atos, palavras que os retomam, os transformam ou falam deles, em outros termos, os discursos que

não findam e que estão para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda abertos a dizer.

Sendo o discurso dominado pela memória de outros discursos – uma forma de retorno ao que já foi dito em um determinado acontecimento –, entendemos então que a memória discursiva aponta para a recorrência de dizeres que se materializam a partir de um evento histórico específico. Essas recorrências de dizeres podem ser atualizadas ou esquecidas de acordo com o processo discursivo. São fios (de memória) que possibilitam uma volta ao(s) já-dito(s), uma retomada, dando abertura para a (re)definição, (re)formulação de sentido(s) e ao nascimento de novos dizeres. “A memória irrompe na atualidade do acontecimento” (COURTINE, 2009, p. 103).

Nos remetemos à afirmação de Orlandi (2012c, p. 171), que assim define a memória: “A memória, em análise do discurso, se refere ao saber discursivo, ao fato de todo dizer se produz sobre um já-dito. Todo dizer é assim um gesto de interpretação, uma posição, entre outras, em relação com a memória”.

Destacamos, de acordo com Tfouni (2003), pautada nos ensinamentos de Freud, que algo protege a memória (inconsciente) de funcionar de forma que “agride” o sujeito, ou seja, existe uma barreira que impede o sujeito de se lembrar de algo que vai lhe causar sofrimento. No entanto, isso não significa que, mesmo não sendo lembrados de forma consciente, esses fatos “estejam já-lá”, e possam retornar de maneira deslocada. Nesse sentido, a estudiosa mobiliza Freud (1925), que compara a memória a “uma prancha de cera que possui camadas superpostas de ‘escrita’, e os lugares desta escrita que vão ser ‘iluminados’ não possuem uma relação direta com o que está na superfície” (p. 150).

Assim, podemos acionar Freud em seu texto sobre o bloco mágico (em que Tfouni [2003] se apoia para escrever o fragmento acima), no qual faz uma analogia entre o funcionamento da memória e do bloco ou lousa mágica – como é conhecida atualmente. Ele afirma que o que é escrito no bloco mágico, cuja base é cera, pode ser recuperado, pois sobre essa base de cera há películas de papel na qual escrevemos e, logo, quando retirado, pode ser resgatado na cera o que foi escrito. Assim, Freud (1925) enuncia:

Se, após escrever no Bloco Mágico, separamos cuidadosamente a película de celuloide do papel encerado, enxergamos nitidamente as palavras na superfície deste também [...] o Bloco fornece não apenas uma superfície receptora que sempre pode ser usada novamente, como uma lousa, mas também traços duradouros da escrita [...] No entanto, não me parece ousado demais comparar a folha de cobertura feita de celuloide e papel encerado com o sistema Pcp-Cs e sua proteção contra estímulos, a tabuinha de cera com o inconsciente por trás deles, e o aparecimento e desaparecimento da escrita com o cintilar e esvanecer da consciência na percepção (FREUD, 1925, p. 271).

Essas reflexões nos direcionam para as associações das inscrições ideológicas dos sujeitos que determinam as tomadas de posição(ões) no discurso. Segundo Orlandi (2000), todo dizer já é um gesto de interpretação, uma posição ou posições tomadas em relação ao que emerge de uma memória. Podemos pensar o já-dito como palavras que já significam e, portanto, alicerçam e contribuem para que nossas palavras façam sentido, que signifiquem, que se produzam em uma memória discursiva e, dessa forma, possam ser interpretadas. Nesse sentido, alinhavemos a ideologia, a interpretação e a memória, sem esquecer que os conceitos da/em AD estão imbricados, perpassados um pelo outro.

Como sabemos, não há sentido sem interpretação e, por essa razão, não se consegue interpretar sem um posicionamento ideológico. No entanto, a língua só terá sentido se a história interferir por meio do equívoco, pela opacidade, pelo significante. Logo, a interpretação é regulada pelas condições de produção. Esse espaço no qual o sujeito se insere e que o constitui como autor advém da sua relação com a memória (saber discursivo).

Orlandi (2000) observa, inclusive, a memória sob dois aspectos: a ‘memória institucionalizada’, também nomeada por ‘arquivo’; e ‘memória histórica’ (ORLANDI, 2012c) ou ‘constitutiva’ (ORLANDI, 2000), ou seja, o ‘interdiscurso’. A memória institucionalizada faz referência ao trabalho social da interpretação, definindo quem tem e quem não tem direito a ela. Já a memória que escolhemos assumir como constitutiva é “o trabalho histórico da constituição do sentido, em que a relação do sujeito com a linguagem pode se transformar” (ORLANDI, 2012c, p. 17), é o terreno do dizível, do interpretável e do saber discursivo. Dessa maneira, só há interpretação se o gesto que a torna possível se fizer entre as fronteiras da memória institucional e a memória histórica, podendo causar deslocamentos de sentidos ou sua estabilização.

A memória discursiva pode ser igualada a uma voz sem dono, sem começo e fim, sem identificação, constituída por discursos outros, mobilizada e atualizada no/pelo interdiscurso (formulação), no momento da enunciação.

O interdiscurso na AAD69 (PECHEUX, 1997) é definido como “[...] processos discursivos anteriores”, ou seja, vindos de outras condições de produção e que deixaram de funcionar, mas que deram nascimento a “tomadas de posição” implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco.

A noção de interdiscurso foi introduzida para pontuar a “exterioridade específica” de uma formação discursiva. Em outras palavras, pautando-nos em Pêcheux (1997b) e Maldidier (2003), “o interdiscurso descrito na AAD69 é o ‘já-dito’, ‘já ouvido’ designando o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações

de dominação, subordinação, contradição” (MALDIDIER, 2003, p. 51). O interdiscurso, portanto, é o que fala antes, o que já está atravessado e arraigado, e que torna possível todo dizer, local onde se dá o trabalho com a exterioridade discursiva (constitutiva). A objetividade material contraditória seria o que fala antes, em outro lugar, regido pelas formações ideológicas, oferecendo a cada sujeito a sua realidade, na qualidade de evidências e de significação percebidas, aceitas, experimentadas. Desse modo, temos o processo de constituição do discurso: a memória, o domínio de saber, os outros dizeres já-ditos ou possíveis, que asseguram a construção e a sustentabilidade do dizer.

Assolini (1999) contribui com a definição de interdiscurso quando afirma que “[...] identificamo-nos com certas ideias, certos assuntos e afirmações pois temos a impressão de que elas se ajustam a algo que temos em nós.” Esse “algo” é o que a AD define como interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem.

O ‘interdiscurso’ está atrelado à formação discursiva que determina a ‘formação discursiva dominante’ que toca o sujeito, com a qual ele se identifica e que assume. Pêcheux (1995, p. 164) entende que: “[...] a formação discursiva que veicula a forma-sujeito é a formação discursiva dominante, e que as formações discursivas que constituem o que chamamos de seu interdiscurso determinam a dominação da formação discursiva dominante”. O interdiscurso, assim, é composto por um conjunto de formações discursivas e atravessadas por enunciados oriundos de outros discursos anteriores, correspondendo ao ‘sempre-já-ai’ da interpelação ideológica que impõe a realidade e os sentidos como naturais. Isso tem relação ao ‘pré-construído’, noção gestada por Paul Henry, mas desenvolvida e alimentada posteriormente por Pêcheux (1997b). Acionamos Courtine (2009), que vem nutrir epistemologicamente o conceito quando afirma que o

pré-construído remete às evidências pelas quais o sujeito se vê atribuir os objetos de seu discurso: “o que cada um sabe” e, simultaneamente, “o que cada um pode ver em uma dada situação”. Isso quer dizer que se constitui, no terreno de uma formação discursiva, um sujeito universal que assegura “o que cada um conhece, pode ver ou compreender, e que o assujeitamento do sujeito em sujeito ideológico realiza-se, apoiado nas reflexões de Pêcheux, pela identificação do sujeito enunciator ao universal da formação discursiva: “o que cada um conhece, pode ver ou compreender” é também “o que pode ser dito” (COURTINE, 2009, p. 74).

Então, o pré-construído dá seus objetos ao sujeito enunciator sob forma de exterioridade, de já-existente, de já-dito. Porém, esses objetos são apagados ou esquecidos nessa movimentação de saber(es)/dizer(res) a serem enunciados.

Nessa direção, vamos nos remeter a outra ponta constitutiva do interdiscurso: a ‘articulação’, que “constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa no interdiscurso aquilo que determina a dominação da forma-sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p. 164) – isto é, a articulação são as amarras, conexões e atravessamentos que o interdiscurso produz entre um objeto e outro, funcionando como um ‘discurso transversal’ cuja função é colocar em articulação elementos discursivos compostos pelo interdiscurso enquanto ‘pré-construído’. Remetendo a uma construção anterior, fornece a essência, o alicerce, a base em que o sujeito se compõe como ‘sujeito falante’ com a formação discursiva que o domina (forma-sujeito). Por meio dessa ‘articulação’, o sujeito que enuncia dá coerência ao ‘fio de seu discurso’ (PÊCHEUX, 1997a; COURTINE, 2009) ou, em outros termos, o ‘intradiscurso’, que é definido como um reflexo do interdiscurso sobre si mesmo, ou seja, o que eu digo agora em relação ao que eu disse antes e ao que direi depois, e mais, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior” (PÊCHEUX, 1997a, p. 167). Nas palavras de Courtine (2009, p. 74): “lugar de enunciação de um sujeito”. O intradiscurso, portanto, é a forma de materialização do interdiscurso, é a minha fala, o que enuncio, o que estou dizendo.

Ainda no que tange à articulação ou ao discurso transversal, voltemos à afirmação de Assolini (1999) ao argumentar que “[...] identificamo-nos com certas ideias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas ‘batem’ com algo que temos em nós” – essa sensação é justamente o trabalho da articulação, do discurso transversal e, portanto, do interdiscurso: o de fazer conexões, amarraduras entre discursos, causando no sujeito um *déjà vu* de que aquilo que ouviu já estava nele, faz parte dele, já-dito. Nessa movimentação de já-ditos, ocorre um apagamento, um esquecimento do interdiscurso no intradiscurso, fazendo com que o interdiscurso seja visto como algo ‘já-dito’ do intradiscurso (PÊCHEUX, 1997a, p. 167).

Visualizamos o interdiscurso como uma figura de muitas faces sendo atravessadas umas pelas outras, sem sobreposição, todas importantes para construir e entender os efeitos de sentidos que poderão ser observados em um discurso enunciado ou que está para ser.

A observação do interdiscurso dentro da instituição escolar, tendo como *corpus* o discurso dos professores, permite-nos construir conexões de dizeres com outros dizeres, com a(s) memória(s) esquecida(s) e atualizada(s) no momento da enunciação, identificando a historicidade em sua significância e entendendo as posições ideológicas, pedagógicas e políticas.

Faz-se importante trazermos para esta discussão o jogo entre já-ditos e de coisas a dizer – interdiscurso e intradiscurso – equivalente à constituição do sentido e sua formulação

(ORLANDI, 2000). Entendemos que a constituição – o interdiscurso – são os dizeres já enunciados, porém esquecidos, de um conjunto de enunciados, ou seja, o dizível. Por outro lado, temos a formulação que vem a ser o que estamos dizendo agora, a minha fala, o que estou dizendo – o intradiscurso. Nessa articulação, a formulação (intradiscurso) está intimamente ligada com a constituição (interdiscurso), não sendo possível conceber um sem o outro.

Nesse sentido, podemos trazer para a discussão o conceito de ‘esquecimentos’. Pêcheux (1995) aponta e define duas tipologias de esquecimentos inerentes ao discurso, e se apoia nos estudos de Freud (1923) no que concerne à oposição de pré-consciente-consciente e o sistema inconsciente. Os esquecimentos podem ser elencados sob duas formas: ‘esquecimento número 1’ e ‘esquecimento número 2’. O esquecimento número 1, também conhecido como esquecimento ideológico, imbricado no inconsciente, liga-se ao fato de o sujeito ser assujeitado ideologicamente, acreditando ser a ‘fonte’ e ‘origem’ do dizer. Dessa forma, o sujeito não inaugura o discurso, ele o reproduz tendo a ilusão de que o que diz se inicia nele. Segundo Pêcheux e Fuchs (1997), o esquecimento número 1 refere-se ao fato de que o sujeito que enuncia não pode, por definição, encontrar-se no exterior da formação discursiva que o domina. Já o esquecimento número 2 é da ordem da enunciação e diz respeito ao ‘esquecimento da seleção’ de enunciados dentro de uma formação discursiva dominante. Ou seja, ao enunciar, o sujeito seleciona palavras – e não outras – para dar sequência e sentido ao que enuncia. Ainda em outras palavras, ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, ao longo de nosso dizer formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro (ORLANDI, 2000). Assim, o sujeito que enuncia tem a ilusão de que o que diz é uma reprodução idêntica ao que pensa e, ao dizer, vai construindo famílias parafrásticas em seu pensamento com outras formas de dizer, mas que não foram acionadas para serem ditas. Tal esquecimento, que passa a ilusão de realidade, também pode ser chamado, segundo Orlandi (2000), de esquecimento referencial.

Sabemos que somos (re)produtores de discursos e, nessas (re)produções, amarramos, escolhemos os que se assemelham a formações discursivas que assumimos. No entanto, essa movência não anula a singularidade de como a língua e a história nos afetam. Elas se realizam em nós em sua materialidade e, dessa maneira, emergem e se desenham sujeito e sentido. Os esquecimentos são parte estruturante do sujeito e do sentido, pois por meio deles os sujeitos têm a oportunidade de retomar dizeres já-ditos como se se originassem neles, oportunizando a tessitura de novos sentidos e garantindo, com esse jogo, a movimentação de sujeitos e sentidos.

“O sujeito faz o sentido na história, por meio do trabalho da memória, a incessante retomada do já-dito, o encontro com o impensado de seu pensamento. O indivíduo não está na

fonte do sentido” (MAZIÈRE, 2007, p. 63). A partir dessa afirmação, entendemos que sujeito e sentido são constituídos simultaneamente no discurso a partir de um engendramento afinado entre história, memória, ideologia e inconsciente. Destacamos que o sujeito no qual nos pautaremos nesse momento é o sujeito da análise de discurso, aquele que não se pertence, constitui-se pelo esquecimento que o determina e é sobredeterminado por reconstruídos ideológicos.

2.2 O sujeito da Análise de discurso: costurado pela noção de sentido e atravessado pela ideologia

É sabido que, em AD, o indivíduo é interpelado pela ideologia em sujeito e, dessa maneira, é atravessado e constituído por várias formações discursivas. Isso equivale a dizer que ele é constituído por vários dizeres/vozes de outros sujeitos que estão atravessados nesses dizeres formulados/enunciados pelo sujeito. Isso posto, entendemos o sujeito como constituído e atravessado por vários dizeres e acontecimentos, por dizeres que já foram enunciados, (res)significados em outros lugares, em outros momentos, em outras condições de produção, em outras posições e bem antes de o sujeito nascer. Dessa forma, o sujeito do discurso é entendido como uma posição que pode ou não ser ocupada por diferentes indivíduos. E, como veremos, Pêcheux não vai ignorar a questão do inconsciente, sendo esta um fio que nos conduz às proximidades entre AD e psicanálise.

Marcado pela dispersão de centralidade – ora no ‘eu’, ora no ‘outro’ – e, dessa maneira, os sentidos se dão no intervalo entre ‘um’ e ‘outro’, ou seja, os sentidos emergem entre o sujeito que enuncia e o sujeito que ouve. Nessa direção, junto à noção de sujeito costura-se a noção de sentido, pois sem sujeito que interpreta não há sentido e sem ideologia (condição necessária para a existência de sentido(s) e sujeito(s)) não há interpretação.

Aprendemos em AD que as palavras recebem seus sentidos a partir da formação discursiva com as quais o(s) sujeito(s) mantêm relação, e esse efeito se dá por meio da memória acionada pelo interdiscurso (ORLANDI, 2000). Nessa perspectiva, Pêcheux (1995) nos ensina que o sentido de uma palavra, de uma expressão de uma proposição, etc., não existe isoladamente, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que reverberam no processo sócio-histórico em que tais palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

Podemos entender que sentidos são determinados em função da posição ideológica na qual o sujeito se inscreve e, nessa perspectiva, as noções de ‘formação discursiva’ e ‘formação ideológica’, já discutidas anteriormente, são acionadas. As palavras adquirem sentido por meio

das formações ideológicas em que o sujeito se inscreve e, em seu conjunto (pois não existe uma posição, mas várias), manifestam-se nas formações discursivas, uma vez que “[...] os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) por formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1995, p. 214).

Compreendendo que as noções de ‘sujeito’ e ‘sentido’ não podem ser pensadas separadamente – já que, na perspectiva discursiva, os sentidos não são algo que se manifesta sem o sujeito –, para melhor compreensão mobilizaremos as noções separadamente, tendo como propósito a demarcação de suas características, peculiaridades e articulações.

Principiemos pela ‘noção de sujeito’, norteados por Orlandi (2012b) e Assolini (2003), as quais afirmam que tanto as ciências sociais quanto a psicologia concebem o sujeito como determinado por duas tendências: o sujeito ‘empírico’ e sujeito ‘psicológico’. Ambas as ciências o colocam como centro e origem, onipotente e determinado por suas intenções – ora tendo, imaginariamente, controle do sistema, ora plenamente identificado com ele: eis o sujeito cartesiano. Em contrapartida, a AD toma o sujeito como dividido desde sua constituição, não tendo acesso e controle a tudo que diz, além de ser constituído por falhas.

Essa noção de sujeito em AD faz litoral com a psicanálise, para a qual, além de dividido e constituído por falhas, é cindido e atravessado pelo Outro – o inconsciente. Essa aproximação da psicanálise à AD se deu quando Pêcheux, inquieto em relação à noção de sujeito adotada na época (positivista, senhor e controlador de suas vontades), estudou e retificou dentro do território da AD a noção psicanalítica de sujeito. Vale destacar que, quando falamos de aproximações, falamos de pontos que se aproximam e não que são iguais. O sujeito da AD, apoiado na noção althusseriana que aponta para o atravessamento da ideologia, não é o mesmo sujeito da psicanálise (sujeito do inconsciente que discutiremos no capítulo 3 deste trabalho), pois é marcado e atravessado pelo inconsciente (e, portanto, ele também não se encontra com o sujeito cartesiano, racional, pensante, consciente, dono de sua morada). Os distanciamentos entre o sujeito da AD e o da psicanálise se dão porque, para Pêcheux (1995), a ordem do inconsciente não condiz com a da ideologia, o recalque não tem relação com o assujeitamento, tampouco com a repressão. Mas isso não quer dizer que a ideologia deve ser pensada longe do registro do inconsciente, pois este último é marcado justamente por algo que não pode se tornar consciente, assim como o assujeitamento ideológico não é consciente.

As proximidades da AD e da psicanálise em relação ao sujeito estão na ideia de descentralidade, divisão, clivagem, e que o sujeito está inserido no campo do Outro¹ e regido pelas vontades do Outro.

Devemos pensar o sujeito em AD – sujeito discursivo – sempre como um ser social, não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado (FERNANDES, 2008), indivisível, mas sim como um sujeito que existe em um espaço ideológico e social, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito denuncia o lugar social, deixando reverberar a polifonia que o integra. Constitui-se pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições. Em outras palavras, o sujeito ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar, visto como a representação de traços de determinado lugar social (o lugar de mãe, professor, diretor, médico, por exemplo) que delimita o que ele pode ou não dizer. O sujeito é sujeito pois se assujeita ao meio do qual ele vive.

Pensando em descentralidade, divisão, vejamos o que nos ensina Authier-Revuz (1990). Ela diz que o sujeito não se constitui de uma fala homogênea, visto que é atravessado por outras vozes, marcando a presença de uma heterogeneidade discursiva que poderá ser ‘mostrada’ e/ou ‘constitutiva’, representando duas ordens de realidades diferentes.

Na ‘heterogeneidade mostrada’, a presença do outro no discurso do sujeito que enuncia é aparente, ou seja, a presença localizável de um discurso outro no fio do discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014) pode ser dividida em duas modalidades: ‘marcada’ ou ‘explícita’ (visível na materialidade linguística, da ordem a enunciação) e ‘não marcada’ (não dotada e visibilidade). Já a ‘heterogeneidade constitutiva’ do discurso tem relação com o esgotamento da possibilidade de captação (referente à linguística) da presença do outro. Essa noção tem relação direta com o interdiscurso: “o discurso não é somente um espaço no qual viria introduzir-se, do exterior, o discurso outro; ele se constitui por meio de um debate com a alteridade, independentemente de qualquer traço visível de situação, alusão etc.” (CHARAUDEAU; MANGUENEAU, 2014, p. 261). O fato é que o sujeito é atravessado e constituído por inúmeras vozes, destacando-se, assim, uma heterogeneidade que nem sempre ou nunca é “visível”, “compreensível”, “marcada”.

Como nos ensina a AD, os sujeitos não são capazes de dominar os sentidos dos dizeres, mas têm a ilusão de serem donos do que dizem e dos sentidos que seus dizeres fazem ecoar.

¹ De acordo com Assolini e Dornelas (2017, p. 116), o Outro (grande outro) configura-se enquanto campo simbólico da linguagem, formado por todos os outros que, na infância, ocuparam lugares importantes, como mãe, pai, avó, avô, tio, tia, professores. Enigmático e detentor das chaves de significações inacessíveis ao sujeito, esse grande Outro é o lugar do inconsciente, o “tesouro dos significantes” (LACAN, [1966] 1998).

A partir desse entendimento, importa-nos discutir, agora, o ‘sentido’. Com base na perspectiva discursiva, a ideologia é a interpretação e, assim, não há sentido sem interpretação, pois ela é determinada pela posição ideológica na qual o sujeito se inscreve. Segundo Orlandi (2012b), os sentidos estão sempre ligados a outros sentidos e é dessa articulação que eles tiram sua identidade. A interpretação advém das condições de produção específicas que causam a ilusão de serem absolutas. É a ideologia a responsável por esse efeito de evidência, de legitimação e cristalização dos sentidos. “A ideologia é interpretação de sentido em certa direção que é determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação, mas função necessária entre linguagem e mundo” (ORLANDI, 2012b, p. 31).

Sabendo que o sujeito não domina o que diz e tampouco controla os sentidos, acionemos novamente Authier-Revuz (1998), que destaca as não coincidências do dizer (a heterogeneidade), ou seja, o falar e ao mesmo tempo não falar, e dessa maneira tentar controlar a dispersão de sentidos. As palavras, o dizer, são entidades moventes e porosas, passíveis de atravessamentos e abstrações. O(s) sentido(s) atribuído(s) às palavras, que acreditamos que pode se materializar na oralidade e na escrita, assim é(são) concebido(s) de forma poética pela autora:

Essas palavras porosas carregadas de discursos que elas tem incorporados e pelos quais elas restituem, no coração do sentido do discurso se fazendo, a carga nutriente e destituente, essas palavras embutidas, que se cindem, se transmutam em outras, palavras caleidoscópicas nas quais o sentido, multiplicado em suas facetas imprevisíveis, afasta-se, ao mesmo tempo, e pode, na vertigem, perder-se, essas palavras que faltam, faltam para dizer, faltam por dizer – defeituosas ou ausentes – aquilo mesmo que lhes permite nomear, essas palavras que separam aquilo mesmo entre o que elas estabelecem o elo de uma comunicação, é o real das não-coincidências fundamentais, irreduzíveis, permanentes, com que elas afetam o dizer, que se produz sentido. Assim é que, fundamentalmente, as palavras que dissemos não falam por si, mas pelo Outro [...] (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 26).

Dessa forma, Authier-Revuz (1998) nos ensina que as palavras são como tramas de tecidos: permeáveis, porosas, e permitem atravessamentos de/por outros dizeres, de outros discursos, por não-ditos, de palavras silenciadas. Temos, portanto, diferentes efeitos de sentidos que são as possibilidades de diferentes sentidos de uma palavra que, no momento da enunciação, poderão assumir outras roupagens de acordo com a formação discursiva na qual são (re)produzidos. Por isso não controlamos os sentidos nos outros, ou seja, enunciamos em busca de materializar os sentidos em nós constituídos, mas esses sentidos não chegam da mesma

forma na pessoa que escuta, pois ela, possivelmente, é constituída por o(O)utros, inscrito em outras formações discursivas e ideológicas, possuidora de arquivos e outras memórias.

Em se tratando de “palavras que faltam, faltam para dizer, faltam por dizer – defeituosas ou ausentes”, como colocado no excerto acima, pensemos nos ensinamentos de Orlandi (2007, p. 15), quando afirma que “todo discurso já é uma fala que fala com outras palavras, através e por meio de outras palavras” – por isso as palavras são permeáveis. Podemos acrescentar que o discurso também se coloca por meio do silêncio, de palavras que não são ditas, mas significam. Esse não dizer é a palavra silenciada, evitada, trocada por outra. Assim, há a necessidade de acionarmos mais um conceito que se faz importante para este estudo: o ‘silêncio’.

Ao analisarmos os discursos provenientes das entrevistas, percebemos que os sujeitos-professores desta pesquisa silenciam certas palavras – tanto omitem quanto trocam (quando trocam, também omitem) – por outras na ilusão de controlar os sentidos. O silêncio, segundo Orlandi (2007), é parecido com a respiração, a tomada de fôlego da significação: lugar de recuo necessário para que possa significar, para que o sentido faça sentido. Sentido que atravessa, (des)cola (d)as palavras, que existe nos seus sulcos, e ainda indica que o sentido pode sempre ser outro ou outros. Sentido que pode indiciar que sempre temos algo a dizer, que somos incapazes de dizer tudo. “As palavras são cheias de sentidos a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas” (ORLANDI, 2007, p. 14).

Aprendemos na AD que, quando falamos, falamos com palavras já ditas; porém, dependendo das condições de produção no momento da enunciação, essas palavras já ditas podem remeter a outros sentidos. O discurso se forma nessa tensão: entre o mesmo e o diferente, entre ‘paráfrase’ e ‘polissemia’, duas noções extremamente importantes na/para a AD e que passamos a discorrer nesse momento.

Iniciemos pela ‘paráfrase’, ou processos parafrásticos, que diz respeito às diferentes (re)formulações do mesmo dizer, ou seja, o mesmo dizer com roupagem diferente. Orlandi (2000) ensina que em todo dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. E isso aponta para o esquecimento número 2, pelo qual o sujeito que fala, escolhe dentro da formação discursiva na qual está inscrito – escolhe um enunciado e silencia outro –, porém faz parte daquilo que poderia reformular ou atualizar na formação discursiva considerada (PÊCHEUX, 1995). O conceito de ‘paráfrase’ dentro do que estamos propondo investigar é fundamental por carregar as possibilidades de reformulação do mesmo, a retomada (in)consciente do que foi dito e do que ainda está por dizer dentro das práticas pedagógicas e profissionais escolares da escrita. Diremos, pautando-nos nos ensinamentos pêcheuxtianos, que os processos de enunciação – no caso, o escrito – se dão num processo de determinações em que, ao escrever, coloca-se o (já)

dito, o selecionado, e rejeita-se o não-dito (o silenciado). Com efeito, podemos compreender que a produção de sentido está intimamente ligada à relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas compõe o que poderia se chamar de “matriz de sentido” (PÊCHEUX, 1997a). Ou seja, não há sentido sem repetição, sem retomada, sem retro-ação, sem sustentação.

Acreditamos não ser redundante frisar e retomar que, de acordo com Assolini (1999), essas escolhas/seleções realizadas pelo sujeito têm relação com mecanismos ideológicos, pois ele é controlado/regido pela ideologia com a qual se identifica e, portanto, as escolhas são guiadas. O sujeito, por sua vez, tem a ilusão de ser “dono” de suas escolhas.

Já a ‘polissemia’ tem relação com as diferentes vozes dentro de um discurso, a produção da diferença, fonte da linguagem, uma vez que é a própria condição de existência dos discursos, pois “[...] se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer”. A polissemia, segundo Orlandi (1996), “[...] é uma tensão que aponta para o rompimento, conflito entre o posto e o novo, deslocando o mesmo, o estabilizado na linguagem, apontando em direção à criatividade”.

Mesmo sendo movimentos contraditórios, paráfrase e polissemia não existem isoladas – uma sem a outra –, e essa articulação é o eixo estrutural do funcionamento da linguagem. Temos a paráfrase como a reiteração do mesmo e a polissemia como produtora de diferença, o jogo entre o mesmo e o diferente, a produtividade e a criatividade na linguagem (ORLANDI, 1998).

Frente a essa situação, podemos substituir ‘o mesmo’ sentido por ‘diferentes’ sentidos, indicando o trabalho da polissemia atrelada à paráfrase, entendendo que diferentes sentidos também florescem de ‘já-ditos’, ‘já-postos’. Essa movimentação mostra que quem coordena o(s) sentido(s) não são as condições de produção do momento, imediatas, mas sim a funcionalidade da memória, materializada no interdiscurso. Por isso, como dissemos anteriormente, não controlamos os sentidos nos outros. Se um fato, uma situação, já é determinado(a) pelo trabalho da memória, pelo saber discursivo, o que já está dito e já faz sentido em nós, um fato ou situação só tem significância se tiver relação com a memória, incluindo nesse emaranhado o sujeito como locutor.

O que funciona nesse jogo entre o mesmo (apesar do retorno ao mesmo espaço e a variedade de situações e daqueles que enuncia) e o diferente (deslocamento, deslizamento de sentidos), entre paráfrase a polissemia, é o imaginário na composição dos sentidos e a historicidade na formação da memória (ORLANDI, 1998). É importante destacar que, na polissemia, há efeitos metafóricos, transferência de sentidos, espaço e possibilidade para a

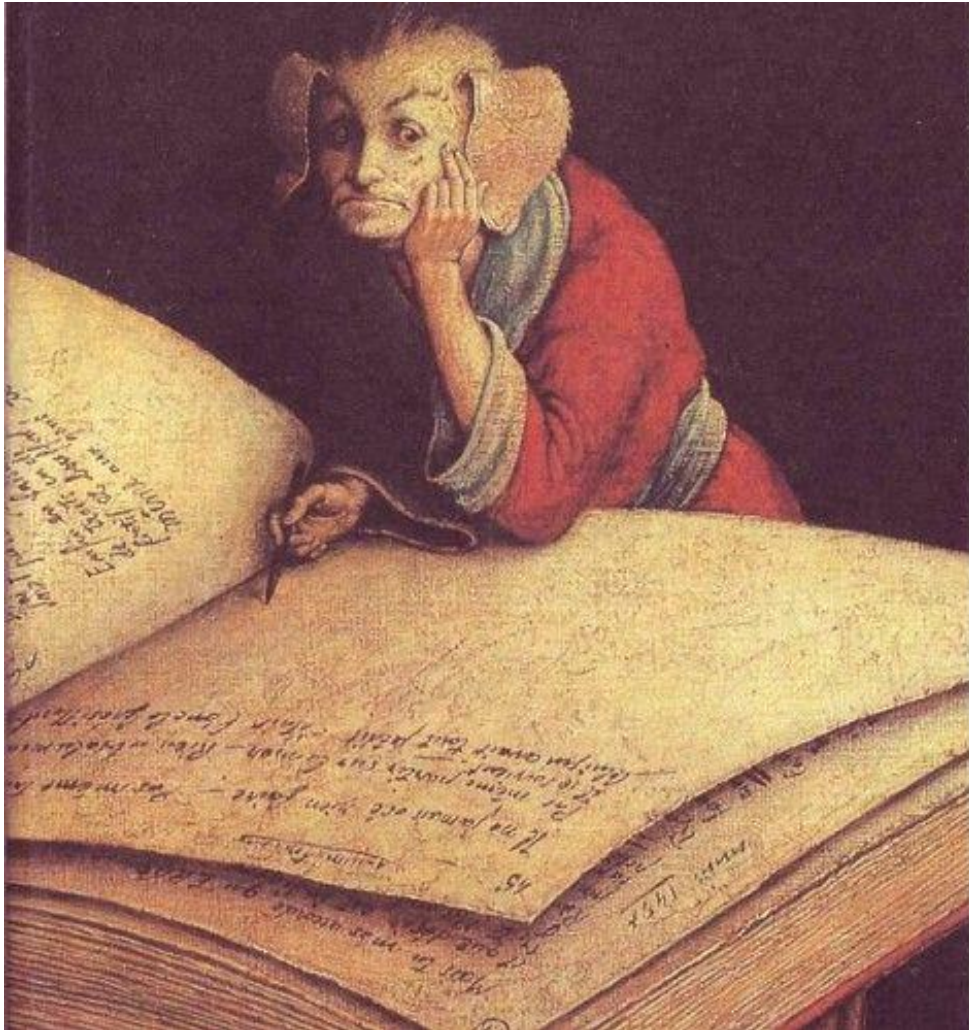
(res)significação. Dessa maneira, para compreender o trabalho contraditório entre paráfrase e polissemia, é fundamental considerar as condições de produção em sentido lato, que leva em consideração não apenas a relação entre a situação e os locutores, mas destes com a historicidade, o interdiscurso. Da mesma maneira, devemos valorizar o trabalho da memória nessa relação – entre o mesmo e o diferente –, visto que é composta pela ideologia e seus efeitos, “substância” necessária para a assimilação da movência entre o mesmo e o diferente, de modo que apenas como se apresenta impossibilita a observação da movimentação desses dois processos.

Sabemos que a ideologia em AD está na produção da evidência do sentido e no imaginário de o sujeito ser a fonte e origem dos sentidos quando, na realidade, apenas retoma sentidos já existentes. Dessa forma, surge a necessidade de se pensar o gesto de interpretação como lugar de contradição (ORLANDI, 1998), fazendo com que o dizer do sujeito se repita (o já-dito) e se desloque (historicidade).

A interpretação se faz entre duas tipologias de memória: a ‘memória institucional’ (arquivo) e os ‘efeitos da memória’ (interdiscurso). No campo do arquivo, a repetição estabiliza o domínio do interdiscurso, a repetição é a possibilidade de o sentido vir a ser outro, no movimento contraditório entre o mesmo e o diferente. É importante pontuarmos que a repetição em AD não significa, necessariamente, repetir palavra por palavra, ou a mesma palavra, mas que as mesmas podem deslizar para outros sentidos.

Nos discursos sobre a escrita, objeto de nossas análises, materializações da linguagem, portanto subjetivas, emergem indícios de seleção dos enunciados feitas pelo sujeito-professor, que acredita cercear o que enuncia e, conseqüentemente, tudo que seria possível dizer. Nessa direção, pensamos no sujeito enquanto autor, responsável pelo que diz/escreve, ignorando as regras impostas pela instituição escolar e colocando mais de si em suas produções pedagógicas em vez de repetir o que não lhe constitui. Esse movimento de deslocamento do logicamente estabilizado rumo à possibilidade de criação é o que entendemos como posição intérprete-historicizado, movimento anterior e importante que vem antes da instalação da Autoria. Assim, no próximo capítulo, além de desmistificar a concepção generalista de escrita como um instrumento de comunicação para estreitar e entender sua função na vida dos sujeitos, faz-se necessário discutirmos e compreendermos a importância do conceito de intérprete-historicizado (doravante IH) antes de adentrarmos o conceito de autoria e seus efeitos nas práticas pedagógicas contemporâneas.

3 OS SENTI(R)DOS DA ESCRITA: AUTOR(IA) E SUBJETIVIDADE NA TRAMA DA ESCRITA

Figura 3 – *Peinture*, Claude Verlinde

*Escrever é estar no extremo
de si mesmo, e quem está
assim se exercendo nessa
nudez, a mais nua que há,
tem pudor de que outros vejam
o que deve haver de esgar,
de tiques, de gestos falhos,
de pouco espetacular
na torta visão de uma alma
no pleno estertor de criar.*

João Cabral de Melo Neto

A obra acima foi citada em um texto intitulado *Autoria e fantasia*, escrito pela pesquisadora Alessandra Fernandes Carreira (2008), que se apoiou na obra para ilustrar a enormidade da escrita perante o escritor. Acreditamos que essa enormidade está relacionada a inúmeras possibilidades de o sujeito se fazer e se desfazer, ser autor ou não da escrita. A imagem instiga-nos à reflexão sobre o ato de escrever, que nos possibilita um retornar, um refazer sobre algo que foi necessário desmanchar para que fosse melhorado. Os olhos e as orelhas, duas partes do corpo da ordem dos sentidos (biológicos), representadas maiores que o “normal”, podem significar a importância de observarmos e escutarmos a escrita e suas condições de produção e o que (d)ela pode reverberar nas entrelinhas.

Sendo assim, há a possibilidade de ser desfeita e refeita, a depender das necessidades do sujeito que escreve. Ela deixa vestígios de ditos e de não-ditos, de palavras que significam algo, que diz uma coisa querendo dizer outra e, atrelado a elas, há outro(s) sentido(s). Por isso tão é algo grande, tão fluido, que deixa quem escreve – o autor – perdido perante o mar de viabilidades.

Dentro da perspectiva de enormidade, partimos da hipótese de que a produção escrita compromete o autor, pois todo ato de escritura verdadeiro, isto é, um escrito que produz um sujeito, demanda uma certa condição de exílio daquele que enfrenta o desafio de escrever. Entendemos esse exílio como afastamento, um distanciamento sobre “o quê” escreve. Reverbera dessa movimentação uma tensão, pois há uma diferença significativa entre aquele que se coloca a escrever e o sujeito que essa escrita produz (SOUZA, 2001). Esse distanciamento tem fundamento, pois o escritor se coloca em um ‘risco corporal’. De acordo com Souza (2001), o termo ‘risco’ remete, aponta, para uma ideia de perigo, e podemos complementar: o “risco como um traço, um elemento gráfico perigoso”. O termo ‘corporal’ podemos interpretar como fazendo uma analogia com o risco (riscar) que deixa cicatriz no corpo.

Pode ser que o apagamento da escrita que percebemos nas entrevistas com os professores seja uma tentativa de anular a função da escrita e do professor como escritor, e acreditamos que tal apagamento se deve ao medo do comprometimento que esse sujeito que a escrita produz, medo do risco, de situações angustiantes que a ação pode provocar. Isso nos leva a pensar no conceito de imaginário já tratado no primeiro capítulo deste trabalho, no qual o sujeito antecipa o que o outro vai pensar, ou seja, as imagens que os sujeitos do discurso fazem de si e do outro. Em outros termos, a inibição perante a escrita está no medo de julgamentos que o outro poderá fazer em relação a esse sujeito que a escrita produz e revela.

Em contrapartida, essa inibição pela escrita, segundo Souza (2001, p. 174), apoiado em Laporte (1984), pode ser uma excessiva familiaridade com a língua, ou uma impossibilidade de instaurar para o sujeito um lugar “fora” de se colocar em uma posição de estrangeiro para que, nesse furo, criado entre o familiar da língua e o desconhecido de um sujeito produzido pelo texto, um estilo (de escrita) possa reverberar.

Ainda podemos encontrar circulando a crença de que o professor, sendo responsável por ensinar o outro e tendo essa excessiva familiaridade com a língua, é impossibilitado de falhar, errar, equivocar. E o próprio professor, atravessado por esse imaginário e na ânsia de se tornar “completo”, evita se comprometer, se definir por meio do que e de como escreve. Bernardo (2012, p. 25) diz que o escrever compromete mais do que falar porque a escrita marca. Escrever é um contrato com a verdade (ou com a mentira); um contrato com o outro e consigo mesmo.

Nessa linha de reflexão nos valem das contribuições da psicanálise freudo-lacanianana para alicerçar nossas colocações, principalmente no que concerne às noções de ‘eu ideal’ e ‘ideal de eu’, tal como concebidas por Freud (1914/ 2005) e retomadas por Lacan (1998) a partir do estágio do espelho (termo cunhado pelo próprio Lacan). O eu ideal concebido no estágio do espelho é atrelado à fonte formadora do eu e direciona os modelos a serem tomados como referência, além de ser agente responsável pelo sentimento de identidade. Em outros termos, o eu ideal é a instância que remete ao que gostaríamos de ter sido, àquilo que teria sido nosso lugar nas expectativas de nossos pais, àquilo que o outro espera de nós. Assim, entendemos, a partir do que expõe essa noção, que é o discurso e o desejo do Outro que move, que nos move e que nos autoriza a construir a imagem que temos de nós mesmos. O eu ideal está costurado ao olhar do Outro, e essa “fazenda” é da estrutura do imaginário. Nos termos de Lacan (1998, p. 672) o eu ideal é tido “como aspiração (...) para não dizer, antes, como sonho”.

De acordo com Roudinesco e Plon (1998), Freud utilizou a expressão ‘ideal do eu’ para designar o modelo de referência do eu, formado a partir do complexo de Édipo e que tem vínculo com uma substituição simbólica do narcisismo perdido da infância e produto da identificação com as figuras parentais e seus substitutos sociais. A noção de ideal do eu é um marco essencial na evolução do pensamento freudiano, tendo relação com o sujeito castrado, impedido de desfrutar o que na infância lhe era permitido. Nas palavras de Freud (1914-1916), “esse ideal do Eu dirige-se então ao amor a si mesmo, que o Eu real desfrutou na infância”. Ele regula como idealmente devemos ser, tomando as crenças, valores culturais, morais, as normas e regras, até mesmo alguém, para autorizar nosso próprio desejo. O ideal do eu é uma instância simbólica, pois determina como devo ser para poder desejar aquilo com o que me identifico. Com as instâncias parentais, o ideal do eu é uma espécie de substituto da cena inicial

onde nossos pais são nossos modelos ideais e desejantes e, em algum momento, reconhecemos que são humanos (não deixamos de amá-los, mas deixamos de atribuir-lhes poderes) e os substituímos por outras instâncias que os representa, como, por exemplo, por professores. Para que ocorra essa substituição, a figura fundamental é o ideal do eu. Por meio dessa operação é que podemos montar nossa estrutura de admiração, a qual será fundamental para a nossa maneira de amar. Em suma, o ideal do eu se apresenta como formador de nossos ideais reguladores, aquilo do qual tentamos nos aproximar, nosso horizonte; no entanto, nunca o alcançamos.

Dando continuidade às nossas reflexões, é importante acionarmos o conceito de ‘intérprete-historicizado’ e de ‘autoria’ – conceitos basilares para entendermos o que é ser autor, ser autorizado a “ser” e o que essa posição possibilita dentro das práticas pedagógicas escolares que envolvem a escrita.

3.1 Conceito de intérprete-historicizado: o avesso do legitimado

O conceito de ‘intérprete-historicizado’ vem sendo estudado e ampliado pela professora doutora Filomena Elaine Paiva Assolini, a qual versa sobre as (im)possibilidades de o educando e, também, de o professor romper com os sentidos legitimados dos textos apresentados em livros didáticos, ou seja, práticas que levam o educando e o professor a serem reprodutores de sentidos. Essa condição de ‘reprodutor’ é chamada pela autora de ‘escrevente’, posição antagônica à de ‘intérprete’, tendo ambas as noções origem nos postulados pècheuxtianos. Assolini (1999) afirma que escreventes são os que colocam em funcionamento a administração sócio-histórica da apreensão dos sentidos, mantendo o efeito da literalidade da linguagem, ou seja, eles reproduzem sentidos. Em contraposição, intérprete é posição que busca romper com sentidos já postos, legitimados, literais, cristalizados. É um gesto interpretativo anterior ao de autor, lugar no qual o sujeito se movimenta, arrisca-se e se atreve a produzir sentidos.

Em seus estudos sobre IH, Assolini (2017, p. 73) pontua a importância da interpretação que deve ser entendida como leitura historicizada de um texto, em outros termos, o leitor deverá levar em consideração as condições de produção do texto, não somente quem escreveu, quando ou sobre o que escreveu, mas o sentido sócio-histórico, ou seja, “quais as filiações históricas do texto, qual o interdiscurso no qual esse texto se inscreve, que aspectos materiais da língua estão indiciando um modo ou outro de funcionamento discursivo e um conseqüente direcionamento de sentidos para alguns lugares”.

Entendemos que o conceito de ‘IH’ vem na contramão de um processo parafrástico de linguagem (ASSOLINI, 1999), legitimado pela instituição escolar que, muitas vezes, não consegue ouvir sentidos diferentes dos seus e impõe, delinea, regulariza, classifica formas de dizer e agir. Defende-se o controle de sentidos e o resultado é, na maior parte das vezes, a exclusão das diferenças, do novo, da criatividade. Dessa forma, na tensão entre o mesmo e o diferente, entendemos ser interessante traçar os pontos, as costuras tramadas pelo conceito, quais noções o constituem e outras quais o fundamentam.

Como já havíamos pontuado em nossa dissertação de mestrado (BARTHOLOMEU, 2018), não há autoria sem antes o sujeito ocupar a posição de IH. Para que possa ocupar tal posição, deverá ser capaz de realizar deslocamentos, atribuir outros sentidos, ultrapassar o nível da paráfrase e passear pelo campo da polissemia – conceitos já discutidos neste trabalho. Em decorrência desse deslocamento, o sujeito deixa de ser ‘produtor’ que, para a AD, segundo Assolini (1999), significa fazer operações que são sempre as mesmas e que procuram manter o dizível no mesmo espaço já instituído. Em outras palavras, o produtor gera mais do mesmo. Em contrapartida, ser ‘criador’ é instaurar o diferente na linguagem, à medida que seu uso se torna recorrente, rompendo com o processo de produção dominante de sentido e, na relação com o contexto histórico-cultural, podendo dar vida a novas formas, novos sentidos (ASSOLINI, 1999). Diante dessa movimentação, pode-se realizar rupturas e movimentações em relação ao dizível e, conseqüentemente, à interpretação. Isso posto, para que o sujeito saia de repetidor para criador de sentidos, ele deve fazer o seguinte caminho: deslocar-se de sujeito produtor a criador que, conseqüentemente, rompe com a paráfrase, e emerge no campo polissêmico a possibilidade de sentidos diferentes. Após a ruptura, há a oportunidade de o sujeito colocar-se como intérprete, mais especificamente como IH, que envolve também a subjetividade atrelada ao inconsciente, entendida como um lugar em que o sujeito do discurso pode discorrer sobre seus sentimentos, emoções, angústias, expectativas (ASSOLINI, 2013) e, dessa maneira, constituir-se como autor.

Em uma sociedade que se move, desloca-se e se transfigura com rapidez e frequência, seria insano aceitar que podemos apenas repetir o já-posto. Compreender o conceito de ‘IH’ desde a trama de seus fios é apreender que é na ruptura dos processos parafrásticos de linguagem que se torna possível a inauguração de uma nova “era” no que concerne ao ensino-aprendizagem e às práticas pedagógicas escolares.

Antes de ocupar a posição de IH, “o sujeito deve estar autorizado a falar, a produzir outras leituras, recontar histórias, a partir de sua memória discursiva” (ASSOLINI, 2010, p. 29).

A autoria só se instala, portanto, se o sujeito tiver a coragem, a ousadia ou a oportunidade de assumir a posição de intérprete-historicizado. Assim, será capaz de voltar ao texto para amarrar, costurar suas partes, aparar fios soltos por meio de mecanismos de coesão, na intenção de controlar a deriva de sentidos.

Mas entendemos que a forma como a interpretação é “institucionalmente” administrada, tratada, tomada, afetará o processo de constituição da autoria: como já assinalamos, para poder ocupar a posição de autor é necessário que o sujeito possa, primeiramente, ter o “direito” e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação (IH), movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete-historicizado e, logo, como autor. Isso posto, pensamos ser interessante nos ater ao conceito de ‘autoria’ e seus processos históricos.

3.2 Autoria: autor/ização para escrever

Foi Foucault (2006) quem sugeriu que, numa determinada sociedade, certos gêneros, para circularem e serem aceitos, teriam de ser identificados pelo nome de seu autor, enquanto outros – como conversas, receitas, contratos – não tinham tal necessidade, pois são acontecimentos corriqueiros, comuns e não necessitavam de autores. Para o filósofo, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ele ser do discurso, indicando que esse discurso não é uma palavra comum, “mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status” (FOUCAULT 2006, p. 276).

Dessa forma, entendemos que determinado discurso tinha “valor” ou não quando estava assinado por algum sujeito. No entanto, segundo o filósofo francês, nem sempre foi assim. Houve uma época em que não havia necessidade de saber quem enunciou ou escreveu determinado discurso – o autor era apagado, inexistente, ou seja, a sociedade não se preocupava com isso. De acordo com Araújo (2008), o compartilhamento de determinado enunciado se dava pela cultura oral – a divulgação de epopeias, cantigas, trovas, por exemplo. Nesse processo, o nome de alguém que fosse reconhecido como autor não tinha importância, pois a circulação ocorria de forma oralizada, possibilitando àquele que declamava ou cantava certos ajustes e ressignificações, o que viabilizava, de certa forma, sua atualização constante.

Na Idade Média, o autor sempre esteve ligado ao poder, à autoridade. Mas, segundo Rodrigues (2011), tal autoridade tinha relação com a autoridade “sobre” o autor. Quem escrevia naquela época o fazia pautado em autoridades (reis, igreja). Não havia abertura à criação, mesmo que fossem suas as ideias – o sujeito-autor da Idade média não tinha autoridade para

criar, pois era visto como escriba, autorizado a escrever o que já estava ali. Pautados na definição de autoria que defendemos, podemos aqui entender que tal sujeito não era autor, um sujeito-autor, mas um sujeito-escriba, que replica e não cria.

Entretanto, com o passar dos anos, ainda na Idade Média, deixou-se de se observar 'o que fala' e voltaram-se para 'quem fala'. Assim, o autor tornou-se olhado, 'ressuscitado', avivado, isto é, "os textos que hoje poderiam ser considerados de natureza científica só eram aceitos se fossem acompanhados do nome do autor" (ARAÚJO, 2008, p. 29).

Visto que o autor surgiu na história como escritor de "coisas" já ditas, é importante destacarmos, pautados em Rodrigues (2011), a evolução do escritor/autor da Idade Média para o autor/autoria na qual defendemos neste trabalho. O autor faz jus à definição trazida pelo Houaiss (2009), como aquele que visa "fazer crescer, acrescentar, aumentar ampliar" e, mais interessante para nosso estudo: "acrescer-se, acrescentar-se". Entendemos que o autor, quando cria, cria-se, complementa-se, acrescenta-se ao mesmo tempo em que busca acrescentar, ampliar que o lê ou escreve. O autor é aquele que, de alguma maneira, está autorizado e se autoriza a dizer, permita-se "trazer à tona, à superfície do papel (ou da tela do computador) aquilo que lhe diz respeito, mas também o que diz respeito aos outros a quem se dirige" (RODRIGUES, 2011, p. 21).

A posição autor, diferente da concepção na Idade Média, é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade, segundo Foucault (2006). O filósofo ainda examina a relação do texto com o autor, a maneira com que o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior.

Orlandi (1998) amplia o conceito afirmando que o autor é o agrupamento do discurso, ponto central, unidade de suas significações, o que, dessa maneira, coloca-o como responsável pelo texto que produz. Nessa direção, no discurso, o sujeito pode assumir uma ou várias posições essenciais para sua constituição, causando, dessa forma, diferentes efeitos de sujeito, emergindo a posição de autor. A função-autor, que possibilita a materialização da autoria, sendo uma função discursiva do sujeito, estabelece-se ao lado de outras funções enunciativas: locutor e enunciador. Essa ideia será de fundamental importância em nossas investigações, uma vez que buscaremos compreender, nos relatos dos sujeitos-professores, como se estruturam as questões subjetivas, emocionais, como falam de si e de seu relacionamento com a escrita, como se recordam de práticas pedagógicas de escrita e como as concebem hoje, enquanto professores, considerando que todo discurso já é uma fala que se comunica com outras palavras, por outras palavras.

Foucault (2010) diz que há processos internos que controlam, classificam, ordenam, ou seja, que normatizam o discurso, e que a função-autor, retomando, é característica do modo de existência, de circulação, princípio de agrupamento do discurso e de funcionamentos de certos discursos no interior de uma sociedade. É pelo discurso que o autor irrompe em meio a todas as palavras usadas, trazendo nelas seu gênio e sua desordem (FOUCAULT, 2010). De acordo com Orlandi (2006, p. 77), “[...] autor é a função que o ‘eu’ assume enquanto produtor de linguagem”.

A função-autor, portanto, é responsável pela produção de sentidos, pelas construções marcadas no interdiscurso (o dizível, a memória do dizer), origem de significações. Dessa maneira, a função-autor, postulada por Orlandi (2012a), ultrapassa a noção cunhada por Foucault – a de produtor (dono) “original” de linguagem. De acordo com a pesquisadora, a função-autor se inicia toda vez que o produtor de linguagem produz um texto com começo, meio e fim, responsabilizando-se pelo que escreve, pois acredita que está em sua origem, internalizado, subjetivo. Assim, é importante destacar que o sujeito só é autor se o que produzir for interpretável. “Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer assumindo sua posição de autor e se representando nesse lugar, produzindo assim um evento interpretativo” (ORLANDI, 2006). Acreditamos que significar é inerente ao ser humano, com ou sem palavras; diante do mundo, da sua realidade, tudo tem que fazer sentido (qualquer que ele seja).

A autoria – resultado da movimentação do sujeito sobre a linguagem no momento em que reage e rompe com o estático e o já-posto – é, portanto, atravessada pela história, em que o autor formula no interior do formulável, constituindo-se numa história de formulações. Fica impossível, então, descolar-se da repetição, não como um exercício cansativo, mas como função produtora de sentidos. Dessa maneira, inscreve-se de modo particular no repetível, dando lugar à interpretação, pois sem a repetição, sem a paráfrase, sem o já-posto, já significado, não interpretamos.

A função-autor está ligada a três modos de repetição: 1) a ‘empírica’, exercício repetitivo, mecânico, sem historicidade, visando apenas à memorização. Está presente de forma constante e atravessado nas práticas docentes, e é chamado de “efeito papagaio” que, segundo Orlandi (1998), o aluno é levado a repetir sem saber, sem compreender o que está repetindo, logo esquecendo, pois o que repete não lhe faz sentido, não está nele, não o constitui. Um exemplo desse exercício é quando os alunos são levados a decorar a tabuada, sem entender que há uma construção por detrás da formulação e do resultado. A repetição mecânica dos resultados corretos é mais importante do que saber o porquê e como se chegou a determinado resultado; 2) na ‘formal’, o aluno repete, mas com outras palavras, parafraseando, sendo

considerado, portanto, bom aluno, ‘bom sujeito’. O ‘bom sujeito’ pècheuxtiano é aquele que segue as regras impostas, que acata e que faz o que lhe é pedido. Segundo Tfouni e Tfouni (2014, p. 118), esse sujeito é o produto de um processo de identificação entre o “sujeito da enunciação e o sujeito universal (aquele que detém a verdade, o sujeito da ciência)”. Ele acredita e se sente seguro em um “mundo logicamente estabilizado” (PÊCHEUX, 1995), contribuindo para a manutenção da suposta ordem social por meio da difusão de discursos pedagogizantes e generalizantes, que procuram produzir e re-afirmar incessantemente que ‘todos são iguais’ (TFOUNI e TFOUNI, 2014). No entanto, no bom sujeito há apagamento/ausência da historicidade. Isso significa que o aluno não sai do lugar, não ascende, não (re)cria; e 3) na repetição ‘histórica’, o dizer é colocado no repetível, no interpretável, ou seja, no interdiscurso, na significação. Teríamos, nessa repetição, um trabalho com a memória de forma significativa, proporcionando deslizamentos e efeitos de deriva no dito, abrindo possibilidades para outros dizeres a partir daquele, do já-posto e já-dito. É, assim, na repetição histórica que encontramos a questão do autor e sua relação com a interpretação, pois o sentido que não se historiciza é incompreensível.

Entendemos que a memória histórica está costurada ao subjetivo, a deslocamentos e deslizamentos internos do sujeito. A partir dessa reflexão, acionamos o conceito de ‘autoria’ formulado por Tfouni (2001), que entendemos dialogar com os postulados de Orlandi (1998).

Para Tfouni (2001), o autor está além do repetível. É uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue adequar seu discurso, seja oral ou escrito, de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção de um texto, um deslocamento de deriva e de dispersão de sentidos inevitáveis, os quais o autor precisa “controlar” para que seu discurso tenha uma unidade aparentemente coesa com começo, meio e fim. Nessa direção, Tfouni (2001) aproxima-se das contribuições da psicanálise lacaniana para explicar que a autoria está relacionada à escolha de palavras para se dizer, “um encaixe entre as palavras e o real, que sempre escapa. Assim, escolhemos ‘formas possíveis de dizer’, o que vem marcar o discurso da escrita ao mesmo tempo pelo desejo da completude e pela falta, pela perda” (TFOUNI, 2001, p. 83).

Mas o texto produzido, ou a ser produzido, não permite lapsos – para isso é preciso controlar as formações do inconsciente. Os lapsos, os atos falhos, são formações do inconsciente, manifestações conhecidas como parapraxias, as quais reúnem todo tipo de erros, lapsos na palavra – falada ou escrita – e no funcionamento psíquico que o autor tenta, ilusoriamente, controlar para que a estrutura linear do discurso (intradiscurso) não seja rompida

e a unidade ilusória do texto comprometida. São manifestações, segundo Freud (1915-1916), de intenções perturbadoras do inconsciente em nossa atividade consciente.

Tfouni (2001) afirma que, quando se trata do processo infundável de aquisição competente da leitura e da escrita (letramento), o importante não é se o sujeito é alfabetizado ou não, mas até que ponto ele pode ocupar a posição de autor. Aborda a questão de autoria como não sendo exclusiva do discurso escrito, pois está presente nos discursos orais, justificando que podemos encontrar características do discurso escrito no discurso oral e vice-versa. Assim, tanto adultos como crianças não alfabetizados podem assumir a função-autor no discurso oral – discurso que é atravessado pela escrita em uma sociedade letrada.

O trabalho de autoria situa-se em dois espaços que Pêcheux (2012) delineou como ‘manipulação de significações estabilizadas, normatizadas, cristalizadas’ e ‘transformação de sentidos, do trabalho de dar outros sentidos’, escapando, assim, de sentidos legitimados, ou seja, espaço em que se pode deslocar, reformular, transformar sentidos já existentes, retomando “o processo de produção de sentidos, buscando amarrar a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua” (TFOUNI, 2001).

Esse movimento de volta sobre o passado, mais especificamente, de volta ao enunciado, é chamado de *point de caption*, que quer dizer ‘ponto de legenda’ ou ‘ponto de estofo’ (LACAN, [1957] 1999), no qual o sujeito efetuou um retorno ao enunciado e, assim, pode olhá-lo de outro lugar, o qual Tfouni (2001) nomeou de ‘lugar de autor’.

O autor tem relação com a noção de sujeito, em que o autor trabalha no intradiscurso, buscando/tentando tecer em seu discurso uma linearidade. Já o sujeito ocupa-se do interdiscurso, acreditando que é o centro e origem de seu dizer e que tudo que diz ou escreve é uma cópia fiel de seu pensamento (TFOUNI, 2005a).

Nessa direção, sujeito e noção de autoria podem ser pensados para além do eu (CARREIRA, 2008) tomado como originário e controlador do sentido de uma obra. Ou seja, a noção de sujeito que a teoria pêcheuxtiana quis reformular é a de um sujeito cartesiano. Assim, quando acionamos o nosso objeto de pesquisa – a escrita e as práticas pedagógicas que a envolvem –, devemos pensar no sujeito, aquele cindido, clivado e perpassado pelo Outro. O que escreve (o sujeito-professor), o modo como aciona a escrita em suas práticas pedagógicas – pois está atrelado a um arquivo (campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre dada questão (Pêcheux, 1997a)), e a memória que, instado a escrever ou a solicitar a escrita, o aciona e materializa a subjetividade. Isso posto, devemos pensar em um sujeito-autor que, quando proporcionado, estimulado e “liberto” das amarras do ideologicamente estabilizado (no nosso caso, do ideologicamente estabilizado imposto pelas práticas docentes), consegue se posicionar

como IH e, logo, como autor, criador e ressignificador de sentidos: um sujeito-autor que, atrevido, consegue se movimentar pelas diferentes formações discursivas, acionando seu interdiscurso, sua subjetividade, os o(O)utros que o constituem. Pontuamos: a autoria só se instala e um discurso oral, escrito ou imagético quando o sujeito discursivo se posiciona como autor.

Acrescenta-se ainda o sujeito-autor pensado por Indursky (2001, p. 30), que aciona diferentes relações com a exterioridade e as organiza, formulando um texto. Escrevendo, o sujeito-autor se apoia na intertextualidade cuja composição vislumbra diferentes redes discursivas e diferentes subjetividades. Assim, esse empreendimento direciona e tece uma trama entre diferentes recortes discursivos, provenientes de diferentes textos constituídos por diversas Formações Discursivas e, dessa forma, por diferentes posições-sujeito.

Indursky (2001) nos remete a vários caminhos reflexivos, mobilizando conceitos caros à AD. Ela se refere à exterioridade, marcando a importância das condições de produção no discurso. Ela pontua que, durante a escritura, a intertextualidade – a ação de costurar vários recortes de textos heterogêneos em um – se faz essencial para a produção de sentidos. Isso equivale a dizer que o sujeito-autor, ao produzir um texto, também produz significados (INDURSKY, 2001) por meio de já-ditos, utilizando elementos que, ao serem acionados, ressignificados e recontextualizados, naturalizam-se, “apagando” as pegadas (por isso a ilusão de inauguração de discurso, de posse) de onde veio, de sua exterioridade/ heterogeneidade/ dispersão. Pensando nisso, importa-nos discutir sobre o texto, a escritura e a escrita e sua relação com o sujeito.

3.3 A Escrita na/da escola: da reprodução para a criação

“Não sou escritora. Sou impressora. Contento-me em passar para o papel algo que no meu cérebro, ou onde quer que seja, se formou, por mecanismos criadores que não alcanço.”

Helia Corrêa

Podemos fazer uma analogia entre o fragmento da escritora portuguesa Helia Corrêa e a escrita produzida por sujeitos-estudantes dentro da escola que, na maioria das vezes, impossibilita a sustentação de dizeres, castrando a emergência da subjetividade.

A escrita na/para escola raramente instiga o pensar, como veremos nas análises das entrevistas. É acionada como cópia, uma escrita presa em estruturas fixadas por normativas.

Em outras palavras, a cultura da sala de aula vem atravessada pela cultura do já-posto, da repetição, da instrumentalização e do engessamento do código escrito. Essa escrita perpetuada e dura ainda presente na maioria das instituições escolares é o que podemos chamar de *escrita estrutural*, pois é alimentada, cimentada por normas, repetições de sentidos já existentes, pelo cerceamento de possibilidades polissêmicas.

Uma das intencionalidades da instituição escolar é possibilitar meios para que os estudantes aprendam a norma padrão culta da escrita. Contudo, esquece-se que os sujeitos que estão ali para “aprender” são constituídos por sentimentos e interesses distintos, e que a aprendizagem se tornaria mais eficaz se caminhasse em paralelo com os desejos dos sujeitos ‘aprendentes’. Em outras palavras, os aspectos estruturais da língua escrita devem servir aos interesses do sujeito para que seja possível a reverberação da autoria e não o contrário, deixando de ser um martírio reprodutório, de domesticação e de exclusão. Sabemos que esse movimento é “a contrapelo”, ou seja, uma movimentação difícil, porém necessária, para anular tais metodologias – as reprodutórias – que estão legitimadas no ambiente escolar, coladas nas práticas docentes. Se tais práticas foram acionadas é porque têm poder, e tentar romper com o poder é nadar contra a correnteza, é escovar as movimentações a contrapelo.

Foucault ([1992] 2006) analisou a questão de poder e de punição, análise na qual nos pautamos para alicerçar nossas colocações em relação à angústia, ao medo, ao receio à escrita. Segundo o filósofo, o autor passou a ser reconhecido e identificado na medida em que se tornou passível de punição, decorrente do discurso que escreve e que pode ser transgressor ou não. Remetendo-nos à escola – aparelho ideológico de estado que busca legitimar e reproduzir pensamentos e métodos já-postos para que não haja discurso transgressor, ou seja, que vá contra ao que prega e que legitima –, que não investe em autores. Aqueles que ousam criar, escapando das rédeas reprodutórias e repetitivas, são punidos com notas baixas e excluídos. Dessa forma, impede-se a criação e faz-se com que os sujeitos se adequem a modelos e discursos instituídos e esvaziados de sentidos, impedindo o movimento autoral, interpretativo, sendo que a produção de outros sentidos e discursos são alavancas para escrever.

Segundo Bernardo (2012), aprendemos a falar assim como a calar. Quem cala nem sempre consente. Quem se cala, ou está se guardando ou se submetendo. Dentro das práticas docentes autoritárias, a submissão é a mais comum. Por meio da submissão, a reprodução do mesmo e o corte da autoria se legitima.

Pensando no movimento de interpretação – um requisito para a reverberação da autoria –, remetemo-nos a um pequeno trecho da vida de Van Gogh, que olhava para o uso das cores como uma organização das notas musicais, fazendo da pintura uma composição, uma partitura.

Fazia cópias de Rembrandt, Delacroix e, em especial, de Millet. Entendemos que o que fazia não era necessariamente uma “cópia”: ele recriava, ressignificava, atribuía outros sentidos de acordo com a sua interpretação, com seu arquivo. Em outros termos, ele colocava um pouco de si, o subjetivo, que é tramado e aflorado a partir de experiências vividas, de desejos e sentimentos adormecidos que se materializa nas obras relidas, sentidos que retornam da memória discursiva, do interdiscurso e materializam-se no fio discursivo – na obra. Essa criatividade e capacidade (autorização) de reler, de atribuir outros sentidos, é o alicerce para o movimento autoral.

Isso posto, voltamo-nos à instituição escolar, que alimenta a escrita estrutural, a qual permite pouca ou nenhuma abertura para que os alunos criem, sejam autores, decorrendo daí a ideia de escrita que não estimula, não agrada e tampouco fascina. A escrita para/na escola é limitada apenas à leitura do professor a fim de correções das normas do “bem-escrever”, e nunca para apreciação. Tanto o professor quanto o aluno são/estão presos a redes impositivas da prática tradicional autoritária. São as vítimas de um sistema que impede a (r)evolução e alimenta a animalização do comportamento. E, com isso, caímos na passividade, sem interesse em escrever, sem pensar em escrever, acabamos não pensando no que e para que escrever. Concordamos com Geraldi (2008) quando afirma que a instituição escolar vive e alimenta um paradoxo: ao mesmo tempo que diz formar para o futuro, age forçando para que o futuro seja a repetição do passado. Esse jogo “redundante”, de acordo com Geraldi (2006), tem uma razão de ser: é por meio da reprodução que se dá a fixação de valores e concepções ideológicas da sociedade. Em outras palavras, o assujeitamento do sujeito por uma ideologia se perpetua e se legitima por meio de atividades que inibem a criatividade e valorizam o já-posto.

O ler e escrever entendidos como uma só atividade, que pode ser expressa pela fórmula ler para escrever (GERALDI, 2006), tem na repetição o fundamento, em benefício da estabilização e cristalização de formas e sentidos, funcionando como contenção.

Rodrigues (2011), tratando também da escrita na escola, alicerça nossas colocações no que tange à privação da criação, da autoria. Ela afirma que a frequente redução da escrita dos alunos a modelos e gêneros previamente definidos pode ser entendida como uma tentativa de dominá-los, de aliená-los, condenando-os à marginalidade caso não utilizem satisfatoriamente a palavra oficial, legitimada.

Entende-se que esse tipo de prática que se alicerça na reprodução e na domesticação dos sujeitos-estudantes e contribui para a exclusão fundamental do sujeito (relacionada ao inconsciente e ao discursivo) é trabalhada como uma restrição conjuntamente imediata e

secundária, que se pode sintetizar falando-se que esse tipo de prática, ao invés de propiciar, dificulta ao sujeito-aluno a experiência da autoria (GALLO, 2008).

A escrita, na escola, tem roupagem de instrumentalização, em que a grafia de um texto escrito tem mais valor que a historicidade que a atravessa e faz com que se materialize. Nessa direção, acreditamos que a escrita instrumentalizada pela escola comporta um exoesqueleto, em que o que está visível é o efeito de completude e de tudo dizer que a instituição tece em torno da escrita, e de práticas docentes autoritárias. Presa por esse exoesqueleto (ou escondido por apagamento, contenção e negação) está a escrita de que estamos tratando neste trabalho, a escrita como lugar transgressor, de autoria, de algo inesperado.

Acreditamos que o trabalho com a escrita deve revelar outras vozes, outros sentidos e outras formas de conhecimento. Ele traz consciência, segundo Cifali e Andre (2012, p. 6), “pois oferece material ao mesmo tempo estável, facilitando *feedbacks* e releituras (...)”. Deve-se romper com aqueles (trabalhos) comumente valorizados pela cultura escolar, dando lugar à riqueza de diversidade cultural e também subjetiva, pois escrever é rasgar o repetido para que se possa remendar usando novos fios, novas cores, novas costuras, evocando outros formatos e, enfim, outros sentidos. Temos fé que a autoria, que a posição autor, se faz e refaz no rasgo.

3.4 A Escrita para além da escola: possibilidade de (res)significação na tessitura do dizer

Iniciemos este tópico relacionando o título *A vida escrita*², que tomamos de empréstimo da professora doutora em literatura Ruth Silviano Brandão, com a analogia feita pela linguista Leda Verdiani Tfouni sobre a escrita e seu principal suporte: o livro. Brandão (2006) atribui à escrita a função de fios torcidos que acompanham a vida e se entrelaçam a outras vidas. Tfouni (2005a, p. 10) pontua que a escrita, sendo um produto cultural, é resultado eficiente da atividade (vida) humana sobre o mundo; e que o livro, subproduto mais acabado da escrita, é tomado como uma metáfora do corpo humano: fala-se nas ‘orelhas’ do livro; na página de ‘rosto’; nas notas de ‘rodapé’, sendo o capítulo, a ‘cabeça’, em latim. Podemos entender que o escrito no livro é, na maior parte das vezes, a vida de quem escreve(u), e aquele que lê(u) sendo um visitante da memória do outro, que leva dessa visita algo que complementa ou desloca, inquieta a sua vida. Assim, o que percebemos é que, de forma mútua, a escrita está tão atrelada à vida como o bordado está para a linha e o tecido.

² Livro *A vida escrita*, de Ruth Silviano Brandão.

A escrita, como percebemos – que está longe de constituir-se “apenas” de um amontoado de palavras compostas por consoantes e vogais impressas em papel e tinta –, tem história, tem função, está além da simples comunicação do pensamento humano, podendo ser alcançada de várias maneiras: pela fala, pintura, música e até pelos gestos. De uma forma simplista e de senso comum – antagônica à concepção proposta pela AD e pela psicanálise –, a escrita pode ser pensada como instrumento de transmissão e/ou registro da fala humana, função aparentemente reforçada pela sociedade contemporânea, talvez por ser mais objetiva e mais consideravelmente confiável que a comunicação linguística. A premissa de que a escrita pode tornar o que se pretende comunicar fixo remete ao genérico discursivo “firmado preto no branco”, muito usado na sociedade, especificamente em acordos, como algo conclusivo, moldado de/em caráter e integridade, sem possibilidades de rompimento. Em contrapartida a esse pensamento referente à escrita, pautamo-nos nos dizeres de Coracini (2009), a qual ensina que a escrita se caracteriza não como forma de comunicação/interação com o outro, mas como forma de se dizer, de constituir-se como sujeito. Escrevemos para testemunhar nossas faltas e falhas, quer procurando tamponá-las ou buscando caminhos para aliviar o que incomoda. Escrevemos para dizer o que não sabemos, o que amamos (ou não), o que não somos – mas queremos.

Por não abarcar uma definição exata, existe, segundo Pereira (2011), uma polissemia em torno do significante ‘escrita’, originada em uma heterogeneidade enunciativa que, determinada ideologicamente, dirige-se a uma legitimidade do que a ‘ciência régia’ afirma ser a escrita. De acordo com o estudioso, há uma necessidade ilusória da ciência em tentar definir tudo de forma linear, querendo com isso negar o ato interpretativo próprio da linguagem – que é opaca e incompleta, como discutimos nos capítulos anteriores.

Tfouni (2005b) afirma que o sujeito da escrita é dominado por uma onipotência que produz nele um efeito-força (poder) que pode ser explicado com base nas funções: 1) cognitivas (o domínio da escrita levaria à abstração, descentração, metacognição); 2) ideológicas (o texto escrito, por ter começo, meio e fim, dá ilusão de completude); e 3) epistemológicas (a centralidade do linguístico, e, dentro dele, da linguagem escrita, torna mais evidente a ilusão da transparência do sentido de que ele “faz um” com o texto produzido). A pesquisadora ensina que a escrita simboliza uma forma de perpetuar, de immortalizar a história, alguém ou si mesmo, uma forma de vencer a morte porque garante a permanência no tempo e no espaço daquele que escreve ou sobre quem se escreve (TFOUNI, 2005b). Isso posto, importa-nos acionar a epopeia de Gilgamesh, rei da cidade de Acádia de EREG. O rei e herói saiu em busca da vida eterna.

Ao retornar, contou sua história de aventuras e as gravou em uma pedra, perpetuando, assim, sua passagem pela terra, vencendo a morte por meio da escrita.

Destacamos e retomamos, ainda nessa linha de raciocínio, a emergência dos esquecimentos 1 e 2 formulados por Pêcheux no processo de escrita, pois no ato o sujeito tem a ilusão de imprimir em sua escrita a realidade de seu pensamento, sendo, portanto, a origem de seu dizer.

Nesse processo (de escrita) resgatam-se, então, esquecimentos acionados pela memória, um retorno a saberes/acontecimentos que convocam a uma tomada de posição do sujeito que se subjetiva e (des)constrói memórias (SCHONS; GRIGOLETTO, 2008). Nesse sentido, foi somente com a criação da escrita, um “gesto” social e perfeito, que o homem pôde contar/recuperar sua história, assim como o fez Gilgamesh.

É importante pontuarmos, conforme já explicitado anteriormente, que, para a AD, sujeito e sentido constituem-se simultaneamente e esse processo é histórico. Mariani (2006) acredita ser possível fazer um (in)certo paralelismo entre AD e psicanálise para se entender a constituição do sujeito, da subjetividade na escrita. Assim, para a psicanálise, considerando a hipótese lacaniana de que o indivíduo que é causado pelo inconsciente é o mesmo que constitui o sujeito de um significante, sujeito do inconsciente e cadeia significante se constituem simultaneamente.

Considerando o litoral entre postulados, o que aprendemos com cada um é a observar o múltiplo e contraditório dos processos de significação e do sujeito, mesmo que a ilusão de unidade, completude e linearidade de sentidos seja fortemente marcado. Tanto a AD quanto a psicanálise freudo-lacaniana, cada uma a seu modo, trabalham com essa margem de paradoxos constitutiva dos sujeitos e dos sentidos, do equívoco que marca e faz com que falhe a vontade de clareza da comunicação.

Isso posto, propomos discutir o contato do sujeito com a escrita ajustados nas proposições da AD francesa e da psicanálise freudo-lacaniana. Desejamos entender como a escrita aciona a memória e, dessa inquietação, vislumbrar como o ideológico se materializa, trazendo à tona a historicidade. Uma escrita que (re)mexe com a(s) identidade(s) que, por sua vez, é(são) atravessada(s) pelo inconsciente. A autoria é resgatada e contemplada, visto que oportuniza o trabalho com a falta constitutiva de quem escreve.

3.5 O rasgar-se pela e na escrita de si: acionando a memória, materializando a subjetividade

(...) quando escrevemos, estamos sempre fazendo rascunhos em nossas vidas, os quais se cruzam com tantas outras vidas rascunhadas e (re) desenhadas, e que a nossa escrita implica escolhas, talvez diferentes daquelas que já estão legitimadas (SCHONS, 2005, p. 140).

Brandão (2006) acredita que a costura, assim como a escrita, tem a função de construção e reconstrução, ajustando os fios torcidos que acompanham a vida e amarram-se a outras vidas e a outros fios com que se compartilha o mundo e acaba por criar outros fios a partir de modelos bordados, metáforas tão antigas de tecido literário, essa trama que se tece, sem que os tecedores/sujeitos nem sempre se conheçam ou se encontrem num mesmo espaço-tempo.

Vidas que se esbarram, enroscam, cruzam-se. Com/na escrita temos a possibilidade de olhar para dentro, de nos vermos, de, antes de escrever, nos lermos, de nos mostrarmos. Talvez por isso muitos, quando instados a escrever, recusam-se, afastam-se, demonstrando angústia e medo. Muitos acreditam, conforme Bernardo (2012), que, para escrever bem, necessita-se somente de técnica. Mas ninguém começa a escrever depois de adquirir a tal técnica. Acreditamos que se começa a escrever porque se **deseja** fazê-lo e, então, enquanto se vai escrevendo, vai se organizando a própria técnica. Escrever tem relação com o desejo, o desejo de os outros se reproduzirem em nós (uma vez que somos sujeitos constituídos por outros sujeitos), desejo de nos deixar ver/ler, de nos lermos também; e, quem sabe, nos imortalizarmos pelos nossos rastros, nossas marcas deixadas no papel.

No que tange ao desejo de escrever, recorremos aos estudos do filósofo francês Michel Foucault, que traz, em *Hermenêutica do sujeito* (2006a), reflexões sobre a escrita tomada como elemento do exercício de si e como meditação. Foucault (2006a) afirma que a escrita representa um modo de exercício de si, como um processo complementar à leitura – que também é um instrumento de subjetivação – e não deve ser pensada separadamente, pois, assim como a escrita, a leitura propicia uma ocasião de meditação e reelaboração, deslocando e levando o sujeito a pensar, a refletir sobre si, a praticar exercício em pensamento. É um movimento que mexe, remexe com as imagens interiores, guardadas, reprimidas, acrescentando-lhe outras e transformando as que o leitor traz consigo (BERNARDO, 2012, p. 11). A meditação tomada por Foucault tem o sentido de “fazer com que, da coisa verdadeira, tornemo-nos o sujeito que pensa com a verdade e, desse sujeito que pensa com a verdade, tornemo-nos um sujeito que age como se deve” (FOUCAULT, 2006a, p. 429). Dessa maneira, a partir de uma coisa verdadeira, moldamos nosso pensamento e regulamos nossas ações pautados nessa verdade. Ainda nessa linha de pensamento, acreditamos que o discurso “verdadeiro” ao qual Foucault se refere é

estruturado por atravessamentos de outros discursos que escutamos, que lemos, dos quais nos apossamos e que amarramos com a prática da escrita. Em outros termos, diríamos que essa meditação é afetada pelo inconsciente e assujeitada pela ideologia (GRIGOLETTO, 2006).

Importa-nos continuar refletindo junto aos ensinamentos de Foucault (2006a), os quais explicam que a leitura ligada à escrita como meditação leva quem lê não à compreensão do que o autor queria dizer, mas à constituição para si de um equipamento de proposições verdadeiras que seja efetivamente seu – proposições que o atravessam e que passam a constituir e a controlar seu comportamento. Dessa forma, entendemos que a leitura está ligada à escrita como elemento do exercício de si, como elemento de meditação, do voltar-se para dentro de si. Leitura e escrita não se sobrepõem, pois são instrumentos da materialidade do discurso verdadeiro, de subjetivação; deve-se dosar, intercalar o uso, assim como afirma Foucault (2006a), pautado nos ensinamentos de Sêneca; é preciso temperar a leitura com a escrita, de modo que esta última dê contornos à leitura.

Em outras palavras, a escrita seria um suporte que “segura”, que “amarra”, que dá materialidade à leitura. “Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como uma espécie de hábito, ou em todo caso, de virtualidade física” (FOUCAULT, 2006a, p. 432). A escrita é, portanto, tomada como marca, como cicatriz, um rastro que pode ser retomado para que se possa meditar sobre uma verdade que a memória quer esconder.

Em *A escrita de si*, Foucault (1994a) contempla o autor e comenta a respeito do papel da escrita na cultura filosófica de si na época anterior ao cristianismo e sua aproximação com os movimentos do pensamento, o papel de prova de verdade, a verdade de si. Vista como uma arma do combate espiritual, exercitada ao modo do exame de consciência, “[...] constitui uma prova, como que uma pedra de toque: ao trazer a luz os movimentos do pensamento, dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo” (FOUCAULT, 2004, p. 146). Pautado nos estudos de Epiteto, Foucault (2004) (re)afirma que a escrita era associada à meditação, voltando o pensamento para si, acionando o que se sabe e refletindo sobre eles, os assimila e se prepara para enfrentar o real. Foucault pontua, em *A escrita de si*, duas formas de escrita tomadas como “treinos” de si praticados pelos filósofos da época, quais sejam: os *hypomnemata* e a ‘correspondência’. Vejamos, de forma breve, o que seriam esses treinos de si: *A hypomnemata* é tida como livros de notas em que se podia registrar coisas lidas, ouvidas ou pensadas. Uma vez anotadas, estavam disponíveis à (re)leitura e à meditação do sujeito que escreveu. No entanto, não se limitam apenas a auxiliadoras da memória, mas “constituem um material e um enquadramento para exercícios a efetuar frequentemente: ler, reler, meditar, entreter-se a sós e

com outros, etc.” (FOUCAULT, 2004, p. 148). Sua funcionalidade limitava-se em captar e reunir o já-dito, ouvido, visto com o intuito de ‘retomar’, ‘refletir sobre’ e ‘ressignificar’.

Já a correspondência é um texto/ação destinado a uma outra pessoa que dá também abertura ao exercício de si. Segundo Foucault, pautado nas recordações de Sêneca, ao escrevermos lemos o que vamos escrevendo exatamente do mesmo modo como, ao dizermos qualquer coisa, ouvimos o que estamos a dizer. A carta enviada atua, por conta do próprio gesto de escrita, sobre aquele que envia, assim como atua, pela leitura e releitura, sobre aquele que a recebe (FOUCAULT, 2004).

Entendemos que a correspondência atua em duas vertentes, ou seja, no que envia (escreve) e em quem recebe (lê). É um movimento que dá abertura à manifestação de si e aos outros, indo além de um adestramento de si próprio pela escrita – o contrário da *hypomnemata*. Ao organizar uma carta, o sujeito volta a si próprio, mobiliza a memória, escolhe o que vai escrever e pensa no outro que irá recebê-la, mostra-se e imagina como será visto no/pelo outro (voltemos aqui ao conceito de imaginário em AD). A carta/correspondência, portanto, implica uma introspecção “[...] uma abertura de si mesmo que se dá no outro” (FOUCAULT, 2004, p. 157).

O que irrompe dessa movimentação é o intenso trabalho da memória – apesar de não dita (verbalmente), está lá, em funcionamento, fazendo com que todo o processo de escrita (de si) seja possível.

A partir dessa reflexão, juntando as tramas históricas ao que estamos propondo neste trabalho, a memória enunciada por Foucault está articulada à memória trançada pela AD pêcheuxtiana, que compõe a materialidade discursiva de forma única, possibilitando uma atualização frente a um acontecimento. É uma retomada, uma repetição que se atualiza quando acionada. Dessa maneira, concordamos com Carme Regina Schons (2005) quando afirma que escrever demanda repetição, um retorno ao mesmo, mas que, pelo fato de aparecer em outro lugar, em outro momento e em outras condições de produção, torna-se uma prática única. “A repetição, entre tantas coisas, requer interpretação e memória ao mesmo tempo” (SCHONS, 2005, p. 140).

Ao escrever, portanto, está crivado o trabalho da memória com o interdiscurso que, sendo acionado em outro momento, em outras condições de produção, pode materializar outros efeitos de sentidos, dando à escrita uma outra roupagem, com possibilidade de ser pensada como “novidade” (SCHONS, 2005). Ou seja, o texto escrito representa uma unidade aberta que pode ser dita, refeita, (re)constituída, transcrita de diferentes maneiras sem perder sua “essência”.

Essa reflexão dialoga com o que Brandão (2006) afirma sobre sermos constituídos por entrecruzamentos discursivos que compartilham o mundo e acabam por criar outros fios, uma vez que somos atravessados e constituídos por outros discursos e outras formações discursivas e, desse modo, nossas palavras também carregam a herança de outras palavras, palavras de outros sujeitos, pois o discurso é da ordem do repetível e remete sempre ao já-dito, ao já-lá, ao já-posto. Essa regra inclui a escrita que, como percebemos, faz-se de forma intensa e indissociável da memória. Em outras palavras, de acordo com Grigoletto (2006), a escrita está unida ao linguístico, ao histórico, ao social e ao ideológico, constituindo um espaço simbólico, espaço de interpretação, atrelado à memória e de construção de identidades. Nessas condições, é impossível não identificar o inconsciente, “já que certas marcas do sujeito desejante se inscrevem, de forma singular, no processo de escrita/autoria de um texto” (AGUSTINI; GRIGOLETTO, 2008, p. 149), permitindo a abertura para a construção subjetiva.

Então, é na movimentação entre o singular e a alteridade que o sujeito se “permite” escrever, constituir-se autor. Na urdidura da escrita temos tanto a trama da singularidade do sujeito quanto os atravessamentos do(s) outro(s) sujeito(s) a quem se volta, o lugar em que ele próprio ocupa na sociedade, o lugar em que o seu leitor ocupa (formações imaginárias) e as condições de produção da escrita, ou seja, onde, quando e por que surgiu a necessidade, dando origem a um efeito ideológico.

Neste ponto, retomemos os atravessamentos constitutivos da autoria, aprofundando-nos e nos fazendo empreender e compreender que é um processo marcado também pela heterogeneidade e pela alteridade. Como já dissemos anteriormente, um discurso nunca é homogêneo, pois, na maioria das vezes, é atravessado por outros discursos, e esses atravessamentos o tornam heterogêneos (heterogeneidades, segundo Authier-Revuz, são discutidas no capítulo sobre Análise de Discurso). É interessante pensar que falamos com as palavras dos outros – palavras que vêm de fora, exteriores, mas nos constituem, sendo uma exterioridade que habita nosso interior.

Isso posto, temos várias noções que funcionam em conjunto e que permitem a existência de um ‘sujeito da escrita’, de um sujeito autor que busca, por meio desse mecanismo singular, escrever-se, reescrever-se, sem nunca se esgotar de inscrever-se, visando uma completude que nunca chegará, pois é ilusória. Por meio dessa ilusão de unicidade que o sujeito se constitui autor, produzindo o que Pêcheux (1995) nomeou de ‘unicidade imaginária de sujeito’, elaborada pela plena identificação do sujeito do discurso com a forma-sujeito (forma em que o sujeito do discurso se identifica com a Formação Discursiva que o constitui) da formação discursiva que o domina (na qual é constituído como sujeito). Essa identificação, segundo o

estudioso, é fundadora do imaginário do sujeito, que se enlaça em elementos pré-construídos e de sustentação (interdiscurso) que alicerçam e constituem o discurso do sujeito.

A atividade discursiva da escrita, conforme expusemos até o momento, pode ser apreendida como um espaço em que uma prática cultural pode ser mobilizada e sujeita à interpretação produzida a partir do lugar discursivo em que o sujeito se inscreve, que poderá vir a questioná-lo e, até mesmo, resistir a ele (INDURSKY, 2016), como veremos nas análises das entrevistas e dos textos escritos.

É importante pontuarmos que a escrita não é um produto acabado, com começo, meio e fim, mas um processo que, à luz da AD, não tem ponto-final, podendo ser retomada e receber reformulações, ou seja, está sempre em movimentação. Ela pode ser suspensa, pausada, ser retomada, mas sem um fim. Em outras palavras, sendo a escrita elaborada por um sujeito da falta, que busca uma completude, torna-se um processo circular, composto de resgates, retomadas, repetições e reelaborações. Pensemos como Schons (2005) quando afirma que “quando escrevemos, estamos sempre fazendo rascunhos em nossas vidas [...]”. O rascunho possibilita mudança, desestabilização de sentidos já-postos e abertura a novos, a oportunidade de voltar ao que imaginariamente estava acabado e, assim, dar a ele novos fios. Para dialogar com Schons, trazemos Indursky (2016), que acredita que “[...] a escrita consiste em um tecer e retecer de fragmentos de discursos outros. Ela trabalha com o simbólico e produz espaço simbólico, em que diferentes vozes anônimas (ou não) ecoam, entrelaçam-se e, mesmo por vezes, contradizem-se” (INDURSKY, 2016, p. 35).

Pensamos a escrita, portanto, como um meio pelo qual emerge a textualização de diferentes discursividades. Por seu intermédio se dá a materialização do interdiscurso entendido como algo também aberto, inacabado e passível a modificações. É importante pontuarmos que a escrita é uma das funções discursivas do sujeito por meio da qual podemos capturar marcas da subjetividade de quem escreve, e é por meio dela que se dá a entrada no simbólico da discursividade em circulação (INDURSKY, 2016). Trabalhar com/no texto é aprender a manobrar sentidos, entender as possibilidades de leituras outras, compreender seus furos ofertados pela plasticidade do significante. Em outras palavras, o texto transborda sentidos (MAIA, 2006) e marca a subjetividade.

Mariani (2006) diz que Lacan, em seu retorno a Freud, mostra que o inconsciente é a manifestação de um saber desconhecido, e que o sujeito não tem conhecimento. Algo que não se consegue antecipar, que falta ao sujeito para dar alicerce, continuidade ao seu discurso consciente. Nessa premissa, subjetividade, segundo Mariani (2006, p. 7), é entendida como o que “resulta da entrada do bebê no campo da lei do homem enquanto lei da linguagem,

permitindo que esse bebê, como ser falante, possa vir a dizer ‘eu’ e projetar imaginariamente um mito individual”, representando uma história que o coloca frente ao enigma, ao desconhecido, que é o de se deparar com páginas que parecem faltar na constituição da continuidade dessa história. A entrada no campo da linguagem inaugura uma divisão subjetiva no aparelho psíquico que se assinala na própria fala enquanto materialização da linguagem: ao falarmos, dizemos mais do que pretendemos dizer, pois a fala marca um saber inconsciente. Dentro dessa premissa, a subjetividade “resulta do acontecimento da linguagem no sujeito” (MARIANI, 2006, p. 33).

Lacan (1998, p. 299), em seu seminário *Função da fala e da linguagem em psicanálise*, no que tange aos processos de constituição da subjetividade no sujeito, diz que a forma pela qual se exprime a linguagem define, por si só, a subjetividade. Ela é uma “voz que comanda”, ou seja, o discurso do outro. Com isso, Lacan quer dizer que a subjetividade tem estreita relação com o desejo do Outro, podendo ser materializado tanto na fala quanto na escrita, sendo esses meios de expressão da linguagem.

Olhando pelo viés materialista althusseriano, o processo de subjetivação tem relação com a ideologia, remetendo-nos à famosa tese de que “toda a ideologia interpela os indivíduos concretos como sujeitos concretos, pelo funcionamento da categoria de sujeito” (ALTHUSSER, 2012, p. 98-99). Essa afirmação nasce da conclusão de que a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência”, e que “a ideologia tem uma existência material” (ALTHUSSER, 2012).

No entanto, Pêcheux ressignifica a noção de sujeito inconsciente da psicanálise e a noção sujeito ideologicamente assujeitado de Althusser, o que resulta na constituição da subjetividade. Desse trabalho, reverbera um duplo processo provocado pelo registro do significante estruturando no inconsciente e constituindo o sujeito, ou seja, um reconhecimento simbólico do sujeito à formação discursiva com a qual se identifica e um assujeitamento ideológico (não consciente) aos sentidos dessa formação discursiva enquanto fonte de sentidos. Assim, de acordo com Mariani (2006), o sujeito se subjetiva tanto pela via da linguagem, com filiação em alguma formação discursiva, quanto pela ideologia.

Compreendemos que a subjetividade em AD é resultado de um acontecimento da linguagem, mas tendo em vista que esse acontecimento se refere ao momento em que se encontra “uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2008 [1983], p. 17).

Trazemos Coracini (2009) para contribuir com nossas reflexões ao defender que não há escrita que não seja marcada, tocada, tramada pela subjetividade e, dessa forma, pelo inconsciente, mecanismos inerentes ao sujeito. Complementamos expondo que a escrita tem

relação direta com a memória, como já expusemos. Sem o acionamento da memória, não somos capazes de produzir, de reproduzir e tampouco copiar. Tudo que nos colocamos a fazer está imbricado implicitamente com o funcionamento da memória que, a partir do momento em que é acionada em determinado momento, em diferentes condições de produção, é atualizada e, nessa atualização, faz-se presente a subjetividade. Portanto, entendemos que, em tudo que é tecido pelo sujeito, há fios de subjetividade. Apoiada em Foucault, Lacan e Derrida, Coracini (2009) elabora a seguinte tessitura:

[...] a escrit(ur)a é tecida pelos fios da subjetividade, de modo que o sujeito se inscreve – ainda que não o queira – nas letras (sinais gráficos), nas palavras, que pensa escolher e colher segundo sua lógica racional, enfim, no texto que é sempre tessitura, tecido, levando-nos a questionar a objetividade, a isenção e a presentificação do texto científico, bem como o controle dos efeitos de sentido do dizer, de uma língua que se quer transparente e unívoca (CORACINI, 2009, p. 401).

Continuando com as contribuições de Coracini (2008), entendemos que a escrita possibilita matar o que já foi para fazer nascer o que está por vir, assim como pontuam Derrida e Hélène Cixous – os quais tomam a escrit(ur)a como movimento doloroso, porém instigante e excitante. A escrita tomada pelo/de sofrimento, possibilitadora de ressignificação de novos sentidos, novos (velhos) gestos de interpretação. “Sofrimento e vida, enfim, pois aniquila uma subjetividade e constrói outra ou, ainda, conforme o caso, constrói uma identidade inexistente [...]” (CORACINI, 2008, p. 183-184).

Dessa forma, podemos enlaçar a escrita, o ato de escrever, a uma forma de (res)significar uma dor, um desejo, consolar, curar (?) ou remediar a falta? Um meio de aliviar o que está causando desconforto ou de realizar o irrealizável? Ou causará ainda mais sofrimento? Já ouvimos professores dizendo que o medo de escrever tem relação com medo de saber que não é capaz de fazê-lo da forma como acreditava. Medo de não ser completo, medo de não ser o ‘ideal de eu’.

A partir dessas inquietações, podemos refletir sobre a possibilidade de a escrita ser remédio (alívio, cura) ou veneno (medo, angústia). Voltamo-nos, mais uma vez, aos ensinamentos de Derrida (2005), o qual utiliza os ensinamentos de Platão para mobilizar a história do semideus Theuth, contada por Sócrates a Fedro. Theuth apresentou a escrita ao deus Amón como um instrumento cuja finalidade era “remediar” a memória e a instrução, um *phármakon*. A tradução corrente da palavra *phármakon*, segundo Derrida (2005), é remédio, droga benéfica. No entanto, sabemos que o remédio pode tanto aliviar quanto trazer malefícios, tendo em vista como é regulado seu uso. Mas Theuth, ‘engenhosamente’ ou ‘ingenuamente’,

empenhou-se em aparar os sentidos que derivam da palavra *phármakon*, ou seja, deixa reverberar somente o mais tranquilizador: “[...] esta medicina é benéfica, ela produz e repara, acumula e remedia, aumenta o saber e reduz o esquecimento” (DERRIDA, 2005, p. 44, grifos do autor).

O que temos é o apagamento dos outros sentidos de *phármakon*, materializando apenas o que Theuth queria mostrar, ou seja, os efeitos benéficos, apagando os malefícios. Fez isso na intenção de que sua argumentação fosse aceita sem questionamentos, fez um suposto “veneno” ter outra aparência, outro significado. Veneno, pois, assim como qualquer droga quando usada desacertadamente poderá ter efeitos perigosos e prejudiciais.

O rei Amón duvida de todas as bem-feitorias da escritura, questionando Theuth sobre a eficácia do *phármakon*, que poderia agravar o mal ao invés de remediá-lo. Derrida (2005, p. 45) assim entende o posicionamento de Theuth que tentou des-naturalizar o des-naturado, o *phármakon*, dizendo o inverso daquilo de que a escritura possivelmente é capaz. Ele fez um veneno passar por remédio (DERRIDA, 2005).

O que se percebe é que Theuth jogou com os sentidos da palavra, direcionando para suas necessidades, camuflando os valores opostos – remédio ou veneno. Mas o rei, como já expusemos, coloca a ambiguidade em questão e toda a história, de acordo com Derrida (2005), continua girando em torno do mesmo significante.

Platão, de acordo com Derrida (2005), atribui à escritura uma potência oculta e, de certa forma, suspeita. Podemos visualizar as duas faces (ou mais) por se tratar da tradução (e dos sentidos) de *phármakon* por ‘remédio’: tudo depende da forma como é/será administrado ou das condições de produção. Tornar-se-á veneno se usado com eloquência; ajudará se administrado com prudência. Segundo Derrida (2005), Platão entendia que a escritura não é melhor como remédio do que como veneno, e que o remédio é inquietante em si. Platão suspeitava do *phármakon* em geral, mesmo quando se trata de drogas utilizadas somente para fins terapêuticos, sendo manipuladas com boas intenções. Já que não há remédio inócuo, o *phármakon* jamais poderá ser visto como algo simplesmente ou somente benéfico, assim como a escrita.

Tfouni (1994) vem alimentar nossas reflexões pautada nos exames de Derrida (2005) sobre os textos de Platão quando reflete sobre a palavra e sobre os sentidos de remédio/medicamento utilizados pelo semideus Theuth para se referir à escrita que, como já expusemos, tanto pode significar remédio quanto veneno. A estudiosa, pensando na problemática introduzida por Derrida (2005) – escrita como *phármakon* –, lança mão de um questionamento pertinente para nosso estudo: “o que se perde e o que se ganha quando a fala,

o pensamento, os eventos reais ou fictícios, podem ser representados por sinais gráficos que, no entanto, já não são mais idênticos aos primeiros?” (TFOUNI, 1994, p. 55, grifo nosso).

Para responder à pergunta, Tfouni introduz o conceito de ‘letramento’, que vem a ser um fenômeno sócio-histórico que demanda estudar as transformações que ocorrem em uma sociedade que é atravessada pelo uso generalizado de um sistema de escrita. O conceito de ‘letramento’ construído por Tfouni (1994) é pensado enquanto processo, atravessado pela alfabetização, considerando os aspectos sócio-históricos e ideológicos referentes à aquisição da escrita por uma sociedade ou grupo de indivíduos. Esse estudo tem como dorso o plano social e não somente o individual. Pensando em perdas e ganhos – bem ou mal – com o uso da escrita, observados pela ótica do letramento, a estudiosa afirma: “[...] não é a escrita em si que se deve localizar o problema, mas antes nas condições (sócio-históricas) onde os discursos escritos são produzidos e lidos, e nos efeitos de sentidos que eles produzem” (TFOUNI, 1994, p. 55, grifo nosso).

Dessa maneira, temos materializado um outro sentido em relação à escrita: ela desloca-se da condição de “suporte” inflexível para a memória, sendo a funcionalidade restrita (gravar, remediar, registrar) para ser “efeitos”. Em outros termos, deixa de ser apenas um suporte para suportar efeitos de sentidos provenientes de como, onde e por quem foi produzido. Escrita para além dos sinais, escrita que se rasga em direção dos/para sentidos.

Voltando às reflexões sobre a escrita nos polos remédio/veneno, Tfouni (1994) afirma que o que pode tornar a escrita polarizada (remédio e veneno) é a presença do aspecto histórico e o jogo do letramento, um jogo ideológico regrado, ligado à produção de sentidos que garantem a permanência, a difusão e a atemporalidade do conhecimento (materializados em discursos pretensamente “objetivos”), gerando um mecanismo de exclusão (e dominação) no qual o “mais fraco” (antropologicamente) nunca leva a vantagem. É o que acontece com os analfabetos e com todos aqueles alfabetizados excluídos das práticas mais aprimoradas de letramento.

Essas reflexões nos levam a pensar em uma sociedade dividida, pois a distribuição do conhecimento não é homogênea; o acesso às informações elaboradas não é possível a todos, ou seja, uma parte da sociedade participa ativamente, pois domina de forma eficaz a escrita, a usa em todos os “sentidos”. Em uma outra ponta estão os que não têm acesso a esse conhecimento e, por isso, vivem à margem da sociedade. Esses são, segundo Tfouni (1994-2005), os não alfabetizados.

É importante abordarmos a escrita também por outra perspectiva – aquela pela qual Brandão (2006) nos convida a olhar a vida do escritor/autor (autor, pois se autoriza e se responsabiliza pelo que escreve), que revela sua necessidade profunda de escrever como algo

que o sustenta; há outros que a escrita não detém a intensidade da dor e da inclinação de morte; e complementamos que olhemos para aqueles que abafam a necessidade de escrever, mesmo sendo sujeitos que fazem a mediação entre o ensinar e aprender, aqueles que se angustiam perante a possibilidade de ser escritor/autor. Temos, portanto, a escrita como “escape”, reguladora de pulsões e causadora de angústia. Como podemos “classificar” a escrita, portanto?

Entendemos que a escrita comporta/suporta ‘faces’ e também ‘fases’, pois é manipulada por sujeitos (históricos, ideológicos, cindidos) que buscam por uma completude que nunca irão encontrar ou alcançar. Sujeitos de ‘faces’, pois são/somos atravessados e constituídos por outros sujeitos que são constituídos por outros que desconhecemos. Somos um emaranhado de sujeitos cujas faces nem sempre são familiares. Sujeitos de ‘fases’, pois somos criaturas movidas pela falta e pela busca em tamponá-la. Quando “acreditamos” que suprimos a falta que nos angustiava, um outro aparece e uma nova fase se inicia.

O que estamos propondo neste trabalho é a observação da escrita “instrumentalizada” pela escola que, na maioria das vezes, comporta um viés reprodutório. Ou seja, é utilizada para repetir e reproduzir já-ditos, fechando espaços para que o sujeito rompa como “responsável pelo seu dizer”, impossibilitando que se constitua como sujeito da linguagem. Nessa linha, podemos afirmar que a escrita é utilizada como “veneno”, pois amarra o sujeito a uma estrutura na qual é silenciado e domesticado.

Pensamos uma escrita que contribua para com o rompimento do silenciamento e para o deslocamento do sujeito – de reprodutor a criador, de escriba a escritor/autor. Uma escrita que beneficia o inconsciente, pois “é estruturado como uma linguagem, então, nada melhor do que a tessitura do texto, efeito do trabalho de elaboração de uma fantasia, para dar lugar ao sujeito que habita este mesmo inconsciente” (NAZAR, 2006, p. 159).

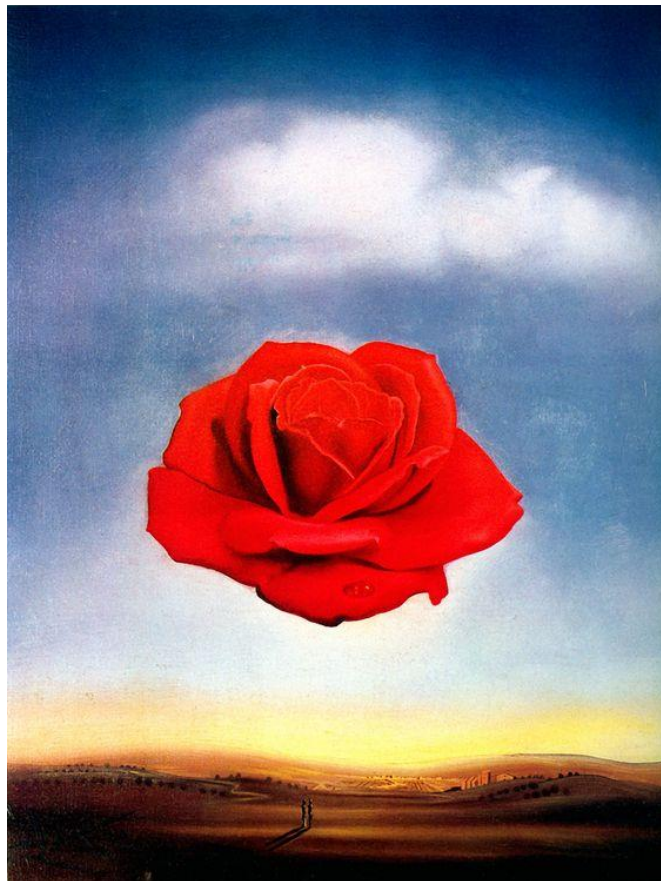
Partiremos para o próximo capítulo, no qual apresentaremos alguns conceitos importantes da psicanálise e fundamentais para nosso trabalho. Discutiremos sobre Ressentimento, sendo recorrente seu uso como sinônimo de mágoa, que não possui estatuto privilegiado no corpo teórico da psicanálise, participa do senso comum e pertence ao campo dos afetos. É entendida – pela psicanálise – como uma ferida ocasionada pela sensação de injustiça.

Ressaltamos que o “rasgar a escrita” para entender seus outros sentidos não se finda neste capítulo. Outros conceitos e outros sentidos serão materializados ao longo deste trabalho.

4 PSICANÁLISE FREUDO-LACANIANA: DAS FORMAÇÕES DO INCONSCIENTE AO RESENTIMENTO

4.1 Considerações iniciais: os primeiros fios da psicanálise

Figura 4 - *Rosa meditativa*, Salvador Dali (1958)



A obra que abre esta seção, *Rosa meditativa*, de Salvador Dalí, remete-nos ao fato de que tanto a psicanálise quanto a AD concebem o sujeito enquanto composto por camadas, assim como a rosa, cheios de pétalas, cada uma de um formato, de um tamanho e, no centro, um nó de pétalas que dificilmente fica exposto. Ou seja, um sujeito descentrado, cindido, clivado, submetido ao inconsciente. Por isso, utilizamos o termo ‘sujeito’ em vez de ‘indivíduo’, pois ninguém se constitui sozinho, somos dependentes do outro desde que nascemos. Por isso, a composição de cada sujeito é heterogênea, um sujeito que, por detrás da máscara e dos olhos tristes, tem outros sujeitos, inconstantes e sobredeterminados por pré-construções ideológicas, sujeito que se constitui na relação com o Outro por meio da linguagem. É em referência a essa ordem simbólica que se pode falar em sujeito e subjetividade a partir de Freud e, em especial, após a produção teórica de Lacan (TOREZAN, AGUIAR, 2011).

Tendo discutido no primeiro capítulo alguns postulados da AD, entendemos ser importante acionarmos a psicanálise, que emerge na história da humanidade a partir dos estudos sobre fenômenos psíquicos relacionados à neurologia, medicina, psiquiatria, fisiologia e à filosofia. Seu eixo fundamental e inicial é o método catártico, desenvolvido por Joseph Breuer, que deriva do campo da hipnose, o qual consistia em fazer com que saísse do sujeito, por meio da fala, um segredo patogênico, consciente ou inconsciente, que o deixava em estado de alienação (ROUDINESCO; PLON, 1998).

Porém, Freud entendeu, motivado por suas pesquisas, que o método catártico não era tão eficiente quanto gostaria. Não permitia que o paciente ou o terapeuta trabalhasse com a resistência daquele à recordação das memórias traumáticas. A “resistência” seria a recusa pelo sujeito em rememorar acontecimentos traumáticos.

A desvinculação do método catártico levou Freud a olhar uma situação de comunicação na qual a palavra é a chave de acesso ao desconhecido, ao ausente presente, à singularidade do sujeito em situação de análise. Pautado nessa nova abordagem, ele teve pleno acesso ao fenômeno da defesa – ou, como chamará mais tarde, recalçamento (GARCIA-ROZA, 2009).

Freud, após saber do tratamento histérico de Ana O., iniciado em 1880 por Breuer, também médico e amigo de Freud, em que a paciente pede para falar em vez de ser hipnotizada, afasta-se da hipnose e solicita a seus pacientes que tentem recordar de fatos traumáticos e que os relatem, pois, por meio da fala, poderiam ter acesso à causa dos sintomas. Ele percebe que tanto a sua insistência quanto os esforços dos pacientes esbarravam com uma “resistência” cujas ideias patogênicas tornassem conscientes (GARCIA-ROZA, 2009). Tal “resistência” manifestava-se sob a forma de falha de memória ou incapacidade de relatar o tema, caso fosse indicado. Investigando a origem do fenômeno, Freud chegou à conclusão de que todas essas ideias eram de cunho perturbador, aflitivas, capazes de despertar sentimentos de vergonha e, logo, de autocensura. Com emoções desse cunho despertadas, surge a ideia de defesa (FREUD, 1901-1905) e, como veremos mais adiante, antes da defesa a angústia.

A ‘defesa’ aparece como forma de censura por parte do sujeito em análise, causa de vergonha e, dessa forma, tenta manter longe da consciência. Garcia-Roza (2009, p. 153) afirma que o que constitui a ‘defesa’ “é a impossibilidade de uma conciliação entre uma representação ou grupo de representações e o ego, o qual se transforma em sujeito da operação defensiva”. É do estudo da defesa que emerge a teoria do ‘recalque’.

É importante pontuarmos que há diferenças entre os termos ‘defesa’ e ‘recalçamento’, ou seja, não podem ser tomados sempre como sinônimos, apesar de, na ocasião em que Freud publica *As Neuropsicoses de defesa*, os termos serem entendidos como análogos. No entanto,

‘defesa’ é um termo mais amplo que designa, em um primeiro momento, “o mecanismo pelo qual o ego se protege de uma representação desagradável e ameaçadora” (GARCIA-ROZA, 2009, p. 38). Foi empregado, portanto, no sentido de apontar uma proteção contra fatores provenientes de uma fonte interna (pulsões). O que amarra um termo ao outro é que a defesa é uma ação que pode ser instigada pelas ideias que o sujeito quer evitar e, portanto, defende-se. O recalque independe de uma ação/força externa coercitiva pela qual se caracteriza a defesa. Sendo um mecanismo estrutural, não necessita de forças exteriores. Devido a isso, segundo Jorge (2008), Freud formulou a noção de recalque originário, que tem relação a tudo que antecede, tudo que está na origem mesma da constituição da estrutura do sujeito (sujeito psicanalítico).

Antes de Freud, Schopenhauer já havia se debruçado sobre a teoria do recalque (ou recalçamento), suporte central da psicanálise. Schopenhauer, em sua obra *O mundo como vontade e representação*, procura dar uma explicação para a loucura. Segundo Freud (1997), o que ele diz sobre a luta contra a aceitação da parte dolorosa da realidade coincide tão exatamente com o seu conceito de recalque. Esse fato tem relação, segundo o psicanalista, com a insuficiência de suas leituras e por suas dificuldades em ler obras filosóficas.

Referindo-se ao início da história da psicanálise, Freud (1997) escreve que a teoria do recalque é a pedra fundamental e estrutural da psicanálise. É a formulação teórica de um acontecimento que pode ser observado várias vezes se se quiser iniciar a análise de um neurótico sem recorrer à hipnose. Em tais casos, encontra-se uma resistência que vai contra o trabalho de análise e, a fim de frustrá-lo, alega falha na memória. O uso da hipnose escondia essa resistência. Dessa forma, a história da psicanálise propriamente dita só começa com o abandono da hipnose.

Escutando atentamente a palavra proferida pelo paciente, Freud faz nascer a psicanálise que ocorre na insistência de ‘desrecalçamento’, da superação do recalque, que advirá pela fala (LONGO, 2011), pela linguagem. A partir desse movimento, o estudioso apresenta ao mundo a existência de uma instância mental sobre a qual o homem não tem controle e que “não é senhor de sua casa”, pois está submetido às leis do inconsciente. É dessa reflexão que nasce o conceito de ‘inconsciente’, em que a fala, a palavra, tem outro sentido para além da intenção consciente de comunicação: a palavra falada diz mais do que inicialmente se propôs, ela é hiato, um oco, e é por meio dessas rachaduras, das manifestações conscientes, que temos de procurar o caminho do inconsciente.

Fink (1998), pautado nos postulados de Freud, afirma que o inconsciente é constituído por meio de um recalque originário³, uma primeira fase do recalque, que consiste no representante (ideacional) psíquico da pulsão (*trieb*) tendo sua entrada na consciência negada. O recalque originário produz o núcleo do inconsciente, em que outros representantes (de representações) indica ligações que podem, por vezes, levá-los a serem tragados para dentro do inconsciente.

As formações do inconsciente podem se manifestar quando gostaríamos de dizer uma coisa e escapa outra, quando sonhamos, quando repetimos certas expressões sem nos darmos conta. Não devemos apontar o inconsciente como as profundezas da consciência ou mesmo tentar torná-la substancial, tocável. “O inconsciente é uma forma e não um lugar, uma coisa” (GARCIA-ROZA, 2009, p. 174).

Divagando sobre resistência e recalque, Freud (2014) constrói uma metáfora para melhor exemplificar o que ocorre no sistema do inconsciente:

Equiparemos, pois, o sistema inconsciente a uma grande antecâmara, na qual como entes individuais, se agitam os impulsos psíquicos. A essa antecâmara liga-se outro cômodo, mais apertado, uma espécie de sala na qual se encontra também a consciência. Mas, na soleira da porta, entre os dois espaços, um grande guarda cumpre seu dever de inspecionar cada impulso, censurá-lo e não deixar que adentre a sala, caso não lhe agrade [...]. Os impulsos na antecâmara do inconsciente escapam ao olhar da consciência, que, afinal, se encontra no cômodo ao lado: de início, eles têm que permanecer inconscientes. Uma vez tendo avançado até a soleira da porta, onde o guarda os rechaçou, eles são incapazes de alcançar a consciência; dizemos que foram reprimidos (FREUD, 2014, p. 393).

Podemos construir uma outra metáfora formulando a seguinte situação: um desconhecido processo mental pertencente à antecâmara inconsciente procura acesso à consciência em busca da realização de um ‘desejo’ (discutiremos esse conceito mais adiante). Porém, entre o inconsciente e a realização de uma satisfação há um mecanismo que trabalha entre o pré-consciente e a consciência, opondo-se a essa movimentação, colocando-se como um filtro, pois, ao mesmo tempo em que promove a satisfação do desejo inconsciente, o prazer acarretaria o desprazer, defrontando-se às exigências do pré-consciente/consciente. Por essa razão, o desejo deve permanecer inconsciente, podendo retornar como forma de sintoma (GARCIA-ROZA, 2009).

³ O que está no recalque original são experiências vividas antes da formação dos sistemas inconsciente e pré-consciente-consciente, cuja significação inexistente para o sujeito, mas são inscritas no inconsciente e tem seu acesso vedado à consciência (GARCIA-ROZA, 2009).

Nessa linha de reflexão, acionemos os conceitos de ‘consciência’ e ‘pré-consciência’ que aparecem quando estudamos o conceito de inconsciente. Segundo Freud (2001), esses conceitos são ‘processos psíquicos’, afastando-se da crença de que tais ideias podem ser localizadas anatomicamente, fisiologicamente. Ele afirma que tudo que é psíquico é inconsciente, fazendo uma divisão importante, garantindo que alguns processos se tornem facilmente conscientes, e que podem, depois, deixar de ser conscientes, mas conseguem, mais uma vez, tornar-se conscientes sem qualquer dificuldade, isto é, capazes de serem reproduzidos ou lembrados. Isso equivale a dizer que a consciência é, em geral, um estado altamente breve. “O que é consciente é consciente só por um momento” (FREUD, 2001, p. 29).

Sendo, então, processos, há uma ligação em que uma ideia consciente pode deixar de ser consciente, mas volta a ser consciente quando estimulada. O processo consciente pode ser entendido, portanto, quando estamos cientes de tudo em um determinado momento. Em relação ao pré-consciente, Freud (2001) explica que tudo que for inconsciente e que se comporte dessa forma, mas que pode sair facilmente do estado inconsciente para consciente, é, portanto, descrito como capaz de tornar-se consciente ou como pré-consciente. Em outros termos, ideias acessíveis à consciência estão pré-conscientes. Ainda em seu texto *O inconsciente*, datado de 1915, em relação aos processos psíquicos conscientes, pré-conscientes e inconscientes, Freud afirma que basta ter em mente que o sistema pré-consciente divide das propriedades do sistema consciente e que a censura severa cumpre o papel na passagem do inconsciente para o pré-consciente (FREUD, 1915).

Assim, entendemos que não é tudo que atravessa do inconsciente para o pré-consciente – há uma seleção. Há materiais e processos psíquicos que não são tão acessíveis ou fáceis de se tornarem conscientes; que, para se tornarem acessíveis e, logo, conscientes, deve haver indução (e aí entra o trabalho da psicanálise/psicanalista) – é o caso do inconsciente propriamente dito. O inconsciente é desconhecido pela consciência, onde ideias e pensamentos estão recalçados e, dessa forma, é um processo que se contrapõe ao processo psíquico da consciência e da pré-consciência.

Freud não foi o inventor do conceito de ‘inconsciente’, mas o primeiro a concebê-lo como instância psíquica importante que ultrapassa o eu. Para ele, a existência do inconsciente é legítima e há numerosas provas. As lacunas na consciência são uma evidência de sua existência. Assim, é pela exploração das lacunas das formações conscientes que temos acesso ao inconsciente e que em suas tramas está atravessada a censura dos sistemas pré-consciente e consciente. Por isso, a manifestação de conteúdo do inconsciente está distorcida e modificada

na consciência. Desse modo, torna-se necessário discorreremos sobre as formações do inconsciente e suas manifestações.

As formações do inconsciente são manifestações como o ‘sonho’, o ‘lapso’, o ‘ato falho’, o ‘chiste’ e os ‘sintomas’ em que nos deteremos a compreender, pois serão importantes quando estivermos analisando os discursos dos sujeitos-professores sobre sua relação com a escrita.

Iniciemos pelos atos falhos (em alemão, *fehlleistung*) que, segundo Freud (1914), também são conhecidos como parapraxias, e que englobam o ‘lapso verbal’ (*versprechen*) em que o sujeito, no desejo de dizer uma coisa, fala outra; e o ‘lapso de escrita’, na qual o sujeito pode notar ou não os pequenos equívocos tão comuns cometidos ao escrever: as contrações, as antecipações e repetições de palavras que apontam para uma relutância geral em escrever e para um desejo de terminar mais rápido algo que escreve. Segundo Freud (2014), os efeitos corriqueiros do lapso de escrita permitem identificar a natureza da intenção perturbadora.

Há, também, o ‘lapso de leitura’ (*verlesen*), que reverbera quando lemos algo diferente do que está escrito, ou seja, substitui-se a palavra a ser lida por outra, sem que isso envolva uma relação de conteúdo entre o texto lido e o resultado da ação do lapso. Em geral, ocorre quando as palavras são similares na grafia. O ‘lapso de audição’ (*verhören*) se refere a quando ouvimos algo diferente do que realmente foi dito. Outros fenômenos que fazem parte dos atos falhos são os ‘lapsos de memória’, um esquecimento (*vergessen*) temporário em que o sujeito não consegue se lembrar de um nome que conhece e volta a reconhecê-lo. Um exemplo desse esquecimento é quando queremos dizer um nome que nos esquecemos, mas sabemos que sabemos. Costuma-se utilizar o genérico discursivo “está na ponta da língua”. As intenções desse esquecimento podem se referir, segundo Freud (2014), a uma tendência contrária que não se deseja pôr em prática.

O ‘extravio’ (*verlegen*) também faz parte dos atos falhos, que vem a ser quando alguém guarda um objeto em um determinado lugar e depois esquece onde guardou, ou algo similar a uma “perda” (*Verlieren*) do objeto. A esse fenômeno, Freud (2014, p. 72) toma a história de um jovem que perde o lápis de que gostava. Alguns dias antes, havia recebido uma carta do cunhado que terminava com a seguinte frase: “No momento, não tenho vontade nem tempo de apoiar tua leviandade e tua preguiça”. O lápis perdido tinha sido presente desse mesmo cunhado.

O sumiço do lápis remete ao não querer lembrar de alguém que o decepcionou. Faz com que se deixe de gostar do objeto e passe a procurar motivos para substituí-lo. No entanto, quando o motivo da perda é solucionado, o objeto reaparece.

Nesse grupo de fenômenos lacunares há também os ‘equivocos’ (*Irrtümer*), que são acontecimentos temporários e que dizem respeito a algo que acreditávamos que sabíamos antes, mas depois descobrimos que não é o que pensávamos.

Freud (2014) acreditava que os atos falhos, em certos casos, são dotados de sentidos que, em um processo psíquico, podem ser tomados como manifestações das quais emanam a intenção a que esse processo serve e a posição dele em uma cadeia psíquica. É importante compreender: que intenções são essas capazes de desarranjar as pessoas e que relações guardam essas intenções perturbadoras com aqueles aos quais elas perturbam? É preciso, à vista disso, relacioná-los aos motivos inconscientes de quem o comete. Pressupomos, portanto, que os atos falhos – lapso de leitura, escrita, memória, o extravio/perda e o equívoco – funcionam como furos, mecanismos pelas brechas/aberturas dos quais escapam o que está recalcado. Nos postulados freudianos, o recalque está no começo dos sintomas neuróticos, pois aparecem devido a um movimento de negação ocorrido no interior do eu⁴, praticado como um juízo, como se essa negação dissesse que tais pensamentos, afetos e desejos não são permitidos, fazendo com que o sujeito evite tais jornadas, desejando não pensar certos pensamentos, não querer determinados afetos e não desejar desejos classificados como proibidos. Toda essa força inibidora acaba dando origem ao processo de produção do recalque. Contudo, tudo que é negado, recalcado simbolicamente, poderá voltar também simbolicamente via manifestações do inconsciente – atos falhos, chistes, sonhos. Ou seja, há um retorno do recalcado. Assim, entendemos ser possível visualizar duas operações: o recalque e o retorno do recalcado e, dentre as brechas, dentre furos desse deslocamento emergem as tomadas de consciência em que se pode conceber que tanto o recalque quanto o retorno do recalcado são similares às formas do desejo que não são aceitas, admitidas e, portanto, reprimidas no inconsciente.

O ato supostamente falho (utilizamos o termo ‘supostamente’ pois acreditamos que nada é em vão, ou seja, de falho não tem nada) será sempre por motivações do inconsciente como meio de expressão de um desejo proibido. Nessa direção, Freud (1901) afirma que o desejo inconsciente se realiza nele, no ato falho. Consequentemente, os atos falhos só existem porque há um desejo recalcado, o desejo inconsciente. Há de se considerar, então, que não escolhemos

⁴ Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 210), o eu, a partir de 1920, foi conceituado por Freud como uma instância psíquica, no contexto de uma segunda tópica que abrangia outras duas instâncias: o supereu e o isso. O eu tornou-se então, em grande parte, inconsciente. Essa segunda tópica (eu/isso/supereu) deu origem a três leituras divergentes da doutrina freudiana: a primeira destaca um eu concebido como um polo de defesa ou de adaptação à realidade (Ego Psychology, annafreudismo); a segunda mergulha o eu no isso, divide-o num eu [moi] e num Eu [je] (sujeito), este determinado por um significante (lacanismo); e a terceira inclui o eu numa fenomenologia do si mesmo ou da relação de objeto (Self Psychology, kleinismo).

as palavras para dizê-las, mas somos escolhidos por elas por meio do inconsciente. São nas palavras falhadas que o inconsciente se coloca e se faz presente (MAIA, 2006).

Dando seguimento às discussões sobre os fenômenos que fazem parte das formações do inconsciente, acionamos o conceito de ‘chiste’, que está tão ligado ao inconsciente quanto o ato falho. É conhecido como ‘contrastes de ideias’, e é de fundamental importância nas análises das entrevistas dos sujeitos-professores dos anos iniciais.

O dicionário Houaiss (2009) afirma que o chiste aponta para a qualidade do que é engraçado; comicidade, graça, composição poética com referências espirituosas. Tal definição corresponde à derivação da palavra em alemão *Wits*, que significa gracejo. Para explicar tal fenômeno, Freud, em 1905, publica o livro *Os chistes e sua relação com o inconsciente*, em que tenta pontuar que, por trás do cômico, havia algo que merecia atenção, algo de verdadeiro. No livro, define esse fenômeno como uma brecha por onde o inconsciente escapa – assim como os atos falhos –, ou seja, é utilizado para dizer, em forma de brincadeira, o que realmente deseja.

Freud (1905) acredita na hipótese de que os chistes são construídos na pré-consciência, que escapam à revisão do inconsciente, e o resultado disso é a captura pela percepção consciente. Dessa maneira, não é correto afirmar que “fazemos” um chiste – expressão popular –, pois há evidências de que esse fenômeno ocorre involuntariamente. Não sabemos quando irá acontecer, pois “não estão disponíveis em nossa memória quando precisamos deles; mas às vezes aparecem, como que sem desejar. Estas são apenas pequenas características indicativas de sua origem no inconsciente” (FREUD, 1905).

Para entender como ocorre um chiste, tomemos a narrativa contada por Freud (1905) sobre Heinrich Heine, intitulada *Os banhos de Lucca*, para evidenciar a formação espirituosa da palavra *familonariamente*. A palavra é a condensação das palavras ‘familiar’ e ‘milionário’, entre as quais, inicialmente, não há nenhuma relação. Entretanto, ela ganha sentido quando levada às condições de produção, ou seja, ao contexto de sua formulação, que resulta no efeito do riso no chiste.

Lacan (1999) afirma que a argumentação de Freud se dá em relação à técnica do chiste como técnica de linguagem. Se o que surge de sentido e significação no chiste parece-lhe digno de aproximação ao inconsciente, isso se fundamenta apenas em sua função de prazer. No que tange a essa afirmação, entendemos o chiste como uma manifestação do inconsciente; logo, será o escape de um desejo recalcado. Lacan (1999) nutre a definição e afirma que o essencial da tirada espirituosa está nas voltas, sempre e exclusivamente, em torno de analogias estruturais que só são aceitas no plano linguístico, “[...] e que manifestam entre o aspecto técnico ou verbal

do chiste e os mecanismos próprios do inconsciente, que Freud descobriu sob nomes diversos, tais como condensação e deslocamento” (LACAN, 1999, p. 31).

Desse modo, importa-nos olhar para o termo ‘condensação’, que está relacionado à mistura e/ou modificação nas/das palavras que, como já expusemos, não têm relação nenhuma entre si, mas, quando levado em consideração o contexto em que foi formulado, flui e reverbera sentidos. Em outras palavras, ela efetua a fusão de diversas ideias do pensamento inconsciente para materializar uma única imagem no pensamento manifesto, consciente (ROUDINESCO; PLON, 1998).

Lacan, no seminário intitulado *As formações do inconsciente* (1999), concebe esse chiste mobilizando a teoria do significante. Nela, a condensação é tida como uma metáfora que se presentifica, lugar em que emerge um sentido a partir do estranho. Ou seja, no caso há o sentido de uma palavra estranha, como o ‘facionário’, o de ter familiaridade com um milionário.

Agora, o ‘deslocamento’ é um processo psíquico inconsciente que, através de um deslize associativo, transforma elementos essenciais de um conteúdo adormecido em detalhes secundários de um conteúdo manifesto. Para entender a noção de deslocamento, trazemos outra narrativa contada por Freud, um diálogo entre judeus intitulado ‘bezerro de ouro’. Em um dos diálogos, um sujeito pergunta ao outro se ele havia tomado banho usando a expressão ‘tomou um banho’. Não haveria movimento chistoso se a pergunta fosse: você se banhou? Para Freud (1905, p. 36), a verbalização da pergunta dá abertura a um duplo sentido e o chiste – por deslocamento – é produzido pela resposta que descarta o sentido pretendido pelo questionador, capturando o significado subsidiário.

O deslocamento, por sua vez, tem relação com a metonímia que se refere aos esquecimentos de nomes próprios narrados por Freud (que são lapsos), uma vez que o nome esquecido caiu no esquecimento e foi substituído por outro de grafia parecidas: Signorelli por Botticelli e Boltraffio (LACAN, 1999).

É importante olharmos para o significante quando tencionamos compreender os mecanismos de ‘escape’ do inconsciente. Sabemos que o inconsciente se manifesta, é estruturado, por meio/como uma linguagem. À vista disso, devemos nos atentar ao plano significante estrito, pois é por meio da palavra, da linguagem, de um significante, que o chiste aparece e, portanto, revela uma ideia recalcada no inconsciente. Recorremos a Lacan (1999) quando aciona os encargos da metáfora e da metonímia como as funções essenciais do significante, na medida em que é por elas que o arado do significante sulca no real o significado, evoca-o.

Um significante, ou melhor, uma palavra ou expressão, pode ser substituída por outra, mantendo o mesmo sentido, mas o que nos compete é entender como essas substituições ocorrem, entendendo que, em um chiste, uma palavra ou expressão pode ser substituída por outra que não tem relação nenhuma.

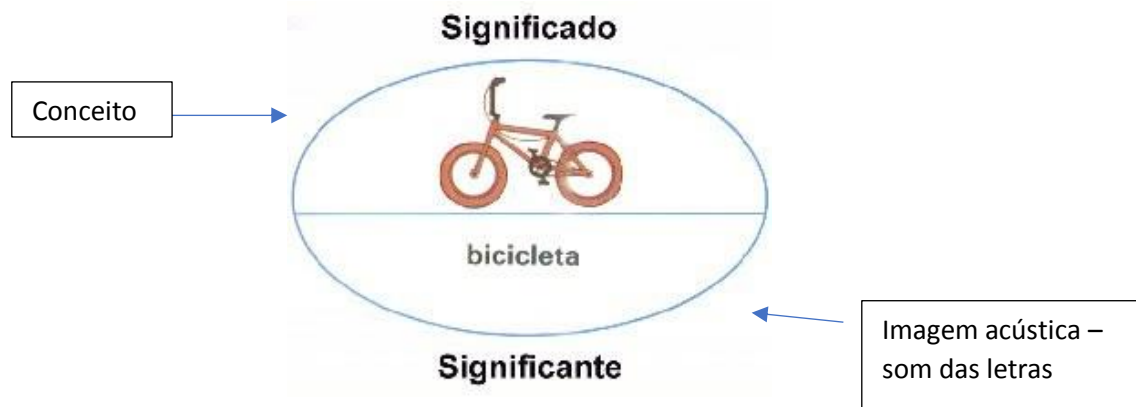
Para Lacan (1999), as peculiaridades de um significante são as da existência de uma cadeia articulada que tende a formar grupos fechados, isto é, formados por uma série de anéis que se prendem uns aos outros para construir cadeias nas quais se envolvem outras cadeias à maneira de anéis. Subentende-se que as ligações do significante comportam duas faces que o psicanalista francês nomeou de ‘combinação’, ‘continuidade’ e ‘concatenação da cadeia’ (metáfora); e a outra de ‘substituição’ (metonímia). Em relação a esta última, Lacan (1999) se detém sobre as possibilidades de mudança em cada cadeia, quebrando, assim, a linearidade esperada entre significante e significado.

Vejamos a metáfora, que vem a ser a possibilidade de substituição e que nela vincula-se a **função conferida** a um significante, no que esse significante substitui um outro numa cadeia significante. Já a metonímia consiste na **função assumida** por um significante ‘S’ no que ele se relaciona com outro significante na continuidade da cadeia significante (LACAN, 1999, p. 78).

Quando Lacan (1999) aciona os termos ‘significado’ e ‘significante’, aponta para a subversão que realizou no algoritmo proposto por Ferdinand Saussure. Para Saussure (2006), o signo linguístico é uma entidade psíquica que une não uma coisa a uma palavra, mas um conceito a uma imagem acústica. Esta imagem “[...] não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos [...]” (SAUSSURE, 2006, p. 80).

Segundo Longo (2011), significado (conceito) e significante (imagem acústica) na teoria saussuriana formam – até certo ponto – um conjunto inseparável. Como um não existe sem o outro, são amarrados por uma elipse, e nessa relação emerge a significação, cujo valor será deliberado dentro do sistema de signos numa relação entre signos.

Saussure concebe (2006) o signo linguístico como um mecanismo composto de duas vertentes: o significado, que aponta para o conceito, e o significante, que remete à imagem acústica. Para ilustrar o mecanismo pensado por Saussure (2006), vejamos a imagem abaixo:



Fonte: Google (2021).

Lacan (1998) critica a participação do sujeito que produz o signo linguístico, um sujeito clivado, submetido aos desejos do inconsciente, à linguagem, à função simbólica e, portanto, fadado ao equívoco. Ele toma o algoritmo saussuriano e propõe a diferença entre o significante para a linguística e para a psicanálise (LONGO, 2011).

Nos postulados lacanianos, o significante é destituído de sua função representativa, descosturando-o do significado e, dessa forma, passa a ser autônomo. Ele inverte as posições do significante, grafado com ‘S’ maiúsculo, pois sua presença na fala é predominante, quer dizer, o sujeito que fala move-se de significante em significante. Na sua fala mostra e obstrui, carregando toda ordem de significações, sem conseguir capturar todos os sentidos daquilo que diz, pois está alienado ao sentido daquilo que propõe, a um único sentido.

O significado (grafado com ‘s’ minúsculo), situado na fórmula lacaniana abaixo da barra, indica que raramente o falante consegue atingir o sentido do que fala, a não ser por meio de ações imprevisíveis das manifestações do inconsciente (sonho, atos falhos, sintoma, chiste).

Da descostura entre significante e significado emerge a relação desarmônica entre esses mecanismos, e a barra representa a impossibilidade, a resistência de associação. Indica também a troca de posições entre os termos. Esse deslizamento é o que Lacan concebe como metonímia: a possibilidade de encontrar autonomia do significante no inconsciente, ou seja, o falante deixa escapar uma verdade de si por meio da fala.

É importante pontuarmos a diferenciação entre o algoritmo saussuriano e o lacaniano, que se localiza nos objetos de observação dos estudiosos: Saussure estudava a linguagem e Lacan o inconsciente. Conseqüentemente, o algoritmo saussuriano entende que a significação é atingida independentemente da posição do significante, desde que estejam em relação (por

isso a elipse) em um mesmo contexto. No algoritmo lacaniano, o significante está acima da barra e grafado em maiúsculo, pois sua presença na fala é predominante.

Como já apontamos, as manifestações do inconsciente indicam um desejo recalçado que remete à falta de algo que desejamos, mas que não conseguimos; ou algum fator nos impede devido ao nosso eu, que exerce forte controle sobre nossa consciência, recalçando o desejado. Trata-se, portanto, segundo Jorge (2008, p. 66), da “ação do recalçamento do desejo inconsciente, inaceitável de algum modo pela instância do eu, desejo recalçado que retorna, ainda que deformado sob a ação da censura”.

Essas manifestações tornam-se equivalentes a um sintoma, na medida em que é um compromisso entre a intenção consciente do sujeito e seu desejo inconsciente (ROUDINESCO; PLON, 1998). Nessa direção, olharemos para o sujeito, morada da(s) causa(s) – e, entranhado em tais causas, o desejo. Em outras palavras, discutiremos o sujeito e o desejo inconsciente.

4.2 O sujeito da psicanálise: o Sujeito do inconsciente

O conceito de sujeito nem sempre existiu, foi conceituado e introduzido na psicanálise por Lacan, pois não constava explicitamente nos escritos de Freud. Apesar disso, a obra freudiana *Projeto para uma psicologia científica* (1895) evidencia o empenho de Freud para definir o aparelho psíquico e, concomitantemente, ultrapassar a noção de indivíduo, trazendo, mesmo que embrionária, a noção de sujeito.

É na obra lacaniana que a noção de sujeito é retirada das entrelinhas e passa a ocupar o estatuto de conceito. Lacan (1998) evita a noção positivista de sujeito que entende o homem enquanto fundamento de seus atos e pensamentos e, conseqüentemente, controlador do conhecimento e da consciência (o sujeito cartesiano). Ele conceituou a noção lógica e filosófica do sujeito atravessado pela sua teoria do significante, transformando o ‘sujeito da consciência’ num ‘sujeito do inconsciente’, da ciência e do desejo. Dessa forma, usando a teoria do signo linguístico de forma invertida, expõe sua concepção da relação do sujeito com o significante dando origem ao aforismo: “Um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante”. Ou seja, tomemos a palavra ‘Maria’. Considerar esse termo de forma isolada não terá sentido algum, é tido como um lugar esvaziado de sentido. Mas, por meio de atributos atribuídos a Maria, ela passa a ter um valor, um sentido, por exemplo: Maria é uma excelente professora. Maria sai de um lugar isolado, vazio, e passa para um lugar munido de um sentido, pois foram atribuídas a ela qualidades que a preencheram de sentidos, que são chamados de significantes. Os significantes são qualidades que atribuímos às coisas, às pessoas. Sendo o

sujeito, inicialmente, um lugar vazio, seu significado está na dependência dos predicados que o outro lhe atribui, e este outro também terá predicados atribuídos por outros. Assim, “Um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante”. É no campo do outro que os significantes se articulam e nos produzem como resultado dessa articulação. Pensemos em uma atribuição de aulas em que pegamos a lista de nomes dos alunos dos quais seremos mediadores para um próximo ano letivo. O ano tem início e, na fila para a entrada, nos deparamos com vinte crianças que, para nós, são simples seres humanos. A diretora se aproxima e diz que os alunos daquela sala se destacam, pois são exímios leitores e escritores: uma turma excelente. A partir disso, os seres humanos vazios de sentidos passam a ser preenchidos e atravessados de significações, sentidos oriundos do campo do outro. Já não são simples seres humanos, mas sujeitos que carregam qualidades que os diferenciam dos demais. Dessa forma, podemos dizer que é no campo do outro que os significantes se articulam e nos produzem como resposta a essa articulação.

O sujeito freudo-lacaniano⁵, segundo Fink (1998), não é um indivíduo, tampouco um sujeito consciente, pensante, como a filosofia analítica diz; não é o sujeito do enunciado, pensado na gramática; não aparece em nenhum lugar no que é dito. Esse sujeito só aparece em ocasiões que sejam favoráveis à sua manifestação. À vista disso, ele não se conecta com o indivíduo e nem com o eu. De acordo com Dornelas (2017), esse sujeito é marcado e atravessado pelo inconsciente e, sendo assim, também não se encontra com o sujeito cartesiano, consciente. O sujeito do inconsciente é um outro que vai ser interpretado, desvendado, para que possa ter um sentido que é oriundo do campo do outro, da relação com o outro, ou seja, no que ele representa para outro significante. O surgimento do sujeito se dá em nível inconsciente, pois está submetido a uma alienação que é própria do sujeito que nasce por ação da linguagem, no lugar de Outro (lugar de onde a mensagem é recebida, representada pela história do sujeito, pelas experiências, relações, o que o especificou. Um exemplo disso é a mãe que ocupa, no primeiro momento, o lugar de Outro, pois oferece ao filho significantes por meio da fala. Desse modo, o sentido emerge no campo do outro). Para a psicanálise, o Outro (com ‘O’ maiúsculo) do qual Lacan trata, é o que, em alguns seminários, conceitua como princípio do inconsciente, lugar de onde o indivíduo recebe sua mensagem, diferente do pequeno outro (grafado com ‘o’ minúsculo), que diz respeito ao semelhante, ao sujeito que está ao nosso lado, visto que, no fundo esse outro é o reflexo de “nós mesmos”. Usaremos nessa passagem, em nível de

⁵ Dizemos ‘freudo-lacaniano’ pois o postulado se fez a duas mentes, ou seja, a psicanálise ganhou a dimensão que tem agora pois suas tramas foram tecidas atenciosa e inicialmente por Freud e foram retomadas e ampliadas por Lacan.

exemplificação, a utilização do pronome na primeira pessoa do singular. Reflitamos: o Outro é princípio de alteridade radical, lugar de onde recebo minha própria mensagem de forma invertida, e onde está, inclusive, a forma como são localizados os indivíduos em minhas relações. É um espaço simbólico, não físico, com o poder de me fazer negar e escutar, mas na posição de sujeito. Assim, o Outro é um princípio do inconsciente que, mesmo sendo simbólico, faz-se presente por meio dos sonhos, chistes, atos falhos, que são os mecanismos de onde recebo as minhas próprias mensagens, indiciando a presença do inconsciente e, portanto, do Outro. Compreendo que todas essas manifestações são minhas produções. No entanto, não consigo reconhecer isso diretamente, tornando-se um enigma, como algo que está além de mim mesma. O Outro também é composto por figuras de alteridade que aparecerão como representantes de minha história, de acontecimentos que esqueci e de pessoas e fatos que me precederam.

O sujeito do inconsciente, portanto, é submetido ao significante, tendo em vista seus sucessivos encadeamentos, ou seja, é a ligação dos significantes em cadeia que delimita pensamentos inconscientes que se dão contra a vontade do eu. Dessa forma, pensamos ser dissonante a concepção de sujeito cartesiano que acredita ser o controlador de seus pensamentos, pois, quando um pensamento se atrela ao inconsciente, o ser desse pensamento necessariamente se indica como ausente.

Nessa direção, nos vemos instigados a acionarmos, mais uma vez, o conceito de ‘significante’ pelos olhos de Lacan. Após ter postulado o conceito de ‘sujeito’ pautado nas releituras que realizou nas obras de Freud, ele aponta a dependência do sujeito a um campo discursivo simbólico que lhe é exterior e causador do deslocamento da centralidade de si, responsável por sua constituição e estruturação. Quando o sujeito do inconsciente se identifica com um significante que passa a representá-lo (no postulado lacaniano, ‘significante’ é grafado ‘S1’), o faz em meio a uma variedade de significantes que pertencem ao campo do Outro, em que S1 encontrava-se inicialmente. Essa movimentação significa dizer que o sujeito passa a ser representado por um significante, mas em relação a outro significante.

Além disso, o sujeito do inconsciente não tem roupa única, move-se, transforma-se e (des)costura-se de acordo com os deslocamentos da cadeia de significantes.

É por meio do sujeito do inconsciente, movido pelo significante, que introduzimos o conceito de ‘desejo inconsciente’, pois é através das substituições dos significantes que reverbera o desejo.

É no texto *A interpretação dos sonhos* que Freud (1900) escreve que todos os seres humanos têm desejos e que alguns preferem não revelar. Podem ser desejos que não admitem devido a suas formações ideológicas e, por isso, tendem a aparecer em sonhos de maneira

alterada que, para compreendê-los, necessitam da ajuda do analista para interpretá-los. Explica ainda que, ao afirmar que tais desejos existem, ele não quer dizer que está declarando que eles tenham existido e que foram apagados em um dado momento. A teoria do recalçamento vem indicar que desejos recalçados existem, embora haja uma inibição simultânea que os bloqueiam, que os impedem de vir a emergir.

Desse modo, de acordo com as reflexões de Freud (1900), recalcam-se tais desejos, enviando-os para o inconsciente que se volta por meio de sonho como realização do desejo. A ideia de desejo estava, portanto, presente em Freud, mas remetida ao sonho como realização do desejo. Cabas (2009) afirma que tal conceito é um desafio ao entendimento, até porque é muito difícil entender a realização de um desejo, que ao invés de produzir prazer, de levar a uma satisfação, como esperado, produz o oposto: angústia, desprazer.

Na concepção freudiana, portanto, o desejo (*Wunsch*) remete ao retorno a traços mnêmicos de satisfação inconsciente, ao desejo inconsciente, podendo às vezes se realizar sobretudo por meio de fenômenos marginais ou residuais (LACAN, 2016) conhecidos como manifestações do inconsciente.

Lacan (2016), retornando às leituras dos postulados de Freud, contribui e amplia a noção afirmando que a situação do desejo está profundamente entranhada em certa função da linguagem, em certa relação do sujeito com o significante, ou seja, na alienação do desejo ao significante, na linguagem que engloba os enunciados e enunciações, nas trocas no meio social e nas formas simbólicas que são causadas pela linguagem. Lacan ainda costura a ideia de que o desejo é um processo que passa por fases de alienação carregando em suas tramas dois sentidos: o primeiro (*Entausserung*) é de exteriorização, ou seja, que o desejo está alienado, projetado, depositado no Outro; o segundo (*Entfremdung*), o estranhamento, entendido como o encontro com o desejo e a não percepção de que ali há um desejo e, desse não reconhecimento, atribui-se como sendo do Outro. Esse tipo de alienação Lacan (1998) aponta como universal: o desejo do homem é o desejo do Outro.

Para ilustrar e pensarmos o desejo, pensemos em quando olhamos a presença física de algum sujeito no mundo. Seu nascimento e sua presença partiram de um desejo (ou não, mas pensemos aqui que houve desejo de alguém) por parte de outros sujeitos físicos, os genitores. Não podemos dizer, pontualmente, se foi desejo de ambos ou de apenas um – o caso é que a criança resulta de um desejo. Independentemente das motivações dos pais, ele funcionou de forma direta e causadora da presença física de um sujeito no mundo. Essas motivações continuam a funcionar no sujeito depois de nascido, sendo responsáveis, na maior parte, pela sua inserção, pela sua introdução na linguagem (JORGE, 2008). Assim, a afirmação de que o

sujeito é ‘causado’ pelo desejo do Outro é uma descrição da alienação em termos de desejo, não vislumbrando a questão da linguagem apenas, mesmo sabendo que desejo e linguagem sejam fios de uma mesma trama. A linguagem é permeada pelo desejo e o desejo é inconcebível sem linguagem; o desejo do sujeito é o desejo do desejo do Outro.

Dessa forma, podemos dizer que o inconsciente, mais do que o lugar da subjetividade, é o discurso do Outro, é o desejo do Outro. É a esse Outro que antecede a própria existência do indivíduo à qual ele tem que se assujeitar para se constituir como sujeito.

Marcamos aqui um distanciamento entre o sujeito da AD e o sujeito da psicanálise. A AD indica que o sujeito se constitui ao dizer, no momento em que se inscreve em uma dada formação discursiva. Já na psicanálise, o sujeito também é determinado por um fora, por um Outro (inconsciente), a alteridade, mas esse Outro o constitui, enquanto sujeito no social, de modo definitivo e indelével, pois é pela relação com o outro que esse grande Outro se institui (DORNELAS, 2017).

Nossa intenção neste trabalho é ter acesso ao desejo inconsciente dos sujeitos-professores por meio das análises das entrevistas, uma vez que podemos vislumbrar a emergência de formações do inconsciente tomadas por significantes. O desejo escondido, articulado nas entrelinhas, em palavras cujo significado está além, mas funciona para que o sujeito fale veladamente. Nas palavras de Garcia-Roza (2009, p. 146), “é esse sujeito oculta(dor) – alvo necessário da suspeita, que Freud vai nos revelar no inconsciente”. Seu grande feito foi precisamente tornar explícito o desejo inconsciente.

O desejo que nos é (re)velado é composto por duas particularidades, de acordo com Garcia-Roza (2009). Em primeiro está a distorção necessária, e em segundo está seu distanciamento a respeito da satisfação. Ou seja, o desejo desliza numa série interminável na qual cada objeto funciona como significante (uso da palavra, da linguagem) cujo significado, uma vez atingido, revela-se como um novo significante, reabrindo a cadeia. É esse deslizamento em que um significante se apaga para dar lugar a outro que Lacan toma como característico do desejo em Freud, ilustrando com o conceito de ‘metonímia’, recurso possível para enganar a censura, tentando atingir o alvo, a satisfação do desejo que nunca será satisfeito, mas que será sempre buscado. Podemos colocar que o desejo está relacionado à falta de um objeto que ficou no passado, perdido, e que, de certa forma, trouxe uma satisfação. Assim, o sujeito busca por ele para satisfazer tal desejo que nunca será satisfeito. Isso quer dizer que o sujeito será sempre sujeito da falta, um desejante e, portanto, sempre insatisfeito, sempre se desmanchando.

Vislumbramos o sujeito da psicanálise, o sujeito da falta, da reconstrução, cindido, clivado, sempre insatisfeito, buscando, retomando, mas nunca alcançando o que deseja, nunca tamponando a falta constitutiva.

Direcionamo-nos, assim, ao conceito de ‘pulsão’ – termo polêmico devido à tradução – que foi introduzido por Freud no texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de 1905, para tratar da sexualidade humana. O texto define a pulsão como “representante psíquico de uma fonte endossomática de uma estimulação contínua”, atrelando o conceito de ‘libido’ à pulsão sexual (PATTI, 2016). Ele pontua na ocasião que a pulsão se forma em um movimento insistente no encaixe do corpo com a psique e faz contorno, a princípio, nas zonas erógenas (oral, anal, genital).

No que diz respeito à erogeneidade, destaquemos que Freud (1915) ressignifica suas concepções, atribuindo ao corpo como um todo – partes e órgãos internos – qualidade de erogeneidade. Isso significa dizer que nenhum órgão ou parte da superfície corporal em particular tem a posse privilegiada do que é sexual. Qualquer parte do corpo pode ser considerada como essencialmente sexual (GARCIA-ROZA, 1986).

Lacan (1985), por meio de releituras dos trabalhos de Freud, complementa o conceito de ‘pulsão’ dizendo que a pulsão é precisamente essa montagem ligada à sexualidade que participa da vida psíquica de uma maneira que deve se conformar com a estrutura de hiância (termo que, de acordo com o vocabulário lacaniano⁶, significa a falha entre a falta-a-ser, condição de existência do sujeito separado do complemento materno) e com o complemento materno, que é a do inconsciente.

A pulsão, na premissa freudiana, utiliza quatro termos para mostrar o circuito do conceito: o ‘impulso’, que pode ser também nomeado de ‘força’ ou ‘pressão’, funciona como uma descarga, um propulsor da pulsão; o ‘alvo’, a busca pela satisfação; o ‘objeto’ da pulsão, meio de atingir o alvo e, por ‘fim’, há a ‘fonte’, que é o somático, isto é, localizado em uma parte do corpo (PATTI, 2016).

De acordo com que expusemos sobre o conceito de ‘pulsão’, entendemos que ela tem relação com uma marca deixada por um objeto e que o sujeito busca novamente satisfação. A exemplo de ilustração, pensemos em um bebê, que já vem ao mundo falado (já é nomeado, falado, um ser que ainda precisa ser) e marcado pela linguagem e que, após o nascimento, tem fome. Ele está permeado pelo instinto que é um comportamento inato e característico de vários seres vivos. Assim, ao nascer, seu primeiro grito está revestido pelo instinto, sentindo apenas

⁶Disponível em: <<http://lacan.orgfree.com/lacan/vocabulario.htm#H>>. Acesso em: 20 de março de 2018.

um desconforto, um desprazer que não sabe nomear, cabendo ao seu grande Outro materno a função de nomeação desse desprazer, qual seja: fome. Interpretando esse primeiro grito como fome, a mãe dá-lhe o seio, e junto desse momento de “saciar” o bebê, a mãe o olha com afeto ou não, conversa, acaricia, há contato com o seio da mãe e, logo, a degustação do leite; são gestos e ações que fazem marcas no bebê enquanto sujeito, e essas marcas são representações que serão retomadas na segunda mamada.

O segundo grito, portanto, não será igual ao primeiro porque ele já tem uma significação, uma marca, e o bebê, por sua vez, não busca mais aliviar o instinto, pois agora ele já está atravessado pela pulsão, ou seja, a pulsão se sobrepôs, alicerçou-se sobre o instinto. Na segunda mamada, o bebê não quer somente saciar sua fome, ele deseja reviver, repetir a experiência que lhe deu prazer.

Nessa passagem, podemos perceber a reverberação de três conceitos importantes, sendo dois por nós já discutidos (mas sem pretensão de esgotá-los), quais sejam: o conceito de ‘desejo’, ‘pulsão’ e ‘repetição’. A repetição é um princípio ligado à definição de desejo – como **retorno**, uma volta a traços mnêmicos de satisfação – e a definição de ‘pulsão’, quando entendemos que ela é o **retorno** a um modo de satisfação anterior. Assim, tais conceitos estão atrelados, amarrados a um mesmo fio, no qual um não se realiza sem a participação do outro.

É importante destacar, com relação à repetição, que Freud, no texto *Recordar, repetir e elaborar*, de 1914, traz exemplos de pacientes que repetem acontecimentos sem perceberem, ou seja, não ‘recordam’ coisa alguma do que esqueceram e reprimiram, mas expressam-no pela atuação ou atuam-no (*acts it out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; ‘repete-o’, sem, naturalmente, saber que o está repetindo (FREUD, 1914).

Durante o processo analítico, Freud afirma que a compulsão à repetição, sendo uma forma de recordação, presentifica-se, impossibilitando o analisando a fugir dela. Entretanto, não há a repetição, mesmo a silenciosa (quando o indivíduo declara que nada ocorre), se a transferência não se instalar.

Em se tratando de transferência, Freud (1914, p. 5) diz que a repetição “[...] é uma transferência do passado esquecido, não apenas para o médico, mas também para todos os outros aspectos da situação atual”. Mas Lacan (1988) nega a ideia de que o conceito de ‘transferência’ tenha relação com o conceito de ‘repetição’, mesmo sabendo que foi por meio da transferência que Freud chegou à repetição. Para ele, a repetição se associa com o registro simbólico, destacando dois aspectos diferentes da repetição, quais sejam: o ‘tiquê’ e o

‘autômaton’, ambos atrelados ao real⁷. O autômaton representa, segundo Jorge (2008), a repetição em seu aspecto de insistência automática da rede dos significantes. Ele é retorno, a volta, a insistência dos signos através dos quais nos vemos comandados pelo princípio do prazer. Já o tiquê é aquilo que se situa mais-além desse automatismo, ela é seu ponto terminal – e inicial –, pois implica o encontro (faltoso) com o real que vigora por trás do funcionamento automático do significante (JORGE, 2008, p. 64).

Em vista disso, não se pode confundir a repetição nem com o retorno dos signos nem com a reprodução ou modulação de acontecimentos. A repetição é algo que, em sua verdadeira natureza, está sempre velado na análise (LACAN, 1988).

Lacan (1988) elucida que, por meio da transferência, dá-se uma repetição, não de uma reprodução do mesmo, de situações já vividas, mas de equivalentes simbólicos do desejo inconsciente. Nas entrevistas as quais nos colocamos a analisar (quebrar “barreiras” para reconstruir, ressignificar), deparamo-nos com palavras e expressões que os sujeitos-professores repetem. Essas repetições não são as cópias do mesmo, mas a busca de uma (res)significação, do novo, de uma reelaboração, que pulsa em direção a novas maneiras de reviver um acontecimento que despertou prazer ou à possibilidade de realizar um desejo que acredita que poderá lhe causar satisfação.

Amarrados ao conceito de ‘desejo’, ‘pulsão’ e ‘repetição’ está o conceito de ‘gozo’, que, segundo Roudinesco e Plon (1998), foi utilizado poucas vezes por Freud, aparecendo com mais frequência nas obras de Lacan.

No senso comum, gozo está ligado ao prazer. Consequentemente, podemos atrelá-lo ao desejo. Entretanto, contrapondo-se a essa premissa, Lacan (1969) argumenta que pode ser tanto excesso de prazer como uma manifestação no corpo que traga sofrimento, ou seja, pode ser prazer ou desprazer: “[...] podemos conceber que o prazer seja violado em sua regra, porque ele cede ao desprazer. Não há outra coisa a dizer – não forçosamente a dor, e sim ao desprazer, que não quer dizer outra coisa senão o gozo” (LACAN, 1969, p. 73).

No seminário 5 – *As formações do inconsciente* –, Lacan inicia o tópico ‘desejo e gozo’ falando sobre a complexa constituição do desejo para se poder falar de gozo. Ele lembra que o desejo está amarrado em uma relação com a cadeia significante, no qual instaura e se propõe inicialmente na evolução do sujeito humano como demanda. A demanda é o que dá pulsão; consegue-se passar, expressar e representar, por meio da fala, o que se necessita. Todavia, é impossível que toda necessidade se transforme em demanda. O que não pode ser transformado

⁷O real para a psicanálise é um encontro essencial, marcado, no qual somos sempre chamados, mas que sempre escapa (LACAN, 1988).

de necessidade em demanda converte-se em desejo. Podemos, então, dizer que o desejo é a necessidade menos (-) a demanda. Esse desejo é inatingível, impossível de suprir.

O gozo é um tipo particular de satisfação inconsciente que depende da repetição e, dessa forma, do desejo. Para ilustrar tal conceito, tomemos, como exemplo, o desejo de comprar um celular.

Figura 6 - Charge "consumo, celular"



Fonte: www.arionaurocartuns.com.br/2019/01/charge-consumo-celular.html.-Acesso em: 18 jan. 2021.

Tomemos o celular, pois a cada ano as indústrias avançam e inovam no que concerne à tecnologia, justamente para cutucar o desejo dos consumidores. Se uma pessoa deseja comprar um celular e consegue, momentaneamente fica satisfeita. Mas essa satisfação pode terminar a partir do lançamento de um modelo novo, o qual pode disponibilizar uma gama de recursos maiores e melhores do que a do celular atual. A partir de então, a pessoa fica insatisfeita, incompleta, pois os aparatos do seu aparelho antigo já não a satisfazem: troca-se de celular e, assim, esse acontecimento poderá se repetir inúmeras vezes. O gozo está ligado a esse excesso, tentando satisfazer a pulsão, por isso está tão atrelado à repetição. O gozo não aparece, está inacessível à fala, ou seja, “aquilo a que é preciso nos atermos é que o gozo está vedado a quem fala como tal, e que ele só pode ser dito nas entrelinhas por quem quer que seja sujeito da Lei, já que a lei se funda justamente nessa proibição” (LACAN, 1998, p. 836).

É significativo destacar que, em se tratando de pulsão, nem tudo gira em torno do significante. Há um resto que é o objeto causa de desejo para o qual a pulsão se direciona sem, no entanto, atingi-lo, conseguindo apenas passear por suas bordas. É o que, na concepção lacaniana, é chamado de ‘objeto a’ (o objeto propriamente da pulsão), que não pode ser visível pela pulsão sexual por não ter representação psíquica, sendo implícito a ela: é o objeto sintetizador de gozo. Para Longo (2011), ‘objeto a’ é causa do desejo, que faz desejar. Ele não existe de fato – é simbólico –, mas representa o desejo que, às vezes, repousa em um objeto impalpável que oferece ao sujeito a ilusão de ser o objeto que o tornará completo, satisfazendo seu desejo.

Entendemos que o ‘objeto a’ é um objeto que se define por não existir. Jorge (2008), assim como Longo (2011), concebe-o como causa e não como objeto do desejo, pois funciona como propulsor do desejo; o que é perseguido, fantasiado, porém nunca atingido.

Lacan, no seminário 6 – *O desejo e suas interpretações* (2016) –, explica que o ‘objeto a’ tem relação com o registro do imaginário, com algo que o sujeito convoca de outro lugar, mas que faz parte dele mesmo na medida em que está engajado na relação imaginária com o outro. Surge no lugar em que se coloca a prerrogativa do sujeito (S – isso/eu) sobre o que ele realmente é e sobre o que realmente quer. Então, o que Lacan nomeia de ‘a’ minúsculo é “[...] o objeto do desejo, mas com a condição de deixarmos bem claro que, nem por isso, ele se coapta com o desejo. Entra em jogo num complexo que chamamos de fantasia” (LACAN, 2016, p. 404).

Diante disso, o ‘objeto a’ não se adapta ao desejo: ele entra em um jogo no qual o desejo tenta atingi-lo. Porém, como já expusemos, esse movimento é impossível.

Aqui se apresenta um outro conceito importante em relação às análises das entrevistas: a ‘fantasia’. De acordo com Roudinesco e Plon (1998), o vocábulo foi utilizado por Freud inicialmente para indicar, em alemão, fantasia ou imaginação. Logo foi transformado em conceito (no ano de 1897) para designar a vida imaginária do sujeito e a maneira como se representa para si mesmo sua história ou a história que o constitui.

A fantasia, para Lacan (2016), é justamente esse jogo, esse enfrentamento entre o sujeito da fala, nomeado como ‘sujeito barrado’, sujeito do inconsciente – Outro – e o ‘objeto a’. Em outros termos, o sujeito do inconsciente deseja/busca no ‘objeto a’ uma parte que imagina lhe completar. Não atingindo essa completude, lança-se à fantasia. Jorge (2010) diz que as fantasias são satisfações de desejos originários de privações e anseios que podem ser chamados de devaneios ou sonhos diurnos (pois os noturnos têm como ponto central as fantasias diurnas censuradas, portanto distorcidas). As fantasias podem ser conscientes ou inconscientes.

Contudo, quando se tornam inconscientes, ou seja, passam de conscientes para inconscientes, é que podem se tornar doentias, manifestando-se por meio de sintomas.

O que nos interessa em relação às narrativas dos sujeitos-professores quanto ao conceito de ‘fantasia’ é até que ponto as histórias, as memórias, servem de suporte para movimentar e tornar “quase” acessível ou “quase” realizável o desejo do sujeito. Nessa direção, tomemos as palavras de Carreira (2008, p. 21), quando trata a fantasia como meio pelo qual se pode “consertar uma realidade julgada insatisfatória pelo sujeito. Fundamental e primordialmente, o que é insatisfatório para o sujeito é o seu desamparo diante da incompletude do outro”. Assim, podemos, por meio de metáforas, comparar a fantasia a uma janela pela qual o sujeito vê o mundo. Carreira (2008) ensina que, por ela – a fantasia – o sujeito realiza o que não pode manifestar efetivamente, mas ainda assim manifesta. Esse advir pode se dar por meio da escrita nos moldes literários, em pequenos detalhes que se repetem.

Sabemos que o sujeito que fala e que escreve não tem total domínio do que produz, dos efeitos de sentidos que podem advir de sua elaboração; diz mais do que pretende, pois a rede significante não encobre tudo e o real está sempre ali, na tessitura da linguagem que é nosso mapa imperfeito do mundo (BRANDÃO, 2006).

Como já expusemos, a escrita está além da comunicação do registro entre sujeitos. O texto fala e é preciso saber escutar a partir dos furos de sentidos, pois é por meio deles que podemos encontrar o lugar do sujeito, autor do texto. A letra do autor é sua marca essencial, ela não produz semblante, ela dá acesso à verdade do desejo bem como à do gozo (NAZAR, 2006). A letra que a estudiosa destaca é inicialmente entendida por Lacan (1998, p. 496) como “suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem”. Contudo, no decorrer de seu ensino, atribui à letra a impossibilidade de escrita do real que ela transborda, ou seja, significa que o que se escreve é o significante. Ele separa, portanto, os conceitos de ‘letra’ e ‘significante’, mas deixa evidente que estão atravessados.

Nazar (2006), alicerçada nos postulados de Lacan (1998), ensina que a ‘letra’ é o gesto que circunda o objeto impossível de ser apreendido na rede de significantes. Essa impossibilidade é nomeada de pulsão (inscreve-se numa abordagem do inconsciente em termos de manifestação da falta e do não realizado). Nessas condições, a pulsão é considerada na categoria do real que, assim como o sintoma – materializado como em sonhos, esquecimentos e ato falho – que, segundo Brandão (2006), só vem à consciência representada, é uma invenção, o signo que falta, da falta-a-ser do sujeito – aquilo que está sempre escorregando, deslizando, impossível de alcançar, que indica a estrutura como uma ‘linguagem do inconsciente’ e é por

meio dela que o desejo pode ser lido e reconhecido. Dessa maneira, a letra dá acesso à ‘verdade’ do desejo.

Nessa direção, o conceito lacaniano de ‘letra’ distingue-se do de ‘significante’, pois permite pensar a escrita e até mesmo o ato de escrever, de acordo com Brandão (2006, p. 77), “como acontecimento que se produz material na escavação de um real que se encena nesse lugar de impossível, resistente a toda significação prévia, em que alguma coisa de legível falha”.

Apoiados nas discussões que expusemos, entendemos que o significante “voa”, esvazia o gozo, é pluridirecional, define-se pela diferença em relação a outro significante, sendo ele a diferença. Um mesmo significante terá sentidos diferentes a depender da frase que o aloca. A letra, diferentemente do significante, fixa o gozo.

Tendo discutido alguns conceitos importantes da psicanálise para nosso estudo, nos direcionamos para o percurso metodológico e análises. Destacamos que tais conceitos ora apresentados não findam neste capítulo, pois serão acionados ao longo das discussões, assim como outros conceitos que não foram apresentados e que são fundantes para este trabalho.

5 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISES

Nesta seção, dedicamo-nos a descrever o caminho percorrido no estabelecimento do *corpus* desta pesquisa, bem como algumas análises provenientes da coleta de dados utilizando entrevistas semiestruturadas e oficinas de nutrição⁸ de professores.

Ressaltamos que este estudo nasceu de nossa pesquisa de mestrado, no qual investigamos e compreendemos se e como sujeitos-estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental têm a oportunidade de falarem de si dentro do contexto escolar utilizando o discurso narrativo escrito. Nesse viés, novas inquietações relacionadas à escrita surgiram, especialmente relacionadas ao entendimento acerca de como esse instrumento – a escrita – é inserido, trabalhado e pensado nas práticas pedagógicas escolares contemporâneas de professores do ensino fundamental. O que pretendemos realizar neste trabalho, retomamos, é dar continuidade às nossas investigações realizadas no curso de mestrado, direcionando nossas reflexões às questões que envolvem a relação dos professores com a escrita e as implicações decorrentes dessas relações para suas práticas pedagógicas. Entendemos que, dependendo de como essa relação foi constituída, poderá haver ressonâncias e impactos positivos ou negativos em suas práticas pedagógicas escolares. Isso posto, partimos do pressuposto segundo o qual as relações com a escrita, construídas no período escolar pelos professores, podem reverberar em suas práticas pedagógicas, nos saberes educacionais e didático-pedagógicos, autoria e identidade profissional docente. Para tanto, foi necessário realizar uma pesquisa de campo que ocorreu no segundo semestre de 2020, precisamente nos meses de setembro, outubro e novembro, entre professores de duas escolas públicas municipais de Brodowski, cidade situada no interior do Estado de São Paulo. A população pesquisada abrangeu inicialmente quatro professores efetivos, ou seja, admitidos em regime de concurso público de provas e títulos. É importante destacar que a pesquisadora não atua como coordenadora pedagógica nas escolas nas quais a pesquisa/ entrevista foi realizada (atualmente desempenha a função em uma escola de educação infantil). Escolhemos tais escolas pois são as únicas escolas que atendem crianças de 1º a 5º ano em regime parcial. Uma se localiza na periferia da cidade e a outra no centro.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um roteiro composto de dez questões redigidas de forma clara e objetiva na intenção de compreendermos como se constitui/ constituiu a noção de escrita no decorrer de sua história pessoal e profissional. Tais questões foram submetidas

⁸ Nutrição no sentido de possibilitar ao professor a ampliar, fomentar e cultivar a posição de sujeito que busca conhecimentos.

à apreciação do Comitê de Ética, e após adequações foram aprovadas e a aplicação autorizada. As questões que direcionaram a entrevista com os professores foram:

1. Como você aprendeu a ler e a escrever?
2. De que experiências familiares que envolvem a leitura e a escrita você se lembra?
3. De que maneira essas experiências, essa memória, influenciam (ou não) na sua prática com a leitura e escrita?
4. Você gosta de escrever?
5. No que se refere à sua fase escolar, como eram solicitadas atividades que envolviam a escrita?
6. Como você se sentia quando eram solicitadas atividades que envolviam a escrita?
7. E hoje, o que escreve, para quem e para quem?
8. Na posição de professor, você propõe/ planeja atividades que envolvem a escrita? Como são? Com que frequência?
9. Quais são seus objetivos quando propõe atividades que envolvem escrita?
10. Para você, qual o significado/sentido da escrita?

É importante destacarmos que, antes das entrevistas, estivemos nas escolas a fim de conversarmos e mostrarmos os objetivos da pesquisa, se estariam de acordo e quais os dias viáveis para a realização do encontro individual, que tinha como objetivo coletar dados referentes às experiências e concepção de escrita.

Respeitamos e nos submetemos aos dias e horários estipulados pelos professores, bem como ao local onde ocorreram as entrevistas. Além disso, por estarmos em situação de pandemia, ocasionada pela Covid-19, respeitamos todos os protocolos de higiene e de distanciamento impostos pelos órgãos de saúde. Todas as entrevistas ocorreram no período de trabalho, no qual os professores estavam elaborando atividades para enviar às residências dos alunos.

Essas atividades eram elaboradas uma vez por semana, em dia e horário pré-definidos e organizados em escalas para que não houvesse aglomeração. Percebemos que muitos professores estavam preocupados com a qualidade das atividades, se o retorno das atividades seria de acordo com suas expectativas, ou seja, se alcançariam os objetivos propostos. Além das atividades impressas, os professores elaboravam vídeos explicando o conteúdo das atividades e eram disponibilizados via *WhatsApp*.

Todas as entrevistas, autorizadas pelos professores entrevistados, foram realizadas separadamente e gravadas em um aparelho de áudio portátil. Ressaltamos que todos os professores ficaram com uma cópia do TCLE aprovado pelo Comitê de Ética e assinada pela pesquisadora.

O tempo de duração das entrevistas foi previamente estabelecido com os professores. Calculamos que vinte minutos, aproximadamente, seriam suficientes para a realização da entrevista. Entretanto, o tempo entre elas foi bem distinto, e atribuímos essa variabilidade ao fato de que algumas professoras (duas) narraram fatos de sua infância, além de responderem às questões. Esses fatos envolviam questões familiares, estrutura predial da escola, comparações entre o ensino (como era e como é), situações de ensino-aprendizagem de maneira geral.

Outro instrumento de coleta de dados foi a realização de uma oficina de formação cujos objetivos foram:

1. Proporcionar momentos de compartilhamento de experiências pessoais e profissionais com a escrita;
2. Instigar que reflitam sobre seus processos de aprendizagem enquanto alunos, rememorando práticas a que foram submetidos e se estas práticas pertencem ao seu repertório metodológico;
3. Desconstruir o conceito de escrita que serve apenas para cumprir normas e repetir o já-posto – escrita estrutural –, proporcionando espaço para que construam seus textos.

Devido à pandemia que o mundo está vivenciando, as oficinas de formação foram realizadas no primeiro semestre de 2021, por meio da plataforma *Google Meet*. O que seriam encontros presenciais utilizando as ATPCs transformaram-se em encontros remotos e abertos para quem se interessasse. A modificação foi necessária, visto que a pandemia se arrasta e se torna cada vez mais forte. Elaboramos, portanto, a oficina que foi divulgada por meio de grupos de *WhatsApp* de professores. Confeccionamos uma ficha de inscrição no *Google Forms*, que esclarecia os objetivos da oficina e solicitava o preenchimento para que pudéssemos “conhecer” quais lugares os sujeitos inscritos para participarem da oficina ocupavam. Ao todo, participaram da oficina 18 sujeitos-professores oriundos da educação infantil, ensinos fundamental e médio e até estudantes de Pedagogia. As oficinas aconteceram uma vez na semana e em cada encontro discutimos um tópico que se relacionava a escrita:

Oficinas	Objetivos	Atividades
1. Rememorar para resgatar-se e ressignificar-se	<p>- Possibilitar ao professor a reflexão sobre suas experiências enquanto estudante no que tange à leitura e à escrita.</p> <p>- Proporcionar que o professor identifique seus processos de contato e aprendizagem da leitura e da escrita, fazendo um vínculo com a criança que aprende.</p>	<p>Atividade de sensibilização que reverbera as experiências pessoais dos professores, enquanto leitores e escritores.</p> <p>Solicitar que escrevam sobre essas experiências</p>
2. A palavra como nutrição	A partir da leitura de um texto que revele experiências, impressões e posicionamentos sobre a leitura e a escrita, refletir sobre os aspectos afetivos da aprendizagem e sobre formas análogas de apropriação destes, confrontando-os com a prática da sala de aula.	Leitura de poemas, crônicas, contos, memórias, entrevistas com diferentes sujeitos que revelem experiências e posicionamentos volitivos sobre a leitura e a escrita.
3. Reflexão teórica	Alicerçar, teoricamente, a reflexão sobre os conceitos oriundos da oficina. Leitura de um texto científico que aborda a importância da leitura e da escrita.	Leitura e discussão dirigidas de um texto teórico sobre os conceitos a serem trabalhados, articulando-os com a prática de sala de aula.
5. Análise de produções de alunos	Analisar produções de alunos solicitados previamente aos professores.	Análise de produções de alunos, destacando o que acreditam ser importante na elaboração de um texto.
6. Produção do professor	Dar espaço para que o professor construa seu texto pautado no que acredita ser um texto bem escrito.	Observar se o professor ainda está colado a práticas nas quais foi submetido enquanto aluno.

7. Fechamento	Os professores participantes receberão certificados pela conclusão da disciplina.	Abertura para dizerem se foram afetados ou não pela atividade e o que aprenderam durante o processo.
---------------	---	--

A etapa de coleta foi modificada por estarmos respeitando o distanciamento social ocasionado pela pandemia, impedindo o encontro com os professores entrevistados e os professores participantes da oficina. As entrevistas coletadas, assim como os textos materializados por meio da oficina, foram devidamente transcritos e armazenados, aguardando o próximo passo da pesquisa.

5.1 Estabelecimento do corpus

Finalizada a primeira etapa da pesquisa, com as autorizações dos professores e escola devidamente assinadas, e ainda com entrevistas coletadas, partimos para a delimitação do *corpus* que ainda está em andamento. Para tanto, antes de avançarmos, faz-se necessário pontuarmos que, de acordo com a perspectiva discursiva, o *corpus* está diretamente relacionado a um “recorte” de dados determinado pelas condições de produção, levando-se em conta os objetivos e princípios que, orientando toda análise, estão possibilitando uma leitura não subjetiva dos dados aqui apresentados. Ressaltamos que “O recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado a linguagem – e – situação” (ORLANDI, 1996, p. 139).

Adiantamos que muitas leituras das entrevistas estão sendo realizadas, buscando delimitar nosso *corpus*. Esse movimento nos leva em direção à incompletude da palavra presente nas entrevistas, função do fato de que a linguagem é categorização dos sentidos do silêncio, modo como o sujeito que (ins)escreve procura controlar, domesticar os sentidos, pois não há sentido sem silêncio (ORLANDI, 2012a). Silêncio, retomando o que discutimos no capítulo dedicado à AD, tem relação com o que não é explicitado, com o não-dito quando se diz algo, mas em seu silenciar há muito significado. Do ponto de vista da significação, é pelo discurso que melhor se compreende a relação entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso é uma das instâncias materiais concretas dessa relação.

Deslizando para as entrevistas, que são materialidades compostas por muitas palavras – intradiscurso – (explícitas ou silenciadas), logo pensamos nos sujeitos que as empregam –

falante e que se faz por meio da palavra –, é possível situar o sujeito, de acordo com Maia (2006, p.34), como ser atormentado e contornado pela linguagem; um ser de linguagem e desejo. Desse modo, conduzimo-nos para um amplo espaço discursivo (MAINGUENEAU, 2005), constituído por entrevistas gravadas em áudio realizadas na escola e posteriormente transcritas, das quais selecionamos algumas sequências discursivas que operam como sequências discursivas de referência (S.R.D), ou seja, a regularidade de uma prática (COURTINE, 2009), de um enunciado que constitui o recorte discursivo:

1. Em relação às entrevistas cedidas pelos professores, gravadas e transcritas.

Selecionamos algumas sequências discursivas que funcionaram como sequências discursivas de referência (S.R.D) (COURTINE, 2009), uma rede de formulações extraídas de sequências discursivas nas quais as condições de produção serão, ao mesmo tempo, homogêneas e heterogêneas e que constituíram o recorte discursivo.

Nessas entrevistas, buscamos compreender como, na trajetória escolar do professor – este como sujeito-estudante –, deu-se a ligação, seu contato com a escrita (se houve), com a aprendizagem do código em si, como foi seu relacionamento com a escrita, como era (se era) oferecido. Analisamos, também, como é a relação desse sujeito, agora enquanto profissional da educação, com o tratamento da escrita: se propõe e como propõe a atividade, a frequência, os objetivos. Dessa forma, teremos indícios, marcas, de como a escrita é vista e concebida no contexto escolar, o que se espera e o que é exigido do estudante que é submetido a esse tipo de atividade.

É importante ressaltar que escolhemos trabalhar com entrevistas pois, segundo Authier-Revuz (1998), o texto oral, em que não se pode suprimir as formulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso (intradiscurso), os resquícios dos processos de produção. O intradiscurso ou fio do discurso, segundo Eckert-Hoff (2008), possibilita buscar por discursos-outros, perscrutar pela memória discursiva (interdiscurso), já que acreditamos que o intradiscurso e o interdiscurso fazem parte de uma cena discursiva socio-histórico-ideológica.

Creemos que o sujeito, ao enunciar, o faz ocupando diferentes e muitas posições que demarcam sua heterogeneidade e, em consequência, compreendemos a formação do professor como um processo múltiplo, incontinuo, com uma variedade de vozes, práticas e saberes acumulados em todo percurso histórico-social-ideológico do sujeito. Pensando nas entrevistas, recorreremos a Chuffi (2016), que afirma que, ao falar de si, há um permanente e tenso deslocamento que dará a oportunidade ao professor de (re)construir sua trajetória, (res)significar saberes,

correndo, também, o risco de silenciar-se sobre as condições sócio-históricas. Diante dessa ideia, devemos colocar em discussão a maneira como a profissão docente vem sendo tratada, olhando sua história como fenômeno social e múltiplo. A profissão docente, na sociedade contemporânea, torna-se cada vez mais necessária, mediando os processos constitutivos dos alunos, a fim de minimizar o fracasso e as desigualdades sociais. Nessa direção, implica, em concordância com Pimenta (2008), a necessidade de (re)pensar a formação de professores. Para tanto, é importante, antes das análises das entrevistas, discorrermos sobre a história da formação docente e, portanto, sobre a formação/construção de sua(s) identidade(s), fenômenos que marcam a memória e a trajetória de cada sujeito envolvido e que nos ajudarão a compreender a relação com a escrita e suas implicações na tessitura da prática pedagógica docente.

5.2 Percorrendo os ladrilhos históricos da formação docente: a busca por uma (in)definição

No contexto profissional, a identidade docente é influenciada por vários fatores, quais sejam: remuneração, status perante a sociedade, a formação, os acontecimentos históricos e mercado de trabalho, evidenciando conflitos e dificuldades que vêm tentando ser solucionados por meio da formação inicial e continuada. Pensamos ser necessário, à vista disso, uma digressão histórica em relação aos aspectos que influenciaram o início do exercício docente para entendermos e refletirmos sobre a construção da identidade docente no Brasil.

Há poucos estudos disponíveis sobre a docência no Brasil no período colonial. Sabe-se, segundo Galvão (2001), que naquela época quem ocupava a posição de docente era algum sujeito mais “letrado”, o padre, o capelão, ou mesmo um mestre-escola que era contratado para esse fim, e as práticas de escolarização aconteciam nos próprios engenhos ou fazendas. Com a chegada da corte portuguesa, o exercício docente no Brasil se consolidou (final do império), porém a maioria das províncias não possuía muitas escolas normais públicas. Após a independência e a organização da república, houve a necessidade de uma solidificação da identidade nacional e a educação foi o caminho para tal empreendimento. Para a república brasileira ser construída, era necessário instituir uma identidade nacional, e os processos educativos foram uma forma de atingir esse objetivo. Assim, vislumbramos a ideia de Althusser (2012) sobre a escola ser um aparelho ideológico do estado, ou seja, uma instituição voltada para as vontades do Estado.

Em 1827, período imperial, recomendava-se, segundo Galvão (2001), que os mestres fossem pessoas íntegras e suas casas lugares decentes e saudáveis, já que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. Há de se destacar que havia desigualdade de salários entre

mulheres e homens professores, mesmo existindo lei que previa igualdade, mas o que imperava era (e ainda é) a desvalorização intelectual e social do feminino em favor do patriarcado há muito legitimado.

No meio do século XIX começaram a surgir discursos cujo assunto girava em torno do sujeito-professor, reconhecendo sua importância em toda ação educativa desenvolvida naquele período, sendo exaltado e ao mesmo tempo visto como alguém que não tinha muitas condições de desenvolver um trabalho profissional, visto que os salários eram baixos e a formação desnutrida. “Embora ‘nobre’ e ‘honrado’, o professor/a era percebido/a como alguém sem nenhuma competência para exercer a função que desempenhava” (GALVÃO, 2001, p. 83).

Ainda no século XIX, começou um movimento cujo objetivo era construir o docente e sua identidade como funcionário público, o que contribuiu ainda mais para a desvalorização do professorado, pois, de acordo com Galvão (2001, p. 85), havia “profunda dependência dos interesses políticos locais. O clientelismo se fazia sentir com muita força na admissão, nomeação, colocação e remoção dos quadros docentes”. Isso posto, encontramos em Nóvoa (1992, p. 15) a afirmação de que, “ao longo do século XIX consolida uma imagem do professor, que cruza referências do magistério ao apostolado e ao sacerdócio com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos. Tem-se, então, o fortalecimento do professorado como profissão, que substitui a igreja como entidade que cuidava do ensino.

No entanto, de acordo com Nóvoa (1992), a profissão docente ficou atrelada a duas perspectivas, ou entrelugares, que marcam – com efeito de cicatriz – a história contemporânea dos professores: “não devem saber de mais, nem menos; não se devem ficar entre o povo, mas não podem fazer parte da burguesia; não devem ser pobres, tampouco ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais”. Estes entrelugares, como cicatriz, resistem ao tempo e as modificações da sociedade e da formação docente.

Ou seja, a profissão docente naquela época não tinha bordas definidas na sociedade, era (e ainda é) um trabalho camaleônico, uma posição movente. Contudo, devido à importância da figura do professor perante a sociedade, sua formação e qualificação foram colocadas em evidência ainda em meados do século XIX, e a ausência de uma instituição específica para esse fim reverberou. Assim, aparece a escola normal, que constitui um dos lugares privilegiados de estruturação da profissão docente.

Muitas escolas normais foram instaladas até o final do século XIX. No entanto, muitos professores continuaram a exercer suas funções sem formação específica até o final do século supracitado e início do século XX.

Também antes que se fundassem instituições voltadas especificamente para a formação de docentes, foi determinado que se abrissem escolas de ensino mútuo (1820), nas quais a preocupação estava em não somente ensinar as letras, mas indicar aos docentes como ensinar, ou seja, o domínio do método. Ressalta-se que as formações aconteceriam na província, sendo pagas pelos próprios sujeitos.

Caminhando um pouco mais na história, em 1835 foi inaugurado em Niterói a primeira Escola Normal do Brasil, cuja preocupação estava no domínio de conhecimentos a serem transmitidos na escola de primeiras letras (SAVIANI, 2009). Ou seja, o que constava no currículo eram as matérias do ensino mútuo, deixando de lado o preparo didático-pedagógico. Deveria ser administrada por um diretor que também exerceria o cargo de professor, sendo o currículo composto pelas seguintes áreas: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã (TANURI, 2000). Essa primeira escola normal teve um curto período de existência, formando apenas 14 alunos. Outras escolas normais instaladas nas demais províncias também não obtiveram êxito por falta de procura, talvez devido não apenas às falhas didáticas, mas também devido à falta de interesse da população pela profissão docente, que em termos financeiros nada agradava, sem contar a pouca visibilidade e consideração de que gozava, levando-se em conta os depoimentos da época. A esses fatos pode-se acrescentar ainda a falta de compreensão sobre a necessidade de formação específica dos docentes dos anos iniciais. Tais acontecimentos contribuíram para aumentar o insucesso das primeiras instituições de formação – escolas normais –, o que aumentava a descrença da instrução pública provincial. A sociedade da época era economicamente agrária, cujas terras e plantações dependiam do trabalho escravo e, com isso, não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar (TANURI, 2000).

Entre os anos de 1868 e 1870 começou o movimento de valorização da docência no sentido ideológico, político e cultural, bem como reflexões acerca de popularização do ensino. Com isso, a valorização da docência passou a assumir uma importância que até então não existia, sendo, portanto, reclamada. A partir de então, de 1867 para 1883 o número de escolas normais no país triplicou, saltando de 4 para 22.

Entre 1890 e 1932 se inicia, então, o estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais que (SAVIANI, 2009) foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, tendo como premissa que, sem professores preparados, nos termos pedagógicos modernos atrelados ao científico, o ensino não pode ser recuperado. Percebeu-se a necessidade de reforma dos planos de estudos se quisessem professores preparados.

A reforma, segundo Saviani (2009), foi marcada por dois condutores, quais sejam: enriquecimento dos conteúdos curriculares precedentes e destaque aos exercícios práticos de ensino, tendo destaque a criação da escola modelo anexa à Escola Normal, “na verdade a principal inovação da reforma” (SAVIANI, 2009, p. 145). Várias outras cidades e Estados iniciaram reformas seguindo São Paulo como referência. Após a reforma, mesmo com o resfriamento do engajamento em prol a reforma, uma nova fase se iniciou, marcando a organização dos Institutos de Educação, que ocorreu entre 1932 e 1939. O estabelecimento dos Institutos de Educação era pensado como um local que deveria nutrir e aprimorar a educação, formar docentes e pesquisar, ou seja, um espaço de ensino e pesquisa. Nesse contexto, duas instituições foram fundadas: o Instituto de Educação do Distrito Federal em 1932, encabeçada por Anísio Teixeira, e o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933, estabelecido por Fernando Azevedo. Esses institutos foram idealizados e organizados de forma a contemplar o que se exige da pedagogia em se alicerçar como “um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009).

A organização e estabelecimento de cursos de Pedagogia e, também, de licenciatura e estabilização do padrão das escolas normais, aconteceram entre os anos de 1939 e 1971, período em que se destaca a elevação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo ao nível universitário, integrando-os à Universidade do Distrito Federal e à Universidade de São Paulo, respectivamente. Os cursos de formação ofertados por estes “novos” espaços de formação estavam enquadrados no modelo 3+1, ou seja, três anos de disciplinas específicas e um ano de formação didática. Havia os cursos de licenciatura – que formavam professores para atuarem em disciplinas nas escolas secundárias – e Pedagogia, que formavam professores para trabalharem em escolas normais. Segundo Saviani (2009), ao ser difundido o modelo de formação de professores em nível superior, foi perdida a participação das escolas experimentais, as quais forneciam uma base de pesquisa que pretendia dar uma cientificidade aos processos formativos. As escolas normais também passaram por mais mudanças estruturais, igualando-as aos demais cursos secundários, sendo divididas em dois ciclos: o primeiro sendo o ginásial (voltado para formar regentes do ensino primário e funcionaria nas escolas normais regionais), e o segundo, colegial (formar professores do ensino primário e funcionaria nas escolas normais e nos institutos de educação).

Acelerando nossos passos na história, pontuamos a substituição das escolas normais pela habilitação específica de magistério, que ocorreu entre os anos de 1971 e 1996. Saviani (2009) e Tanuri (2000) ressaltam que o golpe militar (1964) forçou a modificação do currículo do curso de Pedagogia e de outros campos educacionais. O curso normal foi transformado em

habilitação de segundo grau e, com isso, os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passaram a ser responsabilidade dos cursos de Pedagogia. Em 1982 foram inaugurados os CEFAMs (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), nos quais buscava-se, além de fortificar a escola normal, sanar a precariedade advinda da transformação da formação de professores do antigo primário em mais uma habilitação dispersa em meio a tantas outras. No entanto, os CEFAMs foram interrompidos, pois não havia políticas públicas para engajar os professores formados pelos centros nas escolas públicas.

É importante pontuar que o CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional) tecia duras críticas em relação à estrutura do Magistério, segundo Tanuri (2000), entre elas que o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais em detrimento do conteúdo básico, geral e específico. O magistério era visto como uma habilitação fraca em conteúdo científico, ao mesmo tempo em que renunciou à suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. Além disso, o curso do magistério alimentava a inexistência de uma articulação entre teoria e prática, entre núcleo comum e parte profissionalizante, e entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau. Tinha que conviver com o desprestígio social do curso e a sua incoerência em relação a matéria de conteúdo; à formação falha e “insuficiente” dos docentes ao curso, sem contar, de acordo com Tanuri (2000), a inexperiência de muitos no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino. Como podemos observar, essa ferida na formação e nas instituições ainda não cicatrizou, pois vários pontos elencados acima ainda fazem parte do cotidiano educacional de nosso país. Mudaram-se apenas os anéis.

A década de 1980 foi palco de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotaram, de acordo com Saviani (2009), o princípio de que a docência deve ter como base a identidade profissional de todos os profissionais da educação. Pautados nessa premissa, a maioria das instituições objetivaram para os cursos de Pedagogia a formação de professores para lecionar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, antigo 1º grau.

Com o final do golpe militar (1985), muitos acreditaram, principalmente professores e profissionais da educação, que a problemática com a formação seria resolvida. Contudo, a LDB promulgada em 1996 não atendeu as expectativas (SAVIANI, 2009), colocando como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura, os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores (emergindo como formadores de segunda categoria).

Ainda há muitas discussões em torno da formação de professores, provando que é um assunto ainda permeado por dificuldades e falhas. O que podemos constatar perante essa digressão é que o assunto da formação de professores vem de processos de formulações e reformulações e que, em cada época, o motivo para adequações aparecia de acordo com a movência e as necessidades da sociedade. Outro ponto a se observar é que as mudanças ocorridas eram feitas de cima para baixo, ou seja, sua formação é planejada e executada por outros que não são professores presentes e pertencentes ao chão da escola básica. Nas palavras de Tardif (2010) e Voltolini (2020), o professor vive uma heteronomia formativa em que assiste à sua formação ser planejada e executada por sujeitos que não são professores – são políticos, administradores que esboçam as políticas públicas em função dos interesses governamentais. Com isso, podemos situar o professor como um boneco de ventríloquo que repete o que outros mandam e ficam nas mãos de quem pode mais.

O professor enfrenta, segundo Voltolini (2020, p. 84), uma posição paradoxal em que a sociedade o colocou: sobrevalorizado como agente de transformação social e subvalorizado na remuneração que lhe é atribuída. Os professores não eram e nem são ouvidos no que tange às suas necessidades de formação. Ele sente que sua formação não dá conta de seus anseios e tampouco sustenta as dificuldades de sua prática (VOLTOLINI, 2020). Educar está na ordem do impossível, pois não se esgota, está sempre inscrito na falta, pois lida com o sujeito da falta, do inconsciente. Segundo Lollo (2018), o real é o impossível, o que não cessa de não se escrever, representando um contínuo, que não tem fim, semelhante a uma fonte que nunca se seca, que não cessa de fazer jorrar a água.

Observa-se que a preocupação com as questões pedagógicas foi percebida e introduzida aos poucos até ocupar, segundo Saviani (2009, p. 148), “posição central nos ensaios de reformas da década de 1930”. No entanto, o que temos até o momento é uma lista de intenções precárias de formação, que passou por várias tentativas visando uma preparação docente alinhada e consistente que não se concretizou, servindo para aumentar a depreciação da categoria.

Figura 7 - *Metamorphosear*, Maria-Luise Bodirsky



Fonte: <https://edition-strassacker.de/en/aria-luise-bodirsky/metamorphose-84207>

Iniciamos indagando: o que é “ser” professor na contemporaneidade? O ano de 2020 foi um estalo para que possamos continuar pensando, refletindo e pesquisando sobre a posição desse profissional tão cobrado e, na maioria das vezes, desvalorizado historicamente no seu fazer e nos seus saberes. Acreditamos que “ser” professor sempre será uma ação incompleta, pois vive em constante processo, numa infinita metamorfose. A escultura acima, obra de Maria-Luise Bodirsky, alemã nascida em 1952, é intitulada *Metamorphose*, e a trouxemos para fazer uma analogia do que vem a ser “tornar-se professor”, ou seja, entender que é um sujeito em constante mudança, quebrando a crença de que é uma posição fixa, rígida (visão cartesiana). Sujeito que, a cada mês, ano, a cada acontecimento, modifica-se, (des)constrói-se e se reconstrói na relação com o outro, fazendo da identidade (docente) uma operação de muitas faces, uma operação que comporta várias identificações. Em outras breves palavras, a identidade é a unificação dessas identificações.

Para refletir sobre identidade docente devemos mobilizar, tocar na formação, e até mesmo remexer na memória de quando o sujeito-professor estava na posição de estudante. Analisar esses tópicos nos oferece indícios para compreendermos como o sujeito “vem se tornando professor” – expressão que tomamos de empréstimo da professora doutora Elaine Assolini, que nas disciplinas de graduação e pós-graduação instiga os estudantes a refletirem “como vêm se tornando professores”. Na atividade, os estudantes organizam memórias, trabalham com a subjetividade, na ânsia de compreenderem o que faz parte de sua constituição como futuros professores.

Seguindo com nossas reflexões, pensar em formação docente, por meio de diferentes autores, tem revelado que o assunto está longe de se esgotar, pois o professor “tem” que se adequar às demandas da sociedade. Vejamos, por exemplo, a metamorfose do ensino em tempos pandêmicos, nos quais o professor foi forçado a buscar meios já existentes, mas não legitimados no âmbito educacional – principalmente público –, para continuar lecionando. Meios estes que, mesmo já pertencentes a sociedade, ainda eram e são estranhos às práticas pedagógicas. O ensino remoto e híbrido chegou de sola e não esperou meses de aperfeiçoamento para que fosse colocado em prática. Dessa maneira, percebemos que a identidade do professor é uma construção, uma identificação e uma negociação historicamente situada. Ou seja, a identidade do professor vai se modificando conforme é instado tanto por ele mesmo quanto pela sociedade. Isso posto, uma identidade profissional docente se constrói a partir da significação social da profissão, que não é estática, deve ser revista e ressignificada de acordo com as demandas e com os significados sociais da profissão. A ressignificação atinge também práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas porque são tomadas como saberes válidos para as necessidades da realidade.

A identidade profissional docente também se (re)constrói por meio da constante revisão da teoria em paralelo com a prática. Constrói-se por meio das autoanálises nos finais de ano ou até mesmo durante o ano letivo, quando o professor se pergunta se foi um “bom professor” e se suas/tuas/nossas aulas alcançaram os objetivos determinados. Constrói-se quando inquire se foi o protagonista do “fazer aula” ou apenas cumpriu o que está no cronograma.

A ressignificação e reflexão sobre os processos formativos são importantes para se pensar nos saberes necessários à docência, bem como na construção das identidades docentes. Nessa direção, recorremos a Pimenta (2008, p. 18), que afirma que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que passa a ser adquirido. Mas um processo de construção do sujeito historicamente situado”. A identidade, sendo processo, nunca está definida, ela se redefine de acordo com as experiências e vivências do sujeito que nunca se apaga, sempre o constituirá. Ao encontro dessas ideias, vislumbramos nos estudos pós-modernos a (des)construção do sujeito, o que nos leva a entender que a identidade é sempre fugidia, incompreensível e constitutivamente híbrida (ECKERT-HOFF, 2008), e isso tem relação direta com a subjetividade, que é sempre atravessada pelo outro. O conceito de identidade sobre o qual estamos discorrendo não tem relação com unidade, com a ideia de sujeito totalizante e homogêneo. Pelo contrário, entendemos identidade como possibilidade de descentramento, de heterogeneidade da linguagem, assim como nos ensina a AD, sem esquecer que o sujeito é da ordem do inconsciente, como assinala a psicanálise. A identidade, a partir dessas concepções,

torna-se móvel, reformulada constantemente, metamorfoseada, assim como a escultura do início deste tópico. Nesse sentido, conforme Eckert-Hoff (2008), a identidade não existe nela mesma, sendo incessantemente reconstruída uma sobre a outra. Por meio da relação com o Outro, ela emerge sempre por alguns instantes, escapando pelas brechas da linguagem.

Sabendo que a identidade é construída em e na relação com o outro, há, portanto, movimento de identificações do sujeito que formam as identidades do eu, acionamos dois tipos de identificação: a imaginária e a simbólica. De acordo com Eckert-Hoff (2008), a primeira tem relação com a imagem e com o eu. A produção da linguagem se dá por meio do jogo de formações imaginárias (conforme a AD). A simbólica depende do interdiscurso e da alteridade, reverberando o sujeito do inconsciente, um sujeito efeito de linguagem. A identidade do docente se forma, assim, com ações, acontecimentos, saberes de outros sujeitos com os quais se identifica.

Em se tratando de saberes docentes, recorreremos a Tardif (2010), que afirma que um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e que sua função é transmitir esse saber a outros. Parece simplório, mas isso se transforma em problema quando há a necessidade de especificar a natureza das relações que os professores estabelecem com os saberes e com a natureza deles (TARDIF, 2010).

Importa-nos destacar que não há saber, no singular; há saberes que são constantemente reformulados de acordo com os avanços e estudos científicos e tecnológicos. Concomitante a isso, é necessário destacar que dizer que todo saber, mesmo o novo, tem duração – cronológica – que aponta para a história de sua formação e de sua aquisição. Tardif (2010) diz que todo saber implica um processo de aprendizagem e também de formação, e quanto mais desenvolvido, formal e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem.

Nessa direção, pode-se entender que o saber docente é múltiplo, pois é formado pelos saberes institucionais oriundos de sua formação (inicial e continuada), de saberes da prática, das experiências. No entanto, sua relação com tais saberes é, na maioria das vezes, a de “transmissores”, e não de produtores/criadores. Com isso, voltamos ao que já discorremos em outro capítulo, à naturalização e reprodução do legitimado, do controlado, do já-posto, em detrimento da produção do novo, da criação, da polissemia.

A identidade docente também tem relação com como a sociedade vê os docentes, ou seja, com os discursos produzidos referentes às suas práticas. Tem igualmente relação com as representações que circulam em discursos que fazem alusão ao modo como os professores se “portam” no exercício de sua função. Um exemplo disso está nas redes sociais: ao mesmo tempo

em que alguns sujeitos valorizam os esforços dos professores em continuar o ano letivo enfrentando uma pandemia, outros acusam e desvalorizam o trabalho sem saber as reais condições a que os profissionais são submetidos. E esses discursos, tanto de defesa quanto de repúdio, acabam, inconscientemente, atravessando a identidade docente, deixando marcas que podem ecoar nos saberes e fazeres pedagógicos. Em concordância com Eckert-Hoff (2008, p. 81), “as marcas não são objetos a serem descritos, mas vestígios que ficaram no fio discursivo”. Isso posto, a identidade tem relação com a memória discursiva que permitirá, dentro da infinita teia de formulações o aparecimento, o apagamento (negação) ou a transformação de enunciados/acontecimentos que pertencem a formações discursivas localizadas historicamente.

Em se tratando de identidade e saberes docentes, é importante nos determos e refletirmos sobre as práticas pedagógicas que são a materialização, o reflexo, das identificações e saberes que atravessam o trabalho docente.

O conceito de práticas pedagógicas, dependendo da perspectiva teórico-epistemológica assumida, pode comportar diferentes sentidos e significados. De acordo com Caldeira e Zaidan (2010), há a perspectiva positivista, a interpretativa e a histórico-crítica. Na positivista, acredita-se na existência de uma realidade única e acabada, em que o conhecimento é fundamentado na realidade da maneira em que a recebemos, ou seja, ilusoriamente pronta e acabada. Valoriza o método e as teorias como sendo suficientes para orientar tanto o desenvolvimento de uma técnica para ensinar como a resolução de problemas ligados à disciplina em da sala de aula, à motivação e aos instrumentos avaliativos. Essa concepção não valoriza e, portanto, não dá abertura para nossos sentidos e para as experiências vividas.

Em contrapartida, há as práticas pedagógicas interpretativas, em que a participação do aluno é fundamental para a construção do conhecimento. A realidade e o conhecimento são construídos socialmente pelo homem, ao dar significado e sentidos aos objetos, situações e experiências vividas (CALDEIRA, ZAIDAN, 2010). Assim, a prática vai se modificando à medida em que mudamos a forma de entendê-la. Nessa direção, a prática pedagógica é o resultado que se inicia na própria prática, pautada na teoria e também na situação particular vivenciada pelos que estão atuando, ou seja, vai-se adequando a teoria em relação às modificações demandadas pela realidade.

Na concepção histórico-crítica, que também pode ser chamada de dialética, a realidade é concebida em sua totalidade, considerando suas modificações e movências. Isso torna a prática pedagógica uma ação social

que é determinada por um jogo de forças (interesse, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de

mundo que os orienta; pelo contexto onde essa prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam (CARVALHO; NETO, 2000, p. 59).

Neste trabalho, nos filiamos à prática pedagógica pautada na concepção histórico-crítica, pois é alicerçada na ação que leva em consideração o diálogo, o fazer social amparado pela intencionalidade e reflexão entre professor, aluno e conhecimento. Isso a torna uma prática complexa, pois é atravessada por aspectos subjetivos e coletivos que o docente deve organizar. Os subjetivos dizem respeito à sua formação, suas experiências, às condições de trabalho, seus sentimentos em relação à carreira que escolheu. Os aspectos coletivos vão desde os alunos que atenderá – cada qual com suas especificidades e desejos que abrange a idade, condições sociocultural e social – aos projetos da escola, o currículo, as condições materiais. Assim, a prática pedagógica é um conceito sem formato único, pois pode se reconfigurar de acordo com as variáveis impostas aos docentes.

Entendemos que nem toda prática é pedagógica e somente se tornará tal se construída no cotidiano do docente. Segundo Cadeira e Zaidan (2010), a prática docente carrega ações mecânicas e repetitivas, presentes na atuação do professor, e que garantem, de certo modo, sua sobrevivência nesse espaço logicamente estabilizado e que resiste à criação. Pautados na AD, entendemos essa sobrevivência no sentido de que as práticas – pedagógicas ou não – dos sujeitos-professores são construídas/atravessadas por memórias de práticas a que foi submetido. Filia-se a elas e as repete, pois se identifica ideologicamente. São essas memórias que alicerçam e dão sustentabilidade ao seu dizer e fazer. No entanto, ficar somente repetindo o já-posto e legitimado não garante uma ação educativa de qualidade; pelo contrário, faz com que sua ação colabore com a constituição de sujeitos-estudantes que não conseguem se posicionar, criar e tampouco serem responsáveis por sua formação e pela construção de conhecimento. O descolamento e ressignificação das ações mecânicas e repetitivas leva o sujeito a buscar a possibilidade de novos sentidos, de fazeres polissêmicos. A possibilidade do novo abre para ações práticas criativas que levam o sujeito professor refletir e ressignificar sua prática.

É importante pontuar que só teremos uma prática tecida pedagogicamente quando esta for pensada como práxis, como uma ação reflexiva e intencional. Franco (2016) diz que há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a óptica pedagógica, ou seja, numa ação engessada, mecânica e repetitiva que desconsidera a concepção do humano e tem a técnica como centro do processo ensino-aprendizagem e como produto do humano. “Considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do

humano e não a submissão do humano como artefato técnico previamente construído” (FRANCO, 2016, p. 536).

Dessa forma, as práticas sem a tessitura pedagógica, sem reflexão e sem intencionalidades são práticas alicerçadas no discurso pedagógico escolar autoritário que, além de repetir o já-posto, replica práticas já existentes sem levar em consideração a comunidade escolar e impedem, por meio da resignificação dessas práticas, que outras possam surgir. Quando falamos em resignificação de práticas existentes, queremos dizer que podemos colocar em crise tais práticas e que, por meio da reflexão contínua e coletiva, outras novas podem surgir, garantindo um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e respeitoso.

Entendemos, em concordância com Franco (2016), que uma prática, para ser pedagógica, deve ser uma ação voltada para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo que visa à construção de conhecimento de forma emancipatória e crítica. O docente que sabe que fazer aula é diferente de dar aula, pois ao fazer aula sabe qual o sentido e a importância de sua ação perante a formação do aluno, dialoga com as demandas e com as variáveis que emergem durante seu trabalho. Dessa forma, ele é um docente que tem uma prática pedagogicamente fundamentada.

Direcionamo-nos, agora, para as análises discursivas, assinalamos que o(s) sentido(s) não é(são) fechado(s) nele(s) mesmo(s), o que resulta que sempre poderá(ão) vir a ser outro(s). Pautados nessa premissa, damos um ar de finalização a essa discussão, mas pontuamos que acreditamos na infinitude, na movência, e no não estacionamento da linguagem e, dessa forma, do(s) sentido(s), características que fundamentam e embelezam a AD atrelada à psicanálise: a possibilidade e a abertura para o surgimento de outras manifestações, de outros fios, outros sentidos.

Da perspectiva que queremos explicitar, lembremos as palavras de Pêcheux (2012, p. 51), as quais afirmam: “nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade de sua poesia”. A poesia é ecoar da porosidade da língua, dos inúmeros sentidos que se podem ressoar e da incompletude que faz parte de sua constituição. Perante essa ideia, a poesia pode ser refletida no falar de si por meio das entrevistas, de palavras que podem dizer mais do que aparentam e que fazem bordas entre possibilidade e impossibilidade de se dizer já que, as palavras minguam e vazam, excedem e são do não-suficiente (ECKERT-HOFF, 2008).

É importante destacarmos que a fundamentação teórica que alicerça este trabalho, a AD pêcheuxtiana e seus seguidores, a teoria sócio-histórica do letramento, a Psicanálise freudolacaniana e as Ciências da Educação, está assentada sobre um paradigma de ciência específico, que vai na contramão da concepção positivista dos dados, envolvendo e se fundamentando na

interpretação. Desse modo, ao falarmos de indícios, marcas, pistas, estamos nos apoiando nos pressupostos de Ginzburg (1989), que ensina que devemos olhar para além das evidências, rompendo com a transparência da linguagem. Ele propõe um método interpretativo centrado nos resíduos, sobre dados marginais, nos pormenores considerados até triviais. O que caracteriza sua teoria são as pistas mudas, aparentemente negligenciáveis, que podem remontar a uma realidade complexa.

Assolini (2003, p. 142) assevera que “essas marcas nos levarão ao processo discursivo, possibilitando-nos explicar o funcionamento do discurso e a relação entre esse funcionamento e as formações discursivas que, por sua vez, remetem a uma certa formação ideológica”.

6 ANÁLISE DE DISCURSO DO PROFESSOR

Nesta seção, realizaremos as análises discursivas das entrevistas, a partir da constituição do *corpus*. Ocupar-nos-emos sobretudo das sequências discursivas de referência, SDR, que aparecem destacadas em negrito e sublinhadas, uma vez que nossas análises se pautam nelas, quer seja para alicerçar uma discussão, quer seja para esmiuçar, desmontar e materializar indícios, tendo como suporte os postulados da AD pêcheuxtiana e fios da psicanálise freudolacaniana.

Assim, as entrevistas foram “guiadas” por perguntas nas quais procuramos escutar como o sujeito-professor *aprendeu a ler e a escrever; se gosta de escrever; de que experiências familiares que envolvem a leitura e a escrita se recorda; de que maneira essas experiências, essa memória, influenciam (ou não) a sua prática com a leitura e a escrita; no que se refere à sua fase escolar, como eram solicitadas atividades que envolviam a escrita; como se sentia quando eram solicitadas atividades que envolviam a escrita; e, hoje, o que escreve, para quê e para quem; na posição de professor, se propõe/planeja atividades que envolvem a escrita, como são e com que frequência; quais são seus objetivos quando propõe atividades que envolvem escrita; qual o significado/sentido da escrita.*

Buscamos investigar nas respostas como concebem a escrita e se em seus dizeres/fazerem são atravessados por dizeres/fazerem do(s) outro(s) que atravessaram sua vida, implicando a reprodução ou a (res)significação de práticas vivenciadas e que deixaram marcas e ecos que regulam e direcionam suas escolhas e seus fazerem.

Cumpramos ressaltar que, para atender as normas de sigilo dos participantes, tais sujeitos foram identificados nas análises com a sigla S (sujeito) e diferenciados com números (S1, S2, S3 e S4).

6.1 A ponta da trama: rememorar os fios iniciais

Iniciamos as análises puxando os primeiros fios da relação com leitura e a escrita dos sujeitos-professores por meio da pergunta *Como você aprendeu a ler a escrever?* Tencionamos compreender como se deu a relação com tais mecanismos, levando em consideração que a pergunta pode dar abertura para o resgate de muitos acontecimentos. Por meio dessa questão, os sujeitos tiveram a oportunidade de mobilizar a memória discursiva, os já-ditos e vividos, atualizando e ressignificando acontecimentos (interdiscurso), permitindo sua materialização no

fio discursivo (intradiscurso), uma vez que, filiados à AD pêcheuxtiana, entendemos que tanto o intra como o interdiscurso fazem parte de um acontecimento discursivo sócio-histórico e ideológico.

RECORTE 1 – S1

Eu aprendi a ler e a escrever na escola mesmo, é...na época que chegou o tempo de ir na escola, eu era um ano mais velha que minha irmã e minha mãe não quis me deixar entrar na escola, então, todo mundo teve acesso...eu aprendi a ler um ano mais tarde...aí quando minha irmã teve a idade de sete anos, entrei na escola...nunca tive nenhum contato com leitura e escrita na família.

O S1 a(de)nuncia em seu discurso que aprendeu a ler e escrever na escola, utiliza a expressão “mesmo” para criar efeito de sentido de que foi o único lugar no qual teve contato, confessando o afastamento da família nesse processo. Emerge em seus dizeres um certo sentimento de mágoa em relação à mãe, que não o deixou ir à escola, impedindo-o de “ter acesso” a algo que todos tiveram, causando efeito de sentido de exclusão, marcando o ecoar de ressentimento, contrariedade e a tristeza.

A palavra ‘ressentimento’ vem do verbo ‘ressentir’, que, ao longo dos séculos, passou por vários sentidos – negativo à positivo –, de sentimento de gratidão e reconhecimento a tornar a sentir, sentir novamente. Porém, a roupagem negativa foi a que se perpetuou, fazendo do ressentimento um sentimento do senso comum, presente em produções artísticas televisivas ou teatrais e, quase sempre, o enredo é alicerçado em algum acontecimento que causou mágoa em algum personagem.

O termo ‘ressentimento’ não é um conceito da psicanálise. Por isso ele não é encontrado em nenhum dicionário psicanalítico. Ressentimento é uma constelação afetiva que serve aos conflitos característicos do homem contemporâneo. O que diferencia dos outros afetos é que pode ser acionado conscientemente, por ato de vontade ligado ao domínio do eu (KEHL, 2020).

Ressentir significa atribuir a outra pessoa a culpa de algo que aconteceu e que faz sofrer. O ressentido é incapaz de esquecer, não quer esquecer, tem prazer em acusar e de ruminar o que lhe aconteceu, mas não consegue colocar em prática alguma vingança.

Kehl (2020), discorrendo sobre os conceitos elaborados por Nietzsche, diz que o ressentido se autoenvenena psicologicamente, ou seja, as queixas, lamentações, as repetições do que lhe foi causado o impedem de se defender. É interessante pontuar que, nessa

movimentação do ressentimento, há a presença do gozo – conceito que já discorremos nesse trabalho – na repetição, na insistência da queixa, nas acusações ressentidas. É um gozo protelado e deslocado, mas nunca renunciado. Dessa maneira, podemos entender que ressentir é diferente da recordação traumática, que retorna inconscientemente. O ressentir caracteriza a posição inconsciente de um sujeito que não quer esquecer (KEHL, 2020), por isso goza daquilo que não esquece.

Dessa maneira, entendemos que o S1 foi assujeitado ao desejo do outro, ao desejo da mãe em detrimento a irmã. Nessa (re)memoração dos primeiros palmilhares nos fios da leitura e da escrita, a memória é mobilizada e (re)tecida, ecoando no/pelo interdiscurso. Ao balançar o tecido de sua história, da memória, o sujeito se desloca de um campo passivo e se coloca em evidência, fala de si e encena um lugar para se e(in)screver, expondo as falhas e um conjunto de complexidades inerentes ao sujeito.

Eckert-Hoff (2008, p. 73) diz que, quando o sujeito fala de si, puxa exatamente tudo que está encarnado, num jogo em que o dizer funciona como se fosse uma isca que o enunciador coloca em cena, acreditando ilusoriamente que essa isca não é uma armadilha para ele mesmo. Por meio dessa armadilha irrompe um jogo que ora aparece, ora esconde, desafiando, afastando e alimentando o narcisismo para, no momento em que esconde, exibir as falhas e as feridas.

Em relação à leitura e escrita, indicia uma concepção amarrada e institucionalizada, como se fosse restrita apenas ao espaço escolar. Diante disso, se filia à formação discursiva em que lemos somente o que é composto por letras. Acreditamos que a leitura vai muito além da grafia de letras. Lemos e interpretamos sim o que está escrito com letras, mas lemos e interpretamos obras de arte, um acontecimento, uma expressão facial, lemos o tempo. Demo (2006) diz que ler é compreender e reconstruir, é discordar, questionar, aprender, conhecer a realidade. Então, ler nunca é qualquer coisa ou qualquer ação em qualquer portador. Ler possibilita a produção de sentidos, pois estando portadores de textos plurais, as leituras e gestos interpretativos também serão.

Observamos que, ao se enunciar “**chegou o tempo de ir na escola.. minha mãe não quis me deixar entrar na escola, então, todo mundo teve acesso...eu aprendi a ler um ano mais tarde (...)**”, evidencia-se que o sujeito está inscrito em um discurso marcado pela ideologia dominante de que há tempo pré-estabelecido para entrar na escola e, portanto, para aprender, e que devido ao fato de ter sido impossibilitado a entrar na escola no tempo determinado politicamente, socialmente pela sociedade, aprendeu a ler mais tarde do que os demais de sua idade, sendo, dessa forma, excluído de um grupo que acredita ser “ideal”. No entanto, o fato de a mãe não ter deixado S1 ir para a escola nos faz refletir sobre as condições

de produção em que a família estava inserida, que podem ser inúmeras e que talvez podem ter comprometido sua entrada na escola.

As considerações acima nos fazem acionar o conceito de ‘eu ideal’ e ‘ideal do eu’, formulado por Sigmund Freud (1914/2005) e ampliado por Jacques Lacan (1966/ 1998) a partir da teoria do estágio do espelho. Como já comentamos neste trabalho, o ‘eu ideal’ é ligado à fonte formadora do eu e direciona os modelos a serem tomados como referência, e é responsável pelo sentimento de identidade. É essa instância que remete ao que gostaríamos de ter sido, àquilo que teria sido nosso lugar nas expectativas de nossos pais, àquilo que o outro espera de nós. Assim, entendemos a partir do que expõe essa noção que é o discurso e o desejo do Outro que move, que nos move e que nos autoriza a construir a imagem que temos de nós mesmos.

Já o ‘ideal do eu’, de acordo com Roudinesco e Plon (1998), foi utilizado por Freud para classificar o modelo de referência do eu, formado a partir do complexo de Édipo, e tem relação com uma substituição simbólica do narcisismo perdido da infância e produto da identificação com as figuras parentais e seus substitutos sociais. A noção de ‘ideal do eu’ é um marco essencial na evolução do pensamento freudiano e tem relação com o sujeito castrado, impedido de desfrutar o que na infância lhe era permitido. Nas palavras de Freud (1914-1916), “esse ideal do Eu dirige-se então o amor a si mesmo, que o Eu real desfrutou na infância”. Ela regula “como devemos” ser, como ideal, tomando as crenças, valores culturais, morais, as normas e regras, até mesmo alguém, para autorizar nosso próprio desejo. O ‘ideal do eu’ é uma instância simbólica, pois determina “como devo” ser para poder desejar aquilo com o que me identifico. Seria uma instância de formação de nossa moralidade, formador dos nossos ideais reguladores, daquilo do qual tentamos nos aproximar, nos orientar, o ideal do eu nunca se alcança.

Assim, parece-nos que o sujeito foi impedido de desfrutar de algo que desejava, impossibilitando que buscasse/tornasse o ‘ideal do eu’, que se colocasse como o ‘bom sujeito’ (PÊCHEUX, 1995), mas que continua buscando, desejando, iluminado pelo farol do ideal do eu.

O termo “**nunca**”, utilizado pelo P1, materializa a presença de uma ideia ou desejo inconsciente que começa a emergir, e que o ‘não’ pode significar o ‘sim’ desejado, ou que aquela situação fosse diferente, o desejo de que os acontecimentos tivessem sido de outra maneira. Isso mostra como o sujeito se sufoca em si mesmo, por ser marcado pela falta, ausente em si mesmo, em busca de consistência (ECKERT-HOFF, 2008). Ao mesmo tempo em que nega a influência familiar na aprendizagem da leitura e escrita, evidencia o desejo de que eles tivessem participado. Mariani (2006) explica que nos mostramos mais por meio de palavras das quais nos esquivamos do que através das que aplicamos; no entanto, essa cautela na escolha

não garante o sentido esperado. Essa afirmação nos remete ao esquecimento número 2, já discutido neste trabalho e acionado nas análises, em que o sujeito esquece de que seu enunciado poderá reverberar outros sentidos.

A presença da família e, principalmente, da figura materna, aparecem nos dizeres do S2, assim como a busca pelo eu ideal, a incompletude, a falta. Tais efeitos ganham presença quando constrói o seguinte enunciado:

RECORTE 2 – S2

eu sempre tive contato desde éééé....pequeninho mesmo, lá na primeira infância né // sempre tive contato com a escrita...né...// éééé apesar dos meus pais não terem éééé uma aaa educação né ééééé formal como eu gostaria né mas assim a minha mãe dentro das possibilidades ela sempre éééé me deu a oportunidade de eu ter contato...ai depois né obviamente na escola né tive uma excelente professora de primeiro ano que eu até hoje tenho carinho muito grande eeeeeééé eu tinha uma coisa muito interessante que como eu tinha uma simpatia um carinho muito grande pela professora éééé então isso facilitou muito na minha no processo de principalmente de escrita né e ela era canhota como eu isso também foi uma coisa interessante porque o pessoal as crianças inclusive até falava nossa a tia e o SP são iguais eles escrevem com a mesma mão...

Esse sujeito atribui aos pais que, mesmo sem terem uma educação “formal”, proporcionaram seu contato com a escrita. Ele entende e valoriza a educação não formal de seus pais, e que isso não foi obstáculo para que sua mãe, que, dentro de suas possibilidades, garantiu a ele a oportunidade de ter uma educação formal. Repete a palavra “**sempre**”, que parece-nos querer afirmar um efeito de sentido de evidente, de verdade, que para um professor a escrita deve estar constantemente presente e explícita. Isso posto, trazemos mais uma vez as contribuições da psicanálise freudo-lacaniana, o conceito de ‘eu ideal’, presentes também no discurso do S1, noção formadora do eu e que dita os modelos a serem seguidos e desejados.

Com a repetição da expressão ‘né’, parece buscar a aceitação e afirmação do sujeito pesquisador, instaurando uma negociação entre os ocupantes de lugares discursivos, sejam eles de uma mesma formação discursiva (FD) ou de formações discursivas diferentes, para que uma presumível não-coincidência seja eliminada ou, pelo menos, atenuada (ORTIZ, 1995), atribuindo sentido de que só poderia ser feito daquela maneira, direcionando o discurso para uma região legitimada ideologicamente.

Na escola, que, para o S2, é o lugar legitimado para aprender a escrever, encontrou facilidade para aprender, pois se identificava com a professora (que era canhota, assim como ele), para a qual denota carinho “**muito grande...**”. Esse carinho não tem relação com a forma de como a professora o tratava, mas pela transferência que estabelece a reedição de um antigo afeto. O termo ‘transferência’ não é próprio da psicanálise, mas é elemento fundamental para que aconteça a análise. É um ato amoroso, de confiança, que permite ao analista interpretar o presente com o passado, desatando os nós que o analisando tenta, com a análise, desatar. Teoricamente, Freud discorreu pela primeira vez sobre transferência quando se separou da ideia do método catártico, em 1900, ao escrever *Interpretação dos sonhos*, em que compreendeu que o trabalho do sonho estabelece as suas relações com a memória e a atualização do desejo. Partes das situações que acontecem durante o dia são transferidas para os sonhos e retrabalhadas pelo inconsciente. Mas Freud percebeu que, assim como o inconsciente transfere os restos da experiência diurna para os sonhos, ele também faz outro tipo de transferência: o inconsciente dos pacientes transfere os sentimentos do passado para a pessoa do analista (atualização). Assim, começavam a depositar em Freud sentimentos que eles tinham por pessoas próximas (pais, amigos) em um processo totalmente inconsciente. Esse fato Freud descreveu no livro *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (o caso Schreber)*. Freud (1912, p. 42) diz que o “processo de transferência” é um investimento afetivo do doente, que transfere a alguém – no caso, o analista – a confiança que atribuiria a alguém próximo. Esse sujeito aparece escolhido como substituto, como sucessor de alguém muito mais próximo ao doente.

Existem tipologias da transferência, que são as contratransferências: a positiva, a negativa e a erótica. A transferência positiva, segundo Freud (1912), refere-se a sentimentos amigáveis ou ternos que são capazes de consciência, e aos prolongamentos destes no inconsciente. A transferência negativa está ao lado da transferência afetuosa quando se trata de formas curáveis de neuroses dirigidas com frequência à mesma pessoa. Essa é aquela com a qual o analista deve se preocupar, pois trata-se de uma vinculação que reverbera diretamente a resistência do trabalho analítico. Já a erótica não age inibidoramente, pois é atenuada, em vez de revelada. Manifesta-se como resistência à cura, para mantê-lo afastado da vida. “Pois para a cura não importa se o doente internado supera essa ou aquela angústia ou inibição; interessa é que também na realidade de sua vida ele se livre delas” (FREUD, 1900, p. 106-107).

Esse vínculo afetivo pode ocorrer fora da situação de análise. Nesse caso, contrário ao que se apresenta em situação de análise, é que dois parceiros estão presos, cada um por seu

lado, à sua própria transferência, sem ter consciência disso. Por esse motivo, não é organizado o lugar de um intérprete, como feito pelo analista em situação de análise.

Frente ao exposto, entendemos que a transferência é repetição no sentido de transportar do passado para o presente nossos sentimentos para nossos novos encontros. No caso do S2, o que ele vê pode ser uma reedição de um antigo afeto que foi atualizado na figura da professora.

O discurso do S2 também indicia o funcionamento de seu imaginário no que concerne à imagem do que seria ideologicamente “ideal de professora”. Segundo Orlandi (1994, p. 56), as formações imaginárias se constituem a partir das relações sociais que funcionam no discurso: a imagem que faz de um pai, de um operário, de um presidente. Não são os sujeitos físicos nem seus lugares na sociedade que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeção (ORLANDI, 2000), ou seja, sua importância em relação ao contexto sócio-histórico e à memória, ao já-dito.

Ao contrário do S1e do S2, o S3 rememora as práticas e não o espaço/local em que aprendeu a ler e a escrever. Relata que tipo de prática à qual foi submetido, e que não se descolou do sujeito-professor que o constitui para rememorar acontecimentos envolvendo a aprendizagem da leitura e da escrita:

RECORTE 3 – S3

... na minha época, bom tem quarenta e quatro anos, eu aprendi a ler da forma assim, era o Silabário era a família silábica. Era decoreba uma famosa decoreba era decorar tudo mesmo, de forma assim, tanto é que eu uso até hoje a forma... eu gostava muuuuito de escrever e para estudar uso isso até hoje não foi dessa forma mais assim. Bem assim, daquela forma é assim não tem outra forma de se você aprender é desse jeito, ponto e acabou.

Este professor inicia seu discurso rememorando e demarcando que, na sua época, aprendia-se com a família silábica e que, por essa prática, fazia-se decorar tudo. Notamos que há tentativa de conter a deriva de sentidos e, diante de um pesquisador, tenta elaborar uma resposta que corresponda à expectativa do interlocutor. Talvez, por isso, utiliza a expressão ‘na minha época’. Porém, o que está silenciado faz sentido no seu dizer, pois do falar em aprender a ler e escrever hoje emerge o sentido de que há uma diferença marcada de se falar na maneira de ensinar a ler e escrever em outra época. No entanto, a forma com que aprendeu é reproduzida em suas práticas, desconstruindo o distanciamento que tentou edificar em seu discurso. Assim, perpassa a culpabilização da geração passada de professores, a aprendizagem mecânica e

engessada de se aprender e que permanece viva até hoje. Localizamos o ressentimento, que se instala quando a vítima não se sente à altura de responder ao agressor; se sentindo fraca ou inferior a ele. É por isso que Nietzsche o considera como dos escravos (KEHL, 2020). Os professores, em sua maioria, ainda são amarrados a práticas reprodutórias, são submissos e têm medo de se descolarem. Esse medo impossibilita a escuta e a emergência de novos sentidos produzidos pelos sujeitos em sala de aula, impossibilita a alforria dos alunos e, conseqüentemente, dos professores na busca pela libertação do regime de práticas implicitamente abusivas. António Nóvoa, criticando o modelo de escola que ainda temos, diz que ela já não nos atende mais

A sala de aula, os quadros negros, os horários escolares rígidos, os professores a darem a matéria frente a uma turma de alunos currículos, uniformes... Precisamos de uma outra pedagogia, a partir de duas ideias centrais: primeira, construir um percurso individualizado e um acompanhamento próprio para cada aluno, permitindo que ele estude e trabalhe o conhecimento ao seu ritmo, no espaço escolar e noutros espaços e tempos, certamente em diálogo com os professores e os outros colegas. E segunda, assegurar uma forte participação dos alunos na vida da escola e também uma ligação mais forte com os espaços familiares e sociais, que vão adquirir nas próximas décadas uma maior importância na educação (NÓVOA, 2015, p. 2).

A decoreba e a silabação são tomadas como práticas docentes tradicionais e, por imporem a repetição como um processo de simples acumulação de informações (MORAIS, 2012) e por anularem a participação dos alunos, são classificadas como autoritárias e que, infelizmente, sobrevivem aos anos e às pesquisas, são baseadas na mecanização, silenciando e interditando sentidos. Os alunos submetidos a essas práticas reproduzem sentidos, mas não os constroem, pois são impedidos de assumir posições em que possam se responsabilizar pelo que dizem e, com isso, utilizam a paráfrase para repetir o mesmo em um infinito retorno ao legitimado, estabilizado valorizado e permitido. A aula deixa de ser um momento de interação e descobertas para ser palco de repetições, de memorizações que nada contribuem para a construção de conhecimentos.

Entendemos que esse tipo de prática não considera o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem, mas como receptáculo daquilo que a instituição escolar e a sociedade pensa ser importante “armazenar”. Assim, esse sujeito-professor se inscreve na formação discursiva que aceita essa prática como a única forma de o aluno aprender, ao DPE tradicional.

No entanto, não tencionamos afirmar que S3 é um opressor consciente por reproduzir tal prática, o que notamos é a interpelação, o atravessamento por tal ideologia (que também atua no inconsciente do sujeito) em que o professor acredita que essa maneira de ensinar é suficiente.

No assujeitamento, S3 é conduzido, sem saber, a ocupar o seu lugar em uma das classes sociais do modo de produção – o lugar possível, reservado ao bom sujeito – e que é assegurado, como sustenta Althusser (2012), pelos “aparelhos ideológicos do Estado”. Nessas condições, processa-se a sustentação do uso desse recurso por S3.

Cumpra ressaltar que partimos do pressuposto de que alfabetização não é um produto e, sim, um processo que está além da decodificação e memorização do alfabeto escrito. Estamos inscritos na teoria sócio-histórica do letramento, concebida pela linguista Leda Verdiani Tfouni, a qual postula que os sistemas de escrita são um produto cultural, que a alfabetização e letramento são processos de aquisição de um processo de um sistema escrito (TFOUNI, 2005a). Sendo processo, em letramento e alfabetização não há fechamento e, sim, amplitude. O letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2005a, p. 10).

Em relação à escrita, o S3 cria um efeito de sentido de intensidade quando utiliza a palavra “**muuuuito**”. No entanto, o verbo ‘gostar’ no passado pode indiciar um movimento a acontecimentos do passado que pode não acontecer na mesma intensidade no presente. Notemos que essa foi a única menção que o S3 fez da escrita, o que nos faz acreditar em um apagamento dessa prática na vida deste sujeito.

Notamos forte movimento de dispersão ao ser instigado a responder à pergunta – “**uso isso até hoje não foi dessa forma mais assim. Bem assim, daquela forma é assim**” –, o que impossibilita a construção de um enunciado enlaçado, coerente. A dispersão é uma característica do discurso, e se manifesta das mais diversas formas, dentre elas a contradição, pois o discurso nunca é completo, sempre está aberto a outro e subordinado ao movimento do sentido. Acreditamos que a contradição que deu origem à dispersão materializada no fio discursivo do S3 evidencia a intenção de ser uno, de ser ele mesmo, mas acaba sendo efeito das condições de produção em que estava inserido. Brandão (2006), diz que

se o sujeito é uma função vazia, um espaço a ser preenchido por diferentes indivíduos que o ocuparão ao formularem o enunciado, deve-se rejeitar qualquer concepção unificante do sujeito. O discurso não é atravessado pela unidade do sujeito e sim pela sua dispersão; dispersão decorrente das várias posições possíveis de serem assumidas por ele no discurso (...) (BRANDÃO, 2006, p. 30)

Assim, na tentativa de organizar o discurso, acaba tropeçando em outras posições que pode assumir e, conseqüentemente, em outros discursos, materializando um enunciado esburacado e confuso.

Além da dispersão, há a deriva (TFOUNI, 2001), que é possibilidade de que o sentido possa ser outro, e, quando acontece sem controle, pode ocorrer uma falta de coerência no texto.

S3 mobiliza a memória e constrói, segundo Tfouni (2008), uma cadeia intradiscursiva em que se depara com vazios após a seleção de uma palavra, com buracos de significação, que teoricamente podem ser completados por qualquer palavra que preencha o arranjo. Como nos ensina a AD, tal seleção não é livre, pois o simbólico tem suas limitações, e também cada palavra que poderá entrar está comprometida com o contexto. Mas o grau de escolhas é grande. Tfouni (2008) diz que é nesse momento que se instala a deriva ou pode ser evitada com a escolha da palavra certa.

Assim como S3, o S4 atribui à escola a aprendizagem da leitura e da escrita e, portanto, a alfabetização.

RECORTE 4 – S4

*olha na verdade eu aprendi a **ler e a escrever principalmente na escola mesmo** porque **minha mãe é professora** (...) trabalhava o dia todo num tinha assim **um respaldo direto para tá me dando atenção** e mesmo porque **no início da minha alfabetização** eu morava junto com meus avós né porque minha mãe foi dar aula em outro lugar então não tinha condição de tá me ajudando...**então muita coisa assim foi na raça mesmo**, você entendeu...euuu **no começo eu tive muita dificuldade demorei um pouco para alfabetizar** mas é depois...fluiu*

Dando seguimento às nossas análises, S4 deixa marcado que aprendeu a ler e escrever na escola “mesmo”, pois a mãe, que é professora, não tinha tempo para ela. Utiliza a expressão ‘mesmo’ (assim como S1 e S2) para criar efeito de sentido de que foi o único lugar com o qual teve contato, confessando um apagamento da família, principalmente da mãe, nesse processo. Observamos no discurso desse professor a presença do afeto ressentimento causado pela ausência da mãe, repetindo no fio discursivo a queixa, mesmo sabendo dos motivos da suposta ausência. O ressentido reconhece seu sofrimento e atribui essa responsabilidade ao outro que o vitimou. Segundo Kehl (2020), o ressentimento gera uma disposição passiva para a queixa e acusação, assim como a impossibilidade de esquecer o agravo do passado.

Vivemos “a era do ressentimento”, como nos diz Pondé (2019), em que seremos lembrados como uma geração de mimados, ressentidos e covardes. Pondé (2019) ensina que as pessoas ressentidas passam a vida buscando não sentir como a vida é: a vida é atravessada pela falta. Falta de certeza, de sentido, de amor; e essa falta nos leva, muitas vezes, ao sofrimento.

Entretanto, não somos e não buscamos sem a presença da falta. Pode parecer estranho, mas a falta nos torna ricos pela movimentação, pelas descobertas que possibilita e pela coragem que desencadeia. Porém, o ressentido não percebe essa riqueza, pois é cego para o que o rodeia. O que vê é apenas seu sofrimento, sua mágoa, que fica “olhando suas próprias feridas”.

Importa-nos destacar que, assim como os outros professores entrevistados, S4 acredita que a alfabetização se inicia na escola, crença que ainda permeia a sociedade. Tfouni (2005b) pontua que há duas formas em que comumente se entende a alfabetização: ou como processo individual de aquisição de habilidades importantes para ler e escrever ou como processo de representação de objetos diversificados, de naturezas diferentes. Nesse sentido, há um equívoco na primeira perspectiva, segundo a estudiosa, em que a alfabetização é entendida como um processo que se tem um fim. Sendo um processo, o que faz parte da roupagem da alfabetização é sua incompletude, sua infinitude. A escolarização, então, advém da necessidade de controle dessas habilidades, tornando-se palco único para a sua consumação. Acreditamos que as práticas sociais de leitura e escrita que acontecem antes de a criança entrar na escola devem ser valorizadas e ampliadas nas práticas pedagógicas escolares, desmistificando, assim, a concepção de a escola ser a única e exclusiva fonte da aprendizagem das habilidades de leitura e escrita.

Os sentidos de que esse sujeito-professor também foi submetido ao discurso pedagógico escolar (DPE) tradicional e se ressentido, marcando em seu fio discursivo esse sentimento quando mobiliza a memória.

Em contrapartida, o S4 deixa indícios de que conseguiu ultrapassar as dificuldades (mas não o ressentimento), colocando-se como principal responsável pelo alcance do objetivo, deixando ecoar que a ausência de tempo da mãe fez falta, mas que conseguiu superar, que ele fluiu.

É importante destacarmos que esses sujeitos professores, capturados por um conjunto de formações imaginárias específico de uma formação social em dado momento histórico, ao enunciarem, marcam-se imaginariamente na forma-sujeito da formação discursiva em que são assujeitados, ou seja, em que são tecidos como sujeitos, e, a partir disso, incorporam “sua realidade” enquanto “[...] sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas” (PÊCHEUX, 1995, p. 162). Essa identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o assujeita é o que Pêcheux (1995) denomina forma-sujeito, que, segundo Assolini (2018), vem a ser a forma de existência histórica de qualquer sujeito, operador das práticas sociais. É o sujeito que é interpelado ideológica, ou seja, aquele afetado pelo complexo de formações ideológicas.

Ainda de acordo com Assolini (2018), é próprio das formações discursivas se aparentarem transparentes, em que os sentidos que são produzidos historicamente em seu interior pareçam translúcidos. Mas, ainda que o sujeito, ao falar, tenha a ilusão de que seu dizer é inédito, lembramos que tudo que falamos nasce de outro, já-enunciado, já-dito. O que acontece é que os sentidos mudam de acordo e entre os sítios constitutivos das formações discursivas. Nessa direção, acionamos Courtine (1981, p, 245), que diz que devemos pensar uma formação discursiva como “[...] uma unidade dividida, uma heterogeneidade em relação a si mesma.”

No tecer e desmanchar das costuras por nós empreendidos até o momento, podemos compreender que as experiências com a leitura e escrita se deram de forma heterogênea. No entanto, cabe evidenciar que, na maioria dos dizeres, os sujeitos relataram o lugar onde se deram a aprendizagem e não como aprenderam (exceto o S3), que foi a pergunta direcionada. Sabemos que nossos enunciados podem ter outros sentidos, como nos ensina a AD, assim como sabemos que não podemos controlar os efeitos dos discursos que produzimos.

No entanto, percebemos que, em se tratando de aprendizagem de leitura e escrita, todos os sujeitos são capturados inconscientemente pela ideia de que é função única e exclusiva da escola e, conseqüentemente, do professor, abrir caminho para esse mundo cujo terreno é arenoso e incerto. Não estamos induzindo, com esse posicionamento, isentar a escola de seu papel perante a sociedade (apesar de partirmos do pressuposto de que ler e escrever está além da simples decodificação), mas buscar deslocar olhares, (des)capturar/(des)naturalizar sentidos, a fim de que tenhamos um ar menos rarefeito quando o assunto for escola, leitura e escrita. Pretendemos auxiliar na construção de um ideal de leitura e escrita em que sejam vistas além do muro escolar, que sejam instrumentos de cidadania e de saber pensar. Leitura de mundo implica sempre a leitura da palavra e a leitura desta prevê a continuidade da leitura daquele (DEMO, 2006).

6.2 Da contradição ao desejo – a materialização do sujeito da falta

Tendo como objetivo investigar e compreender como as práticas vivenciadas pelos sujeitos professores interferem ou não em seus dizeres e fazeres em sala, partimos para as análises da segunda questão, na qual os sujeitos são instados a relatar as experiências familiares com a leitura e a escrita que recordam utilizando a pergunta: *De que experiências familiares que envolvem a leitura e a escrita você se recorda?* É possível observar, nessa questão, a emergência dos processos de identificação e, portanto, abertura para a constituição da

identidade que, nas palavras de Eckert-Hoff (2008, p. 139) “(...) é um movimento em constante (trans)formação, de tal modo que não podemos vislumbrar senão momentos de identificação (...)”. Nos discursos se materializam, também, o sujeito da falta, o sujeito que se deseja inteiro, perfeito, amarrado a um discurso pedagógico autoritário e castrador.

RECORTE 5 – S1

Seria mais assim...com... a contação de histórias, mas como que a contação de histórias ela tá ligada a leitura e escrita eu esperava ansiosamente meu tio chegar todo final de semana do sítio pra contar histórias pra nós... leitura e escrita ele não tinha também...ele era analfabeto, mas ele sabia contar histórias...porque ele ia ouvindo né...aquela coisa que vai passando de geração pra geração ele ouvia...

O sujeito-professor inicia seu discurso tentando enquadrar sua história de vida à pergunta, mesmo tendo enfatizado no recorte anterior no qual narrou que “nunca tive nenhum contato com leitura e escrita na família”. Assim, podemos apontar para a denegação, pois quando nega, ecoa uma voz afirmativa vinda do interdiscurso, deixando escapar no mesmo fio do discurso no momento em que narra. A negação, nas palavras de Freud (1925, p. 141), “é o conteúdo de uma imagem ou ideia reprimida que pode abrir caminho até a consciência, com a condição de que seja *negado*”. Esta negativa instala um modo de tomar conhecimento do que está reprimido.

Assim, a contradição – que entendemos ser resquício da denegação – é identificada quando o sujeito retoma certo assunto que pertence a uma mesma FD. Quando enuncia “contação de histórias, mas como que a contação de histórias ela tá ligada a leitura e escrita eu esperava ansiosamente meu tio chegar todo final de semana do sítio pra contar histórias pra nós...”, retoma a pergunta anterior e cai em contradição. Entendemos, portanto, que S1 teve experiências familiares com a leitura e a escrita, mas, no entanto, restringe a elipse “familiar” do que entende sobre família, ou seja, concebe enquanto família aqueles que convivem na mesma casa, anulando os outros membros. Temos os indícios da falta, a incompletude, o ressentimento do sujeito observados no primeiro recorte em relação à família e, mais especificamente, à mãe, o que dá origem à denegação e, portanto, ao movimento contraditório materializado no fio discursivo do sujeito.

Inscreve-se na FD em que a alfabetização é um processo independente que dá conta de todas as demandas de uma sociedade grafocêntrica, isto é, nas palavras de Tfouni (2005b, p.14),

“como processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e a escrita”, deixando ecoar que a alfabetização é algo que se tem um fim. Entendemos que o tio sabia contar histórias com começo, meio e fim, e assim compreende-se que esse sujeito era letrado. O letramento, de acordo com Tfouni, Assolini e Pereira (2020), mesmo sendo um processo maior que a alfabetização, está relacionado à existência e à influência de um código escrito. Entender o letramento como fenômeno sócio-histórico permite-nos afirmar que existem vários níveis letramentos, inclusive sem a presença da alfabetização.

Os estudiosos ainda afirmam que há níveis de letramento, considerando as posições em que o sujeito ocupa na sociedade. A alfabetização é um dos aspectos do letramento, sendo responsável pela aquisição da escrita do(s) sujeito(s). Isso posto, o que é importante para o letramento são os diferentes usos sócio-históricos da escrita e as diferentes práticas sociais de uma sociedade (PEREIRA, 2011).

Vale notar o efeito de sentidos da conjunção “**mas**”, que, na SD, tem como função contrastar com argumentos já postos e direcionar os efeitos do discurso, ou seja, que uma habilidade – a de saber contar histórias – supre a falta da leitura e da escrita e, portanto, da alfabetização.

É importante destacar que em seu discurso há o atravessamento da voz do formador (de cursos de formação) que ecoa pelo viés da memória discursiva, legitimando que contação de histórias faz parte de práticas pedagógicas de leitura e escrita.

Dando sequência às nossas análises, trazemos as recordações do S2 no que tange às experiências familiares de leitura e escrita e, assim como S1, também trazem indícios de contradição e denegação, além da presença da crença de que a alfabetização está desvinculada do letramento.

RECORTE 6 – S2

olha eu me recordo ééé... leitura minha mãe ela...não, leitura não...lei.....escr...não, leitura...perdão...leitura eu me recordo da minha mãe ela tinha muito hábito de ler éééé historinhas assim éééé da época dela alguma coisa assim mais ééé do tempo quando ela era criança que ela ouviu dos pais eeee agora na escrita...eu tive a experiência mas foi na escola mesmo.

Instado a relatar de que experiências familiares que envolvem a leitura e a escrita se recorda, o S2 se direciona novamente à figura materna. No entanto, percebemos a emergência

da negação quando materializa a sequência “leitura minha mãe ela...não, leitura não...lei....escri...não, leitura...perdão...”. Aqui evidencia-se o conflito causado pela contradição, ou seja, que sua mãe não teve a educação como ele queria, como ele talvez desejasse. Como já dissemos em outras análises, a contradição é entendida como conflito constitutivo do discurso. Tomemos Foucault (2006), que afirma que a contradição é a própria lei de materialização do discurso. Assim, tomar o discurso como lugar de contradição não significa procurar resolver ou anular as oposições a ele ligados, mas procurar compreender como essas contradições são inerentes ao sujeito e ao discurso (Eckert-Hoff, 2008). Nessa direção, entendemos que a contradição dá abertura para o deslocamento e, conseqüentemente, para a alteridade, é um eu Outro e um Outro eu quem fala. O desejo de que gostaria que sua mãe tivesse formação se materializa nas falhas e nas repetições das palavras ‘leitura’ e ‘escrita’, o que evidencia a compulsão. A repetição (*Wiederholungszwang*) de ‘que’, de acordo com Roudinesco e Plon (1998), provém do campo pulsional, o qual possui o caráter de uma insistência conservadora. A repetição é impossível de ser dominada, pois obriga o sujeito a reproduzir sequências, podendo ser atos, ideias, pensamentos, sonhos que em sua origem foram geradoras de sofrimento e que conservaram caráter doloroso.

Ainda analisando a sequência discursiva acima, percebemos que o S2 confunde leitura com contação de histórias – ações diferentes, porém complementares. A leitura demanda alfabetização, necessita de um portador (livro, jornal, revista), pois quem lê apresenta a obra na sua linguagem original, ou seja, reproduz as palavras do autor. Em contrapartida, a contação de histórias envolve a improvisação, a polissemia, a subjetividade – de quem conta – e a possibilidade de incluir outros elementos na história. Quem conta não precisa ser necessariamente alfabetizado, ou seja, independe do grau de escolaridade. Para Tfouni (2005a), quem conta está atrelado ao discurso oral, atuando sobre a estrutura linguístico-discursiva das histórias que reproduz, construindo efeitos de sentido que se relacionam com a memória enunciativa do contador. Nessa direção, talvez o que o S2 quis dizer é que sua mãe lhe contava histórias e não as lia. Isso evidencia que esse sujeito está atrelado à FD em que ler uma história tem mais valor que contar, pois está grafado no papel, registrado.

Pensamos ser importante destacar a dispersão no enunciado do S2 que, segundo Tfouni (2001, 2008), é a inexistência de encadeamento de sentidos, produzindo um efeito de “esburacamento” no dizer que gera a dispersão e impede que se produza um texto tanto oral como escrito. Essa “falha” não deve ser entendida como incapacidade daquele que enuncia, o que temos é um impedimento de um enlace entre significantes, talvez porque os sentidos que começaram a ser mobilizados por meio de sua memória discursiva sejam conflitantes.

Dando seguimento, é interessante notar que, depois do conflito entre leitura e escrita, o sujeito pede “perdão”, cuja expressão se encontra comumente no discurso religioso. Para a psicanálise freudiana, a religião é uma das instituições mais poderosas que se alicerça na noção de amor e perdão que, para ser pertencente a esse grupo, o sujeito deve se enquadrar e aceitar suas ideologias, ser ideal de eu e eu ideal. Pedimos perdão para anular ou nos redimir de algo. Isso posto, o pedido de perdão de S2 pode ter relação com a incompletude que o constitui, da falta desse objeto a mais que o impede de ser imaginariamente o sujeito ideal.

Chama-nos atenção a presença do operador argumentativo ‘mas’, indicando uma posição contrária à que o sujeito desejava, ou seja, que o acesso à leitura e à escrita foram possibilitados de forma diferente, a “leitura” pela família e a escrita pela escola. Tendo como premissa que o sujeito é dito, visto pela ideologia e pelo inconsciente, entendemos que o que atravessa o dizer desse sujeito é o desejo de completude, de se ver e ser visto como inteiro.

Os dizeres de S2 marcam um efeito/posição ideológica. Acionamos, assim, Pêcheux (1995), para elucidar que a ideologia produz o efeito de evidência, de unidade, naturalizando o que é produzido pela história. Entretanto, na perspectiva discursiva, nem a linguagem, nem os sentidos e nem os sujeitos são transparentes, pois, segundo Assolini (2013), eles têm materialidade e se constituem em processos nos quais a língua, a história e a ideologia concorrem conjunta e inseparavelmente. Em suma, nessa concepção teórica não existe ligação única entre “x” e o sentido de “x”.

Ressaltamos, ainda, que o sujeito que enuncia não toma posse da linguagem de forma individual, pelo contrário, é um movimento social e nela marca a sua interpelação pela ideologia. Dessa maneira, o sujeito produtor da linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a origem de seu dizer, quando, na verdade, atravessado no seu discurso estão presentes sentidos que antecedem, predeterminados, já-ditos. O sujeito é, portanto, suporte e efeito do discurso (ASSOLINI, 2013).

Nessa direção, notamos que S2 está inscrito no esquecimento número 1, também nomeado de esquecimento ideológico, cujas características foram discutidas na primeira parte deste trabalho. O esquecimento número 1 (esquecimento ideológico) está atrelado ao inconsciente, no qual o sujeito rejeita, apaga, inconscientemente qualquer resíduo exterior de sua formação discursiva, levando-o a pensar, ilusoriamente, que é fonte e origem de seu dizer.

Seguindo com nossas análises, nos remetemos ao S3, que também evidencia a figura materna como possibilidade de experiências com a leitura e escrita, como podemos analisar no seguinte recorte discursivo:

RECORTE 7 – S3

aí da minha mãe... toda vez que a gente que eu tinha uma lição pra fazer mesmo muito atarefada muito cheia de de tudo pra fazer e pouco estudo porque meus pais têm só até a quarta série Quarta.. Quarta série, quarto ano né Antigamente era era o fim do ciclo para ele tinha um ciclo para eles né. Mesmo assim ela do jeitinho dela ela largava tudo. Parava tudo se sentavam comigo ali na cartilha caminho suave, ficava ali comigo, a leitura, a gente tinha ééé pouco material, mas a Bíblia era sempre foi sempre presente...

No recorte 7, a sequência “*toda vez que a gente que eu tinha uma lição pra fazer*” cria um efeito de sentido de que todos, além de ele mesmo, tinham muita lição para fazer, que a lição para casa do sujeito também era para a mãe. A lição para casa e os deveres de casa da mãe são tomados como um ato naturalizado, tornando-se uma verdade completa que o S3 busca (re)afirmar, sustentando seu dizer no(s) e em outro(s) quando utiliza a expressão ‘a gente’. Em Pêcheux (1995), esse pré-construído é um efeito discursivo de memória que nos fornece a tomada do real por categorizações lógicas, universais, legitimadas e reconhecidas por todos, capazes de controlar e homogeneizar o real sócio-histórico. É assim que os fornece a realidade e também o sentido sob a forma de universalidade.

É importante destacar que esse sujeito, mais uma vez, a(de)nuncia a prática docente à qual foi submetido – a tradicional –, que tem como característica o autoritarismo, a mecanização e o aluno como coadjuvante do processo de aprendizagem (DPE autoritário). Essa prática não é tecida no pedagógico que, como já discorremos neste trabalho, tem como característica a interação, a reflexão e o educando enquanto produtor de conhecimento. Por isso podemos dizer que nem sempre uma prática docente é uma prática pedagógica. Esse discurso traz à tona a ideia tradicionalista de como a alfabetização deve ser trabalhada: por meio de memorização sem sentido e sem reflexão por parte dos alunos.

Em relação à cartilha *Caminho Suave* (Branca Alves de Lima 1911-2001), resgatada pelo S3, consideramos ser importante retroceder um pouco na história, para o momento em que essa cartilha foi produzida. Em 1930, a cartilha *Caminho Suave* foi editada e distribuída em todo território nacional com o objetivo de alfabetizar as crianças, sendo elas pobres ou ricas. Com o golpe político, em 1964, o interesse pela cartilha aumentou. Na década de 80, alguns programas interessantes, como “Programa Sala de leitura” e “Círculo do Livro” foram criados em parceria com a iniciativa privada. Porém, com a dissolução, em 1985, da união dos ministérios da educação e da cultura, as iniciativas em prol da leitura chegam ao fim, dando

margem, nessa mesma década, à co-edição da cartilha *Caminho Suave* pelo Ministério da Educação em parceria com a fundação nacional de material escolar, dentro do programa livro didático.

O método trazido pela autora da *Caminho Suave* é a “alfabetização pela imagem”, no qual, nas atividades, busca-se associar a palavra-chave à figura que representa. Branca Alves de Lima diz:

Consiste, êsse processo, em relacionar a sílaba inicial de cada vocábulo com um ‘desenho chave’. Quando a criança vê escrita determinada sílaba ou letra, imediatamente associa os sinais gráficos que a representam à imagem do desenho a que está ligada, acordando na idéia o som correspondente. Cada desenho excita enèrgicamente o interêsse, é poderoso apoio à memória (LIMA, 1954 apud MORTATTI, 2000, p. 208).

As lições do livro obedecem a ordem alfabética iniciando pelas vogais, depois os encontros de consoantes e vogais. Cada lição se inicia com a sílaba grafada que se relaciona com a imagem. Ainda segundo Mortatti (2000), a autora classifica o método utilizado na cartilha como analítico-sintético (misto), partindo da palavra e da família silábica da sílaba destacada.

De acordo com Mortatti (2006), a história da alfabetização no Brasil tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização e que, desde o final do século XIX, vêm fagulhando disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública (MORTATTI, 2006, p. 1).

No entanto, não há teoria/método que se mantenha inabalável perante a heterogeneidade (complexidades e diferenças) existentes dentro da sala de aula (BELINTANE, 2013). Por isso entendemos que a questão (problemática) dos métodos ainda permitem reflexões como, por exemplo: por que o método da silabação, tão criticado por pesquisadores, ainda sobrevive dentro das práticas docentes mesmo sendo comprovado que não é totalmente eficaz e que não contempla e tampouco desenvolve a autoria, tanto do aluno quanto do professor? Podemos ensaiar uma resposta: porque são práticas que ainda estão coladas aos professores, visto que a elas foram submetidos e, assim, a reproduzem como melhor forma de ensinar, o que indicia que as práticas docentes às quais que o professor foi submetido enquanto aluno são refletidas em suas práticas enquanto professor.

Ainda sobre as experiências em relação à leitura e à escrita dentro do contexto familiar, o S4 atualiza seu interdiscurso e promove um intradiscurso enunciando que o contato inicial com a leitura na família tem ligação com a profissão da mãe, ou seja, com o desejo do Outro.

RECORTE 8 – S4

olhaa... na minha casa sempre teve muito livro éééé' sempre tive em contato com as coisas de escola de uma forma geral né pelo fato de minha mãe ser professora, então eu sempre tive interesse, sempre busquei ler, sempre tive incentivo também pra isso, né então é uma coisa assim que era de fácil acesso, acho que isso ajuda também a criança...

O S4 relata que em sua casa “sempre” teve muitos livros e atribui esse fato à profissão da mãe. Mesmo relatando sua ausência, S4 afirma (denegando) que ela marcou suas experiências com a leitura e escrita, sustentando que seu contato e seu fácil acesso à leitura é devido à sua mãe, que, além de ocupar o lugar maternal, ainda ocupava o lugar de professora, lugar de saber e poder. É importante acionarmos os estudos foucaultianos quando destacamos que o professor/mãe ocupa o “lugar de saber e poder”. Em *A microfísica do poder*, Foucault (2006) afirma que há uma perpétua relação entre poder e saber e entre saber e poder. Segundo o filósofo francês, exercer o poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e o utiliza. Não se poderá compreender nada sobre o saber se não se sabe como poderá ser utilizado e exercido. O exercício do poder cria permanentemente saber, e inversamente o saber acarreta efeitos de poder. Com base nessas colocações, entendemos que desse lugar de saber/poder atribuído à professora/mãe ecoaram objetos de saber, ou seja, o modelo leitor refletiu e germinou, brotando o desejo de ler e de fazê-lo aos outros.

A SD “sempre tive em contato com as coisas de escola de uma forma geral né pelo fato de minha mãe ser professora” cria um efeito de sentido de algo evidente, naturalizado, com efeito de transparência da linguagem e literalidade de sentido. Amarrando a essa sequência e procurando escutar “[...] o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária (ORLANDI, 2012a, p. 34), podemos tomar a seguinte enunciado, “eu sempre tive interesse, sempre busquei ler, sempre tive incentivo”, como a busca pelo ideal do eu, já discutido neste trabalho, e talvez ser visto como bom sujeito.

Percebemos na fala de S4 a presença fundante da mãe, marcando a importância do outro materno na sua trajetória. Frente a isso, Assolini (2013) destaca que as *condições de produção* compreendem os sujeitos e a situação e também a memória, que faz parte da produção do discurso. Nessa condição de produção, o enunciado de S4 traz a mãe como figura fundamental de seu percurso, como aquela que apoia e sustenta seu desejo. Remexendo e (re)memorando seu percurso, a memória é tecida e se (re)produz no/pelo interdiscurso, materializando no intradiscurso.

O que podemos compreender analisando as respostas dos professores é que as experiências familiares – efetivas ou não – deixaram marcas, e estas ainda ecoam nos dizeres e fazeres desses sujeitos. A negação, a contradição apareceram na maioria dos discursos, não de forma negativa, mas em busca de ressignificação, como um furo no tecido do dizer. Eckert-Hoff (2008) diz que compreender a negação revela, embora tente camuflar, o que é dito e não dito – silenciado – ao mesmo tempo.

Freud (2004), em seu texto sobre recalque (*O recalque*), datado de 1915, argumentava que as pulsões são refreadas em seu destino, pois podem se direcionar mais ao desprazer do que ao prazer. Esse sufocamento dar-se-ia pelo mecanismo do recalque, que impede o acesso ou a manutenção de certos conteúdos psíquicos no âmbito consciente, que são ligados à satisfação pulsional. Mas esses conteúdos permanecem próximos e podem ser expostos na consciência de maneira velada.

Um pensamento recalcado no inconsciente, segundo Freud (1982) pode abrir caminho para a consciência, desde que se deixe denegar. A de-negação é um adiamento do recalque, ainda que não seja aceitação do que é recalcado. Pelo amparo da de-negação, só uma das consequências do processo de recalque, do que está no inconsciente, encontra-se anulada, uma vez que seu conteúdo de representação não chega à consciência.

Essa (re)mexida na memória trouxe, para esses sujeitos-professores, uma oportunidade de atualizar e ressignificar acontecimentos vividos e que o atravessam e o constituem como heterogêneos e incompletos.

6.3 A memória como regulador do saber fazer: indícios de perpetuação do legitimado e de tentativas de descolamento

Todos gostam de falar de si, é saudável e necessário para que possamos ressignificar posições e decisões. Eckert-Hoff (2008) afirma que o sujeito-professor, quando possibilitado a falar de sua história, encena e se coloca em cena, deixa escapar falhas, desejos e angústias. Encena lugar(es), situações, cria um cenário e um sujeito “ideal” para se dizer. Assim, neste tópico, procuraremos indícios de como as experiências vividas como aluno influenciaram em sua posição como sujeito-professor, e se suas práticas são reflexos dessas vivências por meio da pergunta *De que maneira essas experiências, essa memória, influenciam (ou não) na sua prática com a leitura e a escrita?*

Ainda procuraremos, pautados nos ensinamentos de Eckert-Hoff (2008), questões relacionadas ao falar de si, de sua história enquanto estudante e, agora, ocupando a posição de

professor, enquanto encenação de um lugar que nos permita compreender pelos nós (o outro e as amarras) como funciona no intradiscurso a singularidade e a subjetividade dos sujeitos professores.

RECORTE 9 – S1

As práticas que eu tenho....da época direto da infância...eu gostava muito de lê...eu lembro que...eu cresci lendo Monteiro Lobato que era minha paixão...hoje em dia tem outras né...outras leituras...mas aquilo lá eu viajava...literalmente...aquela palavra...viagem no mundo das leituras...da leitura eu fazia, porque eu amava...eu...eu lembro que aquela coleção...tinha uma coleção...

É interessante notar que S1, instado a discorrer sobre como as experiências vividas em relação à leitura e a escrita influenciaram suas práticas de leitura e escrita, mobiliza sua memória e narra fatos de sua história de vida que o marcaram e marcam, evidenciando a incompletude que o constitui. Enuncia que suas experiências infantis influenciaram seu gosto pela leitura.

Na sequência “hoje em dia tem outras né...outras leituras”, tenta marcar que faz outras leituras além das que fazia quando criança, que incluiu outros tipos de leitura. Observa-se as repetições de enunciados, que formam uma regularidade discursiva que faz parte de um já-lá, da memória discursiva, já que fatos importantes fazem com que busque em suas experiências um pré-construído, que não reflete somente em frases do passado, mas desloca o sujeito a uma posição discursiva enunciativa, uma vez que a memória suposta no discurso é sempre (re)construída na enunciação (PÊCHEUX, 2015).

Dando seguimento aos nossos gestos interpretativos, observamos o uso do genérico discursivo “viagem no mundo das leituras”. A utilização de genéricos discursivos não é um ato aleatório, tampouco neutro. O sujeito só a enuncia a partir de uma formação discursiva com a qual se identifica e que corresponde a uma determinada formação ideológica. Indica um processo ideológico em que S1 (re)produz em seu dizer que toda leitura é uma viagem.

Segundo Tfouni e Tfouni (2007), os genéricos discursivos são fórmulas que sintetizam valores e ideias sobre o homem e suas instituições sociais e, com isso, fazem parte do interdiscurso, da memória do dizer. Tfouni (2005a, p.79) diz que genéricos são “provérbios, slogans, máximas, rezas, fórmulas adivinhatórias, etc., que estão profundamente arraigados em ‘fórmulas encapsuladas’ [...] resumos historicamente constituídos das experiências e atividades

do homem sobre o (no) mundo”. Dessa maneira, os genéricos promovem a naturalização de sentidos, já que é um efeito da ideologia. Nas palavras de Tfouni e Tfouni (2007),

o genérico, em qualquer uma de suas formas [...], tem como ferramenta para a interpretação o arcabouço ideológico que acompanha o genérico: Ele é interpelado, capturado pela ideologia, que o aprisiona em uma única interpretação possível (impedindo a deriva de sentidos) (TFOUNI; TFOUNI, 2007, p. 302).

Ao falar de si, o sujeito-professor se esquece da (im)possibilidade de apagar os traços de sua experiência vivida enquanto criança, enquanto aluno, já que somos um pouco daquilo que negamos ou perdemos (ECKERT-HOFF, 2008). A nosso ver, S1 não discorreu diretamente sobre suas práticas profissionais de leitura, mas sobre as que fizeram parte de sua infância, que o fizeram amar a o ato de ler.

Ainda nos segmentos “viagem no mundo das leituras” e “eu cresci lendo Monteiro Lobato”, temos os processos de metáfora e metonímia, que Lacan relaciona a dois processos freudianos formadores do inconsciente: a condensação e o deslocamento (conceitos trabalhados no capítulo 4), que são mecanismos importantes que estruturam os processos do inconsciente, ou seja, equivalem ao que podemos considerar como meios fundamentais de formação de sentido, na medida em que foram feitos pelas combinações do significante. Lacan diz que, de uma forma geral, para Freud condensação é a metáfora e o deslocamento é a metonímia. A metáfora é a substituição de uma expressão por outra, ou seja, quando o S1 utiliza “viagem no mundo das leituras”, ele pretende dizer que, quando lê, se desloca imaginariamente a outros lugares por meio da leitura. A condensação pode ser comparada, portanto, a uma substituição significante.

Já o deslocamento tem relação com o emprego de um termo em lugar de outro, havendo entre eles uma estreita relação de sentido. Quando S1 enunciou “eu cresci lendo Monteiro Lobato”, houve um emprego de um termo no lugar de outro, mas que há uma relação de sentido, ou seja, o S1 não lê Monteiro Lobato de forma literal, mas a obras de Monteiro Lobato, seus escritos, seus livros. Na perspectiva lacaniana, a metonímia é pobre, pois é limitada de conteúdo, reflete objetividade, é mais aparente. Em contrapartida, a metáfora é subjetiva, necessitando a leitura das entrelinhas, de uma interpretação mais sensível, singular.

Em nenhum momento o S1 mencionou práticas de escrita, tanto pessoais quanto profissionais, o que nos leva a considerar um “apagamento da escrita”, no sentido de não querer falar de algo que causa desconforto ou angústia, isto é, (de)negando a presença de algo que ele recalca (ROUDINESCO; PLON, 1998).

Tais efeitos, de retorno ao passado, à infância, apagamento da escrita, fazem-se presentes também no discurso do S2.

RECORTE 10 – S2

influencia bastante porque eu me recordo que como após a alfabetização né que eu comecei a ler muuito que eu sempre fui muito assim apaixonado pelo mundo da leitura então eu acredito que isso éééé me ajudou na ter contato com palavras diferentes e ter um vocabulário muito maior...então ééé de certa forma...de certa forma não, na realidade eu acredito que eu passei a escrever bem foi através da desse contato muito cotidiano com a leitura...

Na sequência “eu me recordo que como após a alfabetização né que eu comecei a ler muito// me ajudou na ter contato com palavras diferentes e ter um vocabulário muito maior...então ééé de certa forma...de certa forma não, na realidade eu acredito que eu passei a escrever bem foi através da desse contato muito cotidiano com a leitura...”, relacionamos os sentidos produzidos às ideias sobre alfabetização enquanto acontecimento que tem um fim. Filiamo-nos à concepção de alfabetização pensada por Tfouni (2005a), que vem a ser a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura e para a escrita. Atravessado à alfabetização, temos o letramento – que é um processo mais amplo e que focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Ou seja, entender que um texto não tem relação com entender um texto. Assim, podemos compreender que ser alfabetizado não é sinônimo de ser letrado, sendo que uma pessoa pode ser analfabeta e extremamente letrada. Portanto, para o S2, ser alfabetizado é equivalente em saber ler e, em busca pela completude, pelo ‘bom sujeito’ e pelo eu ideal, acrescenta a expressão ‘muito’ para intensificar a ação.

Assim como S1, S2 recorre aos genéricos discursivos e também à metáfora (condensação) utilizando a expressão “fui *muito* assim apaixonado pelo mundo da leitura” em busca da legitimação de seu discurso, produzindo por meio de um já-dito (pré-construído), um dizer outro que faz parte do que é único à sua produção discursiva, singularidade que não está colada em algum ponto do discurso, mas sempre retornando e (re)significando. Interpelado ideologicamente, procura a naturalização de sentidos, fazendo e acreditando que aquele sentido é único e possível, uma verdade inquestionável, que o único sentido possível é o que o genérico/metáfora (condensação) faz circular.

Destaquemos que esse sujeito compreende que, para escrever bem e ter um vocabulário ampliado, “devemos ler muito”. Essa ideia implica que rotinas de leitura e domínio da escrita estão rigorosamente imbricados, sendo que “ler muito” é considerado pré-requisito para “escrever bem”. Encontramos em Orlandi (2006) que a leitura deve ter na escola um espaço importante para o trabalho intelectual geral, e não como mais um artefato que não leva em consideração o caráter sócio-histórico. Assim, ler está além de um instrumento voltado para escrever bem, ler é um momento em que o sujeito aciona seu arquivo, suas histórias de leitura, para interpretar, fazer conexões com outras leituras e, assim, atribuir outros e novos sentidos. Durante a leitura, o leitor deve ser instigado, encorajado a atribuir sentidos ao texto, considerando que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Isso posto, Orlandi (2006) afirma que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, já que nele se encontra e se desencadeia o processo de subjetivação de quem lê.

A leitura como facilitadora do escrever bem se difunde como crença nas práticas docentes em qualquer nível, pois acreditam que a falta de “hábitos” de leitura impede a expressão do aluno pela escrita. No que tange à expressão ‘hábito’, entendemos que seja uma ação mecanizada, desprovida de consciência e de desejo. Bernardo (2012) afirma que ler muito não pode ser a única condição de escrever bem – ler muito pode levar a ler bem e isso também é importante –, mas seria uma nutrição para viver e para escrever. O que leva as pessoas a escreverem bem é o desejo, a vontade de se arriscar, de se colocar e se deixar ver.

É importante destacarmos o segmento “**ééé de certa forma....de certa forma não, na realidade eu acredito**”, em que se materializa a manifestação do inconsciente pelo ato falho *Versprechen* (lapso verbal), que, de acordo com Freud (1916/2014), seria um pequeno deslize que acontece quando o sujeito se sente cansado, indisposto, agitado ou quando outras coisas demandam fortemente sua atenção. No entanto, Freud diz que essas trocas e esquecimentos podem ocorrer com pessoas que não estão cansadas, distraídas ou nervosas, ou seja, em seu estado normal enunciar algo distinto do que intencionava, o que cada sujeito encontra é perplexidade ou irritação. Maia (2006), diz que os atos falhos são entendidos como uma atuação do real que, enquanto ato, *diz*, o sujeito sendo ‘atuado’ e ‘dito’ ele mesmo, via ‘seu’ ato. É por meio dessas palavras ‘falhadas’ que o inconsciente se manifesta.

Seguindo com nossas análises, percebemos que no discurso do S3 também há indícios de leitura como instrumento, um artefato que não garante o deslocamento de sentidos, como traz o recorte abaixo:

RECORTE 11 – S3

Aii Influenciou muito, porque como eu não tinha, sempre gostei muito de lê, gosto ainda muito da leitura, como eu não tinha ééé Quando eu tive condições de ter eu tenho muitos livros, principalmente do que me encanta que é a literatura infantil e contos assim como o livro do Harry Potter com essas coisas mágicas né, eu adoro...então hoje tenho condições de adquirir, então eu tenho na minha casa então isso me fez ... leitora...

Em nenhum momento esse sujeito faz considerações de como essas experiências, essa memória, influencia (ou não) sua prática com a leitura e a escrita, mesmo dizendo que influenciou. A escrita foi apagada de seu discurso, o que nos leva a compreender que não queria falar sobre isso. Entendemos esse posicionamento como uma recusa de dizer coisas sobre algo que deveria fazer parte de sua vida, silenciando e interditando o assunto. Essa discussão nos remete ao conceito de silêncio, concebido por Orlandi (2007) como a possibilidade do vir a ser do sentido, um discurso que fala com outras palavras, por meio de outras palavras. Interpretamos, portanto, o dito, o não-dito e o silêncio que estão sempre atrelados, tramando uma construção constante de significação. Desse modo, temos o silêncio como fundador – princípio de toda significação. Porém, o silêncio que se instaura nos dizeres de S3 não é o fundador, mas o silenciamento ou a política do silêncio que se define, segundo Orlandi (2007), pelo fato de que, ao dizer algo, apagamos inconscientemente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada, ou seja, o que foi excluído é o não-dito. Dessa maneira, apagam-se os sentidos que são inconvenientes no momento, que poderiam direcionar a uma outra formação discursiva, uma “outra” região de sentidos.

O não dizer de S3 indicia sua relação com a leitura e a escrita, que se fazem práticas fundamentais na constituição do sujeito-professor, mas quase ausentes no fazer do sujeito pesquisado.

É importante pontuar que os efeitos de sentidos que ecoam no discurso do S3 são repetições do “não tinha, como eu não tinha, eu tive, eu tenho, hoje tenho condições”. As repetições podem ser compreendidas como um ato falho, lapsos, o dito não dito, silenciado, como a procura de um sentido, de satisfação de um desejo e de uma falta e, assim, vai repetindo em busca de uma elaboração, de uma (res)significação, como já discorreremos neste trabalho. Lacan (1998) diz que nunca é uma repetição no sentido habitual de uma reprodução do idêntico – a repetição é o movimento que subentende a busca por um objeto, de uma coisa que está sempre situada além e, por isso, impossível de atingir. Em outros termos, a repetição está

sempre em busca de um sentido. A falha, o lapso, é constitutiva da memória, assim como o esquecimento. A memória discursiva que está em funcionamento na sequência destacada, se apresenta como furos, falhas, buracos na memória que são lugares, não em que o sentido se cava, mas, ao contrário, em que o sentido falta por interdição. A memória é tudo que deixa marcas nos tempos descosturados que vivemos e que nos permite, a todo momento, reunir e emergir tempos passados, presentes e ainda está por vir.

Ainda analisando a SD destacada, consideramos pertinente pensar sobre a repetição do significante ‘ter’, que indica posse. Ele causa efeitos de sentidos de que o S3 foi impedido de ter algo, de ter acesso a possibilidades que gostaria de ter, mas que não conseguiu e procura ilusoriamente tamponar. Com isso, constrói um discurso queixoso, que nos leva em direção, mais uma vez, ao ressentimento. Como já discorremos neste trabalho, o ressentido interpreta a falta como prejuízo em que a responsabilidade é sempre de outra pessoa, ou seja, expulsando de si toda a responsabilidade em relação às causas de seu sofrimento (KEHL, 2020).

Seguindo com nossas análises, vejamos o que o S4 tem a dizer (ou não) sobre *De que maneira essas experiências, essa memória, influenciam (ou não) na sua prática com a leitura e a escrita?*

RECORTE 12 – S4

... influenciou muito entendeu porque hoje eu vejo a importância da criança ler da criança escrever tanto que hoje em dia mesmo nas aulas remotas quando eu preparo as atividades das crianças eu introduzo leitura todos os dias eu coloco palavrinhas para poder ler a parte de leitura de livrinho eu conto histórias todos os dias mesmo inst...mesmo sendo ensino remoto entendeu...tô gravando as aulas eu introduzo a leitura a leitura de palavras entendeu pra poder tá estimulando as crianças a gostarem também porque se a criança não tiver esse hábito de leitura, ela não vai gostar entendeu, ela não vai ter vontade de ler e assim ela também não acaba desenvolvendo né...

Assim como os outros professores entrevistados, o S4 relata que as experiências familiares com a leitura e a “escrita” (colocamos em aspas, pois a maioria apagou o termo) influenciaram “muito”. No entanto, esse professor direciona a resposta para as suas práticas, dificultadas pelas aulas remotas. Estamos passando por um período dificultoso e marcado por muitas mudanças, ressignificações e aprendizado. A pandemia causada pela Covid-19 fez com que metodologias digitais que estavam distantes da sala de aula, principalmente das escolas da

rede pública, arrombassem as portas das escolas e das famílias e se fizessem ser olhadas, pensadas e ajustadas no ambiente escolar e em casa.

A paralisação das atividades nas escolas e nas universidades (públicas e privadas) não significou, necessariamente, uma paralisação no trabalho dos professores e alunos. Em algumas redes públicas, principalmente na rede em que esta pesquisa está ocorrendo, houve a suspensão das atividades presenciais, dando lugar às atividades remotas. Assim como foi feito em outras cidades, determinou-se que as atividades presenciais deveriam ser “adaptadas” para que pudessem chegar aos alunos por meio de ferramentas digitais. Desse modo, atualizamos o genérico discursivo que perpassa o campo pedagógico: “O professor deve aprender a aprender”. Essa frase, atualmente, tornou-se um imperativo e está revestida de sentidos que poderão mudar de acordo com a movimentação da sociedade.

Para os professores, esse súbito deslocamento da aula presencial para a remota foi motivo de muito trabalho, incertezas e aprendizado. Metodologias digitais que antes estavam à espreita esperando que alguém as utilizasse se impuseram pela necessidade de que a aprendizagem “deveria continuar”. Porém, muitas escolas e famílias não dispõem de acesso à internet, e também – tanto escola, professor, família – não estão familiarizados com tais ferramentas. Esse cenário, imposto desde março de 2020, fez marcar a necessidade de que a escola não pode parar no tempo, viver no passado, mas deve aprender acompanhar as expansões tecnológicas que influenciam o modo de viver em sociedade.

Dando continuidade às nossas análises, esse sujeito-professor tenta adaptar suas aulas ao ensino remoto em que, pelo seu discurso, a leitura está sempre presente, tanto a leitura como o contar histórias. Esse posicionamento indicia a busca pelo “não parar”, pela adequação do que seria presencial para o remoto sem perder a qualidade. Nesse sentido, buscando continuar a ser o professor ideal e o ideal de professor.

Em seu discurso, pontua que se preocupa com o “hábito” de leitura, que deve ser proporcionado pelo professor e desenvolvido pelo professor, como está materializado no SD **“porque se a criança não tiver esse hábito de leitura, ela não vai gostar entendeu, ela não vai ter vontade de ler e assim ela também não acaba desenvolvendo né...”**. No que tange à expressão ‘hábito’, a impressão que nos passa, de acordo com Bernardo (2012) e que já pontuamos em análises anteriores, é de uma ação mecanizada, desprovida de consciência e de desejo. “Os hábitos são transmitidos por imitação e por pressão, dispensando as pessoas de escolherem este ou aquele comportamento, dispensando-as do direito de escolher e decidir por si” (BERNARDO, 2012, p. 12).

Sabemos, pautados nos ensinamentos freudianos, que somos sujeitos da falta e do desejo e, sendo assim, buscamos sempre suprir essa falta e satisfazer o desejo, mas quando pensamos que conseguimos, outra falta despertada pelo desejo aparece.

Visto que a pergunta foi *de que maneira essas experiências, essa memória, influenciaram (ou não) em suas práticas de leitura e escrita?*, entendemos que ela possibilita a abertura para discorrer tanto sobre práticas enquanto aluno como sobre a posição de professor. O que se materializou na maioria dos enunciados foram acontecimentos da infância, na posição de aluno. Em relação às práticas enquanto sujeito-professor, o que indicia é que, durante a construção de sua enunciação, ainda estava mergulhado em fatos e acontecimentos da infância.

Destaca-se a recorrência do apagamento da escrita em detrimento a leitura, o que nos faz entender que, para esses sujeitos, falar de leitura é o mesmo que falar de escrita, tendo, portanto, um único corpo.

6.4 A (des)estabilização da cena do 'eu ideal' e 'ideal do eu': a escrita negada na formação do sujeito-professor

Nesta seção, indagamos se os sujeitos professores gostam de escrever, possibilitados pela questão: *Você gosta de escrever?* E, a partir do que se materializar no fio discursivo, analisaremos como esses sujeitos entendem e concebem a escrita e que sentimentos emergem ao pensar nela. É importante destacar que entendemos as marcas não como agentes a serem explicados, mas vestígios, indícios que ficaram no intradiscurso.

RECORTE 13– S1

eu gosto...eu gosto muito de escrever sim às vezes quando eu me pego escrevendo eu vou longe, principalmente...sabe..o que;... assim aaa o tipo de escrita mesmo que eu gosto, por incrível que pareça é a escrita mais acadêmica cê acredita nisso, mas assim nunca quii... no começo eu achava que num tinha esse poder de escrita, até que quando fiz a pedagogia eu tive um pouco de dificuldade pra escrever porque eu não tinha noção de né de que que era uma escrita científica, mas depois quando eu fui fazendo a pós graduação que eu fiz três e a primeira eu comecei a tomar gosto porque lá na pedagogia eu entendia que a escrita era aquela coisa que eu tinha que me preocupar porque eu ia te que fazer um tcc porque esse tcc eu teria que apresentar esse tcc então era uma escrita era uma escrita..... então quando eu fui fazer o tcc

minha preocupação era ééé a escrita porque era aquela escrita preocupante com finalização de curso //...quando eu fiz ele eu fui entendendo que era gostoso escrever e // eu tive...acabei tendo essa facilidade de escrita acadêmica mesmo...mas assim...nunca pensei em mestrado nem doutorado não (...) mas eu eu sempre gostei de escrita acadêmica, de ler textos científicos e fazer abordagem dele... eu fiz as três pós graduações... da vontade de ate fazer mais...mas assim só pós-graduação, só estudo porque entendo assim a pós pra mim está sendo estudo complementar vamo disser assim...agora um doutorado e um mestrado eu acho que eu nem tenho mais cabeça...num sei.

Instado a falar se “gosta de escrever”, o S1 afirma que sim – “**eu gosto...eu gosto muito de escrever sim // tipo de escrita mesmo que eu gosto**, por **incrível que pareça é a escrita mais acadêmica ...cê acredita nisso**” e confessa sua satisfação, enquanto profissional, de gostar da escrita. Na ânsia em se dizer, vemos que se declara, se confessa como um sujeito que prefere a escrita acadêmica e isso lhe causa uma certa satisfação. Importa-nos destacar que S1 deseja estar no meio acadêmico, deseja sempre estudar em busca do ‘ideal de eu’. Identifica-se com a pesquisadora, mas nega o desejo de cursar mestrado e doutorado. Essa negação usando a afirmação sustenta uma voz que ecoa oriunda do interdiscurso. Essa voz, esse dizer, nos faz perceber que a negação aponta, apesar de tentar esconder, o que é e não é dito conjuntamente, ou seja, o desejo de ocupar a posição de pesquisadora, de mestrando e doutorando.

O ‘ideal do eu’ reverbera quando destaca que achava que “**num tinha esse poder de escrita, mas**” – deixa marcado que entende a escrita como algo restrito, produzindo um efeito de sentido em que aquele que consegue produzir um texto científico tem *poder*, produz uma verdade e, conseqüentemente, produz saber. Denota, também, que para escrever bem é preciso *ter* dom, e quem tem dom tem poder. Aqui, acreditamos ser pertinente acionar Maurizio Gnerre (1991). Com base em seus estudos sobre linguagem, escrita e poder, ele afirma que a linguagem escrita, dentro das sociedades letradas, sujeitou historicamente pelos grupos sociais dominantes, relacionada à conservação de seu poder perante os dominados, ou seja, os dominantes impunham sua língua e sua escrita aos dominados como sinônimo de poder. Ainda afirma que, a começar pelo nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. Isso posto, a linguagem, no caso a escrita para o S1, é vista como instrumento de poder e que define a posição de cada sujeito dentro da sociedade.

Observamos que, mesmo marcando que achava não ter poder para escrever, o sujeito-professor mais uma vez nega, afirmando o desejo de gostar de algo “preocupante”,

como remete à escrita acadêmica. Nota-se que o S1 se preocupa com a escrita, com sua escrita, acreditando que para escrever precisa-se somente de uma certa técnica que podemos adquirir após praticada. Bernardo (2012, p. 6) afirma que escrever não é “somente” uma questão de técnica; entretanto, não se escreve sem alguma técnica. Porém, ninguém começa a escrever depois aprender tal técnica. O cerne está no desejo de escrever, de querer escrever, e, então, enquanto vai escrevendo, vai organizando, melhorando e aperfeiçoando sua própria técnica. O ato de escrever é, primeiro e antes de tudo, a questão do desejo (BERNARDO, 2012, p. 6).

Assim, para escrever tem que desejar, não bastando apenas o ato de grafar. Por isso, podemos perceber uma certa angústia quando S1 fala sobre uma escrita preocupante. Quando escrevemos, há a possibilidade de que alguém possa ler e, nessa direção, acabamos por expor nossas possíveis falhas, um ato de autoafirmação. Desse modo, notamos que S1 está amarrado a uma escrita automatizada, imposta por práticas docentes autoritárias e cerceadoras de sentido. Com isso, a posição intérprete-historicizado e, conseqüentemente, a autoria, são apagadas por um discurso que anuncia a busca pela completude por meio da legitimação do mesmo.

Seguindo com nossas reflexões, observamos o segmento “**que era gostoso escrever**”, que indica que, até então, esse sujeito não gostava de escrever, evidenciando uma contradição, ou denegação, que revela, embora tente camuflar, o que não é dito, um modo de verdade que se quer revelar e ocultar ao mesmo tempo (ECKERT-HOFF, 2008). Assumir que não gostava de escrever sendo professor ameaça a construção do sujeito ideal que até o momento foi encenado.

Vale ressaltar que, no segmento “**acabei tendo essa facilidade de escrita acadêmica**”, sinaliza a afirmação pela negação e marca a contradição do dizer, ou seja, que ele poderá ser um bom escritor, acreditando que o treino lhe dará, ilusoriamente, o domínio da escrita. Esse desejo de ser um professor que escreve bem, o professor ideal, ganha força na seguinte afirmação: “**eu sempre gostei de escrita acadêmica, de ler textos científicos e fazer abordagem dele**”. É importante notar que esse dizer exhibe o desejo de transcender, da busca de erudição, de provar ser melhor. É o discurso do ideal do eu que perpassa esse dizer.

Nessa direção, importa-nos destacar a presença do discurso científico sobre a escrita, ou seja, a não admissão de uma escrita atravessada por imprevistos e por jogo de sentidos. Esse discurso tem relação com o discurso higienista da escrita, em que erros, rompimentos e deslocamentos não têm espaços e, portanto, são negados, apagando a historicidade. Dessa forma, isso nos faz apontar para a gestação do paradigma galileano, cuja característica é o positivismo e inflexibilidade, promovendo a reprodução do mesmo e a supervalorização da gramatificação e, nessa linha, a instrumentalização da escrita, colado e fermentado pelo DPE.

Esse discurso – discurso científico – é atravessado pela ideologia dominante da escrita como poder, como arma simbólica, como reificação. Pereira (2011), pautado em Pêcheux, afirma que todo dizer está marcado pelo recalque sócio-histórico inerente ao ato de enunciar, também conhecido como recalque ideológico. Sabendo que não há linguagem sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, a interpretação pode ou não acontecer em lugares deslocados dos efeitos ideológicos, fazendo o sujeito caminhar sob um mecanismo traiçoeiro, que remete à ilusão de que pode escapar à ideologia. É dentro desse mecanismo insidioso que Pereira (2011) toma “a escrita” como mecanismo de poder desta relação entre sujeito e linguagem. O efeito de unidade que o S1 deixa ecoar sobre a escrita denota que está capturado pelo discurso científico em que tenta estabelecer uma verdade entre tantas possíveis. Esse sujeito percebe a escrita como “estrutural” (conceito que estamos gestando neste trabalho) – fazendo uma analogia com o conceito de ‘racismo estrutural’, cunhado pelo filósofo Silvio de Almeida –, pois acredita que a forma como trabalha com ela seja a única (entre tantas). O conceito de ‘racismo estrutural’ determina suas regras a partir de uma ordem social estabelecida. Isso quer dizer que o racismo decorre da estrutura da sociedade que legitima, naturaliza e concebe como verdade padrões e regras baseadas em princípios discriminatórios de raça.

Assim ocorre com a escrita que pensamos estrutural, que compartilha traços semelhantes com o racismo estrutural, cuja característica é a formalização de um conjunto de práticas aceitas e, portanto, naturalizadas pelo DPE. Este conceito remete à ausência (ou discriminação) da historicidade em favor da gramatização.

Nessa direção, defendemos o rompimento desse exoesqueleto (significante que já destacamos neste trabalho) composto pela escrita estrutural, dura, inflexível, instrumentalizadora e aprisionadora, para que reverbere uma escrita viva, movente, que valoriza a polissemia (que nasceu do trabalho criativo com a paráfrase). Nesse jogo de novidades, a memória discursiva em que a historicidade se localiza dá vida à autoria, conceito e movimento importantíssimos para a instauração de novos sentidos. A partir desse trabalho, acreditamos que o que estava aprisionado se liberta, ou seja, a história que atravessa a grafia reverbera, pois nossos olhos não leem os traçados, a materialidade da escrita, mas se ligam à historicidade tanto dos traços do escritor e dos escritores que nos atravessam.

Diferentemente do S1, S2, S3 e S4 responderam evasivamente à pergunta, o que nos faz acreditar que a escrita para eles é destituída de sentidos e de atribuição de outros.

RECORTE 14 – S2

Simm...muito

RECORTE 15 – S3

Você gosta de escrever ...muito (risos)

RECORTE 16 – S4

gosto, muito....

Nesses recortes podemos destacar, mais uma vez, a expressão/significante “muito”, que entendemos conotar intensidade. No entanto, essas sequências discursivas reverberam o não querer falar de algo que causa algum tipo de angústia. O S3 ainda repete a pergunta e responde com risos. Entendemos que esse “riso” diz mais do que aparenta – são reações singulares que podem representar, atestar a consciência do sujeito. Podem também representar o humor do sujeito, seja ele bom, mau, angustiado. Ou seja, o riso é uma reação humana dotada de sentido. Obras freudianas que tratam do riso como um chiste e, então, como manifestações do inconsciente são *Os Chistes e sua Relação com o Inconsciente* (1905) e *O Humor* (1927).

Nos estudos freudianos o prazer do riso tem início no corte da possibilidade de sofrimento e nas defesas do psiquismo contra tudo o que pode causar desprazer. Assim, o rir está posto como um processo de defesa que, diante da possibilidade de angústia ou diante de um acontecimento penoso, “protege” o sujeito do sofrimento. O que reverbera nos quatro recortes é que esses professores não escrevem porque não gostam, mas que não têm muitas oportunidades para escrever, visto que, agora, na posição de professores, têm a função de impor e não fazer. A impressão que passa é que se esqueceram de que o professor também deve ser autor/escritor e um incentivador da criação.

Nos recortes 14, 15 e 16 há um ponto em comum, ou seja, encontram-se marcas de silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa forma, as próprias palavras – ditas ou não – repassam silêncio (ORLANDI, 2007). Assim, o silêncio existe entre as palavras, e essas últimas são cheias de sentidos a não dizer, e silenciemos muitas delas. É importante dizer que o silêncio aqui discutido não tem relação com o vazio, mas o silêncio que

está impregnado de sentidos, das palavras silenciadas. É nessa relação que podemos observar a articulação entre o que é dito e o que é silenciado.

Ainda pautados em Orlandi (2007), o silêncio deve ser entendido como possibilidade de o sujeito trabalhar sua contradição constitutiva, “a que o situa na relação do ‘um’ com o ‘múltiplo’, a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa” (id. *ibid.*, p. 23). A política do silêncio, segundo a autora, se estabelece na medida em que, ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma dada situação discursiva. Assim, acreditamos que esses sujeitos utilizaram do silêncio, não quiseram falar mais – mas falaram – sobre algo que não desejavam. O silêncio é histórico na perspectiva discursiva, pois por meio dele é possível nos atentar aos efeitos de sentidos, à multiplicidade da construção de sentidos.

O elo entre silêncio e memória permite compreender que a memória, de acordo com Orlandi (2015), é constitutiva de esquecimentos, silêncios e silenciamentos. Os esquecimentos podem ser de duas categorias, quais sejam: um sentido é esquecido ou apagado para que um outro possa se constituir ou apagam-se novos sentidos que já foram possíveis num processo em que foram evitados, censurados.

Concordamos com Grigoletto (2006) que o funcionamento do silêncio em uma dada discursividade marca a relação do discurso com a memória, seja do enfoque da inscrição do acontecimento discursivo na memória, seja em outro prisma: a forma de acionar uma memória que vem se inscrever no acontecimento.

6.5 Memórias de uma época que se faz atual: o discurso pedagógico autoritário como norteador de práticas docentes

Nosso objetivo nesta seção é analisar como eram solicitadas as atividades de leitura e escrita aos sujeitos-professores no seu tempo como estudante e como entendem estas atividades, se os marca(m)ram e influencia(m)ram como sujeito-aluno e como sujeito-professor. Para instigar a rememoração, lançamos a seguinte pergunta: *No que se refere à sua fase escolar, como eram solicitadas atividades de leitura e escrita?*

RECORTE 17 – S1

Quando eu estudava, na minha época existia muito...bom vou retomar um pouquinho...eu vim da época da educação excludente, (...)...educação excludente...só ficava na escola quem sabia, quem não sabia ia pra roça trabalhar, ia vender, não ficava na escola...então com isso era muito forte com quem ficava...tinha muita cobrança com quem ficava...eu tive assim...excelentes professores, porque eu aprendi muito, a prática de leitura e escrita já começava da biblioteca da escola...e leitura e escrita era muita cobrança...era muita cobrança...e naquela época era tipo assim...hoje a gente fala produção de texto...naquela época falava composição, e a gente tinha ...era uma composição...então a gente tinha que construir...a maioria...não me lembro da gente ter feito reescritas, eu me lembro de ter produzido textos, de ter construído meu próprio texto ... então tinha o tema (...) eu ganhava prêmios...que era melhor de melhor composição, ...eu escrevi muito...é isso que eu quero te dizer...que a minha experiência com a escrita foi de escrever muito, inclus...intensamente...tanto é que o ...tanto é... que vamos supor...se você tivesse escrevendo e tivesse um erro ortográfico, você ia copiar 20 vezes aquela palavra aquela...você nunca mais errava...então assim...foi muita escrita... a escola só ficava pra quem aprendia, pra quem não aprendia tchau...era uma pena...

O S1 inicia seu discurso deixando demarcado que as práticas docentes a que foi exposto, que podem ser diferentes das de hoje, na sua época eram excludentes. Entendemos que a repetição do adjetivo ‘**excludente**’ aponta para práticas que, na maioria das vezes, não asseguravam a permanência dos alunos na escola, tornando-a uma instituição de difícil acesso. Essa tal cobrança era, segundo o S1, supressora, ou seja, uma educação cujas cobranças extrapolam e que desrespeitam os alunos. Em seu discurso perpassam sentidos que se filiam à FD advindos de cursos de formação e orientação, o que reverbera em seu posicionamento contrário a essa conotação de exclusão. Remetemo-nos ao regime de progressão continuada, criada justamente para acabar com a exclusão e, conseqüentemente, minimizar a evasão.

É importante frisarmos que entendemos que nos dizeres do S1 perpassam dois sentidos de exclusão: um deles seria de ordem subjetiva, que atravessa o sujeito e o faz buscar uma completude ilusória, a falta que se pretende tamponar, causada por um evento que foi contrário ao que desejava – o ir para a escola na idade certa. O outro sentido de exclusão seria de ordem pedagógica, mas que mantém relação com o subjetivo, pois o fato de ter sido excluído remete à sua prática e aos seus dizeres enquanto professor.

Dando seguimento aos nossos gestos de análise, esse professor deixa ecoar pelas repetições do verbo ‘**ter**’ e do substantivo ‘**cobrança**’ o tipo de prática a que foi exposto – DPE autoritário. Mesmo exposto a práticas autoritárias, descreve que a forma com que escrevia dava abertura à produção, porém, o uso do verbo ‘ter/tinha’ reverbera sentidos de autoridade, de imposição – discurso pedagógico escolar autoritário –, em que o produzir remete à ideia do mesmo, produzir sempre o já-posto, de naturalização de sentidos, do legitimado dentro das práticas escolares. Face ao exposto, notamos que o S1 está no esquecimento número 1, também denominado por Pêcheux (1995) de ‘esquecimento ideológico’. Esse esquecimento é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. “Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes” (ASSOLINI, 2011, p. 366).

Com isso, vale destacar que, no que se refere à leitura e à escrita mecânica, imposta e sempre reproduzindo o mesmo, segundo Rodrigues (2011, p. 14), vamos caindo em uma espécie de inércia, uma acomodação, uma ausência de deslumbramento; seguida pelo não reconhecimento na/da escola, frequentemente escrevemos para o professor. Desse modo, a escrita perde o encanto, a escrita deixa de possibilitar que sementes sejam espalhadas.

A ideia da escrita enquanto reprodução, da escrita enquanto suporte de correções ortográficas, de instrumento punitivo, presentifica-se nos dizeres desse sujeito, ou seja, a intensidade do trabalho da escrita que aparece diz respeito à escrita enquanto marca, traçado, instrumento punitivo e sentencial, distante da concepção de suporte de criação.

Atentemo-nos à SD “*eu ganhava prêmios...que era melhor de melhor composição*”. Além de deixar escapar a falta que o constitui, de ter sido excluído da escola em uma fase em que se fazia necessária sua entrada (recorte 1), anuncia que sua permanência só foi possível porque era dotado de saber, era bom aluno, completo (ideal do eu). Entendemos que falta e a busca pela completude, pela inteireza, perpassa seus dizeres. Acreditamos ser importante evocarmos o registro ‘narciso-vampiro’ pontuada por Eckert-Hoff (2008) para compreendermos esse movimento do S1. A autora vem destacar que o sujeito é sempre perseguido por seus duplos, por outro imaginário que ele constrói como ideal para se dizer. Que todos perseguimos o que nos falta e isso se dá, dentre outras formas, pelas histórias de vida. Todos procuram se encontrar ou sobreviver por meio de um outro desconhecido que ganha contornos – indefinidos – no imaginário. Portanto, é sempre o vampiro-narciso/narciso-vampiro que é perseguido. Eckert-Hoff (2008, p. 67) assim define esse registro: “O sujeito se constitui, pois, nesse duplo registro (...) Narciso não ama senão sua imagem que contempla ao mirar-se no espelho. Já o vampiro é a impossibilidade de contemplar a própria imagem”. Para

compreendermos melhor essa noção, entendemos ser essencial um breve mergulho nesses mitos.

Figura 8 - *Narciso*, Caravaggio (1594-1596)



Fonte: Galeria Nacional de Arte Antiga

Narciso nasceu na Grécia, na região da Beócia. Filho de Cefiso e da Ninfa Liríope, era dono de uma beleza incomum. No ato de seu nascimento, seus pais consultaram um oráculo que disse que, para Narciso ter uma vida longa, não poderia, jamais, ver sua imagem. Na fase adulta, Narciso foi objeto de desejo de muitas mulheres, mas ele era insensível. A ninfa Eco se apaixonou por ele, mas recebeu o mesmo que as outras. Desiludida, retirou-se em sua solidão, emagreceu, restando de si mesma apenas uma voz gemente. Jovens desprezadas pediram vingança aos céus. Nêmesis as atendeu e fez com que, voltando um dia da caça, se inclinasse para beber água em uma fonte de água cristalina, onde, pela primeira vez, viu sua imagem refletida e, então, apaixonou-se pelo seu reflexo, por si mesmo. A partir desse acontecimento passou a ser mais insensível a tudo que o rodeava. Na impossibilidade de se unir ao objeto desejado, após inúmeras tentativas sem resultados, debruçou-se sobre sua imagem e deixou-se morrer. No local de sua morte brotou uma flor a qual foi batizada com seu nome, o narciso (GRIMAL, 2005, p. 322).

Essa versão é uma das várias disponíveis, mas o que é denotado por todas elas é o ato de pensar em si mesmo. Segundo Eckert-Hoff (2008), Narciso é um exemplo da atitude autocontemplativa, introvertida, absoluta, e causa angústia no sujeito. O mito de Narciso alerta para a incapacidade de se reconhecer no outro, para a ilusão de inteireza, para a fascinação do

eu que se afoga em si atravessado pelo Outro. Narciso, no reflexo da água, acreditava estar vendo o outro, quando na verdade via a si próprio, pois era incapaz de enxergar os outros que o cercavam.

Partimos, agora, para o mito do vampiro – que, no dicionário Houaiss (2009), aparece como o corpo de um morto que, segundo a tradição lendária, à noite se reanima e sai do túmulo para sugar o sangue dos vivos. Assim, na concepção de Eckert-Hoff (2008, p. 68), isso conota os sentidos de perversão: o velho se alimenta do novo e o novo não chega a ser. “É a incapacidade de reconhecer a morte: a morte é, ela mesma, a ausência de significado, a impossibilidade de simbolização”. O vampiro, além de não se ver refletido no espelho, não suporta a visão do outro, esconde-se na escuridão esperando a oportunidade de transformá-lo em seu seguidor. Nessa reflexão, o que os mitos deixam ecoar é a incapacidade de reconhecer a alteridade.

Enquanto o Narciso contempla (ilusoriamente) sua inteireza, o vampiro, diante da estranheza, busca torna-se um mesmo. “O duplo Narciso-vampiro sempre joga nas bordas da própria identidade; é o lugar onde se atam e desatam os fragmentos, aquilo que evidencia o equívoco, o impossível, a heterogeneidade, a incompletude do sujeito” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 68).

O discurso pedagógico escolar autoritário, presente em práticas docentes impostas ao S1, também se mostra no dizer do S2:

RECORTE 18 – S2

olha geralmente éééé redação, né ou interpretação de texto de imagens...geralmente era mais voltado para isso ou senão ééé determinadas disciplinas que às vezes ia trabalhar com registro trabalhar carta, trabalhar né ééé bula enfim aquelas coisas que são relacionadas à língua portuguesa eram que que mais eu tinha contato com a escrita...

As atividades de escrita na fase escolar desse sujeito foram marcadas pela elaboração de redação e interpretação de texto com imagens. Essas atividades, quando considerados o sujeito-aluno e suas potencialidades, colaboram para que possam ocupar a posição de intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2017) e, logo, de autor. A repetição da expressão ‘*geralmente*’ indicia que essas atividades não eram tão corriqueiras e que só eram trabalhadas quando tencionadas pelo sujeito-professor. Sobre a imposição de atividades de redação, acreditamos que propor é diferente de impor, pois quando propomos estamos “fazendo aula” e não “dando aulas.” Rios (2008) vem desmistificar

essa ideia de professor como “doador”/“dador” de aulas, apagando o termo ‘dar’ e abraçando o ‘fazer’. Esse movimento faz com que outros sentidos permeiem a prática pedagógica, descolando a centralidade e o protagonismo do professor no ensino-aprendizagem e dando lugar para o trabalho em conjunto.

A aula é um espaço de comunicação, de interação entre sujeitos e, portanto, de intersubjetividade, espaço em que tanto professor quanto os alunos participam e são fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o ensino não pode ser dado pelo professor, mas pode ser algo apresentado para que possa ser significado pelos alunos, a partir das suas subjetividades (RIOS, 2008). A aprendizagem acontece quando aquilo que está sendo ensinado faz sentido para aquele que está em posição de aprendente.

O fazer aulas proporciona aos sujeitos estudantes a possibilidade de se colocarem como protagonistas e responsáveis por sua aprendizagem. Concordamos com Bernardo (2012) a respeito do trabalho com imposição da escrita da redação, que diz que estamos tão acostumados a calar que esquecemos que aprendemos a falar na vida. No entanto, nem sempre quem cala consente. “Quem cala, ou está se guardando ou se submetendo. A segunda opção é a mais comum: quem cala se submeteu. Entretanto existem variações barulhentas da submissão calada, onde o que se fala é o nada. Uma dessas variações parece ser a redação escolar” (BERNARDO, 2012, p. 4).

Atentemo-nos às repetições da vogal ‘é’ e da expressão ‘né’. A utilização desses significantes indicia busca da concordância, a aceitação e afirmação do sujeito-pesquisador, instaurando uma negociação, uma validade para o que está discursivizando. Pode ser, também, uma forma que o sujeito utiliza para reorganizar e controlar os sentidos do seu dizer. A marca discursiva ‘né’, que aparece em muitos outros recortes por nós analisados – caminha para uma região naturalizada ideologicamente e pela possibilidade de que o que enuncia ser a única verdade.

Sabemos que tanto professor quanto o aluno são vítimas das mesmas imposições, de aplicabilidade e assujeitamento a práticas que visam tão somente a cumprir um cronograma e reproduzir o já-posto e legitimado. A imposição às práticas de escritas engessadas e anuladoras da posição de intérprete-historicizado e autoria aparecem nos dizeres do S3:

RECORTE 19 – S3

em provas vou recordar agora provas. Eu tive algumas experiências muito boas e algumas ruins. Vou falar das ruins primeiroruins é que às vezes a gente não tinha

liberdade para poder éé dar nossa opinião sobre um assunto para ser tratado. A Opinião O que valia era que **a opinião da resposta que estava no questionário da forma com que foi passado, muita vezes tinha que tá na prova,** com o passar do tempo, **eu fiz letras então é a minha paixão por escrever** Sempre foi assim desde lá atrás. **Então eu posso escrever.** se às vezes Tem alguma coisa para produzir um poema...**eu gosto entendeu eu me expressar melhor na escrita do que na fala ...eu me expesso muito melhor se tiver que falar alguma coisa para você...** **Eu prefiro escrever do que te falar** porque **ái eu vou vou volto então a escrita caminha...eu gosto muito de escrever**

É interessante notar que esse sujeito recorda inicialmente das provas, que são artefatos conhecidos como cerceadores, classificatórios e que existem para cumprir uma parte burocrática do processo de aprendizagem. Diz que teve experiências boas e ruins; entretanto, pontua apenas as ruins e deixa as boas “subentendidas”. Como experiência ruim, o S3 pontua a falta de oportunidade de se colocarem, de terem poder e serem sujeitos atuantes dentro da sala de aula. O que deixa evidenciado é que, nas provas, eram obrigados a responder de acordo com o que estava no material disponibilizado. Acionando Pacífico (2007), esse tipo de “ferramenta” silencia e promove a legitimação do pronto, do acabado, do correto e, assim, deve ser repetido. Dessa maneira, olhamos para a ideologia e percebemos o quanto os sujeitos-professores são capturados por ela, aceitando e fazendo parecerem naturais os sentidos dominantes que mantêm essa ferramenta – as provas – como uma única forma de observar e entender se houve aprendizagem ou não, fazendo os alunos reproduzirem como respostas corretas às perguntas que foram colocadas no livro didático ou em outro material disponibilizado e imposto aos alunos e professores. S3 parece compreender que esse tipo de imposição, que faz parte do DPE autoritário, nada contribui para a ampliação do conhecimento do aluno. Entretanto, ele é capturado por um modelo de prática que também não contribui, silencia e legitima sentidos, cerceia e “aleija” o sujeito, que é a “decoreba e memorização”, como podemos retomar no recorte 3 presente neste trabalho. Essa captura – inconsciente – se dá pelas tramas ideológicas de outros discursos que dele emergem. A AD nos ensina que, frequentemente, o discurso não é atravessado por um sujeito único, mas pela sua dispersão que deriva da multiplicidade de posições a serem ocupadas pelo próprio sujeito no discurso. Nessa direção, os sentidos são capturados pelas ideologias e, ao serem (re)produzidos numa dada condição de produção, não apresentam apenas uma ideologia, mas ideologias que se encontram entrelaçadas na formação discursiva.

No que tange às experiências boas que, como já dissemos, compreendemos estarem subentendidas, devemos buscar nos pormenores a presença dessa “experiência boa”. Entendemos que a SD “**eu fiz letras**” seria o acontecimento bom que o S3 vivenciou e que lhe possibilitou a paixão pela escrita, como materializa na SD. Acredita que, por ter a possibilidade de cursar Letras, é autorizado o escrever, a gostar de escrever. Aqui podemos acionar o esquecimento número 2, que traz ao sujeito a ilusão de que aquilo que diz é idêntico ao que pensa, que imagina que suas palavras estão claras, reflexo de seu pensamento, não percebendo o apagamento linguístico presente. Nesse esquecimento, ao dizer ele vai elaborando em seu pensamento segmentos parafrásticos, com outras formas de dizer o já-dito, na formação discursiva, mas que ele nunca mobilizou. Aqui temos a produção da imaginação da realidade do pensamento.

No seguinte segmento “**eu gosto entendeu eu me expressar melhor na escrita do que na fala ...eu me expesso muito melhor se tiver que falar alguma coisa para você... Eu prefiro escrever do que te falar**” porque “**ai eu vou vou volto então a escrita caminha...eu gosto muito de escrever**”, o que nos chama a atenção é o movimento que o sujeito faz para provar que gosta de escrever. Nessa direção, podemos interpretar a sequência mobilizando as contribuições de Foucault (2000), especificamente quando trata do ‘discurso da verdade’. O filósofo, pautado nas premissas de Nietzsche, defende que a verdade não pode ser tomada como única, fixa, isenta de mudanças, mas como verdades que podem ser moventes, constantes, refutáveis e reformuláveis. Se existem escolhas, a verdade não pode ser uma (ASSOLINI, 2013). Por outro lado, não podemos esquecer que a verdade está atrelada a sistemas de poder – ideologias – que a reproduzem e lhe dão força.

Ao se tratar de ideologia dominante, podemos acionar o conceito de ‘imaginário’, que está costurado às formações discursivas e ao trabalho do inconsciente para compreender esse desejo de verdade do S3. As formações imaginárias, segundo Pêcheux (1997b, p. 75), têm relação com “um discurso que sempre pronunciado a partir das condições de produção dadas”, ou seja, os sentidos que podemos atribuir a um certo discurso dependem das condições de produção em que foi reverberado, também denominadas ‘circunstâncias’ de um discurso. Em meio a essas circunstâncias, está atravessado o imaginário que, para Pêcheux (1997b, p. 62), “é uma série de formulações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro”. Sabendo que o sujeito está assujeitado pela ideologia e controlado pelo inconsciente, S3 tem a ilusão de que o que está dizendo e que faz sentido para ele pode fazer o mesmo sentido para o pesquisador que o entrevista.

Podemos interpretar o segmento “eu me expressar melhor na escrita do que na fala ...eu me expesso muito melhor se tiver que falar alguma coisa para você... Eu prefiro escrever do que te falar // aí eu vou vou volto então a escrita caminha...eu gosto muito de escrever...” como um certo desconforto em falar de si, pois o falar impossibilita a retomada, a reformulação, mesmo que tentemos. O que foi dito pela primeira vez sempre ecoa, impregna, impossível de apagar, diferente da escrita, que é uma materialidade processual, possibilita uma retomada, a reformulação antes mesmo de ser exposta a algum leitor, mas, dependendo da situação, também ecoará. Entretanto, ainda ecoa nos discursos analisados neste trabalho a escrita que ideologicamente remete à correção e formalismos.

O ato de escrever é, inicialmente, um ato de autoafirmação para entendermos quem somos e para que viemos; para nos deixarmos ver sem a roupagem imaginária, encobrendo as falhas e furos, possibilita-nos sempre abrir e ressignificar a página, é ir e voltar à caminhada, como disse o S3.

Passaremos a analisar os dizeres do S4, em que materializa uma certa frustração por ter sido submetido a uma prática docente longe de ser pedagógica, inscrita no autoritarismo e, conseqüentemente, na reprodução.

RECORTE 20 - S4

olha...era uma coisa assim mais mecânica, mais cópia entendeu, num era uma coisa que você escrevia por vontade própria, era assim, algo bem...é...você tinha que fazer porque você tinha que fazer...e se tinha que copiar senão você tinha punição...agora não era uma coisa assim que você podia abrir a cabeça e escrever aquilo que você queria era algo assim de uma certa forma imposto ou com um tema específico ó você tem que falar da bola, só da bola você não podia ir aléeeem daquilo e a professora as vezes gostava numa ...enquanto tinha a prova, por exemplo que tinha os personagens as coisas... que você tinha que responder,, eu normalmente eu entendia o que que era resposta só que quando eu colocava a professora normalmente não aceitava porque ela queria tudo aquilo decorado e eu tinha facilidade para entender e colocar com minhas palavras e naquela época eles não aceitavam assim tinha que ser decorado até as virgulas senão era considerado errado...

O S4 materializa no fio discursivo uma certa frustração sobre as práticas às quais foi submetido, ou seja, sobre práticas em que se contemplava a reprodução, a cópia e o cerceamento do aluno, o que impossibilitava a criação. Essas práticas prezam pela valorização de atividades

repetitivas antes e talvez durante o ensino fundamental e, assim, se fundamenta no DPE autoritário e normativo, impondo o que e como deve ser ensinado, cerceando os fazeres pedagógicos do professor, fazendo dele um mero reproduzidor.

Assolini (2018), pautada nos estudos de Haroche (1992), considera, e concordamos, que esse tipo de prática se relaciona à pedagogia medieval, que tem relação com os efeitos da religião e do direito (Estado) sobre a gramática e sobre os sujeitos, pontuando que essas instituições contribuem para o seu assujeitamento e formas de relacionar-se com o saber e com a linguagem. Esse assujeitamento se torna real e toma “corpo” com a aplicação de exercícios pedagógicos medievais que são *Lectio*, *Quaestio*, *Disputatio* e *Determinatio*, dos quais algumas características acreditamos ser importante pontuar, pois se relacionam com algumas práticas acionadas nos dias atuais.

A pedagogia medieval, segundo Assolini (2018), até o século XII consistia em ler texto, no sentido de decodificação, em que a interpretação, o questionamento, não eram permitidos. A forma como se lê (a dicção), a repetição e recitação são o tripé da *Lectio*, sem contar o exercício de memorização tão valorizado por esse exercício. Assim, ele acaba sendo um meio de assujeitamento e formatação dos sujeitos. Esse exercício “não se procura compreender um objeto desconhecido, pode-se apenas reconhecê-lo pela recitação ou, quando muito, anunciando-o” (ASSOLINI, 2018, p. 6). Esse tipo de atividade ainda é presente em práticas docentes brasileiras, em que só é autorizado se exercer o trabalho de sustentação do sentido estabilizado – sob a forma do efeito do ‘sempre-já-lá’.

Podemos observar uma certa correlação da *Lectio* com as práticas postas em funcionamento em nossas escolas, que se baseiam na memorização, na cópia, nas correções formalizadas cujos sentidos são aparentemente transparentes e unívocos, impedindo que haja espaço para interpretação, para perguntas, argumentações e contra-argumentações (ASSOLINI, 2018).

Nesse sentido, S4 foi assujeitado a práticas em que foi impedido de atribuir sentidos, em que somente poderia reproduzir os sentidos já cristalizados, institucionalizados, ou seja, os que são autorizados e legitimados para circularem dentro da escola. Quando sentidos diferentes são falados, pronunciados, quase nunca são escutados pelos professores ou são punidos.

Dando seguimento à discussão sobre os exercícios pedagógicos medievais, temos a *Quaestio*, que aparece no século XII, em que o sujeito torna-se leitor, mas esse privilégio não era gratuito: o sujeito poderia ler mas teria que apagar toda ambivalência do texto que lê. O leitor do texto é responsabilizado por falhas, contradições e incoerências que poderiam aparecer nos textos de interpretação da Sagrada Escritura (HAROCHE, 1992). Esse dispositivo também

está correlacionado a práticas docentes atuais, ou seja, a impossibilidade de, a partir do texto, tecer outros sentidos.

A *Disputatio*, que surge na metade do século XIII, é a ampliação da definição da *Quaestio*. Como o próprio nome enuncia, *Disputatio* tem relação com a disputa de ideias sobre uma questão proposta. Nessa disputa – busca pela verdade –, os argumentos eram dispostos evidenciando visões diferentes sobre o mesmo assunto. Balbinot (2006) diz que a importância da *Disputatio* está na consideração dos argumentos racionais para se ter a verdade, não recorrendo somente às alegações de autoridade, que se relacionavam às verdades da fé, embora a determinação dependesse somente do mestre, o que mostra a preocupação de unir a argumentação racional com a autoridade da fé.

A *Determinatio* é a resolução do mestre, ou seja, as contradições não têm espaço no plano doutrinal. Haroche (1992) diz que

Através desse exercício, apesar de haver respostas contraditórias a uma questão, a autoridade estipula uma verdade, e nesta não há espaço para contradições. Cabe ao mestre escolher uma “versão” e colocá-la como verdadeira: “a” interpretação verdadeira, correta (HAROCHE, 1992, p. 76).

É possível fazermos uma correlação entre esses mecanismos da pedagogia medieval com as práticas docentes alimentadas atualmente em que a repetição, a mecanização, o silenciamento e a imposição têm lugar determinado e perpétuo dentro das instituições escolares.

A repetição do verbo ‘ter’ – **“você tinha que fazer porque você tinha que fazer...e se tinha que copiar senão você tinha punição”** – deixa materializar o quão massivas e reprodutórias eram as atividades a que esse sujeito foi submetido. Nesse sentido, Pacífico (2007) diz que essas atividades – tanto orais como escritas – em nada contribuem para que os alunos criem e assumam a responsabilidade pelo que criam. Assim, quando o professor se apodera de práticas impositivas, impede os alunos de aprenderem a controlar a fuga dos sentidos, a serem autores do que criam e acabam sendo capturados por sentidos “que os fazem acreditar que é difícil ler e escrever; que eles não sabem redigir; que ler é muito chato e, dessa forma, a manutenção, a construção e a divulgação de sentidos permanece no poder daqueles que são autorizados para isso” (PACÍFICO, 2007, p. 24).

O aluno que não atendia às exigências, que se recusava a repetir o já-posto, **“eu normalmente eu entendia o que que era resposta só que quando eu colocava a professora normalmente não aceitava porque ela queria tudo aquilo decorado”**, ou seja, que se aventurava em ultrapassar os limites da repetição e das respostas preestabelecidas, não se enquadrava ao que a escola esperava, ou seja, rompia com o molde esperado e, assim, era

punido, rejeitado. Nesse ponto, podemos acionar o que Foucault (2010, p. 15), em *A ordem do discurso*, afirmou sobre o discurso verdadeiro do século VI no sentido forte e valorizado do termo, “um discurso em que se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido (...)”. Assim, no que tange às práticas docentes repressivas, entendemos que não só o aluno é vítima e engolido por elas, mas os professores também, por serem capturados por esses “discursos verdadeiros” e forçados a reproduzi-los para que outros possam replicá-los, perpetuando, assim, a legitimidade e o poder dessas práticas.

Nesses entrelaçamentos de fios de dizeres e saberes que constituem a memória discursiva e o interdiscurso desses professores, o DPE autoritário aparece como um eco, replicado em todos os enunciados, usando a roupagem de práticas escolares impositivas, autoritárias e excludentes.

Leitura e escrita vistas e entendidas como instrumentalização, como fim nelas mesmas, impossibilitando o trabalho com a criação de sentidos, com a autoria, com a interpretação. Do ponto de vista discursivo, tanto a leitura quanto a escrita possuem fronteiras movediças e se abatem sobre eles a incompletude do sujeito e do sentido (SCHONS, 2005).

Mesmo os sujeitos-professores afirmando que não se identificam com práticas “excludentes” e “podatórias”, são traídos pela linguagem, na qual deixam emergir que essas práticas os constituem, os atravessam. Aqui vemos o esquecimento número 1, de natureza ideológica, que se dá pelo inconsciente e traz a ilusão de que somos donos daquilo que dizemos, que o discurso é novo.

Nesse sentido, pensamos ser interessante trazer, para adensar nossa discussão, uma história em quadrinhos que materializa o DPE autoritário, que incapacita o aluno a se colocar como intérprete-historicizado, como aquele que se coloca como responsável pelo que diz e cria e, portanto, como autor de seus textos.

CHICO BENTO em OS PÉS



152





Nessa história em quadrinhos, estão atravessados os conceitos que já mobilizamos neste trabalho, quais sejam: DPE autoritário, posição de intérprete-historicizado, autoria e significado, significante e escrita estrutural. Na materialidade discursiva, o autor da história anuncia e denuncia como o DPE autoritário se presentifica e se legitima dentro e por meio das práticas escolares, cerceando alunos que desejam (estaticidade do intérprete-historicizado e autoria) escrever, mas são engessados. Se os alunos (e, também, professores) não fizerem o que se espera, perdem espaço e logo são punidos.

Os conceitos de ‘significado’ e ‘significante’ aparecem quando a personagem atribui outros sentidos à expressão ‘Os pé da gente’, que, com criatividade, prova que os sentidos da palavra são fluidos, moventes e dependentes das condições de produção. Não podemos esquecer do autor da história que, por meio da narrativa, expressa o que a escola representa para ele, mobiliza a memória discursiva para materializar as práticas que ainda resistem aos anos e às consequências quando o sujeito burla e rompe com o logicamente estabilizado e aceito.

Na próxima seção, buscando a completude, temos a reverberação do ideal do eu presente nos discursos dos sujeitos-professores, encenando o sujeito completo idealizado que aparece, também, nos dizeres da próxima seção.

6.6 O ideal do eu e o eu ideal costurados às memórias dos sujeitos professores: a busca pela completude ilusória

Nessa seção, voltamo-nos ao sentimento que esses professores tinham/ têm quando eram solicitadas atividades que envolviam a escrita. Na (re)construção de sua história, costurada a outras histórias, acionam acontecimentos por meio da memória discursiva, cujos sentidos se tornaram outros por meio de sua posição enquanto professor que se deseja completo. O deslocamento de sentidos é possível conforme o lugar, a posição do sujeito, o espaço no qual o enunciado acontece. O que ocorre é sempre uma construção e uma reconstrução de fragmentos e acontecimentos que se atualizam no interdiscurso e na memória. Para isso, os sujeitos professores foram instados a responder a seguinte pergunta: *Como você se sentia quando era solicitado atividades que envolviam a escrita?*

RECORTE 21 – S1

era...era semanalmente e tinha aquela...era...geralmente concurso, né...eles davam um tema...mas assim...é...não era concurso toda semana...sempre tinha algum tipo de

concurso na escola, que era onde eu recebia meus prêmios com muito orgulho, nossa eu amava...(…)

Nesse percurso narrativo, S1 relata que a escrita era solicitada em forma de concurso e, inicialmente, dá a entender que era semanalmente. Todavia, quando mobiliza sua memória e a atualiza, tem oportunidade de reformulação e ressignificação, na qual “estrutura” seu dizer e coloca que “não era concurso toda semana”. Dessa maneira, o não-dito se diz como presença de uma ausência necessária (ORLANDI, 2000). Podemos dizer que a fala de S1 relaciona-se ao processo de contenção de deriva de sentidos, pois, ao mobilizar a memória discursiva, constrói uma cadeia intradiscursiva e depara-se com lacunas de significação que podem ser preenchidas por qualquer palavra que venha a completar a combinação. Sabemos, pautados nos postulados da AD, que não temos plena liberdade para selecionar as palavras, mas há uma distância, um grau de liberdade para se escolher. É nessa movimentação, segundo Tfouni (2008), que a deriva pode se instalar (“processo que denuncia os obstáculos da memória a partir do acontecimento: o vai e vem da paráfrase – que vai se ajustando ao acontecimento para poder diluí-lo – e da polissemia, que vai desregulando, repetidamente, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se, antes de desdobrar-se em paráfrase” (TFOUNI, 2008)).

A SD “de concurso na escola, que era onde eu recebia meus prêmios com muito orgulho, onde eu recebia meus prêmios com muito orgulho” marca a busca pelo que lhe foi negado, perdido na infância, e o orgulhar-se de si mesmo é uma forma de satisfazer um prazer. Assim, por meio da escrita colocada como concurso, provava a si e aos outros que era o melhor aluno, mesmo tendo entrado “atrasado” na escola. Retomando a falta e o que lhe foi negado na infância, podemos acionar o conceito de castração, cunhado por Freud (1923), que se refere ao sentimento inconsciente de ameaça ou perda experimentada pela criança quando ela constata a diferenciação anatômica de sexos. Segundo Longo (2011), ser castrado é extinguir-se nesse trabalho de revelação de significantes durante a vida, é entrar num mundo já faltoso, como se algo fosse apagado de sua vida.

Sua satisfação em escrever não tem relação com a produção ou criação do novo, da autoria, da polissemia – como dissemos na segunda parte deste trabalho, que são fundamentais para romper com a cultura da normatização –, mas em busca de ser o melhor, ideal do eu, por isso o “amor” pela escrita científica que, ilusoriamente, pensa ser completa, ser inteira. Seus dizeres exibem o desejo impossível de ser completo, a observar um certo narcisismo, conceito já discutido neste trabalho.

Podemos retomar aqui o conceito de ‘ressentimento’ quando S1 goza (conceito de ‘gozo’ já discorreremos no capítulo 4) relatando as conquistas que obteve, de como era bom aluno, como se esse sucesso fosse uma reposição do gozo perdido. É dessa maneira que o ressentido se vinga, mostrando que pode ser melhor, dando a volta por cima. Kehl (2020) nos mostra a plasticidade do verbo ‘vingar’, que ele pode ter outro sentido além de fazer o mal. Vingando pode estar no sentido de desabrochar, florescer, crescer. Quando queremos dizer que uma muda de flor ou qualquer planta sobreviveu, podemos dizer que ela “vingou” ou que ela “vinga”. Para os ressentidos de nossa pesquisa, a vingança não consistiu em produzir um sofrimento naquele que ofendeu, mas exibir diante da pessoa que o marcou, que o ofendeu, um bem conquistado, um sucesso, um momento de felicidade. Isso que indica a presença do gozo; obviamente é a repetição, a insistência da queixa e da acusação ressentidas (KEHL, 2020, p. 18).

É importante destacar que as atividades de escrita às quais esse sujeito foi submetido fazem parte do rol de práticas tradicionalistas que tratam a escrita como algo inflexível, pautada no modelo empirista e unilateral – escrita estrutural –, ou seja, partem sempre do professor as atividades escritas. Para completar, olhemos para a atividade proposta em forma de concurso, que entendemos ser uma estratégia para fazer com que os alunos se interessem pela atividade de escrita, o façam de acordo com modelos determinados, já que, da forma como é concebida (imposição, classificação e correção), não agrada e nem estimula.

O narcisismo e a vontade de ser inteiro e ideal também aparece nos dizeres do S2, como podemos analisar no seguinte recorte:

RECORTE 22 – S2

olha...como eu lia muito eu sempre volto a falar da leitura porque a leitura é importante nesse processo ééé intão eu sempre tive muita facilidade sempre tive muita facilidade e até gostava muito né as vezes era até um diferencial na sala né porque geralmente quem não tem tanto acesso tem dificuldade então éééé eu era um ponto que eu tinha a favor...

Instado a acionar sua memória, S2 relata que lia muito, e volta a enunciar a leitura como requisito para a escrita, para a boa escrita. Como já dissemos, a leitura pode nutrir a escrita, mas esta última não depende exclusivamente da leitura para se fazer. Para escrever deve haver desejo juntamente com a oportunidade. Na ilusão de se dizer ou funcionar como leitor ideal, busca na repetição da expressão ‘sempre tive muita facilidade’ a materialização desse

acontecimento. Na utilização do advérbio ‘**né**’ busca a aceitação e concordância do interlocutor que, no seu imaginário, supõe que o que diz é o que o interlocutor quer ouvir.

A SD “**sempre tive muita facilidade // até gostava muito // era ate um diferencial// eu era um ponto que eu tinha a favor...**” gera efeito de sentido de inteireza, e podemos nos remeter ao discurso do bom-sujeito (PÊCHEUX, 1995), aquele que se identifica e se assujeita livremente a determinações ideológicas de determinada FD.

É importante analisarmos a seguinte SD: “**até gostava muito ne as vezes era ate um diferencial na sala né**”. Temos aqui uma tentativa ilusória de controle dos sentidos quando se refere à sua facilidade para a leitura. Esse sujeito diz que “até gostava muito” – o que nos leva a compreender que o fato de gostar de ler lhe possibilitava uma certa vantagem em relação aos outros alunos, ou seja, o que gostava era de ser diferente e a leitura lhe possibilitava isso. Esse professor, ao mobilizar sua memória e atualizá-la interdiscursivamente, materializa no fio discursivo saberes que, acreditamos, pelo fato de dizer que lê muito, o tornam um sujeito diferente.

Na sequência, ao se referir a essa vantagem, elabora a seguinte SD: “**geralmente quem não tem tanto acesso tem dificuldade...**”. Acreditamos que nessa sequência há um ato falho/lapso verbal, pois, geralmente, quem “não gosta **de ler**” tem dificuldade. A troca da expressão “de ler” por “acesso” pode ser interpretada como um retorno à falta de escolarização de seus pais, que, para ele, foi uma de suas dificuldades antes de sua entrada na escola. Isso posto, entendemos que este sujeito busca ser “ideal”, completo, sendo ele mesmo “um ponto a seu favor”, tentando tapar a falta constitutiva reelaborando e ressignificando e atualizando seu interdiscurso. Nesse mesmo segmento, podemos notar a presença da voz do outro que atravessa sua formação, ou seja, de acordo com Orlandi (2012b), causa efeito de evidência de um discurso que se reveste na e também pela exterioridade em que o sujeito em questão se apropria das palavras de uma voz anônima que se produz no interdiscurso.

Mais uma vez, o S2 não menciona a escrita, deixa-a subentendida – o que nos leva a pensar que faz uma denegação, ou seja, afirma que gosta de ler para apagar a escrita, dá indícios que, na verdade, não era bem isso que gostaria de dizer. O não-dito, o silenciado, o censurado ecoa, reverbera e marca seu dizer, deixa nas entrelinhas o que gostaria de dizer, mas devido às suas formações imaginárias e, portanto, às formações discursivas na qual está inserido, escolheu algumas palavras e omitiu outras, regulando ilusoriamente seu dizer.

Isso não quer dizer que os sentidos serão sempre os mesmos, mas uma possibilidade, uma abertura para que possam emergir. Isso posto, mesmo o S2 tentando marcar em seu dizer sentimentos de satisfação em relação ao que sentia em relação à “escrita”, o que fica indiciado

é uma negativa, uma recusa, uma insatisfação causada por ser uma prática que, historicamente, é alicerçada pelo engessamento, reprodução – por isso a comparação com formas adultas de bem escrever – avaliação e repressão.

Dando seguimento, vejamos o que o S3 e S4 sentiam quando eram solicitadas atividades com a escrita.

RECORTE 23 – S3

A produção de texto sempre gostei, gostava muito. Só que às vezes era polida. A gente não podia expressar tudo aquilo que a gente tinha vontade entendeu Aí...eu sempre gostei de produzir as coisas, de escrever as coisas para mim nunca foi problema.

RECORTE 24 – S4

*...é ficava com certo **receio** decorrente a isso mesmo né **...porque eu queria escrever com as minhas palavras da forma que eu entendia e eu não podia** então isso era uma coisa assim que **acaba frustrando né porque é como se eles me podassem** de uma certa maneira né...*

Há pontos em comum nos recortes de S3 e S4. S3 inicia dizendo que fazia “**A produção de texto**”, e que gostava muito. No entanto, seguindo com seu discurso, que há uma similaridade com o discurso do S4, diz:

S3: “Só que **às vezes era polida. A gente não podia expressar tudo aquilo que a gente tinha vontade entendeu**”. (S3) //

S4: “**receio (...)****porque eu queria escrever com as minhas palavras da forma que eu entendia e eu não podia então isso era uma coisa assim que acaba frustrando né porque é como se eles me podassem** (S4)”.

Os sujeitos-professores desta pesquisa foram submetidos, como já indiciado antes, ao discurso pedagógico escolar (DPE) autoritário no qual são, muitas vezes, impedidos ou não estimulados a ultrapassar o limite da leitura e também da escrita pré-estabelecida, cultivando o discurso da verdade, que é reproduzido, parafraseado e dificilmente rompido.

Isso posto, pode-se dizer que os sujeitos trazem resquícios de relações com a escrita e com a leitura em que estão percebidos e tratados como um lugar de produção de sentido legitimado. Considerando a memória discursiva (PÊCHEUX, 2015), a memória dos sentidos, constituída pela relação dialética que se estabelece entre língua e história, como aquilo que fala

antes e que torna possível todo dizer e retorna sob a forma do pré-construído (ORLANDI, 2000), percebemos que o S3 e o S4 se incomodavam com as imposições e sabem, agora na posição de professores, que as práticas às quais foram submetidos não contemplavam o que eles gostavam de fazer – “produzir”. No entanto, gostaríamos de pontuar, tendo como base as SDs materializadas pelo S3 “A produção de texto” e “eu sempre gostei de produzir”, que acreditamos que a ação de produzir pode gerar, no caso das práticas docentes, outros sentidos. O primeiro, de que produzir tem relação com a produção do mesmo, ou seja, reprodução do já-posto, do legitimado e, portanto, do sentido replicado, causando um silenciamento de novos e outros sentidos. O segundo seria do descolamento do já-posto, que daria abertura para a produção do novo, na formulação de novos e outros sentidos, para a circulação do conceito de criatividade, que nesse caso trataria de práticas tramadas pedagogicamente.

Diante disso, podemos interpretar que esse sujeito reclama por sua posição como intérprete-historicizado, fundamental para que se chegue à autoria, uma vez que, na sua fala, denuncia que, nas atividades às quais foi exposto, “não podia expressar tudo aquilo que a gente tinha vontade” (S3)//“porque eu queria escrever com as minhas palavras da forma que eu entendia” (S4).

A posição de intérprete-historicizado possibilita ao sujeito que, ao realizar leituras, rompa, ultrapasse os sentidos postos e únicos. Nessa posição, o sujeito é capaz de inscrever-se e formular outros sentidos. ‘Formular’ na AD “é o acontecimento discursivo pelo qual o sujeito articula manifestadamente seu dizer” (ORLANDI, 2012a, p. 10).

Encontramos também no discurso do S3 o ato falho/lapso verbal que acreditamos que queria dizer ‘podada’ em vez de ‘polida’: que “às vezes era polida”. Segundo o dicionário Houaiss (2009), a palavra ‘polida’ significa dar ou adquirir educação, refinamento; civilizar(-se), educar(-se) e, também, tornar mais perfeito, mais refinado. Já a palavra ‘podar’, segundo o mesmo dicionário, carrega sentidos de impor limites, cercear.

Isso posto, esse ato falho não foi falho, ou seja, foi bem colocado mesmo inconscientemente, pois é pelas palavras falhadas que o inconsciente se manifesta. O que compreendemos é que, no DPE autoritário, para que o aluno seja considerado ‘ideal’ e ‘bom-sujeito’ (educado, refinado, polido), ele deve se assujeitar a práticas legitimadas, cerceadoras, limitadas e homogêneas (‘podada’), tidas como ideais na visão tradicionalista. A expressão ‘podada’ foi usada também pelo S4, o que indicia que ambos estão inscritos em uma FD em que não valorizar os conhecimentos prévios e os desejos dos estudantes é o mesmo que podar acontecimentos que poderiam levá-los ao sucesso e as novas descoberta.

Nessa direção, Assolini (2003) assevera que o DPE faz com que o aluno entre em circuito imaginário frustrante, pois ele – o aluno – supõe que a escola seja local em que poderá obter a linguagem que lhe falta, a que é socialmente desejada (imposta). Mas, ao chegar à escola com a sua própria linguagem e se deparar com dialeto padrão, que seria o falar e escrever corretamente, ele é desrespeitado em sua individualidade, em sua subjetividade, impondo normas e posicionamentos sem dar abertura para o que o aluno sente e quer falar. Com isso, voltamos ao movimento de produção e legitimação do mesmo, tão caro ao DPE autoritário, que se torna um problema para aqueles que tentam romper, e para os que tentam inculcar.

Esse jogo entre alienação e rompimento acaba criando efeito de sentido de que escrever é um problema, visto que as tentativas de rompimento em prol da criação podem ser encontradas em narrativas escritas mesmo que disfarçadamente, como evidenciamos em nossa dissertação de mestrado (BARTHOLOMEU, 2018). Para a instituição escolar que se pauta na reprodução, uma ameaça de rompimento é tomada como transgressão, por isso o problema. Observamos que as experiências relacionadas com a leitura e a escrita (sendo esta última quase ausente nos dizeres) dos sujeitos-professores são marcados pela heterogeneidade e por práticas autoritárias, excludentes e condenáveis.

Pelo que observamos, as práticas a que todos os professores foram submetidos fazem parte do DPE autoritário em que não se leva em consideração a motivação e tampouco a subjetividade dos alunos. São exercícios que trabalham a serviço da norma culta, considerada parâmetro ideal, correta e única para o uso da escrita (COLELLO, 2012), práticas que passam longe de ser pedagógicas.

Nesta ocasião, trazemos Schons (2005), que discute esse lado da escola que confunde escritor com autor. Segundo a estudiosa, quando se trata da escrita, a escola busca formar escritores e não se fala em autores, de suas formas de representação como sujeito. Compreendemos, portanto, que há uma diferença em ser escritor e ser autor. Rodrigues (2011) tece a diferença destacando que o escritor é aquele que é autorizado a escrever e não a criar, ou seja, o escritor não era senão o escriba de uma palavra que vinha de outro lugar. Em outros termos, reproduzia, copiava textos oriundos de outros lugares e, para copiar, precisava de autorização de sujeitos acima dele. O texto que produzia não tinha sua “marca”. Entendemos, portanto, que nem sempre um escritor pode ser autor, mas um autor pode ser escritor.

Em contrapartida, o autor é aquele que se autoriza e se responsabiliza pelo que diz, pelo que escreve, que é exposto aos perigos de sua obra. Expõe-se pela escrita ao olhar do outro, não apenas esperando um retorno, mas por ter um espaço para ler e se ler e pensar sobre o que

escreveu. Entendemos que autor é aquele que é responsável pela criação de algo, descobridor, inventor. Criar é um trabalho vivo.

Poderíamos compreender, por meio desses sentidos, que autor é sempre aquele que, de alguma forma, está autorizado a dizer e, para isso, é necessário que o sujeito se autorize, permita-se a trazer à tona, à superfície do papel – ou da tela – aquilo que lhe diz respeito, mas que também diz respeito àqueles a quem se dirige (RODRIGUES, 2011).

Ademais, é importante pontuarmos que, de acordo com Orlandi (2006, p. 82), mesmo a escola confundindo o que seria escritor e autor, não é na relação com a escola que se define o escritor. Ela poderá ser útil, mas não é necessária, nem suficiente. Não é sua tarefa específica formar escritores. Entretanto, continua a autora, para ser autor, para formar autores, a escola é necessária, uma vez que a relação extraescola também constitui experiência de autoria. De qualquer modo, sendo a escola um espaço que promove a reflexão, é local ideal para a construção da experiência com a autoria e na relação com a linguagem.

6.7 Da escrita formal para a escrita – a escrita de si e para si

Nesta parte do trabalho, tencionamos localizar e compreender onde se encontra a escrita do professor e por quê. Destacamos que, de acordo com que analisamos até o momento, a escrita é tomada pela maioria desses sujeitos como algo instrumentalizado, sem que pudessem se colocar como sujeitos responsáveis pelo seu discurso, pois foi assim que aprenderam a utilizá-la. Gallo (2008, p. 14-15) afirma que, na instituição escolar, não cabe a “preocupação com a posição de sujeito – do aluno – dentro de um discurso, porque nela tudo se passa como se houvesse um objeto, uma coisa a ser estudado, isento de historicidade e acontecimentos”.

Isso posto, o que temos é a exclusão total do sujeito – do inconsciente ao discursivo – sendo trabalhada de uma maneira que impossibilita o deslocamento do sujeito passivo e submisso para o de intérprete-historicizado e, logo, de autor.

Vejamos, então, onde está a escrita desses professores, instigada pela questão: *E hoje, o que escreve, para que e para quem?*

RECORTE 25 – S1

olha....hoje atualmente *estou* *escrevendo muito pouco* *eu não posso mentir...mas quando eu escrevo, que eu consigo sentar para escrever...não é acadêmico...é aquela coisa mais pessoal...eu escrevo pros meus filhos....sabe assim ééé eu tenho dois filhos e eles tomaram*

rumos diferentes na vida...uma tá aqui do meu ladinho e outro foi embora (...) e quando eu sento pra escreve...às vezes eu já sentei pra escrever aquelas coisas que está no coração...aquela sau...é como se tivesse escrevendo uma carta..na verdade é essa...um relato de saudade...de divergências..(...) hoje na hora que eu escrevo...já foge essa escrita...nesse momento principalmente por causa de pandemia....tamem que tudo explodiu de uma vez...quando eu resolvo escreve que eu sento pra escrever alguma coisa quando eu tô me recordando ahh eu preciso por isso no papel...um dia eu brinquei vou escrever um livro da minha vida, já falei isso...começava desde a infância e vai dar um livro gigante (...) eu escrevo muito isso...acho que é uma escrita triste agora que eu tô teno ultimamente...pessoal mesmo...nesse momento a minha escrita...hoje...(...)

Ao enunciar o que escreve S1, “*hoje, atualmente*” rompe com o fio discursivo, marcando e ressignificando um acontecimento para enunciar outro. Podemos interpretar que o que escreve e como escreve hoje não condiz com a forma com que escrevia antes. Assim, S1 diz que está escrevendo “*muito pouco*”, causando efeitos de sentidos de que desconsidera a escrita fora do âmbito escolar e que, mesmo dentro da instituição, pode ser ausente e, portanto, faltosa.

A SD “*escrevendo muito pouco eu não posso mentir eu não posso mentir*” remete à voz do outro que o habita e à busca em ser completo, o melhor sujeito e não um professor qualquer, mas um profissional que lê, estuda, escreve e não mente. No dicionário Houaiss (2009) encontramos alguns sentidos para a palavra ‘mentir’: não corresponder a (aquilo que se espera); falhar, faltar, errar; não revelar; esconder, ocultar. Entendemos que esse sujeito coloca o pouco tempo ou “vontade” para escrever como falha, erro, mas não o quer esconder.

Freud (1984), em seu texto *Duas mentiras contadas por crianças*, coloca a ação ou movimento de mentir como algo que está intimamente costurado “às forças motivadoras mais poderosas nas mentes das crianças e anunciam disposições que levarão a contingências posteriores em suas vidas ou a futuras neuroses” (FREUD, 1984, p. 389). Assim, o S1, ao construir o enunciado “*eu não posso mentir*”, leva-nos a refletir sobre as condições de produção – de estar relatando/confessando sobre si e suas práticas escolares e pessoais sobre a escrita. Esse relato ou confissão de si nos remete ao conceito de ‘reversibilidade’ tratado por Orlandi (1996), e também ao discurso religioso, em que a principal característica é o que faz ouvir a voz de Deus ou de seus representantes.

Para discorrer sobre o discurso religioso, Orlandi (1996) aciona o conceito de ‘reversibilidade’, sendo um dos critérios que utiliza para distinguir o discurso polêmico, lúdico

e autoritário. Conceitua reversibilidade como troca de papéis na interação que constitui o discurso e que o discurso constitui. No entanto, pontua que pela noção de reversibilidade não pretende fixar posições, locutor no lugar de locutor e ouvinte no lugar de ouvinte. “Em minha perspectiva, esses polos, esses lugares, não se definem em sua essência, mas quando referidos ao processo discursivo: um se define pelo outro, e, na sua relação, definem o espaço da discursividade” (ORLANDI, 1996, p. 239).

Partindo da caracterização do discurso religioso como aquele em que fala a voz de Deus, entendemos que o S1, que é o locutor nas condições de produção, se coloca como “locutor espiritual” (o sujeito de Deus) e o ouvinte (pesquisador) no plano terrestre (dos homens). Nas palavras de Orlandi (1996, p. 243), “(...) o locutor e o ouvinte pertencem a duas ordens do mundo totalmente diferentes e afetadas por um valor hierárquico, por sua desigualdade e sua relação: o mundo espiritual domina o temporal”. Ainda sobre mentir, sobre o movimento de confissão da verdade, Foucault (2006a) nos diz que a confissão é uma relação de poder, visto que codificamos nossas práticas, decisões e ações a partir do olhar do outro.

Seguindo com nossos gestos interpretativos, confiar em outra pessoa para se confessar algo nos remete, mais uma vez, ao conceito de transferência. Pautados nos ensinamentos freudo-lacanianos, a transferência é um fenômeno inevitável em qualquer esfera da sociedade. Onde há relações entre eu e o outro, há transferência. Isso acontece pois sempre estamos transferindo atitudes, expectativas, frustrações, fantasias, desejos, relacionados aos objetos do passado para nossas relações atuais. Podemos dizer que na transferência há uma movimentação de economia psíquica, repetição e atualização. *Economia psíquica*, pois, ao invés de criarmos padrões de relacionamento do zero, nós *repetimos* padrões relacionais passados em relacionamentos presentes, ou seja, *atualizamos* padrões relacionais já utilizados em relações novas.

Mais adiante, observamos que seu discurso está atravessado pela negação da escrita: “*mas quando eu escrevo, que eu consigo sentar para escrever...não é acadêmico*”. A conjunção ‘*mas*’ (do início da oração) produz um efeito de sentido de negação, de que o S1 não tem tempo para escrever, sendo que a escrita permeia o fazer pedagógico. Indicia, também, que S1 está inscrito na FD de que apenas a escrita acadêmica tem validade.

Para tamponar a falta da escrita enquanto instrumento da profissão, esse sujeito faz de sua escrita uma escrita de si: “**eu já sentei pra escrever aquelas coisas que está no coração... é como se tivesse escrevendo uma carta..na verdade é essa...um relato de saudade...de divergências**”. Ou seja, uma confissão, um exame de consciência que se relaciona com a

profissão de professor, aquele que se autoavalia, se questiona, se preocupa com sua formação e o que seria o professor ideal.

Quando o sujeito relata que escreve como se estivesse escrevendo uma carta, remetemo-nos, mais uma vez, a Foucault (1994), quando afirma que a correspondência/carta é um texto/ação destinado a uma outra pessoa que dá também abertura ao exercício de si, da reflexão, do desabafo, da ressignificação.

O S1, assim, mesmo imaginariamente, utiliza-se da escrita da carta para fazer um relato, um desabafo. Sabemos que, ao escrever sobre si, constrói sua identidade e, em concordância com Coracini (2008, p. 186), “não basta que o outro fale de nós por nós, é preciso que eu fale, que eu escreva, que eu me chame, enfim, que eu construa a minha identidade, que é sempre do outro, que vem do outro, já que só me vejo pelo espelho do lugar do outro”. Confessa que sua escrita é triste e pessoal, o que nos faz compreender que é uma escrita para ficar com ele, para não partilhar, talvez para ficar escondida.

Os traços da escrita como pessoal, recôndita, e do discurso da confissão aparecem, também, nos relatos do S2:

RECORTE 26 – S2

confesso que hoje eu escrevo pouco né éééé mas geralmente quando escrevo ééé é mais ééé em casa mesmo recado alguma coisa assim ééé até pouco tempo quando estava estudando aí sim eu tinha umm é escrevia mais né que aí tinha que fazer os trabalhos escolares as... toda aquela coisa...fora isso eu tenho escrito bem pouco....sempre gostei...

Assim como o S1, esse sujeito também “confessa” que escreve pouco – causando efeito de sentido de relatar algo errado, o que nos remete, mais uma vez, ao discurso religioso e à noção de confissão. Mais uma vez, recorremos a Foucault (2006a). Para o filósofo, a confissão tem relação com o discurso da verdade, confessar uma verdade escondida e que foge aos padrões aceitos. O sujeito não só é decifrado na confissão, mas também se constitui nela, já que a confissão é uma técnica de si (FOUCAULT, 1976/2006), uma maneira em que o sujeito se constitui ao realizar um exame de si, modificando-se nesse ato de contar suas intimidades a alguém, modelando-as a partir do olhar do outro, no caso, a partir do olhar do pesquisador. Assim, podemos entender que, nos recortes do S1 e S2, a confissão não remete apenas ao que os sujeitos querem esconder ou apagar, mas ao que escondem deles mesmos.

A SD “**quando escrevo ééé é mais ééé em casa mesmo // quando estava estudando aí sim eu tinha umm é escrevia mais né// tinha que fazer os trabalhos escolares...**” causa um efeito de sentido de que sua escrita está guardada, fechada, sozinha, uma escrita solitária e que somente é acionada de forma formalizada, na instituição, como crê esse sujeito-professor. Essa sequência indicia que esse sujeito está inscrito na FD de que somente quando se está na escola deve escrever, e esta é entendida enquanto instituição que impõe a escrita.

Dando seguimento às nossas análises, na SD “**eu tenho escrito bem pouco....sempre gostei...**” o sujeito retoma e repete que tem escrito pouco, em que entendemos que essa retomada e essa repetição, possibilitada pela memória discursiva, como já mencionamos neste trabalho, tem relação com uma busca por (res)significação, tentando excluir o antes “que escreve pouco” e demarcar que, mesmo pouco, gosta de escrever. Há de se destacar que não é possível fixar marcos entre o que é excluído e o que é, por enquanto, incluído em suas práticas. Ele sabe – talvez inconscientemente – da sua responsabilidade enquanto professor-alfabetizador, da importância da “sua” escrita para tratar da escrita do outro. Ainda nessa sequência podemos acionar o dizível e o não dizível de um discurso, tomando a posição sujeito do S2.

A AD nos ensina que os sentidos estão para além do que se encontra em evidência no texto. Ele traz colado a ele a necessidade de se considerar que as palavras carregam, ganham sentido a partir de posições em que são utilizadas, isto é, levando em conta as posições discursivas em que são produzidas. Pêcheux (1997a) diz que a formação discursiva compreende o lugar de construção dos sentidos, determinando o que “pode” e “deve” ser dito a partir de uma dada posição. Isso posto, é nas entrelinhas, nos interdiscursos, nos buracos entre o dito e o não-dito que se encontra a formação discursiva. O não-dito tem relação com o implícito do discurso e nos direciona ao silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: “todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (ORLANDI, 2007, p. 12). Entendemos, portanto, que os sujeitos, os discursos e tampouco os sentidos estão prontos e acabados. Eles estão sempre se (re)construindo e se resignificando no jogo constante do simbólico e da história.

Pode-se compreender que o vínculo entre o dizível e o não-dizível resulta na produção do sentido; que as formações discursivas determinam tanto o sujeito como os sentidos de seus discursos, o dito e o não-dito, os quais empreendem por meio dos saberes constituídos na memória do dizer. Dessa maneira, quando S2 enuncia “**eu tenho escrito bem pouco....sempre gostei...**”, a ruptura causada no fio discursivo deixa ecoar o não-dito que se escreve no dito, um conflito entre a sua posição-sujeito professor que confessa escrever pouco, mas que tenta

apaziguar dizendo que sempre gostou. Os efeitos de sentidos que ecoaram são de que ele sabe que, sendo professor, um dos responsáveis por ensinar a escrever, deve também se preocupar e cuidar de sua escrita, e ao estar em falta com ela – a escrita – pode estar em falta com a ideia de professor ideal que precisa continuar em cena.

A escrita imaginariamente enclausurada, pessoal, presa, ecoa também nos dizeres do S3:

RECORTE 27 – S3

O que eu escrevo hoje é para mim... Para mim... Centrar, analisar aquilo que é o meu objetivo, tá, escrevo como meio de trabalho, como alfabetização, registro, éééé relatórios. Escrevo também para mães // Então, é para isso que a minha escrita para mim, pro o meu trabalho e também em casa, pros meus filhos às vezes...

Esse sujeito inicia seu discurso dizendo que, assim como os outros professores, “escrevem para eles”, marcando que antes escrevia para o outro. A repetição da expressão ‘*para mim*’ indicia um já-lá, um já-dito, algo que está na esfera do reconstruído. Todos os sujeitos-professores entrevistados nesta pesquisa disseram que escreviam para cumprir determinações, escreviam para cumprir deveres impostos por um outro. Utilizaram o significante ‘podada’ para contar como eram solicitadas as atividades escritas. Dessa maneira, ‘*para mim*’ (res)significa sentidos de um tempo e de acontecimentos impostos, tanto a sua posição enquanto sujeito que escreve quanto a maneira de escrever. Para isso, S3 evoca sua memória para ressignificar e atualizar suas condições de produção presentes.

Seguindo com seu relato, S3 cai em contradição quando enuncia que escreve para registrar – relatórios –, para mães, para o trabalho. Então, entendemos que a sua escrita perpassa seu individualismo e é colocada como meio de comunicação e registro. Notemos que há uma divergência em seu dizer, em que se evidencia que o sujeito se constitui no conflito, na contradição, logo é heterogêneo e sua identidade é fluida, multifacetada. Assim como Eckert-Hoff (2008, p. 108), entendemos a contradição como princípio fundador da alteridade; portanto, deve ser compreendida no seu modo de funcionamento discursivo, sem pretender ser corrigida, por ser intrinsecamente constitutiva do sujeito. É importante notar que, no discurso do S3, evidencia-se uma ruptura no fio discursivo. O sujeito é tomado por um lapso, ocorrendo um movimento adverso no tecido do dizer.

Esse movimento que se contradiz, presente no intradiscorso, reflete as inúmeras vozes que o constituem, ou seja, quando enuncia que escreve para si deixa escapar que escreve para os outros, mesmo que isso lhe cause um certo receio. São as diferentes vozes que compõem sua trama discursiva que ecoam e se materializam no interdiscorso.

É importante destacarmos que a noção de ‘contradição’ acionada neste trabalho não é concebida de maneira negativa, mas aquela entendida na visão discursiva na qual é formador essencial da subjetividade e, dessa maneira, não pode ficar de fora ou ser eliminada do processo de constituição do sujeito (CORACINI, 2008).

Foucault (2008), em *Arqueologia do saber*, afirma que a contradição é uma ilusão de unidade que se encobre ou se deixa encobrir, e que só tem lugar no descompasso existente entre consciência e inconsciente, o pensamento e o texto, a idealidade e o corpo incerto, imprevisível da expressão. A contradição, portanto, não é incidente do discurso, mas origem de sua historicidade.

Ainda em se tratando de contradição, o filósofo apresenta três tipos de contradição: as derivadas, que têm origem em uma mesma formação discursiva (FD), tendo as mesmas condições de produção; as extrínsecas, que nascem entre saberes de FDs antagônicas; as intrínsecas, que correspondem às contradições internas a uma FD. Isso nos possibilita entender que a contradição trabalha, ao longo do discurso, como princípio de historicidade. A contradição é constitutiva do discurso e, portanto, do sujeito, levando-nos a compreender como funciona e como atua. Vale evocar a contribuição de Eckert-Hoff (2008), que ressalta que a contradição nos permite pensar o deslocamento, uma vez que ela se situa no princípio da alteridade. “Em todo discurso, há alteridade: é um eu Outro em um Outro eu quem fala, havendo sempre uma incorporação, uma inseparação, uma metamorfose” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 61).

A escrita para esse sujeito está no âmbito da instrumentalização, do registro, do discurso científico, em que a escrita é tida como um fim nela mesma, como um produto ou objeto controlado pelos indivíduos de forma igualitária e procedente em si mesma. Essa concepção contribui para a ilusão do apagamento dos diferentes efeitos sócio-histórico da escrita. O discurso científico defende a ideia de escrita enquanto objeto neutro de conhecimento individual, vista apenas como ganhos de habilidades e que é definida apenas de uma maneira (PEREIRA, 2011).

Seguindo com nossos gestos interpretativos, partimos para a análise do discurso do S4:

RECORTE 28 – S4

olha eu gosto de escrever muita coisa na área da educação entendeu, mas éééé... algumas coisas ficam guardadas, ééééé outras eu introduzo no meu próprio cotidiano de escola éééé eu gosto muito de montar projetos, sequências de atividades...assim bastante coisa que está relacionada mesmo a minha área o meu dia a dia...

Esse professor, mesmo relatando que escreve para sua área, a educação, deixa reverberar que, assim como os outros sujeitos, escreve para ele. Não estamos, com isso, criticando essa escrita “solitária”; compreendemos que seja uma ruptura no fio dos acontecimentos: antes se escrevia para cumprir um dever imposto por outro, em que a escrita nunca era – também – para quem escreveu, mas para quem impôs. Agora, a escrita é para si, propriedade de quem escreveu.

É interessante notar a dedicação ao seu trabalho, aos ideais da profissão perpassam seu dizer, mostrando que esse sujeito se busca inteiro, persegue o ideal do eu que, como sabemos, é inalcançável.

Nessa sequência, a voz do outro da formação inicial ou continuada ecoa, marcando atravessamentos de dizeres oriundos de outros lugares e de outros acontecimentos, e que seus fazeres pedagógicos são resultado dessas vozes anônimas, mas presentes. Isso só é possível graças ao trabalho da memória discursiva, que, quando acionada, mobiliza e atualiza acontecimentos, que são formulados no interdiscurso e materializados no intradiscorso.

Ressaltemos, também, que a resposta construída pelo S4 remete a uma posição sujeito-professor preso e amarrado DPE autoritário, pois o seu fazer pedagógico é atravessado pelo que ele deseja (“*eu introduzo/ meu/ minha*”), individualizando o processo de construção de aulas.

Nesse entrecruzamento de dizeres e histórias, localizamos a escrita desses sujeitos em um cômodo restrito e subjetivo, ao qual apenas eles e somente eles têm acesso. Uma escrita que ficou nos fazeres de sujeito-estudante e que foi engessada (no sentido de paralisada) na posição de professor (que, quando escreve, não compartilha). Podemos ensaiar o motivo pelo qual a escrita desses sujeitos foi aprisionada: a mudança de posição. Enquanto estudante, um professor cobrava que escrevia, o classificava pelo que escrevia. Destaca-se que o que escrevia tinha de estar de acordo com o que o professor achava correto, com as normas impostas e legitimadas, o que, na maioria das vezes, ficava restrito a exercícios mecânicos e repetitivos. Agora, as posições mudaram, de estudantes obedientes (bom-sujeito) que eram cobrados e forçados a escrever para professores que cobram a escrita (bom sujeito e professor ideal), mas que não são obrigados a escrever (escrevem para si). Essa obrigatoriedade ficou lá na posição de estudante.

Sem motivos para escrever – mesmo sendo profissionais que ensinam a escrever –, confessam que estacionaram sua escrita e passaram a ler a escrita dos outros. Acreditamos que essa passividade da escrita enquanto sujeito-professor, o modo como lidam com a escrita, é instável e processual e se modifica conforme as experiências vividas e as condições de produção. Assim, o que podemos depreender é que os professores não têm espaço para escrever, não lhes são possibilitadas oportunidades dentro do contexto pedagógico e profissional, pois as demandas para cumprir – currículo – excedem os muros escolares.

6.8 A escrita nas tramas escolares: o professor como facilita(dor) do processo(?)

Nesta parte do trabalho, nossos objetivos são, por meio das perguntas *Na posição de professor, você propõe/planeja atividades que envolvem a escrita? Como são? Com que frequência?*, compreender como os sujeitos professores trabalham com a escrita, de quais metodologias lançam mão para ensinar seus alunos a escrever, e se de alguma forma as práticas pedagógicas ou não às quais foram submetidos reverberam nos seus fazeres e dizeres e qual o resultado dessa inferência. Sendo assim, olharemos com mais atenção se esses professores trazem na tessitura das práticas pedagógicas resquícios de práticas autoritárias.

RECORTE 29 – S1

(...) ó...uma vez por semana eu faço... (...) eu fazia reescritas uma vez por semana, não sei se era o suficiente que eu deveria fazer, mas era o que me dava resultado... que que eu sempre fazia...tomava um texto, um gênero como ponto de partida a cad...a cada semana...então por exemplo...essa semana eu vou trabalhar fabula...aquela semana eu trabalhava várias fabulas, na sexta feira fechando a semana eles fazia a reescrita dela...eu achei que funcionou muito, principalmente porque eles tinham muita dificuldade ... porque assim ai...até que eu chegasse aa...naquela sexta eu trabalhava sinais de pontuação, segmentação de palavras em frases, tudo isso pra ajudar que tinha...eles ainda...cometiam isso di di aglomerar as palavras, então eu fazia todo um trabalho durante a semana...quando ia fazer a reescrita, tinha...o resultado era MIL...nota MIL...porque eles...comet...eles recordavam... ...mas era semanal....sempre até que chegasse a sexta tinha tido um trabalho que acontecia de segunda até quinta-feira...ai com...a parte gramática...porque eu nem falava...hoje a gente ta estudando gramática...não...explicava...olha então issaqui...olha são palavras que podemos substituir quando eu queria entrar no pronome...então eu dava um

texto como se fosse um joguinho...repetia várias vezes aquele substantivo...nome da pessoa...vocês vão descobrir onde que tá o erro ...mesma coisa erro ortográfico...dava um joguinho...eu digitava várias palavras erradas propositalmente as vezes com n antes de p e b , ó ces vão...ai eu não falava o que tava errado...ô tia você digitou errado...onde que eu digitei errado, mas...ahhh...então porque aí vinha regra porque descobriu que tinha erro de n antes de p e b...e que regra que a gente pode....então ia construindo regras....coisas que já existe mas de uma outra forma... eu criei essa nova forma de sequência didática...até a professora gostou muito ano passado...ela falou eu nunca tinha visto assim...eu falei.....a gente tem que trabalhar textos diversificados, mas nada diz.....que eu tenho que trazer um hoje um amanhã um depois um depois porque eu não posso usar um único e trabalhar a semana toda...e dele eu tirava tudo...tudo...

Parece-nos que esse sujeito-professor estabelece uma rotina para se trabalhar com escritas. Assim, pauta-se em modelos tidos como ideais para sugerir a construção de textos. Isso nos aponta para a necessidade de se trabalhar a paráfrase em busca da polissemia, ou seja, de estimular o surgimento de novos sentidos por meios dos já-ditos. É importante destacar, mais uma vez, que o discurso mantém sempre relação com outros dizeres, não sendo, portanto, uma instituição homogênea, já que, como já dito, é tomado pela alteridade e multiplicidade de discursos já-ditos, realizados ou possíveis, pois “[...] sempre sob as palavras, outras palavras são ditas” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

O S1 diz que trabalha com reescrita que, assim como Dornelas e Assolini (2017), consideramos como um conjunto possível de modificações escriturais no qual um texto, na ânsia de se buscar um fim ilusório, poderá sofrer. Em outras palavras, uma ação que move o texto às reformulações possíveis, uma alternativa para que o sujeito do discurso se posicione como autor, uma vez que esse pode re-tomar o seu dizer, assim como suas interpretações; “o que pode lhe ajudar a aprender a escutar os sentidos que (re)produz” (DORNELAS e ASSOLINI, 2017, p. 118).

Segundo as estudiosas, no movimento de re-escrever um texto, o sujeito tem dele uma compreensão que é da ordem do não repetível, pois mesmo que o sujeito mantenha os sentidos do primeiro texto (essência), teremos outras condições de produção que possibilitarão ao sujeito ocupar outras posições e, dessa forma, ser atravessado por outras vozes e dizeres oriundos de sua memória discursiva que se farão presentes no momento da sua reescrita.

Para o S1, o trabalho com reescrita de narrativas uma vez na semana – mesmo não tendo certeza de que a quantidade era suficientemente correta e pressupomos que o importante não é

a quantidade, mas a qualidade do envolvimento dos a(u)tores do processo – dava resultado. No entanto, o que capturamos escavando o discurso de S1 é que o trabalho com a reescrita está na contramão da criação, da reelaboração de outros sentidos com base no já-dito. O que se intenciona com essa prática é a reescrita como reprodução, como correção de erros e fixação de normas ortográficas. Essa posição do sujeito-professor em estabelecer tal prática tem relação com seu assujeitamento ideológico (por isso inconsciente), mecanismo de naturalização de sentidos que faz com que a escrita seja entendida como instrumento de correção de erros ortográficos e de concordância. Sua formação discursiva está atrelada ao cumprimento de determinações impostas pelo discurso pedagógico escolar autoritário em que o certo é estagnar sentidos para que não apareçam certos posicionamentos.

A competitividade, a busca pelo “ser completo” e o ‘ideal do eu’ permeiam os dizeres e fazeres desse sujeito. A utilização repetida das expressões ‘eu faço’/‘eu fazia’/‘eu deveria’/‘o que me dava’/‘que eu’/‘eu’/‘eu achei’/‘eu trabalhava’ causa efeitos de sentidos de imposição e de centralidade do professor no fazer pedagógico, o cerne do DPE autoritário. Como já discutiremos em outros momentos, a repetição, além de atrelada ao trabalho da memória discursiva em que é a possibilidade de o sentido vir a ser outro, no movimento contraditório entre o mesmo e o diferente (repetição em AD não quer dizer, necessariamente, repetir palavra por palavra, ou a mesma palavra, mas que as mesmas podem deslizar e ressignificar, rompendo a legitimidade de sentidos), também indicia um momento de busca por reelaboração e ressignificação, de acontecimentos.

Em outros recortes, evidencia um certo ressentimento por ter esperado/atrasado sua entrada – na idade certa – na escola e tenta compensar (nos parece reflexo desse acontecimento) essa falta/vingança que lhe é constitutiva por meio das melhores notas, melhores colocações, melhores resultados, melhores planos de aulas. Ademais, pauta-se e planeja atividades utilizando portadores de textos diferenciados que objetivam contemplar a aprendizagem dos alunos. No entanto, não os coloca como agentes ativos do processo, mas inconscientemente como receptáculos de seus anseios e desejos.

Impede os educandos de se colocarem na posição de intérprete-historicizado, ou seja, de ocupar diferentes posições de interpretação, a fim de poder produzir textos criativos e autorais. Ao planejar aulas que impedem a criatividade e, com isso, a autoria, sem se dar conta disso, o S1 está na ilusão número 1 (instância do inconsciente, o que deriva da forma em que somos afetados pela ideologia), em que não consegue perceber os saberes discursivos dos alunos sobre o assunto (ASSOLINI, 2008). Com isso o arquivo – de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 2014, p. 59) – deixa de ser acessado

pelos alunos, que perdem a oportunidade de saber que têm direito de se colocarem como sujeitos capazes de atribuir novos sentidos. Até aqui podemos perceber que as práticas por ele vivenciadas ecoam, refletem no seu dizer e na tessitura de seu fazer, mesmo que inconscientemente.

Na sequência, argumenta que, dentro de todo planejamento de reescrita, não deixa(va) de contemplar processos gramaticais da elaboração escrita, como podemos compreender na sequência **“eu trabalhava sinais de pontuação, segmentação de palavras em frases, tudo isso pra ajudar que tinha...eles ainda...cometiam isso di di aglomerar as palavras, então eu fazia todo um trabalho durante a semana...quando ia fazer a reescrita, tinha...o resultado era MIL...nota MIL...porque eles...comet...eles recordavam...”**. A esse respeito, a (re)escrita é tomada como objeto acabado em si mesmo, como uma coisa visível e de uso comum, interditando seu real uso: como prática social e discursiva (PEREIRA, 2011), um “jogo” movente e infinito, sem conclusões e tampouco acabamento, sendo um erro pensar em acabar ou dar como posto. No entanto, a escola (com toda sua comunidade), por estar imersa em uma sociedade que prima pela unicidade e pela completude, acaba por reproduzir e ser reflexos de (im)posições que se acreditam legítimas e corretas. Tfouni (2005a) diz que as formações discursivas nas quais a escola permite que o aluno se insira não são quaisquer; são antes postas por formações ideológicas que ditam um modo de funcionamento à instituição escolar que faz parecer que se está fazendo o melhor para homogeneizar e igualar aqueles que são diferentes e heterogêneos.

Avançando um pouco mais com nossas colocações, essa maneira de conceber a escrita como uma “costura acabada” nos remete ao paradigma científico galileano (GINZBURG, 1989; PEREIRA, 2011), que tem necessidade de conhecer os efeitos por meio das causas, o que alicerça as teorias que procuram dar à escrita “uma roupagem acabada, que isolada de sua dimensão sócio-histórica, coloca-a num patamar de produto acabado (efeito) em relação as causas (regras gramaticais)” (PEREIRA, 2011, p. 108).

Instalado nessa FD que toma a escrita como um produto acabado, ele desenvolve práticas a partir do pressuposto de que os estudantes não conseguiriam realizar a atividade, no caso a reescrita, sem os erros de ortografia. Nessas condições de produção, restringe sua atuação didática a práticas para ajudá-los a “não errar” gramaticalmente, esquecendo-se da função social da escrita. A escrita é social, segundo Schons (2005, p. 145), pois resulta do trabalho da memória e interpretação, constituindo “o que poderia chamar de espaço de circulação de sentidos e de constituição do sujeito e, por conseguinte, espaço discursivo heterogêneo, porque mobiliza diferentes relações com a exterioridade e as organiza, dando-lhes roupagem de texto”.

Com isso, entendemos que o que reverbera é que o S1 reproduz práticas vivenciadas por ele, porém ressignificadas em seu fazer.

As práticas vivenciadas pelos sujeitos-professores enquanto estudantes retornam nos dizeres e fazeres do S2, como podemos observar no seguinte recorte:

RECORTE 30 – S2

olha estou trabalhando com o primeiro ano então ééé eu custumo propor algumas atividades, mas a princípio éé realmente pra que eles tenham mais contato com a palavra com esse universo né da da escrita eu não....a a princípio eu não cobro né questões relacionadas a gramática, questões relacionadas até a ao inte...umaaaa uma coesão uma coerência muito mais profunda...então eu tento...ééé pedir pra qualquer as cria....para que as crianças elas éééé tentam escrever é... como elas acreditam que tem que ser escrito como elas pensam como elas vê né o mundo em relacionado a isso...então é num é uma cobrança muito grande é mais mesmo de contato com a leitura e escrita.... geralmente é sempre...inclusive ééé isso faz parte do cotidiano de da rotina da sala de aula né então tem um momento lá por exemplo que é a é que tem determinadas palavras que a gente coloca na lousa ou tem assim disponibilizado na sala de aula que a gente faz a leitura né e tem um momento né que aí é um momento de atividade que aí sim que é aquela eles tenta fazer a escrita no papel mas a leitura cotidiana é feita mesmo na rotina da sala...

Esse professor trabalha com crianças de 1º ano do ensino fundamental, uma fase importante e intensa, pois estão formalmente expostos a práticas de letramento e alfabetização e estas devem ser ricas, desafiadoras e significativas no que tange à escrita. Há indícios de atravessamento da voz do outro, dos cursos de formação, ou de leituras sobre alfabetização e letramento. Sabe que nessa fase é importante que os alunos tenham contato com a escrita de diversas formas, utilizando diferentes portadores de textos, para que, antes de serem alfabetizados, sejam altamente letrados.

Acreditamos que, nessa fase, as propostas de atividades de escrita devem ser constantes, diárias, atividades que contemplem o aluno enquanto sujeito do discurso pedagógico, ou seja, capaz de produzir, a partir de algumas referências, uma nova operação (GALLO, 2008). Chamamos a atenção para o uso da conjunção ‘mas’ nesse enunciado, que tem como função contrastar com argumentos já postos e direcionar os efeitos do discurso, ou seja, ele costuma

propor, mas inicialmente considera útil que tenham contato com a palavra que supomos que seja escrita.

Na SD **“realmente pra que eles tenham mais contato com a palavra, //eu não cobro né questões relacionadas a gramática, questões relacionadas ate aaaaa ao inte...umaaaa uma coesão uma coerência muito mais profunda...”**, percebemos que S2, mesmo sabendo da importância do trabalho com o letramento, com a imersão dos estudantes no mundo da escrita, é capturado pela formação discursiva de que a escrita deve se restringir à preocupação de caráter técnico, o que valida estratégias pedagógicas e imediatistas que, por objetivarem a urgência de resultados escolares, apagam o aspecto sócio-histórico-ideológico da construção de sentido, movimento importante para que saibamos que os sentidos não emergem do nada, mas são historicamente produzidos (ASSOLINI, 2013). Pontuamos, ainda, que nessa sequência há a presença da denegação, ou seja, mesmo colocando que não cobra, nessa ocasião, regras e normas gramaticais, ele afirma que em algum momento irá “cobrar”.

Sobre a denegação (*verneinung*), mobilizemos Lacan (1998), pautado nos pressupostos de Freud (1925), que diz que a intenção se revela na experiência, inconsciente enquanto expressa, consciente enquanto reprimida. Para exemplificar, Lacan (1998, p. 880) cita um exemplo usado por Freud (1925): "Vi tal pessoa em meu sonho. O senhor se pergunta quem poderia ser. Certamente não era minha mãe. Nesse caso, é sistemático, pode-se ter certeza de que é justamente ela". Roudinesco e Plon (1998) afirma que a denegação se caracteriza por um mecanismo de defesa através do qual o sujeito exprime de forma negativa um desejo ou uma ideia, cuja presença ou resistência ele recalca. E ainda completa: meio pelo qual o sujeito toma conhecimento daquilo que recalca em seu inconsciente. Através desse meio, portanto, o pensamento se liberta por uma lógica da negatividade das limitações que lhe são impostas pelo recalque (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 145).

Este sujeito, como já dissemos em análises anteriores, inscreve-se no DPE autoritário e em uma formação discursiva em que acredita que o professor deve “cobrar” e não propor. E essa inscrição não é consciente, visto que a interpelação ideológica, como já vimos, acontece inconscientemente. A ideologia, para a AD, é vista como um mecanismo de naturalização do sentido e, se está naturalizado, é permitido circular e aderir.

Entendemos e defendemos que, quando propomos uma atividade, o sujeito-estudante passa a ser protagonista do processo, podendo se movimentar e criar sentidos, ser autor do que produz, enquanto o professor se coloca em uma posição de mediador, facilitador. Em contrapartida, sabemos que isso pouco ocorre dentro das instituições escolares, como podemos perceber nas análises dos sujeitos aqui pesquisados.

O cobrar, a imposição e, logo, o DPE autoritário, para Assolini (2003), estabelece uma relação de dominação exacerbada e exagerada sobre o aluno, imaginariamente de posse de conteúdo por parte do professor, que, sustentado pela metalinguagem e pela apropriação do cientista, feita por ele, transmite e reproduz saberes científicos institucionalizados que, na maioria das vezes, são inacessíveis, incompreensíveis e sem sentido para o aluno. Em consequência, o educando cala-se e recolhe-se ao lugar em que, na nossa compreensão, a instituição escolar insiste em colocá-lo: o de mero copiador, ou como já dissemos, receptáculo.

Mesmo inscrito no DPE autoritário, percebemos um movimento de descolamento por parte do professor desse tipo de prática. A SD “éééé tentam escrever ééé como elas acreditam que tem que ser escrito como elas pensam como elas ve né o mundo em relacionado a isso...então” indicia a tentativa de rompimento com o logicamente estabilizado, buscando fazer com que seus alunos sejam protagonistas da aprendizagem, embora percebamos indícios, atravessamentos e identificação com dizeres ecoados em cursos e momentos de formação continuada.

Segundo Eckert-Hoff (2008), em função das identificações imaginárias instituídas e alicerçadas no imaginário – tramado pelos cursos de formação em que o sujeito deve inovar, deve formar visando autonomia –, esse dizer ecoa o dizer do outro – o formador –, visto como autoridade reconhecida e legitimada. Reproduz, portanto, discursos instituídos em cursos de formação que entendemos como mecanismos de reprodução da ideologia neoliberal, ou seja, ideologia de um Estado regulador e assistencialista que determinam, cerceiam e engessam o trabalho docente, criando a ilusão de que o que dizem é verdade única e acabada. Acreditamos ser oportuno acionarmos Pedro Demo, que em seu livro *Leitores para sempre* (2006) trata a escrita para além da habilidade motora da mão, que rompe com o mecanicismo e com o sentido único. A escrita extrapola a ideia de transcrever sons, ela permite, principalmente, comunicar-se com alguém que vai ler o que se deixou escrito; uma capacidade de expressar ideias e de organizar pensamentos.

Ainda em se tratando de formação continuada, na SD “eles tenham mais contato com a palavra com esse universo né da da escrita eu não// tentam escrever ééé como elas acreditam que tem que ser escrito como elas pensam como elas ve né o mundo em relacionado a isso...então...//” também ecoam indícios de identificação com a BNCC (BRASIL, 2017), um documento norteador que determina as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação básica devem desenvolver. Segundo a BNCC, a escrita é vista em relação com a natureza processual e colaborativa, que pode ser

desenvolvida tanto coletivamente como individualmente, de planejamento-produção-revisão, em que

são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo. Trata-se, portanto, de uma escrita autoral (...) (BRASIL, 2017, p. 244, grifos nossos).

Seguindo com nossas análises, há indícios de que a escrita não é trabalhada todos os dias, ou seja, rotineiramente, como é o caso da leitura, como podemos perceber na seguinte SD: **“palavras que a gente coloca na lousa ou tem assim disponibilizado na sala de aula “que a gente faz a leitura né e tem um momento né que aí é um momento de atividade que aí sim que é aquela eles tenta fazer a escrita no papel mas a leitura cotidiana é feita mesmo na rotina da sala...”**. Para esse sujeito-professor, a leitura está sobreposta à escrita, como já evidenciou em outras sequências. Gostaríamos de salientar que acreditamos que a leitura e a escrita são processos complementares nos quais um (leitura) é fonte de nutrição do outro (escrita). O que depreendemos é que a escrita, para o S2, é apenas um registro, uma marca no papel resultante da leitura e que promove apenas a produtividade, “a repetição mais do mesmo”, mantendo, assim, o aluno preso ao processo parafrástico de linguagem.

Isso posto, salientamos que há uma visão estrita e reducionista de leitura, ou seja, de ler como sinônimo de decodificar, que orienta as concepções teóricas da escola tradicional de maneira ampla. Com isso, pensamos ser importante destacar que, em concordância com Rodrigues (2011), ao tratar a escrita nessa perspectiva, limita-se aos aspectos formais e estruturais da língua, não abrindo, portanto, espaço para o exercício de escrita que atenda amplamente e de maneira mais efetiva aos anseios e necessidades dos sujeitos.

Nos dizeres do S3, a posição entre leitura e escrita parecem iguais, ou seja, não há sobreposição de uma em detrimento a outra, as duas são trabalhadas conjuntamente. No entanto, a forma como esse sujeito toma a escrita como um instrumento em que o “hábito” o fará melhor indicia que está inscrito na formação discursiva de que escrever se resume à coordenação motora, espaçamento, ao registro, ou seja, a normas gramáticas relacionadas ao “escrever bem”, à domesticação imposta por práticas logicamente estabilizadas nas práticas tradicionais, outra característica da escrita estrutural.

RECORTE 31 – S3

...alfabetização, se não envolver escrita (risos) a todo momento que envolve a escrita em conjunto com a leitura. Mesmo as duas não caminhando juntas, tem que envolver escrita a todo momento, porque se não uma forma também deles se habituarem, espaçamento, coordenação, essa fase que estou na escrita. As escritas? Bom, vamos lá listas, principalmente tudo que envolve o ambiente deles, para que eles aprendam a escrita de uma forma significativa né o que eles necessitam, porque que eles explica sempre explica... explicando por que que a escrita é juntamente com a leitura muito importante pra eles. Então, dessa forma... com que frequência? todos os dias, bom era né agora, infelizmente, diante dos nossos olhos, alguns mandam para gente ver porem outros, não. Isso deixa a gente bem assim, frustrada.

S3 inicia seu discurso marcando que trabalha com alfabetização. Assim como em relação a S2, entendemos que esse enunciado vem marcado pelo atravessamento de dizeres dos cursos de formação continuada. A SD “*...alfabetização, se não envolver escrita (risos)*” é seguida de um momento de riso que remete a uma manifestação inconsciente frente à pergunta que lhe foi feita. Freud (2006), no texto *Os chistes e sua relação com o inconsciente*, confere importância aos chistes e ao humor que, mesmo que pareçam recursos psíquicos diferentes, são considerados atos-falhos, uma forma do inconsciente se manifestar. É uma contenção de sentimento que se transforma em humor, e origina-se, segundo os postulados freudianos, no desvio da possibilidade de sofrimento. Dessa forma, o riso surge como uma manifestação inconsciente contra algo que pode causar desconforto ou sofrimento.

A SD “*todo momento que envolve a escrita em conjunto com a leitura. Mesmo as duas não caminhando juntas tem que envolver escrita a todo momento*” provocou efeitos de sentidos de que a escrita e a leitura são ações em que uma pode se sobrepor a outra, ou que podemos anular a ação de uma sobre a outra. Como já discutimos neste trabalho, essa maneira de conceber a leitura e a escrita é ingênua. Mesmo sendo práticas com características diferentes, uma nutre a outra, a leitura oferece energia e possibilidade de expansão à escrita. Assim, leitura e escrita caminham juntas.

Nessa direção, entendemos que esse sujeito está inscrito ao discurso científico da escrita em que ela é tomada como instrumento cerceador e completo, que escrita é abstração, que só se tem valor quando utilizado com regras fixas (gramaticais), tornando-se alienada. Essa forma

institucionalizada de conceber o trabalho com a escrita impede que os sujeitos interpretem e se manifestem. É o que estamos chamando neste trabalho de escrita estrutural.

Quando ele enuncia que “**porque se não uma forma também deles se habituarem, espaçamento, coordenação, essa fase que estou na escrita...**”, está inscrito na formação discursiva da aprendizagem como imposição, na qual a escrita é um instrumento cerceador, para correção de erros e memorização de regras. Isso ecoa nessa escavação. Chamemos a atenção para o uso da expressão “fase que estou”, dando efeito de sentido individualista, ou seja, que o professor está, e não os alunos. Com isso, esse professor está imerso no esquecimento 2, em que tem a ilusão de controlar os sentidos do que diz. É importante lembrar que a constituição do sujeito discursivo é atravessada por uma heterogeneidade possibilitada por sua interação social, ou seja, seu contato com diferentes sujeitos em diferentes segmentos. A SD acima produzida por S3 é a materialidade que marca o funcionamento desse sujeito discursivo que é interpelado ideologicamente, inscrito em determinadas e diferentes formações discursivas e, quando formula seus enunciados, aciona a memória que é constituída por diferentes acontecimentos.

É interessante notar uma ruptura em seu dizer quando coloca que a frequência proposta de atividades com a escrita era diária, mas que agora, frente à situação pandêmica que estamos vivenciando, o contato com escrita foi comprometido: “**com que frequência? Todos os dias, bom era né agora, infelizmente, diante dos nossos olhos, alguns mandam para gente ver porem outros, não. Isso deixa a gente bem assim, frustrada**”. O que reverbera em seu discurso, além do descontentamento com as devolutivas das atividades que são de responsabilidade da família, é que essa falha pode colocar em risco o bom sujeito, o bom professor que precisa encenar, que precisa perseguir. Posiciona-se como sujeito amarrado a práticas legitimadas pelo DPE autoritário, pois uma das características fundantes desse discurso é controlar e centralizar o processo ensino-aprendizagem.

A relação família-escola está sendo testada neste cenário de pandemia, deixando ecoar e confirmar a grande responsabilidade da escola pela educação dos alunos e as lacunas que existem na relação família e escola em muitas das situações. Não podemos esquecer que Família e Escola são instituições sociais e que cada uma se organiza, se constrói e elabora regras (sem esquecer os aspectos ideológicos) de acordo com suas necessidades, e isso inclui formas e maneiras de educar e ensinar. Em tempos de pandemia, em que tudo mudou sem um planejamento prévio, as condições de produção das famílias não estão sendo fáceis. Muitos precisaram transformar um ambiente que era de descanso em ambiente de trabalho e, com isso, ampliou-se a jornada. Famílias ficaram desempregadas ou perderam muito mais que os

empregos. Uso de tecnologias? Essa é uma outra questão que vem sendo debatida com a ascensão da pandemia do Covid-19. O uso de recursos tecnológicos foi inserido na intenção de manter a escola em movimento. No entanto, as estratégias adotadas e também descritas pelos professores neste trabalho evidenciaram lacunas que precisam ser pensadas e analisadas. Nem todos têm acesso às tecnologias de informação e comunicação, o que acarreta em exclusão e fragiliza a Constituição de 1988, que garante a educação pública e gratuita como direito de todos e dever do estado, da sociedade e da família. As não devolutivas questionadas por S3 podem ter relação com essa exclusão digital, pelas condições de produção de família que escola precisa levar em consideração, ou seja, que o tempo de casa não é o mesmo tempo da escola, pois as demandas e as variáveis existentes em casa são inimagináveis na e pela escola.

Importa-nos destacar que vislumbramos uma tentativa desse sujeito-professor de descolar de práticas que nada contribuem para a construção de sentidos pelos alunos, como traz a SD “**tudo que envolve o ambiente deles, para que eles aprendam a escrita de uma forma significativa né**”. Essa tentativa de descolamento indicia uma atualização dos discursos pedagógicos escolares que está atravessado nele, em que começa a compreender que os já-ditos e já vivenciados que fazem parte do pré-construído precisam ser ressignificados. Não podemos deixar de destacar que essa movimentação, que pode ter relação com as vozes de cursos de formação continuada, como já dissemos nesse trabalho, ou com outros movimentos de nutrição da própria prática e formação. Aprender de forma significativa remete aos postulados de David Paul Ausubel (1918-2008), nos quais defendia que o ensino deve levar em consideração o que o aluno já sabe, estimulá-lo aprender, e levar em conta o contexto em que o aluno está inserido e o uso social do objeto a ser estudado.

A inscrição na formação discursiva de uma escrita estrutural e em práticas docentes autoritárias também aparecem no discurso de S4.

RECORTE 32 – S4

...todo dia (risos) olha...ééé por exemplo se eu tô trabalhando um clássico né ...a partir daquele clássico eu vou buscar explorar de toda forma possível primeiro eu trabalho a leitura procuro trabalhar o reconto, aí trabalha a parte ortográfica da história, a parte da interpretação éééé aí também acaba envolvendo a parte de artes também pra eles estarem desenvolvendo esses outro lado e também para não ficar uma coisa assim muito maçante porque eles também precisam do lado atrativo eles têm que se sentir estimulado também para poder fazer...mas a formação de frases, a continuação da produção de texto, separação de

sílabas ééé alguma...porque eles estão no segundo ano os meus né...então eu já começo a introduzir um poucos a letra cursiva assim ééé passar da letra de forma para a letra cursiva...então eu tento explorar ao máximo aquele tema que eu tenho no dia ...

No início do seu discurso, S4 marca que trabalha todos os dias, seguido de risos, que podemos entender como remetendo a um fato que todos devem saber, legitimado, que está naturalmente presente em sala de aula. A expressão ‘*todo dia*’, seguida de risos, indicia uma tentativa de S4 reafirmar e reproduzir um dizer que lhe parece evidente. Como a AD nos ensina, a ideologia produz um efeito de evidência, de unicidade, naturalizando o que é produzido pela história. Porém, na perspectiva discursiva, nada é único ou linear. Tudo está passível de outros sentidos. Mas os sujeitos esquecem (ou não sabem) que são assujeitados. Assim, S4 está no esquecimento número 1, o esquecimento ideológico, que é do campo do inconsciente e resulta de como o sujeito é afetado pela ideologia, causando uma sensação de que é ilusoriamente origem do sentido do que diz.

Assim como os outros professores entrevistados, filia-se a uma ideia de escrita focada na correção de normas ortográficas, com atividades de reprodução e valorização da ortografia. Os sentidos que ecoam são de que a aula é um espaço restrito, não de partilha de conhecimentos, mas de transmissão de conteúdo. Esse discurso é o que se presentifica na escola, um discurso da escrita que procura articular-se com começo, meio e fim e tem este efeito dado a ilusão de completude de tudo dizer (PEREIRA, 2011), um lugar em que o intérprete-historicizado e a autoria não têm espaço.

Na SD “e também para não ficar uma coisa assim muito maçante porque eles também precisam do lado atrativo eles tem que se sentir estimulado também para poder fazer...mas a formação de frases, a continuação da produção de texto, separação de sílabas ééé alguma... // eu já começo a introduzir um poucos a letra cursiva assim ééé passar da letra de forma para a letra cursiva” reverbera uma preocupação de que as atividades sejam diferenciadas a ponto de serem atrativas para os alunos. Com isso, tenta se descolar do DPE autoritário, mas é traído pelas vozes que atravessam sua formação enquanto sujeito-estudante. Isso posto, podemos dizer, pautados em Eckert-Hoff (2008), que diferentes imagens de professor perpassam seu fazer: a voz do professor tradicional, aquele que não questiona suas práticas, a imagem do professor que causa prazer em suas aulas, ou seja, as vozes da formação mais recente que negam a tradicional e que visam a um trabalho diferenciado. Continuando com nossos gestos interpretativos da SD acima destacada, o que encontramos é a escrita enquanto coisa, enquanto objeto, impedindo os estudantes de interpretarem e se manifestarem

pelas rupturas dos discursos institucionalizados, estando, dessa maneira, muito longe de ser pensada como prática social e discursiva.

Isso nos remete às contribuições de (GALLO, 1992) no que tange à escolarização da escrita. Na escolarização, não há a preocupação com os sujeitos do discurso, mas com a manutenção de um discurso modelar e normativo, produzindo um sentido único e acabado. Assim, será apresentado aos estudantes um discurso da escrita e sobre a escrita, que pode ser até mesmo analisado, estudado, mas nunca ensinado. A estudiosa ainda afirma que, quando os estudantes entram na escola, sua produção linguística está inscrita no discurso da oralidade e que, mesmo depois de alfabetizados, permanecem nessa posição até completarem a escolarização. Nada acontece para que esses alunos apreendam o discurso da escrita, ou seja, não lhes é possibilitado que se desloquem. Com isso, seus textos, que antes eram não-modulares e sua forma não-normativa, permaneceram, a não ser que, por meio de exercícios repetitivos e de cópias, eles consigam produzir textos modulares e corretos do ponto de vista da norma (GALLO, 1992). No entanto, seus textos ainda serão ilegítimos do ponto de vista da criação, da escrita como prática social e discursiva, em que a possibilidade de autoria foi minada. “Na verdade, ele só é legítimo dentro dos portões da escola onde foi produzido” (GALLO, 1992. p. 60).

Instados a relatar como propõem/planejam atividades com a leitura e escrita, reverberaram práticas heterogêneas e atravessadas pelo DPE autoritário. A valorização da norma culta, do bem escrever e do ler muito para escrever bem, práticas valorizadas pelo discurso científico, da escolarização e que compõem mais uma camada do exoesqueleto da escrita estrutural estão marcadas nos enunciados desses sujeitos.

Destacamos que não é nossa intenção culpabilizar ninguém, mas mostrar indícios de que levamos e reproduzimos discursos e práticas com os quais nos identificamos, além de reproduzir no outro expectativas subjetivas, ou seja, transferir para o outro o que esperamos de nós mesmos.

Dessa maneira, podemos afirmar que os sujeitos entrevistados atualizam práticas docentes às quais foram submetidos nas suas práticas, o que nos faz entender que, mesmo em contato com outras práticas e outros discursos, as marcas do que vivenciaram se fazem presentes na tessitura de seu trabalho como professores.

É necessário pontuar que as práticas que esses professores reproduziram estão estritamente costuradas à ideologia que, para a AD, é um mecanismo de naturalização de sentidos, que faz circular o que pode e deve ser dito ou feito. Sendo a ideologia ligada ao

inconsciente, esses professores fizeram o que acreditavam ser o certo, o mais aceito, respeitado e que, portanto, merece ser repetido.

Para esses sujeitos, a escrita é vista como um processo de reificação (PEREIRA, 2011), uma coisa, um objeto, e esse posicionamento ideológico impossibilita o sujeito de ver as suas outras facetas. A escrita está além das marcas do papel, a escrita que não vemos, mas sentimos e imaginamos. Como já dissemos neste trabalho, nossos olhos veem mais do que traços no papel, mais do que a grafia marcada com grafite, mais que a sua materialidade. Vemos o que historiciza a escrita, a história que ela conta e de quem ela conta e como ela tocará – de diferentes maneiras – as pessoas a que leem.

6.9 O reflexo de práticas anteriores: o avesso da costura legitimada

Procuramos compreender, por meio da pergunta *Quais são seus objetivos quanto propõe atividades que envolvem escrita?*, as intencionalidades dos sujeitos-professores quando propõem atividades que envolvem a escrita. Percebemos que o que se destaca é, mais uma vez, a sobreposição da leitura em detrimento da escrita, ou seja, esta última como produto com o trabalho de leitura. As práticas que se pensavam pedagógicas por eles vivenciadas refletem e se replicam e suas práticas, com outras roupagens, mas com as mesmas imposições.

RECORTE 33 – S1

Objetivo...Principalmente...quando eu proponho a...a...construção eu sempre lembro de leitura e escrita associada...fazer com que a criança leia melhor pra escrever melhor...então é... é onde eu te falei...trabalhando outras, outras...outraaaas coisas no meio como a ortografia e a gramática estimula também...é formar...é fazer brincand...é form...é...brincando e aprendendo...mas formar o leitor...formar o leitor...formar o leitor...porque assim...hoje em dia as crianças leem mais porque é oferecido mais e depois eu acho até eu acho até depois do pacto viu...num sei...

Em relação aos objetivos no trabalho com escrita, esse sujeito professor enuncia “construção eu sempre lembro de leitura e escrita associada...fazer com que a criança leia melhor pra escrever melhor...então é... é onde eu te falei...trabalhando outras, outras...outraaaas coisas no meio como a ortografia e a gramática estimula também...é formar...é fazer brincand...é form...é...brincando e aprendendo...mas formar o”

leitor...formar o leitor...formar o leitor...”. Entendemos que esse sujeito-professor concebe a leitura e a escrita como um a instauração do outro, como já foi discutido neste trabalho. “A leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção de escrita” (ORLANDI, 2006, p. 90). Percebe-se que a estudiosa afirma que a leitura “é um dos elementos”, deixando marcado que a leitura não é o único fator responsável pelo desenvolvimento da escrita.

Orlandi (2006) ensina que a relação entre leitura e escrita não é mecânica, a exemplo da SD construída pelo S1, “**leia melhor pra escrever melhor**”, que pressupõe uma relação automática e engessada. A título de exemplo, Orlandi (2006, p. 90) pontua que “(...) pode ocorrer que, quanto mais se leia, mais forte seja o bloqueio para a escrita. Os processos de leitura e de escrita são distintos e marcam relações diferentes com a linguagem”. Com isso, não é correto dizer que um bom leitor é aquele que escreve bem. No entanto, aquele sujeito que escreve bem não é especificamente um bom leitor.

Ainda exemplificando, a autora cita Sartre, que dizia não ser um bom leitor, pois no segundo parágrafo de uma leitura já começava a produzir um outro texto e não seguia mais o texto original de leitura.

Concernente a isso, a leitura fornece subsídios, nutrientes para a escrita, nos termos de Orlandi (2006), matéria-prima para “o que se escrever e como se escrever”. Os lidos e, de certa maneira, compreendidos, oferecem abertura para a elaboração de outros sentidos e, a partir desse deslocamento, pode-se produzir textos de acordo com o modelo ou pode modificá-los. A leitura e a escrita pautadas nessa acepção são distintas da automaticidade e se tornam uma prática tensa. O que propomos, portanto, em se tratando de modelos de leitura e escrita, é o cuidado com a reprodução, pois não se pode esquecer que temos distintas relações com as diferentes formas de linguagem em termos de modelos. Segundo Orlandi (2006), a reprodução de modelos é previsível e até desejável quando se trata de atividades que envolvem cartas, ofícios, discurso jurídico. No entanto, essa mesma regra não cabe quando o assunto é literatura, na qual o estético e a invenção são fatores fundamentais. Assim, trabalhar com modelos é válido desde de que a escola e, conseqüentemente, o professor, abram espaço para a polifonia, espaço que possibilita a luta de vozes, lugar em que o aluno possa romper e contradizer textos que lhe são apresentados, falando e atribuindo novos sentidos a partir de uma posição “socio-histórico-ideológica e compreendendo que os sentidos sempre são construídos a partir de determinadas posições, que não são as mesmas para todos os sujeitos; logo o sentido sempre pode ser outro” (PACÍFICO, 2007, p. 18).

Retomemos Foucault (2006), que, tomando postulados de Sêneca, explicita que a leitura e a escrita são elementos que se complementam quando voltados ao exercício de si, a meditação.

Pressupomos que tanto da leitura quanto da escrita, independentemente do direcionamento dado por aquele que impõe seu exercício – pensamos na relação pedagógica tradicional –, emerge o exercício de si. Em outras palavras, o sujeito que escreve ou lê coloca muito de si independentemente do que for escrever ou ler.

Destacamos, também, que esse sujeito está inscrito em uma FD em que há uma valorização significativa dos aspectos conteudísticos (correções de ortografia, gramática) do ensino, o que o faz reflexo de práticas vivenciadas, porém atualizadas, em seus dizeres e fazeres. Todavia, não abre espaço para que os estudantes criem e se façam autores de suas produções, pois o que o atravessa inconscientemente são práticas de assujeitamento da escrita às normas do “bem escrever”. Acredita em que se **lê para escrever** (GERALDI, 2008) e para fazer interpretações – orais e escritas –, produzindo, assim (no sentido de produzir sempre o mesmo no mesmo campo discursivo), práticas que nada colaboram para a criação e deslocamento de sentidos, de leituras e escritas nas quais a luta de vozes e o polemizar (PACÍFICO, 2007) sejam o objetivo principal. A consequência disso é o apagamento de oportunidades de se colocarem como intérpretes-historicizados e, logo, como autores.

Retomando a reflexão sobre o ler para escrever, acionamos Geraldi (2008) no que concerne pensar a leitura e a escrita como produtos com ou em um mesmo corpo e a forma como são tratados na escola. O autor pontua que há uma ilusão de que uma se torna o fim da outra, ou seja, ler para escrever outro texto, para responder perguntas, para cumprir uma ordem.

A leitura e a escrita, mesmo sendo processos complementares, não compõem um mesmo “corpo”, cada qual se relaciona de forma diferente com a linguagem, não devendo, portanto, serem praticadas sendo uma a instauração da outra.

Atentemo-nos para a seguinte SD: **“é formar....é fazer brincand....é form...é....brincando e aprendendo...mas formar o leitor...formar o leitor...formar o leitor... porque assim...hoje em dia as crianças leem mais porque é oferecido mais e depois eu acho até eu acho até depois do PACTO viu...num sei...”**. Notamos, nesse segmento, que o S1 quer demarcar o seu fazer como algo diferenciado e atualizado (esquecimento número 1). Essa demarcação se dá, segundo Eckert-Hoff (2008), em função das identificações imaginárias instituídas e alicerçadas no imaginário – tramado pelos cursos de formação (PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade certa) em que o sujeito deve inovar, deve se formar “leitor” utilizando-se de aspectos lúdicos: formar leitores brincando. Esse dizer ecoa o dizer do outro, visto como autoridade reconhecida e legitimada. Reproduz discursos instituídos em cursos de formação que, como já pontuamos neste trabalho, são reflexos da ideologia neoliberal. Em

outras palavras, podem determinar e engessar o trabalho docente, criando a ilusão de que o que dizem é verdade única e acabada.

Pedro Demo (2006) questiona a importância da leitura na formação dos alunos e dos cidadãos em geral. A leitura, na concepção do estudioso, deve ser voltada para a realidade e para os desafios impostos a ela e por ela. Uma leitura para formar e informar, para ler e contrair, para entender o que se passa na sociedade e podermos ser capazes de tomar atitudes coerentes rumo à resolução de possíveis conflitos. Formar leitores, portanto, está além de ensinar a decodificação, é uma questão de posicionamento ideológico e de refutação da naturalização de atitudes e sentidos.

Seguindo com nossas análises, no discurso do S2 percebemos a reverberação, mais uma vez, da denegação, ou seja, o sujeito-professor indicia o que é dito e o que é silenciado.

RECORTE 34 - S2

olha...eu procuro observar como a criança vê né ooo éé ela entende o mundo de acordo com aquilo que estou pedindo ... ne então a minha preocupação é eee pra ver se aquela criança ela consegue ééé expor o que ela tá pensando mesmo com muita dificuldade...com palavra errada...com erros de concordância...mas eu eu quero ouv....ééé observar na criança...assim...meu bem o que que você quis dizer aqui...professor eu quis dizer isso ...e se ela conseguiu dizer aquilo que ela que ela queria...pra mim já foi válido...

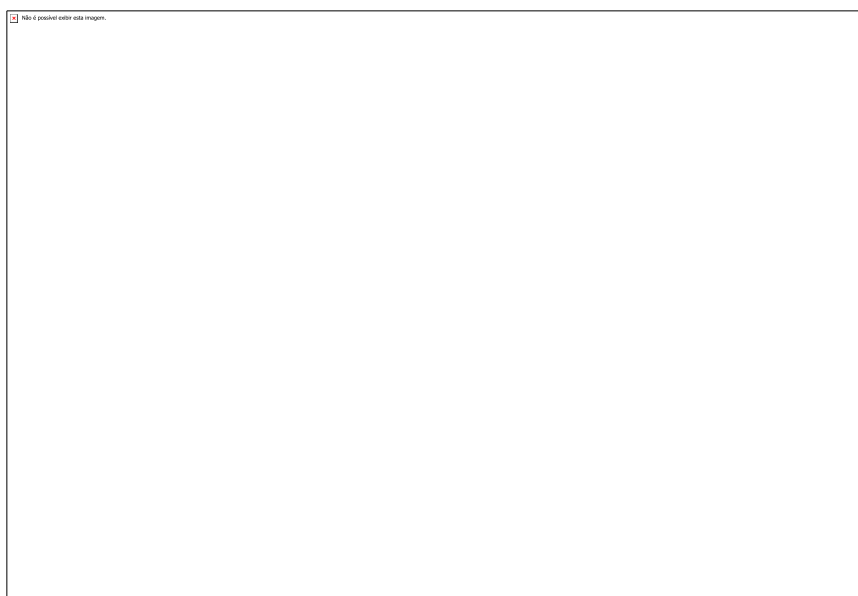
Esse professor, instado a relatar seus objetivos quando propõe atividades relacionadas à escrita, diz que “procuro observar como a criança ve ne ooo ééé ela entende o mundo de acordo com aquilo que estou pedindo”. Mesmo tentando se descolar do DPE autoritário, reverbera nas entrelinhas e no silenciamento (“né ooo éé”). Na SD “com aquilo que estou pedindo” reverbera uma imposição típica do discurso autoritário tradicional, no qual está inscrito. Segundo o dicionário Houaiss (2009), ‘pedir’ equivale a exigir, demandar, requerer, deixando materializar sua inscrição e seu assujeitamento – inconscientemente – a práticas impositivas, mesmo tentando se descolar e silenciá-las, marcando a contradição e denegação em seu dizer. Pensamos ser importante trazermos o conceito de ‘contradição’ elaborado por Charaudeau e Maingueneau (2014), que pode ser utilizado para cobrir uma série de atividades linguageiras reativas – orais ou escritas – expressas por muitos verbos (‘contestar’, ‘contradizer’, ‘desqualificar’, ‘desmentir’, ‘desacreditar’...). Esse conjunto de atividades, marcado pelo uso da negação, caracteriza a abertura e o desenvolvimento de uma situação

argumentativa dialógica. Em outros termos, a contradição marca a negação de uma situação que se quer silenciada. Como já expusemos neste trabalho, o silenciamento ao qual estamos nos referindo não é ausência de ruídos, mas a possibilidade de o enunciado ter outros sentidos, sentidos escondidos, abafados, o que não é dito e o que falta. Desse jogo ressoa e lampeja sua incompletude.

Para discorrermos sobre a incompletude, faz-se necessário mobilizarmos novamente o rompimento dos conceitos de língua/fala que trouxe profundas implicações para a concepção de língua para a AD, descolando-se da definição de língua para a linguística. Segundo Ferreira (2010), a língua da AD admite a falta, o furo, a falha, afastando-se da ideia de uma noção de estrutura fechada e homogênea. Para expressar essa incompletude, esse não-todo, característico e constitutivo da língua, a estudiosa incorpora o termo ‘real da língua’, trazido da psicanálise por Milner.

O sujeito é constituído pela falta, pois é afetado pelo inconsciente, pela linguagem e pela ideologia. Esses três conceitos formam uma tríplice aliança, conhecida como ‘Nó Borromeano’.

Figura 10 - Esquema Nó Borromeano’



Observando a imagem, percebemos que o sujeito é afetado pelas três noções, deixando, em cada uma delas, segundo Ferreira (2010),

um furo, como é próprio da estrutura de um *ser-em-falta*: o *furo* da *linguagem*, representado pelo *equivoco*; o *furo* da *ideologia*, expresso pela *contradição*, e o *furo* do *inconsciente*, trabalhado na psicanálise. Daí decorre o fato de a

incompletude ser tão marcante para todo o quadro teórico do discurso e contaminar, de certa forma, os principais conceitos que o compõem. É precisamente essa *falta* que vai acabar tornando-se o lugar do possível para o sujeito desejante e para o sujeito interpelado ideologicamente da análise do discurso (FERREIRA, 2010, p. 5).

A falta, região comum para a AD e para a psicanálise, se alicerça em um curioso paradoxo: é algo que nos completa pela ausência, ou seja, é a presença na ausência. Dito de outro modo, se fôssemos sujeitos plenos, sem a presença da falta, se a língua e o discurso fossem completos, fechados e, portanto, homogêneos, não haveria espaço para o deslize, para o rompimento, para a busca e para novos sentidos. Podemos dizer que a falta é, então, tanto para o sujeito quanto para a língua, “o lugar do possível e do impossível (real da língua); impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira – o não todo no todo, o não representável no representado” (FERREIRA 2010, p. 6). Desse modo, entendemos que essa contradição/desacordo materializado na SD do S2 denuncia que seu fazer está atrelado ao DPE autoritário, e seu desejo de se descolar causa sofrimento e angústia, deixando os fios de sua incompletude e da falta emergirem.

Na SD “**minha preocupação é eee pra ver se aquela criança ela consegue ééé’expor o que ela ta pensando mesmo com muita dificuldade...com palavra errada...com erros de concordância**”, S2 coloca que sua preocupação é saber se seus alunos conseguem se posicionar como intérpretes-historicizados e, logo, como autores (movimento de descolamento), mas acaba sendo traído pela linguagem, pelo inconsciente assujeitado e inscrito em uma FD da valorização dos aspectos formais do “bem escrever”.

Em contrapartida, vemos no discurso do S3 uma negação de métodos e práticas docentes cerceadoras, uma tentativa de descolamento e ressignificação. Esse movimento tem relação com atualização da memória discursiva. Não podemos deixar de observar a reverberação de discursos de formação continuada, quando enuncia a palavra “autonomia”, marcando e materializando o quanto foram assujeitados por práticas autoritárias e como sofrem para se descolarem e se transformarem o seu fazer.

RECORTE 35 - S3

*Quais são seus objetivos quando propõe atividades que envolvem escrita. Meus objetivos **são que eles aprendam que eles descubram e que eles tenham autonomia com essa escrita que eles tão construindo**, né que eles sejam.. um dia que eles cheguem a propor um bilhete para mandar para alguém que **eles tenha essa autonomia na escrita**, e que o **leitor***

possa entender essa escrita que eles estão trabalhando eles estão construindo. Nós construímos juntos. Infelizmente, agora não né, nós construímos juntos a escrita. E junto com ela, a leitura

No entanto, o que reverbera, mesmo que sutilmente, é a escrita como fim nela mesma, ou seja, como instrumento acabado e cerceado, uma escrita que não ultrapassa os muros escolares. Uma escrita que não é utilizada para pensar e que está sempre a serviço de mecanismos formais de ajustamento. O gênero textual ‘bilhete’ é tomado pelo material do programa *Ler e escrever* não como um gênero que deve ser amplamente trabalhado – pois possibilita ao aluno mobilizar o que sabe sobre e a escrita, para que escreva com autonomia e possivelmente para falar de si –, mas para cumprir normas e metas. O bilhete é cobrado em avaliações de larga escala, como a Prova Brasil.

Entretanto, a escola transforma essa prática em recurso para cumprimento de metas e normas das escolares, apagando, assim, uma possibilidade primordial para o aluno, que é trabalhar a escrita visando a espontaneidade, a autonomia e o conhecimento de si. O bilhete como mobilizado por esse sujeito-professor – “**leitor possa entender essa escrita**” – remete às normas de “bem escrever”, ideias impostas pelo DPE autoritário. Na maioria das vezes, a sala de aula vem sendo marcada pela crença da normatização, do código escrito, de modelos textuais, de manifestações retóricas privilegiadas. Entendemos que escrever faz sentido se houver espaço para dizer além do instituído (RODRIGUES, 2011).

Dando seguimento aos nossos gestos interpretativos, partimos para a análise da resposta do S4 quando instado a relatar quais os objetivos quando propõe com atividades de leitura e escrita:

RECORTE 36 – S4

já respondi

Escavando a SD do S4 podemos entender que o não-dito, o silenciamento, perpassa seus dizeres, e o que deixa marcado é o desejo de que a entrevista terminasse logo.

Entendemos que a pergunta foi respondida evasivamente, ou seja, ele destacou como propõe (no recorte 32), e não os objetivos que pretende alcançar com tais propostas. O que depreendemos é que esse sujeito está preocupado com a prática (método) e se esquece do processo e dos resultados que esta prática pode possibilitar.

Com isso, reafirma-se no terreno do DPE autoritário em que a escola é o espaço alicerçado por regulamentos e, por isso, faz dela um terreno institucionalizado. O discurso pedagógico para Orlandi (1996) é tido como discurso circular, um dizer institucionalizado que garante a naturalização das coisas dentro e para a escola, ou seja, a escola como um espaço de reprodução cultural e o sistema de ensino na posição de expandir e resolver o problema de transmissão de poder: a escola como AIE, como bem pontuou Althusser (2012), em que o professor é capturado pelo DPE autoritário, pois nele perpassam dizeres institucionalizados sobre as coisas, o que garante uma certa legitimidade e, com isso, poder, sendo “seguro” reproduzi-los.

Costurando as tramas dos discursos desses sujeitos, o que podemos observar é a emergência de objetivos que passam longe da posição de intérprete-historicizado, movimento importante para a instalação da autoria. As metas/objetivos estão localizados no DPE autoritário em que tanto a leitura quanto a escrita estão em função da legitimação e da reprodução.

Nos discursos, a leitura e a escrita insistem em aparecer como uma só, que o sujeito tem que ler para escrever. No entanto, já sabemos que cada um – leitura e escrita – mantém relações diferentes com a linguagem.

Perante o exposto, o que temos são objetivos que nada contribuem para uma escrita autônoma, criativa, que pode gerar outros sentidos. É verdade, segundo Schons (2005, p.139-140), que escrever implica repetição, que pode ser entendida como um retorno ao mesmo, mas que, pelo fato de aparecer em outro lugar, em outro momento, torna-se uma prática única. A repetição, entre outras práticas, requer interpretação e memória ao mesmo tempo. Nesse contexto, a repetição não é a cópia do mesmo, mas a reformulação do que já foi, pois no ato de formular acionamos o interdiscurso e a memória de dizeres, colocando muito mais de nós. O que foi repetido, então, carregará nossa marca.

A partir do que analisamos, o que ficou marcado é o retorno de práticas docentes descoladas de objetivos pedagógicos vivenciados e cicatrizados nas ações dos sujeitos pesquisados, práticas que voltam atualizadas, mas que carregam ainda ideologias que as fundamentam.

6.10 Escrita e punição

Nesta seção tencionamos entender o que a escrita significa para os sujeitos-professores a partir da pergunta *Para você, qual o significado/sentido da escrita?*. A partir do que reverberou, podemos tanto entender a posição da escrita e o que ela representa na vida pessoal

e profissional desses sujeitos como encontrar indícios de práticas docentes às quais foram submetidos e que reverberam em suas ações enquanto professores.

RECORTE 37 – S1

olha...é isso aí...acho que pra mim hoje hoje.. se eu for te falar pessoalmente no decorrer da minha vida ela é fundamental...então é importante...ela foi importante na minha infância, que ela me deu oportunidades...não é dos prêmios que eu tô falando não ela me deu oportunidade de crescer cada vez mais ali, de ver o estudo a escola e a leitura e a escrita como uma coisa importante (...) como eu te falei quando eu tava lá na pedagogia e que lá eu despertei que eu poderia escrever que aquilo lá era uma coisa que eu amava,,,que eu tinha poder pra isso, então eu acho que é importante...ela essa leitura e essa escrita essa forma de escrever mesmo que é a acadêmica que eu acho brilhante...quando eu leio assim um artigo eu fico apaixonada às vezes (...) porque eu gosto dessa escrita e aí eu fico pensando porque eu gosto tanto da escrita acadêmica...eu falo gente eu poderia gostar de escrever uma historinha comum...mas quando eu pego pra escrever...como eu quero escrever bem como eu desmancho faço e refaço parece que nunca tá perfeito do jeito que eu queria...e eu fazendo sozinha não peço para alguém ah dá uma olhadinha...não...eu tenho esse problema também viu...eu tenho esse problema que eu não quero passar minha lei...ah não quero que o outro lê porque ele não vai achar erro..eu que sei aí eu leio leio...mas assim a escrita pra mim ela mudou minha vida ela é importante pra mim sim porque ela mudou minha vida (...) isso é importante pra mim porque está atrelado direto a profissão...a escrita é uma coisa que me dá prazer...resumindo...eu tenho prazer de escrever...eu tenho prazer ainda mais agora que existe o computador (...) então eu tenho prazer pela escrita sim (...)

Quando instado a dizer qual o sentido da escrita para ele, o S1 retoma as memórias da infância, rememora fatos em que se sentiu punido por não entrar na escola “na idade certa”. A partir de então, tenta provar seu valor perante os olhos dos outros e para si mesmo. Essa movimentação faz parte afeto do ressentimento, como já discutimos neste trabalho, em que o sujeito tenta se vingar de quem o privou buscando ser e ser visto como melhor.

Na SD “**ela foi importante na minha infância, que ela me deu oportunidades...não é dos prêmios que eu tô falando**”, afirma que a escrita lhe proporcionou mostrar que era notável. Quando nega a relação com os prêmios que recebeu, afirma a importância e a vontade de completude, em busca do ‘ideal do eu’. Fink (1998, p. 82) diz que “o desejo do homem é o

desejo do Outro e que o homem deseja o desejo do Outro por ele”, o que nos leva a entender que esse dizer revela o desejo de se mostrar inteiro perante o outro.

Escavando um pouco mais, na SD **“lá na pedagogia e que lá eu despertei que eu poderia escrever que aquilo lá era uma coisa que eu amava...que eu tinha poder pra isso”** o S1 se contradiz, pois deixou ecoar que foi na infância que começou a gostar da escrita (usou o verbo amar) – até ganhava prêmios –, e não na graduação. Revela sua satisfação em fazer algo que amava, porém essa satisfação se opõe ao fato de que, lá na infância, foi impedido de entrar na escola na idade certa, foi silenciado. Esse apagamento reverbera na utilização das palavras **‘poder/poderia’**, remetendo à capacidade e o desejo de ser bom aluno e de escrever bem e de ter entrado na escola na idade certa. Entendemos que há, também, nas expressões **‘poder/poderia’**, o sentido capitalista, a posse, o status, a classe social. Notamos, também, que o desejo que o move é o de se entender e ser visto inteiro, tanto que seu dizer, conforme Eckert-Hoff (2008), aponta para um mais-gozar, em que seu eu ideal convoca o sujeito a se dizer completo, dotado de verdade. Destacamos que, durante sua narrativa, no movimento de atualização da memória discursiva, marca que aprendeu a gostar de escrever quando rompeu o fio do assujeitamento enquanto aluno que escreve para cumprir determinada ordem quando, na posição de universitário, libertou-se ilusoriamente do DPE autoritário ao qual foi submetido.

Atentemo-nos para a seguinte SD: **“era essa leitura e essa escrita essa forma de escrever mesmo que é a acadêmica que eu acho brilhante...quando eu leio assim um artigo eu fico apaixonada às vezes (...) porque eu gosto dessa escrita e aí eu fico pensando porque eu gosto tanto da escrita acadêmica...”**. O que entendemos nesse segmento é que o S1, além de implicado com a posição da pesquisadora, acredita que a escrita acadêmica é isenta de erros, uma escrita completa, brilhante (assim como ele). Mas, de acordo com que expusemos até o momento, a escrita está longe de ser completa. Por se tratar de um processo, pode ser construída e reconstruída, e sempre haverá falhas, nunca dizemos e tampouco escrevemos tudo o que queremos. Essa concepção de escrita completa, estrutural, como já pontuamos neste trabalho, está inserida no discurso científico em que a completude, a reprodução do mesmo, aliena o sujeito, apagando a historicidade, transformando a escrita em uma arma simbólica a serviço da instrumentalização. Com isso, entendemos que esse sujeito se filia a uma ideologia regida pelo paradigma galileano no qual a função da escrita na escola é responder às práticas docentes que negam a historicidade e nutre uma contenção imaginária (PEREIRA, 2011).

O S1 se questiona **“porque eu gosto dessa escrita e aí eu fico pensando por que eu gosto tanto da escrita acadêmica... // poderia gostar de escrever uma historinha comum//...como eu quero escrever bem como eu desmancho faço e refaço parece que**

nunca tá perfeito do jeito que eu queria”. Entendemos esse gostar como a busca da completude, do perfeccionismo, do sujeito que acredita que o bom profissional é incapaz de errar. A repetição do verbo ‘gostar’ está atrelada, como já discutido neste trabalho, à possibilidade de o sentido vir a ser outro, ao movimento contraditório entre o mesmo e o diferente, e ainda repetir a mesma palavra dá abertura para o deslizamento e a ressignificação, rompendo a legitimidade de sentidos. Não podemos deixar de pontuar as condições de produção desse discurso, ou seja, S1 estava narrando sua vida a uma pesquisadora que lê e escreve textos acadêmicos, e sua identificação com tal modalidade de escrita pode estar ligada às formações imaginárias de S1, ou seja, acreditar que a pesquisadora queria ouvir que se identificava com o que ele faz. Em AD, as formações imaginárias têm relação com as relações de força, de sentidos e a antecipação. No fio discursivo de S1 há marcas e atravessamento de outros discursos (relações de sentido). Na antecipação, o sujeito se coloca no lugar do outro (no caso, de seu interlocutor), e imagina ouvir suas palavras, antecipando, assim, os sentidos das palavras que reproduz. Já as relações remetem aos lugares em que o sujeito fala e são constitutivas do que ele diz e, ainda, o que fala tem mais ou menos valor dependendo da posição a partir da qual enuncia. Sendo assim, entendemos que não são os sujeitos físicos que funcionam no discurso nem seus lugares na sociedade, mas sim a imagem que constroem de si e do outro. O gosto pela escrita tem relação com ser visto e, possivelmente, ouvido, que o fez ser destaque provando para si que era capaz de ser melhor.

Chamamos a atenção para quando enuncia “**uma historinha comum**”, pelo que entendemos que esse sujeito se vê fora do comum, do já-posto, atravessado pelo imaginário que é responsável pela fixação do sujeito nas posições imaginárias, precedidos pelo discurso, pelos traços que institui o ideal do eu.

Mesmo concebendo a escrita acadêmica como brilhante e fechada em si, confessa que, quando escreve, refaz e desmancha, procura a perfeição que nunca está posta e sempre será perseguida por ele quando afirma “**como eu quero escrever bem como eu desmancho faço e refaço parece que nunca tá perfeito do jeito que eu queria**”. O termo ‘nunca’, mesmo significando algo que possivelmente não acontecerá, indica que o sujeito sempre irá buscá-lo. O perfeito, o desmanchar, o refazer, não tem relação com a criação, com a autoria, com o rompimento do legitimado, mas com a sua reprodução, do logicamente estabilizado e bem aceito do ‘bom-sujeito’. Vemos que utiliza expressões de posse: ‘eu quero’/‘eu queria’, o que denota um atravessamento do discurso pedagógico escolar autoritário.

Continuando com nossas análises, o S1 confessa que não gosta que outras pessoas leiam o que escreve, denotando um certo receio, deixando evidenciado uma falta de crença em si

como bom escritor, tratando como problema a partilha do que escreve, o que nos faz pensar que esse sujeito toma a escrita como possibilidade de punição, como via de o outro apontar erros. Esse segmento é muito interessante, pois faz reverberar como esse sujeito entende a escrita e se entende como escritor/autor e o porquê, às vezes, de muitos professores deixam de escrever.

O receio de ser julgado pelo que escreve, de ser visto por meio da escrita, causa um certo desconforto, visto que, durante todo seu discurso, o que emerge é busca pela completude, pelo bom sujeito e, conseqüentemente, pelo bom profissional e pelo ideal do eu. Aqui podemos acionar, mais uma vez, o mecanismo de antecipação que, segundo Orlandi (2000), é um mecanismo que entende que todo sujeito pode se colocar no lugar do outro imaginariamente. Dessa maneira, antecipa-se em relação ao sentido que suas palavras podem produzir, podendo regular a argumentação que dirá de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Esse mecanismo direciona o processo de argumentação, atravessado pelo ‘já-ouvido’ e pelo ‘já-dito’, objetivando seus efeitos sobre o interlocutor. Ele nos faz entender que tenta tamponar esse medo. Contudo, ele reverbera pelas brechas da linguagem. Isso posto, podemos compreender que nos marcamos mais pelo que não dissemos – silenciamento – do que por meio do que falamos. Mesmo selecionando cuidadosamente e ilusoriamente as palavras, isso não garante o sentido que queremos. Com isso, ecoa a conturbada relação com o universo da escrita e com a construção da autoria.

Assim, retomando o parágrafo em que citamos Schons (2005), escrever implica sempre abrir a página, ou nova página. Falar de escrita possibilita rememorar cenas “vivas”, visitar lugares enunciativos, procurar e escovar palavras, silenciar, buscar respostas, semear, cultivar, transformar, colorir.

Nos dizeres até o momento analisados, tendo como alicerce a AD pêcheuxtiana, os fios da psicanálise freudo-lacaniana e as ciências da educação, certifica-se que o falar de si constitui um exercício de escritura e de inscrição, num movimento de autonarração que permite muitas formas de experimentar sua identidade – que sempre é movente e metamorfoseada. O sujeito-professor fala de si na tentativa de construir e edificar sua identidade, mas as vozes que repercutem no interdiscurso mostram o não-controle, a contradição, o lugar camaleônico que a identidade ocupa (ECKERT-HOFF, 2008).

Isso nos mostra que a identidade docente não é construída somente quando o sujeito está na graduação ou dentro da sala de aula, ela é perpassada por memórias, acontecimentos de todas as fases de sua vida, fatos que compõem o sujeito e que se manifestam em seus saberes-fazer. Desse modo, o sujeito-professor não inicia suas ações enquanto docente do zero, ele leva para

sua prática dizeres-saberes-fazeres a que foi submetido e que se identificou. Leva, também, situações que o marcaram e que ecoam em suas práticas pedagógicas.

O que podemos delinear, por enquanto, é que a escrita para esse sujeito é um instrumento que perpassou sua vida, deixando marcas ora de satisfação enquanto estudante, ora de negação enquanto professor. Essa negação tem relação com a possibilidade/ameaça de desconstrução daquele aluno exemplo encenado nos relatos da infância. Aquele aluno excelente está refletido no profissional de excelência que procura ser hoje e que faz parte da sua identidade. Em concordância com Rodrigues (2011, p. 17), é possível ser pela escrita, mas também é necessário saber-se por ela. Percebemos, também, que mesmo tentando se afastar das práticas excludentes que vivenciou, acaba as reproduzindo inconscientemente quando impõe aos seus alunos a produção do mesmo e a impossibilidade da fal(h)a.

Já o S2 não relata o que a escrita significa para ele, mas para as crianças, para o aluno. Com isso reverbera que esse sujeito apagou/negou a escrita nessa formulação, assim como fez em alguns relatos já analisados.

RECORTE 38 - S2

nossa é muito importante...tem é ...a escrita ela nos faz ter um contato ééé uma uma visão de mundo muito grande né... e ela não tem como é impossível não associá-la com a leitura...então eu acredito que primeiro você tem que aprender ler seja um rótulo seja um um uma um outdoor alguma coisa...o que que eles vê no mundo isso faz com que na escrita a criança aprenda com muita mais muito mais facilidade até por isso eu acredito que o professor no primeiro ano ele tem que ter esse esse essa preocupação de trazer para a criança um contato com aquilo que eles vivencia para que eles então consiga escrever....

Instado a relatar o que a escrita significa/representa, o S2 inicia, assim como os outros entrevistados, dizendo que é muito importante e logo a associa com a leitura, fazendo com que os processos tenham o mesmo corpo. A repetição de expressões ‘tem’//‘ela não tem’//‘você tem’//‘ele tem’ indicia sua inscrição com DPE autoritário por meio do esquecimento ideológico. Além disso, as repetições podem indiciar a busca por ressignificação.

No segmento “**acredito que primeiro você tem que aprender ler seja um rótulo seja um um uma um outdoor alguma coisa...o que que eles ve no mundo isso faz com que na escrita a criança aprenda com muita mais muito mais facilidade**”, deixa indícios, mais uma vez, de que a escrita seria, para ele, o resultado da leitura, o produto final de muitas leituras.

Acreditamos, perante o que expusemos até o momento, que a leitura nutre a escrita, mas esta última não depende apenas dela para se manifestar; há de se ter desejo de escrever. Pontuamos que, neste segmento, mesmo implícito, silenciado entre as palavras, há a presença do conceito de ‘construtivismo’ e ‘letramento’. O construtivismo é uma concepção teórica em que afirma que o sujeito aprende em interação com o meio – por isso a utilização com o uso de rótulos e leitura de outdoors. Já o letramento, segundo Tfouni (2005a), diz respeito aos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Ou seja, o sujeito letrado sabe fazer uso de forma crítica e reflexiva da linguagem oral ou escrita. Dessa forma, para construir o discurso, S2 mobiliza e atualiza a memória discursiva, a memória de outros dizeres e outras leituras para formular e materializar o fio discursivo.

Como já pontuamos, em nenhum momento o sujeito-professor toca na questão “escrita” para ele, causando um apagamento da escrita e, também, de si enquanto sujeito que ensina a escrever. Esse apagamento é ideológico, pois garante a reverberação de certos sentidos e o apagamento de outros que possam causar desconforto e angústia. Em seu discurso, o S2 anuncia e denuncia os sentidos já postos, oriundos de lugares em cuja renúncia e persistência se ancoram. Isso posto, entendemos que esse sujeito negou a escrita pois, na sua posição de professor, não é mais aquele instado a escrever, mas o que impõe a escrita, por isso ela não aparece, está estacionada e esquecida na memória do sujeito-estudante que foi.

O S3 também iniciou seus dizeres com “**Ela é de extrema importância**”, assim como o S2 e o S1 – o que nos faz entender e sentir um eco de que essa importância permeia a memória discursiva desses sujeitos, ou seja, um saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob forma de pré-construído, o já-dito que sustenta cada tomada de palavra (ORLANDI, 2000).

RECORTE 39 - S3

***Ela é de extrema importância no mundo que vivemos, ela da criança junto com a leitura, não vou deixar de falar a escrita. Junto com a leitura e a leitura e junto com a escrita, ela vai abrir caminho. Se a criança escreve, ela sabe se expressar, ela tem essa autonomia. Ela não tem mais para a frente, a gente às vezes sente alguma insegurança na escrita, porque antes escrita era muito podada, você tinha que escrever aquilo pronto e acabou. Para hoje em dia a gente já tem uma outra consciência que trabalha essa escrita de uma forma assim, que ela possa usar escrita, a favor dela. usar a leitura a favor dela** dessa forma a gente pensa...pensa desde dos pequenos dando continuidade depois com os anos subsequentes...então*

a gente já começa aquela sementinha, mostrando para eles que é assim, mostrando a importância no real, na vivencia deles no dia a dia...

Em seus dizeres também ecoam a FD de que a leitura e a escrita têm o mesmo corpo, que uma não pode ser acionada sem a outra, o que pensamos ser um equívoco. Pode haver sujeitos que sejam exímios leitores, mas que não escrevem, não querem. Assim como pode haver sujeitos que não leem tanto, mas que sabem organizar seu texto, suas ideias e seus pensamentos, fazendo materializar um texto coeso e coerente.

Acreditamos que os sujeitos-professores estão tecidos em uma FD em que a leitura e a escrita se fundem, tornando-se uma só abordagem, como já discutidos neste trabalho. Sendo atados a essa FD, constituem e constroem sentidos nos quais determinam o que podem e devem dizer. Essa fundição, acreditamos, não se dá por acaso. Os sentidos construídos a partir das relações estabelecidas com a escrita no decorrer de suas vidas continuam ecoando em seus dizeres atuais, apresentando-se, até o momento, na forma de negação. As relações com a escrita deixam inevitavelmente marcas, cicatrizes na memória discursiva do sujeito-professor, mostrando-nos assim a importância de nos atentarmos para o eixo da atualidade, o da formulação de sentidos (ASSOLINI, 2016, p. 144).

Pensamos ser pertinente salientar que o enfoque discursivo, de acordo com Orlandi (2013) e Assolini (2016), compreende a escrita em sua relação com o simbólico, ou seja, a escrita não pode ser desvinculada nem da história nem do sujeito, uma vez que nela se materializam os fios da história e suas redes de sentido, essenciais para o modo de subjetivação. Assolini (2016, p. 133) nos ensina que “A escrita, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento, mas também lugar de relações sociais, que dão configurações específicas à formação social e seus membros”.

Dando seguimento, o S3 deixa ecoar a sua insegurança em escrever: “**porque antes escrita era muito podada, você tinha que escrever aquilo pronto e acabou**”. Reafirma que foi assujeitado a práticas em que o objetivo era ensinar o português padrão, reduzindo a escrita a modelos e gêneros pré-definidos e esvaziados de possibilidades de novos e outros sentidos. Segundo Rodrigues (2011), essa prática tem a intenção de domesticar e dominar os alunos, o que contribui sobremaneira para sua alienação e, assim, a reprodução do mesmo prevalece.

Perante o exposto, pensamos ser pertinente acionarmos o conceito de ‘censura’ proposto por Orlandi (2000), que afirma que ela, a censura, se dá sempre na relação com o dizer e do que não pode dizer, do dizer isso, e do dizer do outro. “É sempre em relação a um discurso outro

que, na censura, terá a função do limite – que um sujeito será ou não autorizado a dizer” (ORLANDI, 2000, p. 108).

De acordo com Assolini (2003, p. 148), o DPE ensina aos sujeitos-professores e aos sujeitos-alunos que escrever consiste em uma tarefa que deve necessariamente ser realizada para se cumprir uma parte do currículo escolar ou para agradar o professor. Não nos causa estranhamento, portanto, que tal tarefa seja tomada pelos professores aqui entrevistados como algo penoso, desgastante e sem sentido e, por isso, apagado.

Durante sua narrativa, percebemos a contínua tentativa de descolamento e deslocamento do DPE autoritário: “**hoje em dia a gente já tem uma outra consciência que trabalha essa escrita de uma forma assim, que ela possa usar escrita, a favor dela. Usar a leitura a favor dela**”. Esse sujeito sabe que a escrita está além da formalidade imposta pela escola e, por isso, tenta romper em prol da libertação do aluno e de si próprio. Confessa que deseja ensinar a escrever diferentemente do que aprendeu, ou seja, pensar a escrita em favorecimento do aluno ao invés de favorecer o professor, a escola e o sistema. No entanto, ainda é capturado e assujeitado por práticas cerceadoras, pois estas fazem parte de sua constituição como sujeito-professor.

Rastreamos um certo receio e desejo de completude que o habitam e o incitam a se deslocar de práticas fundamentadas na reprodução para as que consideram o aluno como centro do processo, sem a necessidade de ser “podado”, pois o aluno dentro da escola precisa crescer – pelo menos é isso que entendemos como uma das responsabilidades da escola: proporcionar crescimento. Gostaríamos de chamar atenção para os outros sentidos do significante ‘podado/podar’. Podar pode ser desbastar, retirar excesso para florescer. Sabemos que não são esses os sentidos que os professores atribuíram a esse significante – ‘podado’ no sentido de cortar, limitar –, mas pensamos ser importante destacar que, dependendo das condições de produção, o podar pode ser (re)direcionar o caminho, retirar ou ressignificar o que está causando o não crescimento, enfim, corrigir determinado curso.

Embora tente demarcar seu fazer como diferente com “outra consciência”, as representações – tanto a que ele tenta excluir quanto as que ele quer incluir – o constituem, como uma forma de lembrá-lo o que não deve fazer.

RECORTE 40 – S4

*olha...eu percebo muitas vezes que a escrita e a.....tan a **escrita e a leitura elas não caminham juntas** porque no decorrer no meu tempo de alfabetizadora eu vejo que ...**cheguei***

*a momentos que a criança lia mas ela não escrevia e outros momentos que ela escrevia e às vezes escrevia corretamente mas não sabia ler aquilo que ela escreveu...a gente percebe aí que tanto a leitura quanto a escrita **caminha em campo ...em rumos diferentes...mas eu tento assim procurar atividades que vai fazer a criança chegar no mesmo caminho que ela consiga caminhar entendeu...***

Mais uma vez percebemos que esse professor se esquivou da pergunta. Com isso, podemos entender que o assunto “escrita” está inacabado para ele, causando angústia e recusa em falar de sua relação com a escrita com mais profundidade. Em seu discurso, pontua a relação da escrita com a leitura como processos distintos, ou seja, “**escrita e a leitura elas não caminham juntas**”. Esse discurso faz parte de uma ideia de que ler e escrever (alfabetização e letramento) são processos que devem ser trabalhados separadamente. Como já pontuamos neste trabalho, alfabetização e letramento, mesmo sendo processos distintos, não devem ser pensados separadamente.

No segmento “*cheguei a momentos que a criança lia mas ela não escrevia e outros momentos que ela escrevia e as vezes escrevia corretamente mas não sabia ler aquilo que ela escreveu...*”, indicia a atualização da memória discursiva sobre o que é alfabetização, em que relata o resultado de um processo em que se preocupa com o método e apaga para quem ele é, ou seja, o aluno. Nesse sentido, o aluno não age sobre o objeto do conhecimento, fica apenas reproduzindo o já-dito. Essa concepção de ensino é o que chamamos de ‘tradicionalista’, pois há uma supervalorização dos métodos, da repetição de conteúdo, do depósito de conhecimento em detrimento do aluno como ser pensante e atuante. Segundo Saviani (2009), a concepção tradicionalista pensa a escola como espaço centrado no professor, em que sua missão principal é transmitir os conhecimentos acumulados pela sociedade dentro de um nível de dificuldade gradativo, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhe são transmitidos. O resultado dessa dinâmica de via única são alunos que copiam ou leem, mas não sabem o que fazer com essa leitura e com essa escrita.

Seguindo com nossos gestos interpretativos, repetidamente aparece no discurso desse sujeito a supervalorização da sua prática, uma individualidade no fazer pedagógico e que o enquadra dentro do DPE tradicional e autoritário, em que o professor é o centro do processo e os alunos os receptáculos de suas transmissões.

Buscando ilusoriamente fechar essa seção, entendemos que dos sentidos sobre a escrita para esses professores emergem pontos em comum. Gostaríamos de destacar, primeiramente, a escrita enquanto poder. “Poder” de fazer de um sujeito destaque, ter influência sobre os outros,

mas pode também ter o poder de punir, podar, angustiar. Nesse sentido, a escrita pode inaugurar um duplo sentido: enquanto libertação e aprisionamento. Libertação, promove e produz discursos, desloca e descola sentidos, constrói memórias, projeta antecipações que implicam na constituição. A escrita como libertação deixa marcas de quem escreve e das vozes que o constituem. Quando ela – a escrita – cerceia, trabalhada como instrumento para regular e legitimar normas e reproduzir o já-posto, que busca a perfeição e o acabamento, causa angústia, desconfiança, insegurança. Assim, por medo da exposição, o sujeito a aprisiona, esconde e apaga.

Sabemos que, quando escrevemos, precisamos escolher como fazer essas articulações, e quem escolhe se compromete, como nos ensina Schons (2005), quem escolhe se define, e certamente muitas e muitas pessoas preferem não se comprometer, não se mostrar, não correr o risco de serem julgadas pelo que escrevem.

7 OFICINA: LEIT(D)URA E ESC(G)RITA: POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO

Iniciamos nos remetendo aos significantes ‘leit(d)ura’ e ‘esc(g)rita’ destacados no título deste capítulo, pois buscamos, por meio da oficina desenvolvida, possibilitar a emergência do avesso dessa leitura dura e da escrita muda impossibilitada ao grito, alicerçadas na escrita estrutural, em práticas inscritas no DPE tradicional e pontuadas nos discursos dos professores entrevistados. Além disso, procuramos oferecer um espaço para que os sujeitos-professores ressignifiquem e refaçam seus enlaces com a escrita, bem como com a leitura, dando-lhes oportunidade para que possam recordar e refletir sobre suas experiências, que identifiquem seus processos de contato e aprendizagem, fazendo um vínculo com aquela “criança que sempre aprende”. Cifali e André (2012) dizem que, nesse espaço, todo mundo aborda conhecimentos pautados em teoria ou práticas, conhecimentos construídos perante observações do dia a dia com os outros. Dessa forma, podemos dizer que existe um saber “infundido” ou um saber em pousio, que todos utilizam a qualquer momento sem estar sempre cientes disso (CIFALI, ANDRÉ, 2012, p. 21). Dentro deste espaço de dizeres e escutas, investigaremos se os sujeitos-professores ocupam o lugar de autores de seu próprio dizer nos textos narrativos e dissertativos por eles produzidos a partir de oficina pedagógica de leitura e escrita que lhes foram oferecidas. A partir dessa movimentação, a intenção é trazer à tona sentimentos – angustiantes ou não – para que possam ser falados, ressignificados e superados.

A oficina intitulada “Leit(d)ura e esc(g)rita: possibilidade de ressignificação” seria realizada em ATPCs em duas escolas municipais de ensino fundamental, localizadas em uma cidade do interior paulista. No entanto, devido à pandemia de Covid-19, as ATPCs presenciais foram suspensas. Toda orientação pedagógica e administrativa era passada por meio de tecnologia digital (*WhatsApp*), assim como as atividades para os alunos, ou seja, os professores iam uma vez na semana para a elaboração das atividades físicas, e as orientações e explicações dessas atividades por vídeos gravados e disponibilizados aos pais e alunos por meio do *WhatsApp*.

Dessa forma, impossibilitados de realizar a oficina em ATPCs e tendo a necessidade dessa ação – pois os textos produzidos nela fazem parte do *corpus* de pesquisa –, pensamos em uma oficina que atendesse às limitações e distanciamentos orientados pela Organização Mundial Saúde. Elaboramos, portanto, uma oficina usando como meio o *Google Meet*, sendo divulgada por meio de *post*, acompanhada de ficha de inscrição e compartilhados no grupo de *WhatsApp* de professores da rede municipal em que esta pesquisa aconteceu. Dessa maneira,

professores de diferentes segmentos (educação infantil, fundamental, médio e estudantes de pedagogia) tiveram a possibilidade (e desejo) de participar da oficina.

Das reflexões proporcionadas nas oficinas reverberaram textos com objetivos diferentes. No primeiro encontro, após reflexões e debates acerca do que é e de como experienciaram a escrita, solicitamos que escrevessem sobre tais experiências. No penúltimo encontro, após analisarem produções escritas de alunos, destacando o que acreditam ser importante na elaboração de um texto, foi possibilitado um espaço para que os sujeitos-professores escrevessem/construíssem seus textos pautados no que acreditam ser um texto bem escrito. A partir dessa movimentação, o objetivo era analisar se os sujeitos-professores ainda estão colados a práticas às quais foram submetidos e se conseguem se colocar como intérpretes-historicizados e, conseqüentemente, autores de seu texto.

Antes de darmos início às análises dos textos oriundos da oficina, gostaríamos de reforçar a fundamentação teórica em que este trabalho se alicerça, a AD e a teoria sócio-histórica do letramento. Como já pontuamos, elas fazem parte de um paradigma de ciência específica, ou seja, trata-se de um paradigma fundamentado na interpretação. A psicanálise freudo-laciana nos auxilia na compreensão de que lidamos sujeitos desejantes, constituídos pela falta, pelo o(O)utro e controlados pelo inconsciente. Dito isso, iniciaremos as análises vislumbrando o reverberar de memórias e o resgate do sujeito-estudante frente às práticas de leitura e escrita que, agora como sujeito-professor, tem a possibilidade de se olhar e se entender. Nessa direção, acreditamos que o ato de educar, que por ser uma atitude e posição perante a vida, precisa ser falada, (com)partilhada, transformado em histórias que se conta e em experiências divididas. Na oficina, os professores tiveram a possibilidade de narrar como foi sua escrita no espaço escolar.

7.1 Rememorar para se resgatar e se ressignificar

Sabemos que o sujeito é constituído de muitas vozes e que estas regulam e refletem em seus dizeres e fazeres e, por isso, a partir dessa oficina reverberaram sentimentos, emoções, críticas, reflexões feitas pelos professores – em formação e já formados – a respeito das práticas a que foram submetidos e as práticas com que se identificam e se inscrevem. No primeiro encontro, os professores foram instados a rememorar e a resgatar experiências em relação à leitura e, mais especificamente, à escrita, e, após a sensibilização por meio da reflexão, solicitamos a escrita de um texto em que relatassem suas experiências.

Por meio do texto escrito, além de buscarmos entender as trajetórias, examinamos pistas (GINZBURG, 1989) que atestam a relação entre sujeito e linguagem, mas que não são

detectáveis e nem apreendidas automaticamente, já que os mecanismos enunciativos, segundo Orlandi (2006), não são únicos, tampouco evidentes, mas construções discursivas com efeitos de caráter metodológico e, para alcançá-la, é preciso teorizar.

Trouxemos as narrativas/textos na íntegra, e as sequências discursivas a serem analisadas estão em negrito, visto que nos baseamos e nos fundamentamos nelas, seja para aclarar um argumento ou uma discussão, seja para realizar o trabalho de desconstruí-las, desmontá-las e analisá-las sob a concepção das contribuições da AD.

TEXTO 1 – S5

Na minha época era muito rígido, não podíamos gaguejar já mais, e se déssemos uma resposta errada éramos punidos. O professor era o maioral muito valorizado por todos da sociedade. O nossos materiais era o básico uma caneta azul e um lápis grafite e borracha.

Instado a escrever sobre suas memórias, esse sujeito inicia delimitando a linha cronológica da sua história passada com a atual “minha época era”. Relata que a leitura era imposta com muita rigidez, de forma punitiva intelectual e fisicamente. Entendemos que essa prática se legitima pois quem a pratica tinha o “poder” para exercê-la, tem autorização. Temos, portanto, um sujeito que foi submetido ao DPE tradicional que funciona(va) por meio do autoritarismo, destacando quem manda e quem deve obedecer. Assolini (2003) diz que o DPE tradicional e autoritário faz com que o aluno entre em um circuito imaginário frustrante, pois ele (o aluno) supõe que a escola poderá obter uma linguagem que lhe falte, a qual só será alcançada se se submeter às práticas (im)postas pela “organização” escolar.

Dando seguimento, percebemos que o S5 escreve seu texto como se estivesse denunciando, desabafando. Não traz a estrutura linguística tradicionalmente evidenciada pelos textos dos livros didáticos (ou cartilhas), mas um desabafo de como eram as atividades de leitura. A escrita, no entanto, não aparece explicitamente, pois acreditamos, como já pontuamos anteriormente, que quando os professores falam de leitura, a escrita está “embutida”. Podemos dizer que esse texto curto apresenta autoria em que o sujeito aproveitou o espaço para se localizar enquanto aluno e enquanto professor.

A lembrança de um autoritarismo legitimado e de um texto denúncia(dor) é replicado no texto do S6.

TEXTO 2 – S6

A leitura na minha época da Escola, a professora escolhia um livro, na maioria das vezes ela não perguntava quais livros de tema nós gostaríamos de ler juntos ali em sala de aula, então na maioria das vezes era escolhido por ela, ela começava a fazer a introdução da leitura dos textos e ia passando de fileira por fileira, quem tinha mais dificuldade ou vergonha de ler em voz alta, a professora pedia para esse aluno ler mais parágrafos, inclusive as vezes pedia pro aluno parar de ler e falar oq entendeu da onde ele leu até aonde ele parou, caso não saberia falar na hora acredito que seja por pressão que acabava tendo, a professora pedia pra reler novamente, até ele dar a justificativa daquele tal parágrafo. Já a escrita era sempre cópia de lousa e cópias de texto dos livros e inclusive tinha que escrever as perguntas no caderno, então acabava sendo algo chato as vezes, porque quem não acabasse logo de copiar ficaria sem visto no caderno ou ficaria na sala até acabar e não podia ir embora enquanto não acabar. Os matérias era o caderno de caligrafia, todos os dias de manhã fazíamos o uso dele, mostrava pra professora se não tivesse tudo bonitinho ainda, teria que refazer. A tabuada era a mesma coisa, teria que fazer a cópia no caderno e depois ela pergutava pra gente, as que não sabíamos responder de imediato a tabuada a professora falava pra gente fazer cópia novamente até responder sem gaguejar ou demorar muito tempo pra responder.

Esse sujeito narrou como foram suas experiências com a leitura e a escrita, fazendo-nos, imaginariamente, visitar e visualizar as cenas que produziu. Traz em seu texto relatos de uma prática coercitiva e castradora, extremamente prescritiva e restritiva. Foucault (1999), em seu livro *Vigiar e Punir*, aborda a institucionalização do poder que atravessa e constitui cada espaço das relações da sociedade. No século XVIII, a busca pela disciplina e controle se dá por meio de punições que “(...) Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1999, p. 173). Parece-nos que as medidas punitivas, classificatórias e controladoras sobrevive(ram)m, fazendo do espaço escolar um lugar de cobrança, em que se não se obedecer, se perecerá.

Pontua-se, analisando o texto construído pelo S6 e pelo S5, que a figura do professor era de extrema autoridade, que tantos os livros e os textos a serem escritos deviam partir da imposição. Os alunos não podiam se posicionar, apenas obedecer ao que o professor acreditava ser pertinente. Parafraseando Geraldi (2006), é o professor como capataz do sistema, impondo

e reproduzindo o logicamente estabilizado e naturalizado pela sociedade, e o aluno como escravo, cuja função é apenas obedecer, senão é punido.

A estudiosa continua dizendo que a exclusão fundamental do sujeito (relacionada ao inconsciente e ao discursivo) é trabalhada como uma exclusão no ato e no efeito, e que essa prática nada colabora na possibilidade de o sujeito-aluno experienciar a autoria.

É interessante observar que o significante ‘gaguejar’ aparece no texto do S5 e do S6. A gagueira vem sendo observada desde Hipócrates, que a definia como um distúrbio de fala. Já Aristóteles (1996) a via como resultado de uma língua fraca. Freud (1893-1895), analisando o caso de Frau Emmy von N., a baronesa Fanny Moser, compreendeu que a gagueira era uma conversão da excitação psíquica em motora, ou seja, dois desejos conflitantes: o de falar e o de se calar, certamente ocasionado por um trauma. O que podemos depreender dos textos escritos pelos sujeitos professores é que o ambiente, as práticas e a posição em que o professor apontado nos textos se inscreve davam lugar a momentos tensos e que a exposição à punição se materializava no corpo dos alunos: o gaguejar. O gaguejar não demonstrava somente a falha do sujeito punido, mas também denunciava o que se encontrava na posição de superioridade. Sua perfeição, supremacia e autoridade eram ameaçadas pelo gaguejar. Por isso impedido, ameaçado e castigado.

Em relação à escrita, enuncia a sujeição a práticas que visavam a reprodução do legitimado, desconhecendo a autoria e privilegiando a cópia de textos, interpretações vazias, nas quais, por muitas vezes, o aluno era visto como “papagaio de pirata” que repete o que manda, já instituído e autorizado.

Na SD “**Já a escrita era sempre cópia de lousa e cópias de texto dos livros e inclusive tinha que escrever as perguntas no caderno, então acabava sendo algo chato as vezes, porque quem não acabasse logo de copiar ficaria sem visto no caderno ou ficaria na sala até acabar e não podia ir embora enquanto não acabar**”, materializa-se a prática em que os sujeitos-alunos eram apenas escribas, copiando e repetindo o que estava posto nos livros didáticos, sem abertura à possibilidade de criar, de serem autores. Contudo, acreditamos que os professores que replicavam tais práticas também não tiveram oportunidade de serem autores, pois possivelmente foram submetidos às práticas aceitas e por isso legitimadas. Gallo (2008) diz que a apresentação de modelos e conteúdos e treinamento através de exercícios de fixação/repetição não garantem a produção linguística dos alunos, pois não apresenta nenhuma referência lógica, nenhum conteúdo prévio que garanta o efeito de criação e de autoria. Em outras palavras, a repetição do mesmo e do já-posto não abre espaço para que o sujeito se constitua como responsável pelo que diz/escreve.

Essa prática inscrita no DPE autoritário também aparece no texto do S7. No entanto, percebemos elementos diferentes:

TEXTO 3 – S7

***A escrita sempre me fascinou.** Durante a infância buscava reproduzir as letras em papeis, dentro e fora do ambiente escolar. Ao entrar no antigo “pré” pude finalmente adquirir sentidos aqueles símbolos tão maravilhosos. **Infelizmente ao entrar no ensino fundamental (antiga 1ª e atual 2º ano), meu amor pela escrita diminui com a obrigatoriedade da letra cursiva. Pouco importava o que eu escrevia, mas sim como a caligrafia, a letra de bonita. Os tão odiados cadernos de caligrafia. A partir desse momento a escrita deixou de ser prazerosa no âmbito escolar. Porém continuava escrevendo,** fazia histórias em quadrinhos, na adolescência escrevia as mais variadas fanfics. No ensino médio, devido a **minha letra cursiva ilegível,** foi proposto que voltasse a escrever com letra de forma o que **me levou a ter prazer ao escrever na escola. Muitas das correções e apontamentos eram do conteúdo e formato do texto, não da grafia.** Hoje como professor vejo **a escrita como instrumento de empoderamento** e busco **desenvolver essa habilidade sempre** tanto na educação infantil quanto nos anos finais do ensino fundamental.*

O texto construído pelo S7 reverbera autoria e indica, assim como nos textos anteriores e nas entrevistas com outros sujeitos professores, que a escrita carrega sentidos de punição, ameaça e exclusão. Queremos destacar que a função da AD pêncheuxtiana é compreender como o texto produz sentido e isso implica entender tanto como os sentidos estão nele quanto como ele pode ser lido (ASSOLINI, 2003). Assim, procuramos entender o discurso materializado no texto, o que o faz significar.

Dando seguimento, a SD “**A escrita sempre me fascinou**” nos leva a compreender que a relação desse sujeito com a escrita iniciou-se bem antes de entrar na escola, e esse fascínio perdeu até adentrar “formalmente” o processo de alfabetização. A utilização da palavra ‘sempre’ remete a um sentimento de intenso prazer, que não sumiu com a ruptura “fora e dentro da escola”, mas que ficou mascarado pelas exigências institucionais.

Destaca-se que esse sujeito demarca duas escritas: a de dentro da escola e a de fora da escola. A de dentro, que valorizava a letra cursiva (caderno de caligrafia) em detrimento dos outros conhecimentos, indicando uma valorização excessiva de atividades mecanicistas de escrita que estão coladas às concepções de que repetir automaticamente determinado conteúdo,

seja leitura ou escrita, são subentendidas como a melhor estratégia de ensino; a de fora, que se constitui pela liberdade e pela criação. Pontua-se que esse sujeito ainda se ressentia por sua letra não se encaixar aos padrões pré-estabelecidos pela instituição escolar e, conseqüentemente, pela sociedade.

Ainda assim, o S7 conseguiu se encontrar com a escrita que o fascinava dentro da escola quando ele se “desfaz”, se desloca de concepções excludentes e aceita as peculiaridades de seus alunos, como reverbera na seguinte SD: **“devido a minha letra cursiva ilegível, foi proposto que voltasse a escrever com letra de forma o que me levou a ter prazer ao escrever na escola. Muitas das correções e apontamentos eram do conteúdo e formato do texto, não da grafia”**. Ou seja, esse sujeito voltou a se sentir autorizado a escrever quando a escola passou a valorizar “o que” escrevia e não “como” escrevia, mesmo ainda cobrando e valorizando o bem escrever: **“correções e apontamentos eram do conteúdo e formato do texto, não da grafia”**. Essa seqüência indicia o ressentimento desse sujeito em relação à sua letra, a não se enquadrar a uma categoria do bem escrever e do sujeito ideal.

Na posição de professor, S7 acredita que a escrita é um instrumento de empoderamento, não no sentido de “poder” sobre os outros, mas como possibilidade de se fazer e ser por ela, de ser autor/izado, de ser capaz e de ter condições para tal.

Esses sujeitos escreveram uma narrativa de si, que envolve um esforço real de lembrar, de recordar com detalhes algo ou uma experiência (des)agradável que, no momento, afeta mais que outros. O recordar não é um processo fácil, pois poderá trazer sofrimento (BARTHOLOMEU, 2018). Segundo a psicanálise freudo-lacanianana, trazer à tona tal sentimento é importante a fim de que o sujeito amplie as possibilidades de (res)significar tal lembrança, entendê-la e subvertê-la. Perante o exposto, acreditamos que a narrativa é um instrumento a partir do qual o sujeito pode tomar nota, mesmo que disfarçadamente, de si mesmo – que poderá ser (re)lida, (res)significada, a fim de reativar para si mesmo as verdades que precisava reconstruir.

Para adensar ainda nossas discussões, pensamos ser fundamental trazer alguns recortes produzidos oralmente e transcritos durante as reflexões da oficina, que tangem à escrita como sinônimo de práticas mecânicas e destituídas de sentidos e que dialogam com os discursos produzidos nos textos e alicerçam nossas colocações.

RECORTE 41 – S8

...lembro do caderninho de caligrafia que eu odiava, ódio mortal...fazer cópia, sempre odiei fazer cópia..eu achava besta, sabe... eu chorava, não queria escrever (...) olha que coisa, né, que coisa, hoje eu como professora eu faço com meus alunos a mesma coisa que minhas professoras faziam e que eu não gostava que é a cópia...

Tanto para o S7 quanto para os outros professores, a escrita lhes foi apresentada como treino mecânico para melhorar a letra – caligrafia – ou como cópia de textos oriundos de materiais didáticos, ou seja, eram proibidos de ultrapassar o limite da escrita e, portanto, da leitura pré-estabelecida. O que reverbera é que a escola era (é?) constituída pelo discurso da verdade e não como local de produção de sentidos, de criação. Isso posto, pensamos ser prematuro chamar a escola de instituição, que significa, de acordo com o dicionário Houaiss (2008), ato ou efeito de instituir, criação. A escola contemporânea está mais para organização, ou seja, a que organiza e prescreve, a que impõe a ordem.

Na SD “hoje eu como professora eu faço com meus alunos a mesma coisa que minhas professoras faziam e que eu não gostava que é a copia...”, denuncia-se como reprodutora de práticas inscritas no DPE autoritário a que foi submetida (“fazer cópia, sempre odiei fazer cópia..eu achava besta, sabe”), e entende que tais práticas anulam a possibilidade de criação e produção de novos sentidos, mas, mesmo assim, as reproduz, pois são práticas logicamente estabilizadas e, por isso, justificáveis.

Nesse entendimento, Gallo (1992, p. 60) nos diz que “Na verdade a Escola faz parecer que o texto/ escrita, quando produzido segundo as normas de ‘correção’ e ‘clareza’, é um texto legítimo. O que é um grande engodo. Na verdade, ele só é legítimo dentro dos portões da escola onde foi produzido”. O que compreendemos por meio dos sentidos reverberados na materialidade discursiva é que a escrita é entendida como uma “ferramenta” que ajuda a cultivar a repetição e a estabilização de discursos prontos que são replicados e impregnados nas paredes escolares que, mesmo com o passar dos anos e com a multiplicação de estudos sobre os sentidos da escrita (e da leitura), persiste e resiste.

Nessa reflexão, em que a escola institucionaliza e aprisiona o saber, tecemos as contribuições de Orlandi (1996), que diz que o professor é a autoridade titulada e que seu dizer equivale ao saber. Portanto, é aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, e o aluno, por sua vez, é aquele que nada sabe e está na escola para aprender. “O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no

espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização” (ORLANDI, 1996, p. 31).

O que podemos depreender a respeito do que reverberou até o momento é uma dialogia com o que analisamos nas entrevistas: tanto a escrita como a leitura como práticas de cerceamento e reprodução de sentido. Ressalteemos que o(s) sentido(s) não é(são) fechado(s) nele(s) mesmo(s), o que resulta que sempre poderá(ão) vir a ser outro(s). Pautados nessa premissa, nos encaminharemos à próxima seção, em que buscaremos compreender, após várias reflexões no desdobrar da oficina, se os professores, ao escrever, ao elaborar um texto escrito, se colocam como autores.

7.2 Da prisão à libertação: o professor a contrapelo

Durante as oficinas, fomos contemplados com memórias e narrativas que nos fizeram viajar sem sair do lugar. Sentimos que os professores, há muito tempo, são proprietários de um grito mudo, um grito que remete à necessidade de serem ouvidos, de terem um espaço para que possam falar de si, mas também para que possam ouvir o que o outro tem a dizer: “se posso falar, devo estar disposto a escutar”. Por meio desse falar e escutar, acontecimentos foram ressignificados e conceitos foram analisados, desconstruídos e reformulados. Esse espaço pelo qual muitos professores clamam podemos nomear de *espaço de identificação*, em que os sujeitos, instados a falarem de si por meio do fio discursivo, têm a possibilidade de ressignificarem e compreenderem o que são, contribuindo concomitantemente para que outros sujeitos que partilham do mesmo espaço reconstruam, nutram e refaçam sua identidade, identificando-se ou não com os discursos partilhados, na medida em que estão imersos na movimentação histórica dos acontecimentos. Dentro do planejamento das organizações escolares, as ATPCs são momentos perfeitos para o espaço de identificação. Nesse desdobramento da oficina, que nomeamos de *É hora de criar*, os professores foram instados a escrever, e lançamos mão de imagens que funcionaram como iscas, fisingando os professores pelo anzol das imagens, imagens-ponte que auxiliaram os professores a contar, a escrever, dentro do que sabem, imersos no que sentem.

Figura 11 - Releitura do quadro *Operários*, de Tarsila do Amaral

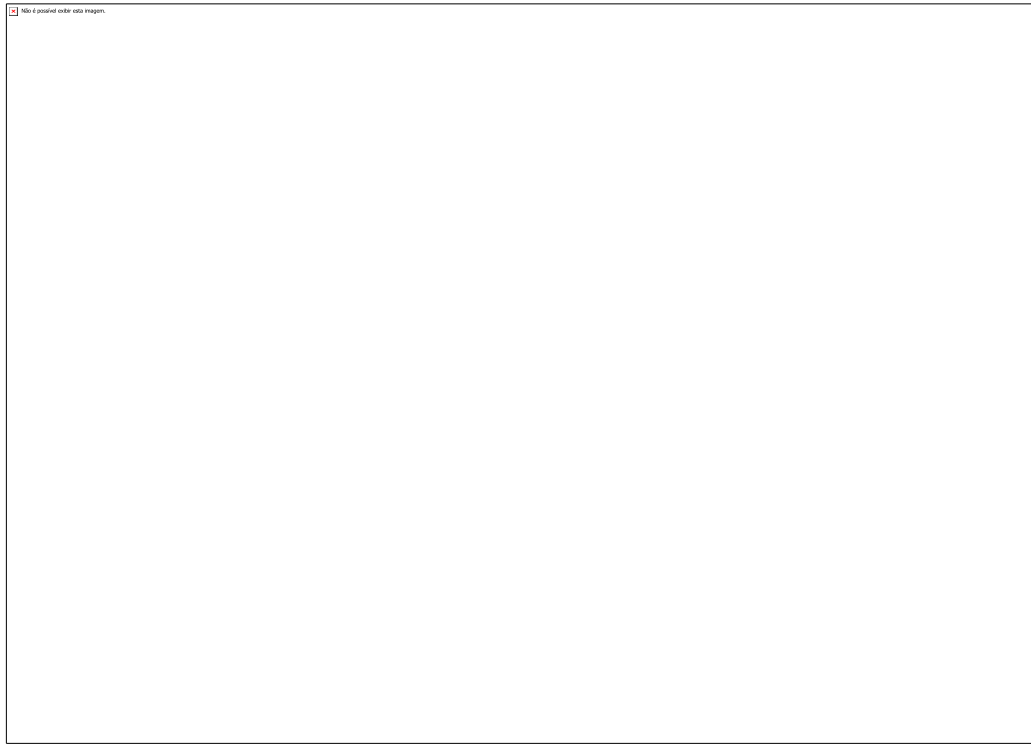


Figura 12 - *Meninos brincando*, Portinari

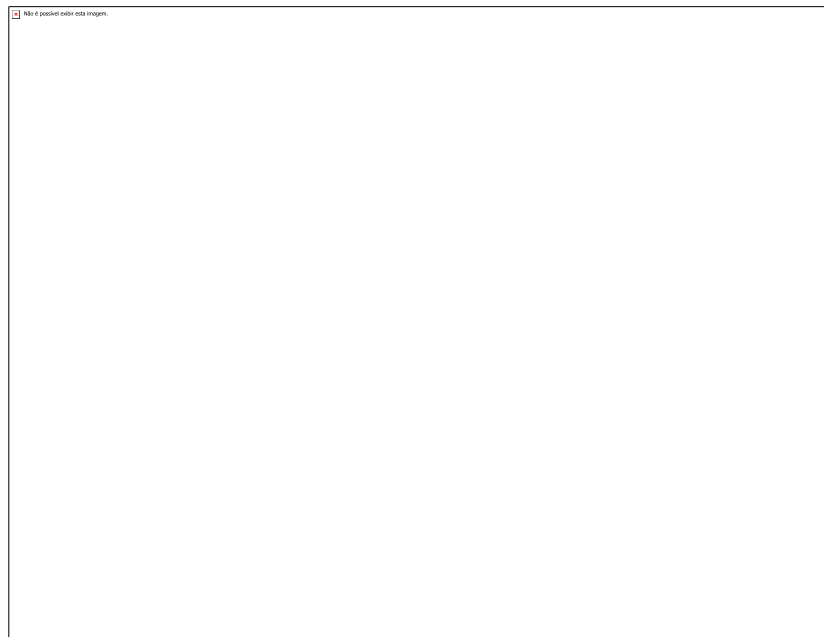
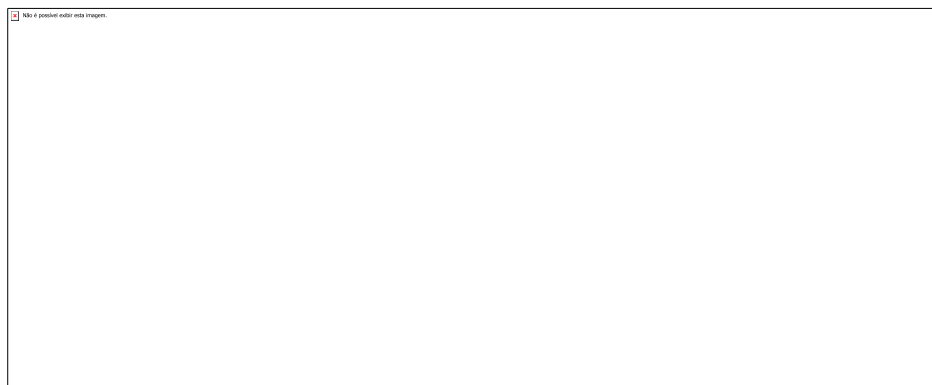


Figura 13 - Tirinha da Magali



É importante destacar que as imagens não foram selecionadas aleatoriamente. A escolha se deu por meio de observações e reflexões por parte da pesquisadora durante todo desdobrar da oficina, tentando aproximar as imagens da atualidade tanto pessoal quanto profissional dos sujeitos-professores.

Ao propormos esse momento “a contrapelo” (fazendo-os se deslocarem de quem solicita para quem é solicitado), reverberaram enunciados que fazem parte do DPE tradicional: *Pode ser um texto pequeno? Posso escrever em qualquer gênero? Posso te entregar amanhã?*. As materializações dessas impressões indiciam como os sujeitos-professores ainda estão imersos em práticas que concebem a escrita como restritiva e, ainda, podem apontar para como elas são mobilizadas dentro do plano pedagógico elaborado pelo professor: indicia uma atividade mecânica, impositiva, que impossibilita a sua movimentação por outros espaços discursivos, uma atividade regida pelo discurso pedagógico escolar tradicional autoritário.

É importante destacar, tendo em vista o objetivo deste trabalho, que não descreveremos todos os fatos ocorridos na oficina, ou seja, não nos deteremos em todos os diálogos entre os professores, mas os questionamentos supracitados que foram reproduzidos por eles chamaram nossa atenção.

Após a construção dos textos, eles foram fotografados pelos professores e enviados à pesquisadora por meio do *WhatsApp*. Sugeriu-se que os textos fossem compartilhados, ou seja, lidos na oficina, porém a maioria dos professores não quis, e a pesquisadora respeitou. Esse não querer partilhar reverberou vários sentidos, muitos já pontuados neste trabalho, tais como o medo da exposição, de serem julgados pela forma que escreveram e como escreveram. Isso

causa angústia, medo de não serem o que o outro deseja, e o que se deseja: professor ideal, detentor de todo e qualquer saber, imune ao erro.

As narrativas/textos que se seguem são retratos do que esses sujeitos são e o que sentem, indo além, bem além, de uma simples grafia – são as formas pelas quais podemos representar a realidade, os acontecimentos, sentimentos, a experiência humana, tanto pela escrita quanto por meio da oralidade. Delamotte-Legrand (2009, p. 32) afirma que “a narrativa exprime, em geral, os liames entre o acontecimento narrado (o estritamente diegético) e o que não é narrado; os estados, os pensamentos, os dizeres”, que ficam no não-dito, no por-dizer, no silenciado.

A narrativa/texto também exerce um certo “poder” sobre a imaginação humana (BRUNER, 1997), colocando-se como organizador singular das experiências pessoais e, atravessando essas experiências, temos a “presença” de outros si-mesmos, ou seja, somos afetados e constituídos por conhecimentos e experiências de pessoas que participa(ra)m direta ou indiretamente e que alguma forma deixa(ra)m marcas em nossa vida. A leitura de um livro, as anotações, os estudos em um “espaço de identificação”, dentre outros exemplos, são espaços onde o sujeito constrói-se, faz-se a si mesmo.

Antes de iniciarmos a análise das narrativas/textos que trouxemos na íntegra, é fundamental assinalarmos, mais uma vez, que a fundamentação teórica que edifica este trabalho, a AD pècheuxtiana e seus seguidores, a teoria socio-histórica do letramento, a psicanálise freudo-lacanianiana e as Ciências da Educação, apoia-se em um paradigma que vai contra uma concepção positivista dos dados, alicerçando-se na interpretação. Então, quando falamos de indícios, marcas, pistas, estamos nos remetendo a postulados de Ginzburg (1989), que ensina que devemos olhar para além das evidências, rompendo com a transparência da linguagem, propondo, portanto, um método interpretativo centrado nos resíduos, nos dados marginais, nos pormenores considerados até triviais.

TEXTO 4 – S9 (texto elaborado em letra de forma maiúscula)

MÁSCARAS PARA QUEM?

É MARÇO DE 2020, “FECHEM TUDO”, “FIQUEM EM CASA”, “USEM MÁSCARAS”. NÃO HÁ DUVDAS DA IMPORTANCIA DO DISTANCIAMENTO SOCIAL PARA COMBATER A PANDEMIA.

MAS TODOS PODEM FICAR EM CASA?

EM UM PAÍS COM 48% DA POPULAÇÃO NÃO POSSUI SANEAMENTO BASICO, FAZ SENTIDO PEDIR PARA FICAREM EM CASA E PRONTO? UM ADVOGADO TRABALHA

HOME OFFICE E UM PEDREIRO? UM VENDEDOR? AUXÍLIOS DE 600...300...150 REAIS SÃO SUFICIENTES? PARA QUEM?

A PANDEMIA AVANÇA E EMBORA NECESSÁRIO FICAR EM CASA TORNA-SE UM DESAFIO CADA VEZ MAIOR. A POLITICA PUBLICA OFICIAL É O CAOS. RECUSAM-SE 100 MILHÕES DE VACINAS POR UM ESTOQUE DE 18 ANOS DE CLOROQUINA. E O TRABALHADOR?

BOTA A MÁSCARA, PEGA CONDUÇÃO E SEGUE A SE

TEXTO 5 – S10

Quem diria!

O século XXI nos trouxe um misto de sentimentos. E bem de perto conhecemos diversos tipos de máscaras e de mascarados...

Diariamente sentimos medo, tristeza, esperança, susto, perda....

Momento de empatia!

Máscaras, quem diria que você traria tantos sentimentos e tantos aprendizados...

E nesta tragédia que ninguém previa o horror da vida nas sombras definhavam. Escancarava a honra da tragédia humana.

Juntamos as nossas mãos em orações e por caminhos diferentes nossos passos se distanciavam.

Confiantes aguardamos a hora do grito de vitória misturado às lágrimas derramadas.

Máscaras...máscaras...máscaras!

TEXTO 6 – S11

Descaso

Vivemos em um mundo de idas e voltas. A tela “Operários” de Tarsila do Amaral pintado em 1933 representando o processo de industrialização do estado de São Paulo, a diversidade racial e cultural de trabalhadores oprimidos pelas elites., nos mostra o quanto caminhamos e regredimos em cada amanhecer.

Hoje, 02 de junho de 2021, a quase 90 anos atrás é incrível como esse quadro me parece atual...imagens de trabalhadores cansados, esgotados e angustiados de tanto dar voltas e não sair do lugar.

Fico aqui imaginando Sera que um dia ainda vou ver um quadro com trabalhadores felizes e satisfeitos?

Um sonho talvez...

TEXTO 7 – S12

Meninos brincando

Brincar para realizar, a brincadeira permite que a criança crie, realize, sonhe.

Essa obra nos leva a uma reflexão muito tensa nessa pandemia.

Nossas crianças hoje em dia so tem essa oportunidade na escola, muitas não conseguem nem tempo, nem espaço para essa atividade maravilhosa que é o brincar.

Como será a nova criança que pulou essa fase, que passam por essa fase sem explorar as brincadeiras, sem pular corda, sem amarelinha, sem a batata quente.

Esse novo momento nos trará muitas aprendizagens.

TEXTO 8 – S13

Eu adoro, quando me lembro do tempo de infância!

Me pego pensando, como são importantes as fases escolares o quanto nos são ricas e ao mesmo tempo como estão em impregnadas em nossa construção mais íntima. Lembro com muita saudade da Tia Rosa, um ser humano sensacional e a professora mais amorosa que eu pude ter contato no período de educação escolar, foi na primeira série, mas hoje ela ainda segue viva dentro de mim.

Quando fecho os olhos ainda, me lembro dos pátios do Colégio Auxiliadora e da energia e paz que ali eu sempre encontrei, é fato que minha escolha por cursas Pedagogia, após 17 anos formada em Ciências Jurídicas tem motivos íntimos e extremamente relevantes como um projeto cuidadosamente cuidado e muito latente.

Hoje enfrentamos uma pandemia e nesse contexto crianças, adolescentes e adultos, estão privados do contato social a escola está cerceada dos contatos que acima escrevi e sinto até agora, ter a oportunidade de estar na escola e fazer a diferença me faz cada dia querer saber, estudar e recepcionar em meu estágio as crianças que eu tenho a oportunidade de acompanhar seu desenvolvimento.

Obrigada por me dar a oportunidade de fazer essa reflexão e melhor poder dividir ela com você.

TEXTO 9– S14

É hora de criar

Antes de iniciar qualquer forma de escrita, acredito ser necessário antes de tudo, pensar o que se quer escrever, sobre o que escrever, para quem escrever e principalmente a forma de expressão que este texto trará para quem o escreve como também para o leitor. A escrita é um dos meios mais antigos de comunicação, seja por meio de números, símbolos e palavras. Assim podem-se inserir também pinturas, pois através destas, é possível interpretar o que o artista quis deixar de mensagem naquela obra. Acredito ser um ambiente muito amplo de exploração, pois assim como nas narrativas, cartas, músicas, textos biográficos, o artista coloca através da pintura, aquilo que está sentindo no momento em que compõe a obra.

Mas a escrita, no sentido literal da palavra dentro do ambiente em que “mais” haveria de estar presente, ou seja, a escola encontra-se muito prejudicada, uma vez que alunos não em sua totalidade, mas em grande parte, tem dificuldade com a escrita associada a leitura que também se faz prejudicada. Para ser um bom escriba é necessário ser um bom leitor, pois ambas caminham juntas nesse processo ensino aprendizagem. E o professor por sua vez, também encontra dificuldades nesse processo, uma vez que a escola se tornou um ambiente de múltiplas funções para este profissional que na maioria das vezes não se resume em mediador, facilitador de conteúdos que priorizam o tema em questão. O professor muitas vezes atua como solucionador de problemas que este alunado traz consigo, principalmente no âmbito familiar. Desta maneira, é necessário um olhar amplo por parte do educador para sanar tais dificuldades encontradas no dia a dia da escola. E para isso, é imprescindível que profissionais da educação estejam em constante contato com a leitura e escrita, desde o momento do preparo da aula, aquilo que se quer atingir em seus alunos, como no resultado final, o que será avaliado.

E num momento em que a tecnologia avança cada vez mais em nossas vidas, não seria diferente com a leitura e escrita. O acesso a informações nunca esteve tão amplo. E este deveria ser um aliado no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a conexão a internet deveria ser igualitária, mas infelizmente ainda não chegamos a esse patamar.

Acredito na formação constante do professor enquanto sujeito que aplica o que sabe, mas que também tem sempre o que aprender. E nesse processo de ensinar e aprender constantemente, vamos nos tornando facilitadores na vida dos alunos que também se reconhecerão como

cidadãos viventes em sociedade capazes de expressar o que sabem, o que sentem, através da escrita e oralidade, pois é isso que professores esperam de seus alunos.

O mundo evolui e com ele o ser humano também. Que nós profissionais da educação, possamos fazer parte desta evolução levando conosco cada aluno que passa por nos a cada ano, que nos preparemos cada vez mais, principalmente através de formação continuada, para que consigamos fazer chegar até os nossos alunos o preparo para a vivência em sociedade, respeitando o tempo de cada um no processo de aprender.

TEXTO 10 – S15

Meninos brincando

Que bom seria se a vida tivesse toda a leveza, sonhos e felicidade presentes em nossa infância.

Para onde foi toda a energia?

Onde se perdeu todo o entusiasmo?

Quem afogou nossos sonhos?

Desejo que reste a cada adulto a teimosia da criança, que geralmente não desiste do que deseja no primeiro não. A criança insiste, persiste até conseguir o que ela quer ou até ela entender que realmente não vai alcançar o que deseja.

Que sejamos “teimosos” na busca da nossa relaização de nossos sonhos que muitas vezes se perdem no caminho.

TEXTO 11 – S16

É hora de criar

Operários

Emaranhados

Ralos

Entrelaçados

Ratos

Cortados

Da corte

ao corte

a morte

espreita

à porta
Na casa
o ralo
entala
na guela
desce
engasga
entala
mortalha
na fila
da ordem
desordem!

Provocados a escrever tendo as imagens como “gatilhos”, os sujeitos deixaram ecoar em seus textos sentimentos inerentes à situação que atualmente acomete o mundo inteiro. Escrevem e se inscrevem em um discurso no qual a falta e a impossibilidade de ser provocam angústias e incertezas. Nos mostramos no que fazemos, deixamos marcas nas maneiras de ser e de agir e, dessa maneira, deixamos evidenciado na escrita, uma escrita de si, como dizia Foucault (1994a), uma experimentação de si a partir do movimento constante da linguagem e da relação com outros sujeitos. Dessa forma, durante a escrita, esses sujeitos fizeram um resgate de si, olhando para o que sentem e para o que desejam. Podemos dizer que esses sujeitos foram provocados pelas obras – o que reverberou e se atualizou para o contexto escolar. Sentiram a necessidade de mostrar, por meio do fio discursivo, seus pontos de vista em relação ao acontecimento em que estamos submersos, um relato, uma maneira de materializar, pela escrita, um sentimento angustiante.

Frisamos, também, a materialização das marcas de angústia referente ao fazer enquanto professor, destacando as condições e a complexidade do trabalho docente, reverberando a tentacularidade da posição. Assim, esses sujeitos aproveitam a oportunidade para falarem de si, de suas angústias, suas crenças e o que desejam.

No que concerne ao objetivo da oficina – que é observar se os professores transitam e ocupam diferentes lugares de interpretação, movimentam-se por eles e se constituem intérpretes-historicizados e autores de suas produções –, destacamos que os textos produzidos, mencionados anteriormente, estão marcados pela emergência da autoria. Assumiram a função autor com produções significativas, marcadas pela criatividade (uso da poesia, texto 11; e do poema, texto 10), pela ironia (texto 5), que é uma forma de resistência e rompimento com o já-posto, da problematização e

preocupação com o outro (textos 4, 6, 7 e 9), marcados também pela resistência, pela temporalidade e pela emergência de uma escrita de si. Ou seja, esses sujeitos foram além do que foi solicitado, permitiram-se, autor/rizaram-se a escrever, a criar.

Temos, portanto, textos autorais, pois os sujeitos foram, segundo Tfouni (2001, p. 81), afetados de maneira singular pelo inconsciente e pelo desejo, remetendo a um movimento de deriva e dispersão dos sentidos inevitável, em que é necessário controlar para que se possa dar a seu discurso uma unidade aparente. A deriva vem a ser um processo inconsciente, produto das ilusões ou esquecimentos propostos por Pêcheux, um ponto de apoio, seja para criar manobras retóricas a fim de evitá-la, como ocorre em textos científicos, seja para escancará-la como forma de denegação da equívocidade da língua (TFOUNI, 2008).

Podemos dizer, então, que os sujeitos que escreveram os textos acima assumiram-se como autores, pois buscaram, como já pontuamos, controlar a dispersão e a deriva do texto para “segurar” (SILVA-RODRIGUES; PACÍFICO, 2007) o sentido dominante pretendido, pois desejam que o leitor perceba sua resistência, seu incômodo sobre o tema. É pelo movimento autoral que o sujeito liberta e deixa marcada a sua subjetividade.

Entretanto, esses movimentos não aparecem nos textos que se seguem.

TEXTO 12 – S17

Sobre a releitura do quadro Operários, de Tarsila do Amaral, é pertinente ao momento atual em que o Brasil se encontra, de delicados aspectos políticos.

Há referência à Pandemia e ao negacionismo do governo quanto ao não uso de máscaras, por exemplo. A releitura faz uma crítica, também, ao fato de estarmos passando por um governo q restringe verbas à cultura e aos artistas, aspecto histórico semelhante à época em que a obra original foi produzida.

Por fim, trata-se de uma crítica contundente ao momento político por que estamos passando e seus problemas.

TEXTO 13 – S18

Vendo por hoje os alunos as vezes não gostam de escrever porque não sabem, acham suas letras feias...

Nós como professores teríamos que incentivar a escrita, e como diz o texto fica muita coisa para corrigirmos.

Nos quadros mostrados fomos tolidos a tudo e principalmente na escrita e em tudo mais

No outro quadro podíamos brincar e se divertir.

Nas histórias em quadrinhos não precisa nem de escrita para se comunicar.

Sendo assim dessa maneira temos varias formas de comunicação.

TEXTO 14 – S19

Releitura – Candido Portinari

São duas crianças, um irmão mais velho e outro mais novo estavam treinando virar estrelinha estrelinha usavam roupas marcantes demonstrando sua intensa alegria o irmão mais velho o de blusa amarela já sabia fazer melhor e estava incentivando o mais novo

O mundo representa a brincadeira a brincadeira de criança, o equilíbrio no que a criança esta, o banal por sua vez vem que aventura de mundo animal.

Os textos elaborados acima se afastam da proposta da atividade, que era criar um texto pautando-se em gênero de livre escolha, utilizando (ou não) as imagens disponibilizadas. Percebemos que esses sujeitos são capturados e inscritos no e pelo DPE tradicional, em que não conseguem se deslocar do literal, do já-posto, construindo um texto em que tentam colocar “o que as obras quiseram dizer”, não conseguindo mobilizar outros sentidos, não havendo interpretação. Todos apresentam uma dispersão na qual o sujeito não consegue amarrar seus discursos, ficando desarticulados, falhando com a coerência e coesão, ou seja, não retornam ao texto a fim de amarrar suas partes. Assim, o que temos é ausência de controle do dizer no fio discursivo e, portanto, ausência da autoria.

É importante destacar as condições de produção dos textos em que as possibilidades de os sujeitos transitarem por outras formações discursivas foram contempladas, ou seja, não houve imposição por parte da pesquisadora, visto que toda a estrutura da oficina foi voltada para a abertura de outros e diferentes discursos: relatos de vida pessoal e profissional. Lembramos que Tfouni (2008) diz que existe um mecanismo (ideológico) de naturalização dos sentidos, que captura o sujeito e, assim, compreendemos os motivos de esses sujeitos não conseguirem se desvincular do logicamente estabilizado: a forma engessada de se construir um texto está tão entranhada e tão estável que é aceita e replicada de forma natural.

Sabemos que, para haver autoria, deve haver interpretação, a construção de um sentido, um fechamento, organizadores de todo o texto. Esse “fecho”, apesar de ser um entre tantos possíveis, produzirá um efeito de sentido único no texto, causando a impressão de que não

poderá haver outro possível. Esse “fecho”, no sentido de fim, dá-se “por um efeito ideológico produzido pela ‘instituição’ onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer ‘único’ o que é ‘múltiplo’; ‘transparente’ o que é ‘ambíguo’” (GALLO, 1992, p. 58).

Em outros termos, a autoria emerge quando o sujeito ultrapassa os limites pré-estabelecidos, quando se representa de várias maneiras em um mesmo espaço textual, quando (ORLANDI, 2006) estabelece uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à sua própria interioridade. Dessa maneira, constrói sua identidade como autor, ou seja, aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele provoca, o que não ocorreu nos três textos acima.

O que podemos depreender sobre o trabalho com a escrita, materializado nos dizeres reverberados nesse espaço de identificação, é que os professores são, em sua maioria, atravessados pelos desejos de romper com o logicamente estabilizado, mas, devido à naturalização de certas práticas, o que temos é um movimento tímido em direção ao novo, à polissemia. Vislumbramos nos textos construídos pelos professores a criatividade, o desejo, o novo, o diferente, a vontade de ser e de se dizer pela e na escrita. Mas também nos deparamos com o mesmo, com o já-posto e com o legitimado. Se cada palavra precisa de um lugar, parece que a sala de aula ainda é um lugar privilegiado para sua manifestação dentro de um texto, sempre com a conotação de imposição, do que se pensa ser verdade fixada, do que seja correto e, portanto, aceito. Dessa forma, tornar-se autor se transforma em um trabalho impossível, visto que, em nosso entendimento, o sujeito (professor ou aluno) só pode ocupar a posição de autor se isso for possibilitado e incentivado. Concordamos com Orlandi (2012a) que a escola deve trabalhar a escrita, a produção de texto como um espaço aberto à significação, levando os sujeitos a conhecer como a escrita funciona, assim como o texto escrito, e como ele produz sentidos. O efeito-autor, assim como o efeito-leitor, se dá no reconhecimento – identificação do sujeito que escreve.

A escrita dos professores está mesmo escondida, esperando para romper, aguardando um espaço para ser. Acreditamos que a relação que muitos professores têm com sua escrita seja tímida, pois em meio a tantas exigências acaba esgotando seu tempo com escritas técnicas, de cunho burocrático, sem espaço para a escrita de “deleite”.

8 TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se escrevo o que sinto
É porque assim diminuo a febre de sentir
O que confesso não tem importância,
Pois nada tem importância.
Faço paisagens com o que sinto.*

Fernando Pessoa

Chega o momento de tecer as considerações finais, mas estas esbarram na movência e na porosidade da escrita e dos sentidos. Porém, é uma ação que devemos fazer, entendendo que não há ponto final, mas inquietações que podem dar aberturas a outras e, assim, fazer pesquisa, fazer ciência, que é um puxar de linhas, é desatar alguns nós, é processo para entendermos uma fração do que nos circunda na área da EDUCAÇÃO.

Alicerçados nas análises empreendidas nesta pesquisa, compreendemos que as memórias atravessam as experiências com a escrita e essas memórias fazem parte da identidade docente, do saber e fazer pedagógico. Sabemos que a identidade é movente e está em constante transformação, e durante as análises pudemos enxergar momentos de identificação com certas práticas.

No decorrer das análises percebemos que, ao acionarmos leitura e escrita, a memória dos sujeitos se volta somente às práticas escolares – mesmo em questões em que não se reporta à instituição. Com isso, entendemos que o trabalho com a leitura e a escrita está ideologicamente ligado, marcado e limitado a fazeres escolares, ou seja, é uma das principais tarefas que a sociedade atribui à escola.

Observamos também que, na ânsia de se mostrar completo, deixa ecoar furos e falhas, criando um outro ficcional para se mostrar absoluto, “fixando (ilusoriamente) numa identidade dada, em função às projeções simbólicas e imaginárias, apagando – inconscientemente os conflitos e as contradições advindos de sua história de vida” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 139).

Em vista disso, observamos nas análises tanto das entrevistas como dos textos coletados na oficina que em seus discursos brotam desejos, vontades, frustrações, conquistas que os constituem e que fazem parte de sua identidade.

Em relação ao tratamento da escrita, percebemos que é um assunto que causa incômodo e receio, pois os sujeitos, em sua maioria, têm medo de se mostrar, de serem julgados e, portanto, serem expostos por alguma suposta falha na escrita. O receio e até mesmo medo em

relação à escrita está atrelada à possibilidade de desconstrução do ideal do eu, encenado na infância e que está refletido no profissional de excelência que procura ser hoje, o profissional completo que persegue o ‘bom-professor’, que tudo sabe, aceita tudo (ideologicamente) e é isento de erros. Esse imaginário, é perpetuado pela sociedade e, conseqüentemente, reflete no professor.

A escrita não é tomada como instrumento importante na constituição do sujeito, pois, com base no que analisamos, é tida como forma de punição, adestramento e passividade d(n)as palavras. Com isso, acreditamos que ela serve a “escrita estrutural”, conceito que estamos tecendo, e ilustra como que essa escrita punitiva resiste na instituição escolar, ou seja, é alimentada pela falta de oportunidades para que os alunos criem, que sejam autores, e conseqüentemente, não estimula, não agrada e tampouco fascina. Por isso que nem toda prática docente é pedagógica, ou seja, uma prática somente será pedagógica se permitir e possibilitar a reflexão, a atuação, e a movimentação do sujeito por outros sentidos.

A escrita para/na escola é limitada apenas à leitura do professor a fim de correções das normas do “bem-escrever”, e nunca para apreciação. Pontuamos que tanto o professor quanto o aluno são/estão presos a redes impositivas da prática tradicional autoritária porque é legitimada e, se é normatizada, é aceita e resiste.

Mas a escrita que despertava curiosidade, que era desejada, lateja na memória dos professores, que denunciam que foi a escola e suas práticas que fez da escrita, um mecanismo de punição “*A escrita sempre me fascinou. Durante a infância buscava reproduzir as letras em papéis, dentro e fora do ambiente escolar. Ao entrar no antigo “pré” pude finalmente adquirir sentidos aqueles símbolos tão maravilhosos. Infelizmente ao entrar no ensino fundamental (antiga 1ª e atual 2º ano), meu amor pela escrita diminui com a obrigatoriedade da letra cursiva. Pouco importava o que eu escrevia, mas sim como a caligrafia, a letra de bonita. Os tão odiados cadernos de caligrafia. A partir desse momento a escrita deixou de ser prazerosa no âmbito escolar. Porém continuava escrevendo, fazia histórias em quadrinhos, na adolescência escrevia as mais variadas fanfics. No ensino médio, devido a minha letra cursiva ilegível, foi proposto que voltasse a escrever com letra de forma o que me levou a ter prazer ao escrever na escola. Muitas das correções e apontamentos eram do conteúdo e formato do texto, não da grafia. Hoje como professor vejo a escrita como instrumento de empoderamento e busco desenvolver essa habilidade sempre tanto na educação infantil quanto nos anos finais do ensino fundamental.*

Concordamos com Kramer e Souza (1996) que a escrita deve ser vista como um momento de experiência, que permite refazer o processo, vencendo a dureza, observando as contradições, incoerências e dificuldades existentes.

Entendemos que a escrita implica (re)escrever, interferir no processo, deixar marcas. Por meio dela, o sujeito tem a possibilidade de (re)nascido, podendo materializar o que silencia, o que quer falar, mas não consegue; é pela escrita que o sujeito se expõe e se compõe. Entendida desse modo, vemos um processo contínuo, que implica a constituição de efeitos de sentidos.

É necessário que seja abandonada, tanto pela escola quanto pelos professores, a ideia de ‘simulação’, ou seja, que eles ultrapassem a crença de apenas ensinar, selecionar e excluir alunos, e adotem a premissa da política de pertencimento da escrita, orientando a produção-criação do novo.

As marcas que encontramos na maioria dos discursos analisados são de uma escrita dura, sisuda, que busca a perfeição e é terminada em si. Essas marcas têm relação com que os sujeitos-professores passaram na infância na posição de sujeitos-estudantes: a impossibilidade de fazer o que lhes era de direito e que lhes foi negado, de criar em vez de reproduzir, de serem autores. Esse sentimento de exclusão tenta ser obstruído pela busca da perfeição, do brilhantismo e, como já dissemos, do bom sujeito e do ideal do eu.

As vias pelas quais essa peregrinação se deu foram pela escola, e conseqüentemente pela leitura e pela “escrita”, sendo esta última apagada, muitas vezes, no discurso. Assim, temos um sujeito que foi exposto às práticas de escrita excludentes e engessadas – e essas práticas se refletem em seus saberes e fazeres pedagógicos, mesmo se reformulando e se atualizando.

Enunciaram como eram as práticas a que foram assujeitados: (S3) *“eu aprendi a ler da forma assim, era o Silabário era a família silábica. Era decoreba uma famosa decoreba era decorar tudo mesmo, de forma assim, Bem assim, daquela forma é assim não tem outra forma de se você aprender é desse jeito, ponto e acabou...”*, (S3) *“a gente não tinha liberdade para poder ééé da nossa opinião sobre um assunto para ser tratado... a gente as vezes sente alguma insegurança na escrita, porque antes escrita era muito podada, você tinha que escrever aquilo pronto e acabou”*, e confessam que tais práticas implicam e se fazem presentes em suas práticas docentes: (S3) *“tanto é que eu uso até hoje a forma ...”*, (S1) *“eu trabalhava sinais de pontuação, segmentação de palavras em frases, tudo isso pra ajudar que tinha...eles ainda...cometiam...”*, (S2) *“procuro observar como a criança ve ne ooo éé ela entende o mundo de acordo com aquilo que estou pedindo ...”*, (S8) *“hoje eu como professora eu faço com meus alunos a mesma coisa que minhas professoras faziam e que eu não gostava que é a cópia...”*.

Com isso, entendemos que, para atender à ordem social vigente e sua busca pela completude, o sujeito-professor reproduz práticas que mantêm a si e os alunos amarrados à condição de sujeitos cumpridores de tarefas sem sentido. Com isso, faz resistir na escola, a mecanização, a reprodução de sentidos, subsiste o medo do novo, a incerteza do diferente. É muito mais confortável reproduzir o que eu já foi, a lidar com a virá.

Sabendo que a constituição da identidade é um movimento constante de formação e de transformação, podemos compreender que, durante as entrevistas e composição dos textos pelos sujeitos-professores nas oficinas, houve momentos de identificação, que o falar de si cria um outro emoldurado e encenado para se dizer inteiro, completo, que não foi atingido (ilusoriamente) pelos conflitos e contradições oriundos de sua história de vida.

Tais análises nos mostraram também que o falar de si por meio de um espaço de escuta, mesmo que seja motivado pelas entrevistas, reverbera desejos, devaneios, (in)satisfação, revelando a identidade metamorfoseada do sujeito devido a sua constituição heterogênea.

Utilizando a metáfora da costura e da escrita (BARTHOLOMEU, 2018), importa-nos ressaltar que, das descosturas sobre a tessitura da escrita se permitiu confissões, desejos, denúncias, que brotaram no fio do discurso. Foi possível perceber que os sujeitos-professores falam de si, que, ao esconderem a multiplicidade de vozes que os atravessam, tentam construir uma imagem de como desejam ser, o que falta para a ilusória completude. Mas essas vozes “anônimas” reverberam no interdiscurso que, nas palavras de Eckert-Hoff (2008), evidencia a imprevisibilidade das letras, o não controle, o lugar fugidivo e camaleônico que a identidade ocupa.

A partir das reflexões materializadas nesta pesquisa, acreditamos que oportunizar aos sujeitos-professores falarem de si, de suas práticas e desejos, promove-se um outro olhar sobre o ser em formação e, também, sobre as práticas pedagógicas em que a escrita é utilizada. Entender esse movimento pressupõe impedir que sufoquem as várias vozes que os constituem e, portanto, a multiplicidade de sentidos oriundos desse rico atravessamento, dando abertura para a alteridade, para o estranhamento.

Sendo assim, por meio da oficina de leitura e escrita, apareceu o desejo efervescente de os professores falarem sobre a escrita, de falarem de sua relação com ela, de falarem de si, de suas práticas e saberes. Pontuaram, inclusive, a ausência desse ‘espaço de identificação’ e a falta que faz esse momento que, como mesmo disseram, é “partilha de experiências”. É escutando o discurso do outro e o escutando o próprio discurso que desencadeia momentos de reflexão sobre a prática.

Freire (1996, p. 22) considera a importância dessa escuta, dessa partilha de experiências, sendo um momento de colocar em crise a prática

[...] momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática.

O movimento de escutar o próprio discurso pode possibilitar ao sujeito-professor escutar suas próprias palavras e pensar sobre os efeitos de sentido que podem produzir (ASSOLINI, 2018).

Importante dizer que quando usamos o termo “espaço de identificação”, pensamos em um espaço em que todos podem escutar (palavra originária do latim *auscultare* e significa ouvir com atenção) e falar, espaço na qual podem apreender sentidos, capturar não ditos e silêncios, ler gestos, ultrapassando o campo do que é falado, sentindo a subjetividade dos sujeitos.

Assolini (2018) ensina que “espaço de escuta” ou de identificação busca dar consequências à escuta. Escutar o outro deve gerar um diálogo dentro de nós mesmos, um momento de crise com as muitas falas que nos constituíram, nos constituem e nos constroem tornando significativo o momento em que o sujeito escuta a relação entre sentidos e se desloca para os saberes do outro. É nessa escuta que acontece a identificação do sujeito com o discurso do outro, que as experiências/ práticas pedagógicas são ressignificadas, que poderá acontecer a ampliação de saberes.

Durante os encontros não estimulamos, conforme Voltolini (2020) pontua, que um dado caminho a ser encontrado em uma situação deveria servir para responder à dificuldade do outro. Dessa maneira, procuramos trabalhar com os professores em torno de uma condição comum, sem correr o risco de confundir tal condição comum como condição geral. Com isso, o que eocou nessa oficina não foi um saber faltante, mas um saber faltoso.

Seguimos Voltolini (2020), que distingue saber faltante de saber faltoso. Para o psicanalista, saber faltante tem relação a um saber que, ilusoriamente, poderia ser completo. Já o saber faltoso, ao contrário, por definição é incompleto, uma vez que é aquele que se constrói no espaço lógico da relação do sujeito com o Outro. Assim, o que permeou foi o movimento de ampliação de saberes e ressignificação de experiências que nunca vislumbram um fim, mas que sempre buscam a uma nutrição de um saber em foco.

A posição intérprete-historicizado e a de autor/ização para autoria se materializaram na maioria dos textos construídos pelos sujeitos-professores – o que nos permite dizer que, se sabem se colocarem como autores de seus dizeres, também são capazes de possibilitar aos alunos a autorização para se movimentarem por outras formações discursivas.

Acreditamos que a forma como a instituição escolar se “organiza” (sempre pensada por outros profissionais que não são professores), desde o currículo até a formação, castram, tolhem, fragmentam, sufocando o trabalho docente, o qual acaba realizando um trabalho de *medusa* – transformando em estátuas aqueles que a ele se submeterem. Isso posto, o genérico discursivo “faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço” cabe nessa relação de saber enjaulado pelo naturalizado.

Durante nosso percurso de pesquisa, compreendemos que as marcas trazidas pelos professores – e que reverberam em suas práticas – são cicatrizes existentes desde muito antes de iniciarem a graduação: são cicatrizes feitas pelas experiências de vida e se atualizam nas práticas que nem sempre são pedagógicas.

Compreendemos o quão solitário é o fazer pedagógico e o quão paradoxal sua posição: a de agente de transformação social (sobrevalorização) que não condiz com a remuneração (subvalorização) (VOLTOLINI, 2020).

Desejamos que nossa pesquisa faça multiplicar outras perguntas, outros olhares para as práticas docentes e pedagógicas, que incomode professores em relação ao tratamento da escrita, que desloque e descole a escola de sua estrutura rígida.

Este trabalho/ pesquisa não termina aqui, pois sabemos que há muito a discutir, a analisar, a costurar em relação às experiências com a escrita dos sujeitos-professores e suas implicações para as práticas pedagógicas e, por esse motivo, alinhavamos este texto com pontos bem largos, cujas lacunas, estreitamentos e apertos dos pontos se farão ao longo das leituras, inquietações, incômodos daqueles que se colocarem a contribuir com suas leituras e reflexões.

REFERÊNCIAS⁹

AGUSTINI, C. L. H.; GRIGOLETTO, E. Escrita, alteridade e autoria em Análise do Discurso. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, p. 145-156, jan./jun. 2008.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

_____. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado (1985). 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

ARAÚJO, A. F. C. Autor(ia), subjetividade e estilo. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 27-45.

ARISTÓTELES. **Aristóteles**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. 283 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

_____. **Interpretação e letramento**: os pilares de sustentação da autoria. 2003. 269 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

_____. Professoras alfabetizadoras e suas leituras: história, memória e prática pedagógica escolar. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 25-45, 2010.

_____. Professoras Alfabetizadoras e sua relação com a leitura durante a formação inicial: vestígios e ecos de memória em sua prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, L. V.; MONTESERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (Orgs.). **A análise de discurso e suas interfaces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 351-371.

_____. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. **Diferentes linguagens no ensino fundamental**. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 33-51.

_____. A escrita e sujeitos-professores: relações, cicatrizes, ensino e identidade profissionais. In: Subjetivação e Processos de identificação: Sujeitos e línguas em práticas discursivas-Inflexões no ensino. PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Orgs.). Campinas, SP: Fontes Editores, 2016.

_____. **Relatório final de Pós-Doc**. Instituto de Estudos da Linguagem - IEL. Campinas: UNICAMP, 2017.

⁹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

_____. **A relação de sujeitos-professores com a leitura e a escrita:** implicações para suas práticas pedagógicas escolares” Tese de livre docência Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018

BALBINOT, R. **Ação pedagógica:** entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica. São Paulo: Paulinas, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. **Decreto Legislativo n. 6, de 2020:** reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem n. 93, de 18 de março de 2020. Brasília: Congresso Nacional, 2020a.

_____. **Medida Provisória n. 934, de 2020:** normas excepcionais sobre a duração do ano letivo. Brasília: Congresso Nacional, 2020b.

BARTHOLOMEU, J. A. P. **O discurso narrativo como recurso para os sujeitos-estudantes dos anos iniciais expressarem sua subjetividade.** 2018. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

BERNARDO, G. **Redação Inquieta.** 4. ed. São Paulo: Globo, 2012.

BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização:** uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

BRANDÃO, R. S. **A vida escrita.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CABAS, A. G. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CARREIRA, A. F. Autoria e fantasia: cons(c)ertando a realidade insatisfatória. *In:* TFOUNI, L. V. **Múltiplas faces da autoria.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 11-25.

CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano:** conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 2000.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHUFFI, F. A. **Identidade(s) docente(s), o sujeito-professor e suas escol(h)as:** memórias e fazeres de uma prática pedagógica. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

CIFALI, M.; ANDRÉ, A. *Écrire L'expérience: Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: Presses Universitaires de France, 2012.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Mercado de Letras: São Paulo, 2007.

_____. Escrit(ur)a do corpo no corpo da escrita: da palavra à vida-morte. *In*: TFOUNI, L. V. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 179-197.

_____. Algumas considerações sobre a fantasia em Freud e Lacan. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 157-171, abr./jun. 2009.

COURTINE, J. J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propôs du discours communiste adresséaux chrétiens. **Langages**, Paris, 15 année, n. 62, 1981.

_____. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EduFSCar, 2009.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. O que as narrativas infantis nos ensinam sobre a narrativa e o restante. *In*: FRANÇOIS, F. (Org.). **Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer...** São Paulo: Humanitas, 2009. p. 11-44.

DEMO, P. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DORNELAS, C. C. **Professoras-mulheres e mulheres-professoras: a condição feminina e os processos de subjetivação docente inscritos nas marcas e no funcionamento discursivo**. 2017. 168f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

_____; ASSOLINI, F. E. P. Professoras-mulheres: entre tramas e (des)teceres de uma narrativa feminina. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*. Canoas, v. 22, n. 3, 2017

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas: Mercado das letras, 2008.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016

FERNANDES, C. **Análise de discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: ClaraLuz, 2008.

FERREIRA, M. C. L. Análise do discurso e suas interfaces – o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon Revista do Instituto de Letras da UFRGS.**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636/17316>. Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. (Org.). **Oficinas de Análise do discurso: conceitos em movimento**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, M. **A escrita de si: ética, sexualidade e política**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994a.

_____. **As técnicas de Si - v. IV**. Paris: Gallimard, 2004.

_____. **A Microfísica do Poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, (1992) 2006.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **O que é um autor? Ditos e escritos: estética – literatura e pintura, música e cinema**. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. **Ditos & Escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos (II) sobre os sonhos (1900)**. STRACHEY, J. (Org.). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 5.

_____. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana (1901)**. STRACHEY, J. (Org.). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 6.

_____. **Um caso de histeria, três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)**. STRACHEY, J. (Org.). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 7.

_____. **Conferências introdutórias sobre psicanálise (parte I e II) (1915-1916)**. STRACHEY, J. (Org.). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 15.

_____. **O ego e o id e outros trabalhos (1923-1925)**. STRACHEY, J. (Org.). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 14.

_____. **A história do movimento psicanalítico (1856-1939)**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. **Esboço de psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

_____. O inconsciente. **Revista Internacional de Psicanálise Médica**. v. 3, n. 4, p. 189-203, 1915. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2016/04/freud-o-inconsciente.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2017.

_____. **Conferências introdutórias à psicanálise** (1916-1917). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **Recordar, repetir e elaborar**: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise. (1914). Disponível em: <https://psicanalisedownload.files.wordpress.com/2012/08/recordar2.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2017.

_____. **O eu e o id “autobiografia” e outros textos**. (1923-1925) São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GALVÃO, A. M. O. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das letras; Belo Horizonte: Ceale, 2001.

GARCIA-ROZA, L. A. **Acaso e repetição em psicanálise**: uma introdução a teoria das pulsões. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. **Freud e o inconsciente**. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

GALLO, S. L. **Discurso da escrita e do ensino**. Campinas: Editora Unicamp, 1992.

_____. **Como o texto se produz**: uma perspectiva discursiva. Blumenau: Nova Letra, 2008.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. 4. ed. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Ler e escrever na escola – uma mera exigência escolar? **Revista SELL**, Uberaba, v. 1, n. 1, 2008.

GILGAMESH. **Rei de Uruk**: uma lenda bíblica. São Paulo: Ars Poética, 1992.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRIGOLETTO, E. A construção da identidade na escrita de si: do ambiente universitário à internet. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 203-223, jul./dez. 2006.

GRIMAL, P. **Dicionário da mitologia grega e romana**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

HAROCHE, C. **Fazer Dizer, Querer Dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (Orgs.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

_____. As determinações da prática discursiva escrita. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2016.

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da psicanálise**. 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Fundamentos da psicanálise de Freud e Lacan - vol 2: a clínica da fantasia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

KEHL, M. R. **Ressentimento**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

LACAN, J. **Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

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

_____. **O seminário 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **O seminário 6: o desejo e sua interpretação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

_____. **O seminário 17: o avesso da psicanálise (1969-1970)**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LIMA, B. A. Caminho Suave. In: MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP; CONPED, 2000.

MAIA, M. C. G. O lapso de escrita como refúgio do sujeito. In: MARIANI, B. (Org.). **A escrita e os escritos: reflexões em Análise de Discurso e Psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 31-44.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, B. A escrita e o escrito: escrever, prescrever, proscreever, inscrever. In: _____ (Org.). **A escrita e o escrito: reflexões em Análise de Discurso e em Psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006.

MAZIÈRE, F. **Análise do discurso: história e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de Alfabetização no Brasil. *In*: SEMINÁRIO "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE", 2006, Brasília. **Anais** [...] Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

NAZAR, T. O escrito da escrita. *In*: MARIANI, B. (Org.). **A escrita e os escritos**: reflexões em Análise de Discurso e em Psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: _____ (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, E. P. Nem escritor, nem sujeito: autor. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, n. 9, p.13-7, jun. 1987.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, jan./mar. 1994.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1996.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez dos limites do simbólico. **Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade**, Campinas, v. 4, n. 4, p. 9-19, 1998.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012a.

_____. **Interpretação, autoria leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012c.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In ACHARD, P. (et. al.) **Papel da memória**. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORTIZ, E. M. N. Né/não é? — uma abordagem discursiva. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, 2012.

PACÍFICO, S. M. R. O silêncio do/no livro didático. *In*: ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. (Orgs.). **Leitura e escrita**: no caminho das linguagens. Tomo I. Ribeirão Preto: Alfabeta Editora, 2007. p. 14-24.

PATTI, E. A. R. Sexualidade e linguagem: quando (E onde) a palavra encontra o corpo e suas implicações. *In: MOMESSO, M. R. et. al. (Orgs.). Sexualidade, psicanálise e discurso na literatura.* Porto Alegre: CirKula, 2016. p. 85-117.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pucinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. Análise automática do discurso. *In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso.* 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a. p. 61-104.

_____. Análise de discurso: três épocas. *In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso.* 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b. p. 311-318.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. Papel da memória. *In: ACHARD, P. (Org.). Papel da memória.* 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 43-51.

_____.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. *In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso.* 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-235.

PEREIRA, A. C. **Letramento e retificação da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2011.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PONDÉ, L. F. **A era do ressentimento.** 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2019.

RIOS, T. A dimensão ética da aula ou o Que Nós Fazemos com Eles. *In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.* Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93.

RODRIGUES, A. **Escrita e autoria**: entre histórias, memórias e descobertas. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan/ abr. 2009.

SCHONS, C. R. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. *In: SCHONS, C. R.; RÖSING, T. M. K (Orgs.). Questões de escrita.* Passo Fundo: UPF, 2005. p. 407-418.

_____.; GRIGOLETTO, E. Escrita de si, memória e alteridade: uma análise em contraponto. *In: JIED JORNADA INTERNACIONAL DO DISCURSO*, 1., 2008, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

SOUZA, E. L. A. Totumcalmum: a condição de exílio da escrita. *In*: BARTUCCI, G. (Org.). **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

SILVA-RODRIGUES, E. S.; PACÍFICO, S. M. R. Investigações sobre autoria em textos produzidos por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. *In*: ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. (Orgs.). **Leitura e escrita: no caminho das linguagens**. Ribeirão Preto: Alfabeta Editora, 2007. p. 50-77.

TANURI, L. M. A história da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TFOUNI, L.V. A escrita: remédio o veneno? *In*: AZEVEDO, A. A.; MARQUES, M. L. (Orgs.). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 51-69.

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-94.

_____. E não tem linhas tua palma: esquecer para poder lembrar. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Letramento e autoria – uma proposta para contornar a dicotomia oral e escrita. **Revista da ANPOLL**, Londrina, v. 1, n. 18, p. 127-141, 2005b.

_____. Autoria e contenção da deriva. *In*: TFOUNI, L. V. **Múltiplas faces da autoria**. Itijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 141-158.

TFOUNI, F. V.; TFOUNI, L.V. Entra burro; sai ladrão: o imaginário sobre a Escola materializado nos genéricos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 293-311, mai./ago., 2007.

_____; _____. A Mídia e a Fabricação do “Bom” Sujeito. **Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 116-124, 2014.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, A. de C. Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade?. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1-21, 2020.

TOREZAN, Z. C. F. AGUIAR, F. O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 525-554, jun, 2011.

VOLTOLINI, R. A psicanálise na pesquisa sobre formação de professores: sujeito e saber. *In*: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. **Retratos da pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Sujeitos-professores e experiências com a escrita: memórias, angústias, marcas e implicações na tessitura da prática pedagógica”**, desenvolvido pela doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto, **Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu**, sob a orientação e supervisão da **Prof^a Dr^a Filomena Elaine Paiva Assolini**, livre-docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- Universidade de São Paulo.

O que orienta a nossa pesquisa é a importância de refletirmos acerca da constante angústia manifestada pela maioria dos professores, quando lhes é solicitado um texto escrito. A partir dessa observação, pretendemos saber como foi a relação dos sujeitos-professores com a escrita, durante sua fase escolar, pois, partimos da hipótese de que as relações estabelecidas com escrita influenciam na prática profissional docente.

Essa pesquisa, que colabora para com as áreas de Educação, Linguística, Letras e Artes é importante, pois os resultados poderão contribuir para melhor entendermos como os professores se relacionam com a escrita – desde os anos iniciais de escolaridade até a formação profissional - e as implicações para as suas práticas pedagógicas.

Este estudo tem a duração prevista de quatro anos e, ao longo desse tempo, coletaremos e analisaremos os dados, produzindo resultados científicos decorrentes da investigação.

Sua colaboração na pesquisa consiste em participar de uma oficina de leitura e escrita, oferecida pelas pesquisadoras, orientanda e orientadora, que será desenvolvida ao longo de quatro semanas, em dia e hora previamente combinados com os professores. Cada uma das oficinas terá três horas de duração, totalizando o correspondente a doze horas. Nessas oficinas, você lerá e produzirá textos escritos. Os textos escritos por você produzidos nas oficinas irão contribuir para a constituição dos dados dessa pesquisa.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e a qualquer momento. A sua participação é voluntária, por isso, sinta-se à vontade para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem crítica ou penalização alguma. Gostaríamos de esclarecer que, caso você sinta algum desconforto, ou mal-estar, poderá interromper e cancelar sua participação. Poderá também contar conosco, no sentido de escutá-lo (a), acolhê-lo. Salientamos que nossas oficinas contarão

com a participação voluntária de uma psicóloga e um psicanalista, pesquisadores integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento, regularmente cadastrado no CNPq e coordenado pela nossa orientadora. Assinalamos que você não terá gastos financeiros com a pesquisa, nem despesa alguma, mas, caso os tenha, fica garantido o ressarcimento de eventuais gastos ou despesas

Esclarecemos, ainda, que os dados da pesquisa têm finalidade acadêmico-científica e que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas diretamente com as pesquisadoras responsáveis - Orientadora: Prof.a Dr.a Filomena Elaine Paiva Assolini (elainefdoc@ffclrp.usp.br) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Av. Bandeirantes, 3900- Campus Universitário/ Ribeirão Preto- SP/ CEP: 14040-902. Aluna Pesquisadora: Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu (josianebartholomeu@usp.br) Telefone: (16)99245-4465/ 3664-1374. Para eventuais esclarecimentos dos aspectos éticos da pesquisa: Comitê de ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP Av. Bandeirantes, 3900- Bloco 23- Casa 37, Ribeirão Preto- SP/ CEP: 14040-901. Telefone: (16)33154811/ FAX: (16) 36332660; E-mail: coetp@ffclrp.usp.br. As pesquisadoras garantirão o sigilo absoluto das informações, assim como a preservação total da identidade dos participantes. Ao concluir este trabalho, os participantes serão avisados sobre os resultados da pesquisa, por meio de encontro pessoal com as pesquisadoras, que realizarão exposição oral presencial para os participantes.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para diferentes reflexões e estudos futuros no campo da Educação escolar e áreas afins.

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP, bem como pela Secretaria Municipal de Educação de Brodowski, situada à Rua Floriano Peixoto, número 1363, centro.

O (a) Sr.(a) receberá uma via deste termo de consentimento.



Prof.a. Dra. Filomena Elaine Paiva
Assolini



Josiane A. Paula Bartholomeu

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assine no espaço abaixo.

Declaro que concordo em participar desse estudo, que recebi uma via destes termos de consentimento livre e esclarecido e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Brodowski, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do (a) professor (a) participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “ **O Discurso Narrativo como recurso para os sujeitos-estudantes das séries iniciais expressarem sua subjetividade**”, desenvolvido pela mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto, **Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu**, sob a orientação e supervisão da **Prof.a Dr.a Filomena Elaine Paiva Assolini**, docente e pesquisadora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- Universidade de São Paulo.

O que orienta a nossa pesquisa é a importância de refletirmos acerca das práticas em que o estudante tem a possibilidade de participação, de se colocar em diferentes posicionamentos, de (re) criar e (re) significar suas atitudes e sua formação. O objetivo desse trabalho é investigar e compreender as possibilidades de estudantes das séries iniciais falarem de si por meio de atividades didático-pedagógicas, especificamente o Discurso Narrativo escrito.

Este estudo tem a duração total previsto de dois anos e, durante esse tempo, pretendemos colher e analisar os dados que constituirão os resultados de nossa pesquisa. No entanto, para a coleta de dados, nossa permanência em cada sala de aula será de dois (2) dias, totalizando, aproximadamente, dez (10) dias dentro da instituição. As narrativas produzidas pelos alunos serão coletadas por meio de um trabalho pedagógico a ser realizado pela pesquisadora em sala de aula. O referido trabalho consiste em apresentarmos a capa de um livro com o título oculto, trabalhá-lo, a fim de ouvir as hipóteses levantadas pelos alunos referentes às imagens e a possível história e, em seguida, solicitar que elaborem suas “próprias narrativas”. O nome do livro e a leitura da história se dará ao final da atividade. Além disso, os dados para análise também serão compostos por uma entrevista individual com os sujeitos professores que será gravada pela pesquisadora para posterior transcrição. A duração da entrevista poderá variar entre 30 e 45 minutos e o local de sua realização poderá ser indicado pelo entrevistado segundo sua preferência. Esclarecemos ainda que as entrevistas serão audio-gravadas a fim de garantir a exata transcrição do conteúdo e evitar a possível perda de informações importantes. Este material será arquivado apenas ao longo da realização da pesquisa, tendo seu descarte garantido após a conclusão desta.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e a qualquer momento. A sua participação é voluntária, por isso sinta-se à vontade para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem

penalização alguma. Ressaltamos que sua participação na pesquisa não implica riscos previsíveis e que não haverá prejuízos nem gastos para aqueles que aceitarem participar, contudo, asseguramos o reembolso em caso de eventuais despesas.

Esclarecemos, ainda, que os dados da pesquisa têm finalidade acadêmico-científica e que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas diretamente com as pesquisadoras responsáveis - Orientadora: Prof.a Dr.a Filomena Elaine Paiva Assolini (elainefdoc@ffclrp.usp.br) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Av. Bandeirantes, 3900- Campus Universitário/ Ribeirão Preto- SP/ CEP: 14040-902. Aluna Pesquisadora: Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu (josianebartholomeu@usp.br) Telefone: (16)99245-4465/ 3664-1374. Para eventuais esclarecimentos dos aspectos éticos da pesquisa: Comitê de ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP Av. Bandeirantes, 3900- Bloco 23- Casa 37, Ribeirão Preto- SP/ CEP: 14040-901. Telefone: (16)33154811/ FAX: (16) 36332660; E-mail: coetp@ffclrp.usp.br. As pesquisadoras garantirão o sigilo absoluto das informações, assim como a preservação total da identidade dos participantes. Ao concluir este trabalho, os participantes serão avisados sobre os resultados da pesquisa através de carta que enviaremos à escola.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir como um suporte para novos conhecimentos e estudos futuros no campo da Educação escolar e áreas afins.

Este trabalho foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP bem como à Secretaria Municipal de Educação de Brodowski, situada à Rua Floriano Peixoto, número 1363, centro.

O (a) Sr.(a) receberá uma via deste termo de consentimento.



Prof.a. Dra. Filomena Elaine Paiva
Assolini



Josiane A. Paula Bartholomeu

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, assine no espaço abaixo.

Declaro que concordo em participar desse estudo, que recebi uma via deste termos de consentimento livre e esclarecido e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

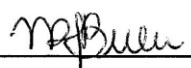
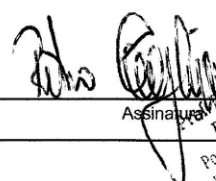
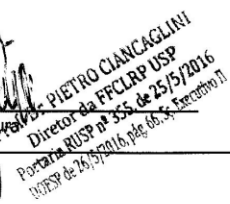
Brodowski, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) professor (a) participante



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Sujeitos-professores e experiências com a escrita: memórias, angústias, marcas e implicações na tessitura da prática pedagógica			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu			
6. CPF: 288.977.718-90		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Natalícia Frederico de Vicente, 80 Maria Imaculada casa BRODOWSKI SAO PAULO 14340000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (16) 3664-1374	10. Outro Telefone:
		11. Email: josiane002@hotmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>05 / 02 / 2020</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP		13. CNPJ: 63.025.530/0081-99	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (16) 3602-3653		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Profa. Dra. Pieta Ciampolini</u>		CPF: <u>062.577.028-24</u>	
Cargo/Função: <u>Diretora da FFCLRP</u>			
Data: <u>5 / 02 / 2020</u>		 Assinatura	
			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			