UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE
RIBEIRÃO PRETO

Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu

O discurso narrativo como recurso para os sujeitos-estudantes dos anos iniciais expressarem sua subjetividade

Ribeirão Preto

2018

JOSIANE APARECIDA DE PAULA BARTHOLOMEU

O discurso narrativo como recurso para os sujeitos-estudantes dos anos iniciais expressarem sua subjetividade

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-Graduação)

Dissertação 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 obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini

Ribeirão Preto

2018

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
O discurso narrativo como recurso para os sujeitos-estudantes dos anos iniciais expressarem sua subjetividade. Ribeirão Preto, 2018.
149 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.
Orientadora: Assolini, Filomena Elaine Paiva.

1. Análise de discurso. 2. Discurso narrativo. 3. Escrita de si. 4. subjetividade.

BARTHOLOMEU, J. A. de P. **O discurso narrativo como recurso para os sujeitos-estudantes dos anos iniciais expressarem sua subjetividade**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

Aprovado em: _____

Banca examinadora:

Profa. Dra._____

Instituição:_____

Julgamento:_____

Profa. Dra._____

Instituição:_____

Julgamento:_____

Profa. Dra._____

Instituição:_____

Julgamento:_____

Profa. Dra._____

Instituição:_____

Julgamento:_____

Aos meus filhos Gabriel e Marina,
por me ensinarem o que é amor de verdade, ofereço.

Ao Éderson, por sonhar comigo,
dedico.

Agradecimento especial

Neste momento, meus olhos marejaram e não consegui segurar o choro. É com lágrimas que escrevo este agradecimento. Como em tudo na vida, há múltiplos sentidos, as lágrimas que agora escorrem não são de tristeza, pelo contrário, são de alegria, de gratidão, resultado da emoção que transborda, da incompletude das palavras... então, derramam pelos olhos e acelera o coração... minhas lágrimas refletem o que as palavras não são capazes de concluir.

Prof.ª Elaine Assolini, agradeço pela forma como nos conhecemos, 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. Agradeço por sua vida.

Tento usar palavras que completam o que sinto,
Pois meu peito transborda, as lágrimas escorrem.
Falo e escrevo, Escrevo e falo.
Incompleto e falho ficam.
Sentimento não se diz
Sente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter proporcionado o meu encontro com pessoas admiráveis, que me ajudam a compreender a vida e seus percalços.

Ao meu marido Éderson, que colocou seu caminho junto ao meu, fazendo dos meus sonhos os seus.

Gabriel e Marina, filhos queridos e amados, aqueles que me apresentaram um amor que não sabia que existia. Agradeço pela compreensão, pelos desenhos, pelas palavras de saudade em minhas inúmeras ausências-presenças.

A minha sogra Dalva e meu sogro Nicolino, que me auxiliaram desde os meus primeiros passos acadêmicos, cuidando e zelando pelas minhas preciosidades que são meus filhos.

Aos meus pais Conceição e Ilson, que sempre confiaram em mim e me deram liberdade para trilhar o caminho que escolhi percorrer.

A minha amiga Léia, companheira de jornada, mais que amiga, uma irmã/mãe, que me sacudiu em momentos nos quais pensei não ter capacidade necessária para tal empreendimento.

Ao meu amigo Wilson e ao meu cunhado José Antônio, pelo companheirismo, pelos socorros fora de hora, por estarem sempre por perto.

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

Às integrantes da banca, Prof.ª Dr.ª Soraya Maria Romano Pacífico, Prof.ª Dr.ª Elci Antônia Macedo Ribeiro Patti e Prof.ª Dr.ª Maria Betanea Platzer, 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, minha segunda família, divisor de águas em minha vida, meus agradecimentos pelas discussões calorosas e ricas, fonte de minha nutrição profissional e pessoal.

As minhas amigas e amigos Merielen, Claudia, Camila, Renata, Emerson, Ricardo Fagundes e Enio, pessoas que fazem parte desse nó científico o qual não quero desatar. As conversas, as trocas, as interlocuções que me ajudam a percorrer as malhas sinuosas da AD e da Psicanálise. Vocês fazem parte da minha história e do meu coração: “estamos juntos”. Gratidão.

A Lina, funcionária do LAIFE, sempre atenciosa, e que torceu por mim desde a minha entrada no GEPALLE.

RESUMO

BARTHOLOMEU, J. A. P. **O discurso narrativo como recurso para os sujeitos-estudantes dos anos iniciais expressarem sua subjetividade**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

Apresentamos resultados de pesquisa em que investigamos se os sujeitos-estudantes dos anos iniciais, mais especificamente do 5º ano do ensino fundamental, utilizam o discurso narrativo escrito para falarem de si, de seus sentimentos, de emoções, frustrações e desejos, utilizando-o para tecer a subjetividade. O discurso narrativo escrito é comum nas práticas pedagógicas escolares que, na maioria das vezes, é empregado para cumprir um currículo ou proposta que não contemplam quem escreve e o que se escreve, mas como escreve, no sentido do assujeitamento às estreitas malhas das normas ortográficas e gramaticais. Para compreendermos, então, o funcionamento do discurso narrativo escrito dos/nos sujeitos estudantes, 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 pêcheuxtiana, na Psicanálise freudo-lacaniana e nas Ciências da Educação. Apresentamos nos capítulos iniciais alguns conceitos fundamentais às três áreas do conhecimento, no intuito de compreendermos o movimento do sujeito em relação à escrita, e de modo específico, a escrita de si. Para a realização da pesquisa, elaboramos uma atividade didático-pedagógica tendo como finalidade a coleta de narrativas escritas por 43 sujeitos-estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada em uma pequena cidade do interior paulista. Após a atividade supracitada, as narrativas foram lidas e transcritas, culminando na seleção de três narrativas que constituem nosso *corpus* de análise. As análises das narrativas escritas reverberaram marcas e indícios de a) que em condições favoráveis de produção em que as atividades propostas sejam coerentes, criativas e desafiadoras, os estudantes são levados a se deslocarem e a se posicionarem como intérpretes-historicizados, ou seja, atribuem e produzem sentidos a partir da memória discursiva e, a partir desse deslocamento, reverberam marcas de autoria nas produções; b) atividades linguísticas, fundamentadas teoricamente e baseadas em portadores de textos diferenciados proporcionam aos sujeitos-estudantes a aprendizagem de diferentes gêneros discursivos, instigando-os 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, o que lhes permite ocupar o lugar de sujeitos que se relacionam prazerosamente com o processo

polissêmico de linguagem, contribuindo para que entendam a língua em seu funcionamento; c) o discurso narrativo é uma alternativa para que os sujeitos-estudantes “falem de si”, de fantasias, angústias, medo e desejos, expressando assim a subjetividade, condições basilares para que tenham vez e se façam ouvir em sala de aula, no contexto escolar e na sociedade.

Palavras-chave: Análise de discurso. Discurso narrativo. Escrita de si. Subjetividade.

ABSTRACT

BARTHOLOMEU, J. A. P. **Narrative discourse as a resource for subject-students from lower elementary school to express their subjectivity**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

This study presents results of an investigation on whether subject-students from lower elementary school – 5th graders – use written narrative discourse to speak about themselves, their feelings, emotions and frustrations, using it to build up their subjectivity. Written narrative discourse is a common teaching practice, mostly used to follow a syllabus or lesson plan which do not fulfil those who write, nor the theme. Rather, those activities focus on how the text is written, subjected to the constraints of grammar and spelling rules. In order to understand how written narrative discourse works in/from the subject-students, discourse is analyzed as effect of meanings, considering the conditions at the moment it has been produced. Thus, the order of discourse – effect of meanings between interlocutors – is materialized in the text, correspondent to the discourse, but not closed in on itself. It remains as a symbolic object open to different readings and meanings. We agree with Orlandi (2012) to a conception of text as support to the historicity in which subjects leave their traces through displacement of meanings, paraphrasing and articulating within ploys of opposing discursive formations, the presence of necessary absence, inevitable bond with alterity. Ideology is defined within this displacement of meanings, so as the work of interpreting and analyzing. This work is grounded on the theory of discourse analysis, by the French Philosopher Michel Pêcheux, on Freud's and Lacan's psychoanalysis, and on the social-historical approach of literacy in the Science of Education. Those three areas of knowledge provide us with means to grasp the subject's relationship with writing, especially self-writing. The corpus was formed from three written narratives selected from one activity with 5th graders of a school in the state of São Paulo, Brazil. The analysis of the written narratives indicates three factors: a) favorable conditions within coherent, creative and challenging activities lead students to positioning themselves as historicized interpreters, that is, they assign and attribute meaning based on discursive memory. From that displacement of meaning they reverberate signs of authorship in their production; b) language-focused activities, theory-grounded and good-quality text provide subject-students with opportunities to learn about different discursive genres. Such texts lead students to questions, self-expression and discussions about the most various topics. Language and its polysemy are rediscovered with pleasure by those subject

students, who explore and understand it better; c) the narrative discourse for subject-students speak about themselves, their feelings and thoughts, expressing their subjectivity. Those are basic conditions for them to voice their opinion in the classroom and in society.

Keywords: Discourse Analysis. Narrative discourse. Self-writing. Subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A abelha Quilting, século XIX Americana Por Morgan Weistling 15
Figura 2 – Café. Cândido Portinari, 1935 24
Figura 3 – Espantalho. Cândido Portinari, 1940 36
Figura 4 – Cara hecha co caras 44
Figura 5 – Esquema da passagem da posição de 'produtor' a 'autor' 57
Figura 6 – *Les Amantes*. René Magritte, 1928 60
Figura 7 – Exemplificação do esquema saussuriano do signo linguístico 71
Figura 8 – *Mujer cosiendo.* Françoise Duparc, 1726-1778 85
Figura 9 – Fita de Möebius 93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso francesa pêcheuxtiana
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
SE1	Sujeito-Estudante 1
SE2	Sujeito-Estudante 2
SE3	Sujeito-Estudante 3
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 15
1 INTRODUÇÃO 20
2 A ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA PÊCHEUXTIANA 24
2.1 A linguagem: berço da Análise de Discurso 24
2.2 Conceitos e definições 29
2.2.1 Condições de produção 29
2.2.2 A Memória discursiva e o interdiscurso 36
2.2.3 Sujeito e sentido 43
2.2.4 Conceito de intérprete-historicizado: rompendo com a linearidade reprodutória 55
3 PSICANÁLISE FREUDO-LACANIANA: COMPREENDENDO O SUJEITO COMO EFEITO DO INCONSCIENTE 60
3.1 As manifestações do inconsciente 65
3.1.1 Atos falhos 66
3.1.2 Os chistes 68
3.1.3 O sujeito e o desejo inconsciente 72
4 A ESCRITA: POSSIBILIDADE DE (RES)SIGNIFICAÇÃO NA TESSITURA DO DIZER 85
4.1 Escrita de si, memória e subjetividade 89
4.2 A escrita costurada na ponta do lápis: remédio e/ou veneno? 97
5 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISES 103
5.1 Procedimentos 104
5.2 Estabelecimento do *corpus* 106
6 ANÁLISE DAS NARRATIVAS 108
6.1 Algumas considerações sobre narrativa e discurso 108
6.2 As narrativas como instrumento de materialização da subjetividade 111
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 133
REFERÊNCIAS 138
APÊNDICE 146
ANEXOS 148

APRESENTAÇÃO

Figura 1 – A abelha Quilting, século XIX Americana Por Morgan Weistling

Fonte: Google Imagens.[1]

Essa obra fez-me refletir sobre a constituição do indivíduo como sujeito, tragou-me, fazendo retroceder pelo túnel de minha história de vida, sobre a minha "gestação" como pesquisadora, posição que nunca pensei ocupar, era sonho, utopia. Por falar em sonho, em desejo, este trabalho versa sobre o falar de si, sobre subjetividades, sobre sonhos e desejos tramados e escondidos no discurso narrativo. Então, peço licença para falar de mim, sem disfarçar-me, assumindo-me.

Este trabalho é um sonho que se pensava impalpável, inatingível por mim como sujeito que vivia/vive às margens da sociedade, lugar no qual podia apenas me imaginar fazendo, imaginar comprando, imaginar possuindo. Era costurada a esse sonho a impossibilidade de alcançá-lo – materializado em discursos outros e dos outros – por isso, sonhava, devaneava com o impossível. Sorte que podíamos sonhar. Trago uma reflexão de Assolini (2017), que ilustra esse sentimento de busca, de algo que poderia – ilusoriamente – proporcionar-me a completude:

> O que parece ser a busca de um objeto é a nossa busca pelo preenchimento de uma falta; marchamos prospectivamente ao infinito do desejo. Não há

[1] Disponível em: <http://ashleyart.com/morgan-weistling/>. Acesso em: 17 de jan. 2018.

> satisfação que não abra, inexoravelmente, o campo de uma insatisfação. O prazer nunca é definitivo, já que reabre o circuito imediatamente: o aspecto metonímico do desejo está sempre presente.

Sonho buscado, desejado mesmo debaixo de sol forte ou de chuva que era sempre bem-vinda, sonhado na exaustão e apoiado no cabo da enxada, ou na ponta da agulha que levava a linha dando forma e sentido à peça a ser confeccionada. Retalhos importantes da minha vida, pois me levaram a compreender que as dores e suores do corpo alimentaram e alimentam os meus devaneios, fazendo com que se tornassem possibilidades, que viessem a ser uma materialidade. Com isso, tomo por transformar uma frase já dita e conhecida, que gira em torno de verdade e mentira, tramando outra que se revestiu de norte: "um sonho sonhado mil vezes, torna-se realidade".

Nessa linha que se costura dando visibilidade aos pontos e falhas da vida, temos a sorte de encontrarmos sujeitos cujas mãos, movidas pelo coração, transfazem pedaços de retalhos, juntam-nos, transformando-os em colchas fortes e resistentes e, a cada ponto dado nesse bordado, reverberando doação, atenção, cuidado.

Vejo-me como a colcha representada na obra acima, sujeito constituído de vários retalhos, costurados por várias mãos, que nunca será finalizado, pois somos seres em processo. Cada retalho representa uma fase da vida, difícil ou fácil, doce ou amarga, feliz ou triste que deve ser costurado, caseado um ao outro, pois é por meio deles que nos constituímos, que se dá nossa singularidade, dá essência ao que somos. Mas, o que torna as fronteiras entre um retalho e outro resistentes são as pessoas que nos ajudam a combinar os matizes e a costurar cada fase-retalho, mostrando-nos e ensinando-nos que a nossa maior riqueza está na forma como somos constituídos: por acontecimentos e pessoas.

Nós, assim como a escrita e a costura, temos o privilégio do retrocesso, podemos nos refazer, tornarmo-nos melhores (ou piores), voltar ao que éramos, mas ressignificados no que fomos, ou buscar o é. Essa característica camaleônica é devida a várias(os) costureiras(os) que participaram de nossa confecção, aos Outros que nos constituem, como diz Lacan, e aos Outros que constituem os Outros que nos atravessam. Dessa forma, somos uma colcha de retalhos – inacabada – na qual cada sujeito que passou, que passa e que passará em nossa vida, deixou e deixará marcas, profundas ou rasas, dolorosas ou vitoriosas, tornando-se aquelas cicatrizes que têm como função lembrar-nos do que somos constituídos.

Meus retalhos – como boia fria na cana, como empregada doméstica, como costureira industrial, como estudante universitária, como professora, como coordenadora pedagógica, como estudante de pós-graduação –fazem-me ser como aquele que se lança na vida sem medo

do fracasso, na qual os erros não aferem competência, pelo contrário, ajudam a encará-los e buscar alternativas para melhorar. Ajudam-me a transformar um *não* em revisão de prioridades até se chegar ao *sim*. Aprendi com meus retalhos que é melhor sermos mutantes do que aquele que espera, estático, as (trans)formações da vida, transformações que não chegarão se não houver deslocamentos. Devemos ser costura e escrita, que mesmo cheios de retrocessos, seguimos nos (re)construindo, nos (re)fazendo, nos metamorfoseando.

A partir desse sonho realizado, já almejo outro, pois temos a felicidade de sermos sujeitos da falta, sempre desejantes em busca por uma completude ilusória. Nessa minha busca, sempre acreditei que pudesse preencher o vazio que sentia, tanto no aspecto pessoal, quanto profissional. Descobri que nunca preencherei essa falta, pois, como afirma Lacan, "Somos sujeitos faltantes". E foi essa busca, a vontade de completar o impossível que me levou ao encontro do meu objeto de estudo: o falar de si.

Este trabalho tão sonhado, buscado e, neste momento, materializado, versa sobre as possibilidades de o estudante dos anos iniciais falarem/escreverem o que sentem, o que sonham, desejam, falarem de si por meio do discurso narrativo escrito. Nessa direção, investimos em compreender, apoiados na Análise de Discurso, na Psicanálise freudo-lacaniana e nas Ciências da Educação, o modo pelo qual o sujeito-estudante fala de si e o que fala, sabendo que o discurso é um efeito de sentidos que não está alocado em lugar algum, mas se produz nas relações dos sujeitos e dos sentidos, que se constituem mútua e simultaneamente, em razão de sua inscrição nas múltiplas formações discursivas (ASSOLINI, 2016).

Esse interesse pelo discurso narrativo como recurso para os sujeitos-estudantes dos anos iniciais expressarem sua subjetividade nasceu de uma inquietação quando ainda estava em sala de aula (hoje ocupo lugar de coordenadora pedagógica concursada em uma escola de educação infantil municipal de Brodowski/SP).

Lecionava em período integral em uma escola particular da cidade na qual resido. Escola pequena, sem muitos recursos, mantida por uma família abastada e conhecida de Ribeirão Preto/SP.

A escola não contava com um bom acervo de livros infantis e, por isso, era preciso comprá-los se quisesse que minhas aulas fossem bem nutridas com literatura. Tive a sorte de encontrar em uma livraria o que se tornou a minha ponte para a pesquisa e, principalmente, ajudou a compreender a possibilidade de os alunos falarem de si através de escritos. *Os três lobinhos e o porco mau*, do escritor Eugene Trivizas, faz uma releitura divertida do clássico *Três porquinhos e o Lobo mau*. O livro foi apresentado primeiramente aos meus alunos do 1º

ano que, por estarem acostumados com os tradicionais e legitimados contos de fadas, não aceitaram a versão apresentada, ou seja, houve um estranhamento.

Questionei-os e pedi para que dissessem os motivos da não aceitação da história. Disseram-me que *porco não tem cara de mal, mas lobo tem... que a história "de verdade" não era assim [...]* Achei tudo muito interessante e resolvi levar o livro para a sala do 3º ano em que, na época, lecionava Língua Portuguesa e Ciências. Para a ocasião, mudei a estratégia: ocultei o título da história e mostrei somente a ilustração que, se bem observada, indicia o viés do livro. O estranhamento ganhou espaço quando notaram que a quantidade de lobos na versão do "meu livro" não condizia com a quantidade de lobos da história tradicional. Os alunos queriam enquadrar o que viam no que estavam acostumados a ouvir e a ler. Depois das observações, solicitei que elaborassem uma "história" escrita partindo do que viam nas ilustrações. Após, foi feita por mim a leitura do livro, com toda interpretação teatral possível (gostava de encenar, encarnava uma tia "sei lá das quantas" com direito a peruca, pulseiras e muitos colares no meio do pátio da escola ou mesmo na sala de aula... saudades!!!).

Na leitura e correção (ortográfica – concordância - coerência) das narrativas, algo de estranho emergiu de uma delas, justamente de um aluno que até o primeiro semestre era calmo e solícito com os professores e colegas, mas que, depois das férias, voltou agressivo. Tinha algo de diferente naquela história, precisava compreender o que estava nas entrelinhas.

Na saída da escola, a mãe desse aluno procurou-me para comunicar que seu filho faltaria na próxima aula, pois seu casamento se aproximava e precisava agilizar algumas coisas que ainda estavam pendentes. Uma onda de angústia tomou conta dos meus pensamentos e entendi o que estava camuflado na narrativa. Compreendi que devia observar atentamente as necessidades do aluno, filho único de "mãe solteira" que se casaria com um homem que não era seu pai, família formada/constituída desde seu nascimento de mãe, avó e ele, que a partir daquele momento teria um outro formato.

Algo não fora esclarecido para aquela criança. Em sua narrativa, escreveu sobre uma nova casa e as dificuldades em construí-la. Descreveu o horário de almoço dos pedreiros (porquinhos), como seria o casamento, os convites e os convidados, a festa. Deixou emergir durante a escrita a sua dúvida: qual será sua casa? Utilizou outros cenários e personagens que apresentei para falar de si, do que estava "experienciando". Compreendi a angústia e o desejo. Levei todo material para o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE) do qual faço parte até hoje. Discutimos sobre os indícios e as marcas observadas na narrativa e qual posicionamento tomar.

Alguns dias depois, conversei com a mãe e coloquei o que estava acontecendo na escola. O que o aluno escrevera na narrativa foi confirmado. Seu comportamento agressivo não se dava somente na escola. Depois de uma troca entre mãe e professora, (res)significamos seu comportamento e nos unimos para ajudá-lo.

Com isso, aprendi que deveria procurar "ler" meus alunos, observá-los, entendê-los, buscando (res)significar posturas e posicionamentos legitimados por mim. Compartilho da concepção de Coracini (2008) de que mudar não é fácil; impõe um constante rever-se, um constante questionar-se e, sobretudo, um constante perdoar-se, pois atravessados que somos, como sujeitos da linguagem, pelo inconsciente, sentimo-nos, a todo instante, amarrados e prisioneiros de nossa história, de nossa formação, de nossas experiências passadas, esquecidas, recalcadas.

Compreendi que por entre os fios que compõem o discurso narrativo escrito, pode haver algo mais, algo que necessita ser ouvido, que não é apenas uma simples atividade pedagógica, é uma forma de o sujeito-estudante organizar seu passado, (re)elaborando e (re)estruturando os fatos de sua experiência pessoal, um lugar possível para a instalação da subjetividade. Assim, a partir dessa minha experiência, que culminou nesta pesquisa, compreendi que é possível os estudantes dos anos iniciais utilizarem o discurso narrativo escrito para expressarem sua subjetividade, seus sentimentos, emoções, argumentos, desejos, para "falarem de si" (FOUCAULT, 1994).

Podemos, enquanto professores, tomar essa descoberta como uma abertura, levando em consideração singularidades dos alunos, principais expoentes no processo de ensino-aprendizagem. O discurso narrativo escrito pode ser um evento que torna possível, parafraseando com Coracini (2008), a materialização de fragmentos, fagulhas de recalques, frustações, marcas que ficaram indeléveis na constituição do sujeito-estudante e que emergem pelas frestas da linguagem, mostrando a fragilidade e a impossibilidade do controle, embora se tenha a ilusão de domínio, fazendo que a busca pela completude – também ilusória – reverbere.

Assim, finalizamos estes dizeres iniciais, cheios de fagulhas de memórias, fios importantes de uma tessitura que não visa ao término, pelo contrário, entende a vida e os acontecimentos como uma sequência de texturas que, para continuar, um novo ou renovado deve surgir. Tomemos as palavras de Brandão (2006, p. 33) que diz que "a vida, seja ela escrita ou não, é sempre escrita, pelas inscrições, traços, rastros com que a marcamos ou a sulcamos".

1 INTRODUÇÃO

> *[...] mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou... (Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas)*

"[...] minhas desequilibradas palavras são o luxo do meu silêncio. Escrevo por profundamente querer falar. Embora escrever só esteja me dando a grande medida do silêncio [...]" (LISPECTOR, 1980, p. 12). Clarice Lispector é um exemplo de quem realmente materializou seu discurso por meio de sua escrita, por meio de suas narrativas densas, tensas. Seu pensamento (in)escreve-se no modo como se aproxima de sua verdade, "o tempo de construção de sua narrativa é o tempo de escrita de sua obra: o tempo do sujeito Clarice" (NAZAR, 2006, p. 164). Remetendo-nos à escola, o sujeito-estudante tem possibilidade de ser sujeito do que constrói? Há "tempo" desse sujeito-estudante de/para se dizer, narrar-se, de (re)conhecer-se e ser (re)conhecido, de falar de si?

Ao nos atentarmos para a prática docente, orientadora-orientanda, e eu na posição de sujeito-professora da rede municipal de ensino, observamos que nossa preocupação circulava entre/sobre práticas pedagógicas que subsidiem e estimulem o sujeito-estudante a participar de forma efetiva de sua educação. Assim, nos apoiamos em Paro (2002), que afirma que o sujeito-estudante é o realizador de sua própria educação, firmando sua participação na atividade educativa, não só como objeto, mas como sujeito da educação. Mas, nas práticas pedagógicas existentes concretizadas pelos professores, tal estudante tem, de fato, a possibilidade de participação, de colocar-se em diferentes posicionamentos sobre/em diferentes situações, podendo criar e, consequentemente, estar no centro de sua educação?

Por estar imersa em uma sociedade que busca a homogeneidade, em que o saber é institucionalizado, a escola, na maioria das vezes, não abre espaço para outras formas de conhecimento (que não as legitimadas), perdendo a oportunidade de conhecer seus alunos, saber sobre suas experiências, emoções, sentimentos e, com eles, movimentar-se por outras formações discursivas, proporcionando meios de 'criar' e não apenas 'repetir' o saber institucional do já-lá.

Assim, na busca por deslocar o sujeito-estudante da posição de reprodutor para a de criador, de ser como, nos ensina Paro (2002), sujeito de sua educação, foi realizada uma atividade didático-pedagógica que tinha como objetivo dar possibilidades de os sujeitos

ocuparem o lugar de autores, responsáveis por suas produções. Nessa atividade, foi solicitada a construção de uma narrativa e, por meio dessa, percebemos a emergência de "algo mais", para além do solicitado. Os sujeitos-estudantes falavam de si, de suas emoções, desejos e frustrações de forma oculta, disfarçada, evidenciando sua subjetividade. Essas observações ganharam intensidade quando levadas a debate dentro do grupo de estudos GEPALLE, certificado pelo CNPq, no qual me inseri há mais de seis anos.

Desse modo, buscamos, nesta pesquisa, investigar como os sujeitos-estudantes dos anos iniciais utilizam o discurso narrativo para expressarem sua subjetividade, seus sentimentos, emoções, desejos, sonhos, argumentos, para "falarem de si". Investigamos as possibilidades de esses sujeitos constituírem-se como intérpretes-historicizados, sendo capazes de realizarem (re)leituras, ultrapassando e transpassando os sentidos restritos, inscrevendo e formulando outros sentidos, independentemente de trabalhos orais ou escritos.

Analisamos, a partir dos discursos narrativos escritos, a emergência da autoria, observando o processo e o envolvimento com o ato de narrar, bem como as implicações ideológicas e psicológicas dessa ação entre sujeitos-estudantes. Dessa forma, tencionamos saber, ainda, se o sujeito-estudante pode ocupar a posição de intérprete-historicizado, condição basilar para a emergência da autoria.

De acordo com Tfouni (2005a), o discurso narrativo é um lugar privilegiado para a elaboração da experiência pessoal, para a transformação do real em realidade, por meio de mecanismos discursivos e também para a inserção da subjetividade, "[...] entendida aqui como a forma que o sujeito organiza sua simbolização particular" (TFOUNI, 2005a, p. 74).

O referencial teórico-metodológico que sustenta nossos estudos fundamenta-se na Análise de Discurso (AD) de procedência francesa, especificamente a pensada por Michel Pêcheux (1995, 1997, 2000), nas Ciências da Educação e em alguns fios da Psicanálise freudo-lacaniana. A escolha pela AD justifica-se pelo fato de articular três áreas do conhecimento (PÊCHEUX, 1995, 1997), quais sejam: a linguística, que se dedica a estudar os processos de enunciação; o materialismo histórico, que se volta para as formações e transformações sociais ao longo da história; e a teoria do discurso. Tudo atrelado e articulado com/pela teoria da subjetividade, proposta por Lacan. Esses referenciais possibilitam discutir e analisar as problemáticas que envolvem a interpretação, o sujeito e seu discurso.

Assim, inscrevendo-se no campo da reflexão sobre a linguagem, especificamente 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, posto que são determinados sócio-histórica-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.

Assim, iniciamos a parte teórica na definição e entendimento de alguns conceitos da AD, no segundo capítulo, dedicado às discussões dos principais conceitos e definições da teoria que tem como berço o estudo do discurso.

Entrecruzada na AD, temos a Psicanálise, que se materializa no terceiro capítulo, quando percorremos as tramas complexas de alguns postulados e conceitos freudianos, lacanianos e de estudiosos dedicados às ciências do sujeito e, portanto, da subjetividade, posto que tanto a AD quanto a Psicanálise não apagam conflitos, ao contrário, deixam marcas, indiciam acontecimentos. São, sobretudo, instrumentos possibilitadores de entendimento no que concerne o advir do sujeito inconsciente.

No intuito de perscrutar e aprofundar nossas reflexões acerca da narrativa escrita, no quarto capítulo, debruçamo-nos sobre os efeitos e funções da escrita na sociedade e no sujeito que escreve, partindo das contribuições históricas de Foucault (2006b) (escrita como meditação e olhar para si), atravessando e puxando alguns fios da Psicanálise freudo-lacaniana que nos auxilia a entender a constituição da subjetividade na escrita. Esses postulados nos levaram a compreender que o sujeito tem a possibilidade de (re)nascer por meio da escrita, podendo materializar o que silencia, o que quer falar, mas não consegue. É escrevendo que, muitas vezes, o sujeito corporifica o que sabia sem saber que sabia.

No capítulo cinco, apresentamos discussões acerca da teoria das narrativas, distinguindo ‘narrativa’ de ‘discurso’ e destacando suas aproximações. Logo, abordaremos o conceito de subjetividade para a AD que está diretamente costurada e atravessada com/pela Psicanálise e os efeitos, ou melhor, os indícios de seu emergir nas narrativas escritas.

Materializamos os percursos metodológicos e a análise das narrativas realizadas à luz dos pressupostos da AD e da Psicanálise na sexta parte deste trabalho. Salientamos que este teve início com uma pesquisa de campo realizada com 46 estudantes do quinto ano do ensino fundamental de uma escola situada na periferia de uma cidade do interior paulista. Destes obtivemos narrativas escritas, por meio de uma atividade didático-pedagógica aplicada pela pesquisadora. Depois de realizadas as leituras das narrativas, selecionamos três para análise.

A sétima parte desta dissertação foi destinada às análises das narrativas dos sujeitos-estudantes, buscando indícios do falar de si, de como falam de si, de como expressam suas subjetividades.

Nas análises das narrativas, alicerçamo-nos nas noções de ‘recorte’, proposta por Orlandi (1987), e ‘espaço discursivo’, apresentada por Maingueneau (2005). Tendo em vista o

objetivo deste trabalho, limitar-nos-emos a refletir sobre as narrativas elaboradas pelos sujeitos-estudantes: se falam de si, como falam, quais os indícios.

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.

Trazemos as considerações na oitava parte deste trabalho.

Sabendo que a linguagem é incompleta pois é abraçada por seres faltantes, desejantes, encaminhamos esta introdução a uma suposta "finalização", utilizando as palavras da psicanalista Ruth Silviano Brandão (2006), que nos ensinou, sem saber, que a palavra é em si matéria manejável que podemos moldar como quisermos. Mas pode ser também vista como cristal ressonante, o cristal das palavras que tem uma estrutura também (re)veladora do sujeito, este que, por meio da escrita apoiada em uma narrativa, materializa um desejo silenciado.

2 A ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA PÊCHEUXTIANA

2.1 A linguagem: berço da Análise de Discurso

Não é possível, tampouco correto, conceber o ser humano desvinculado da linguagem, pois é por meio dela que criamos, comunicamos, aprendemos, constituímo-nos. Há várias formas de se observar o funcionamento da linguagem: por meio da fala, da pintura, dos gestos, da escrita. Traremos, a título de exemplo, o quadro de Candido Portinari (Figura 2), *Café*, de 1935, para discutirmos a engenhosidade, a estrutura tentacular da linguagem. Observando atentamente a obra citada, percebemos que está além de uma simples pintura, o artista retrata/informa/descreve como era a vida em uma lavoura de café, sua rotina, quem trabalhava e quem mandava/impunha o trabalho.

Portinari fala por meio de sua arte, levando-nos a refletir sobre as condições de tais trabalhadores da época, (d)enuncia/anuncia por meio das pinceladas uma realidade, uma sociedade, marcando um espaço sócio-histórico-ideológico. Deixa impressa sua subjetividade, suas percepções acerca das ações e das personagens, suas crenças, seus gostos. Conseguiu capturar e marcar um acontecimento. Assim, a linguagem materializa-se como forma de expressão, que tem atrelados seu lado individual e seu lado social, não sendo possível desassociá-los, portanto.

Figura 2 – Café. Cândido Portinari, 1935

Fonte: Google Imagens.[2]

[2] Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1191/detalhes>. Acesso em: 20 de jun. 2017.

A linguagem que atravessa a arte, a literatura, a música e o cotidiano, marca condições de produção históricas e sociais, (d)enunciando/anunciando/almejando, na maioria das vezes, a possibilidade de mudança nos fatos/realidade, por uma sociedade mais justa e pode ser pensada como lugar de conflito, de debate (ORLANDI, 1996). Dessa maneira, costuramos à arte visual, a arte musical, trazendo a letra de Chico Buarque, "Apesar de você" escrita em 1969, que é uma crítica nada sutil ao Regime Militar, um acontecimento comparado a uma situação de escuridão, uma época marcada pela censura, pela impossibilidade "de ir, vir e se expressar" com liberdade.

> Amanhã vai ser outro dia / Hoje você é quem manda/ Falou, tá falado/ Não tem discussão, não. A minha gente hoje anda falando de lado e olhando pro chão. Viu? Você que inventou esse Estado, inventou de inventar toda escuridão. Você que inventou o pecado, esqueceu-se de inventar o perdão.
> Apesar de você/ Amanhã há de ser outro dia. / Eu pergunto a você onde vai se esconder da enorme euforia? Como vai proibir quando o galo insistir em cantar? Água nova brotando e a gente se amando sem parar. Quando chegar o momento esse meu sofrimento vou cobrar com juros. Juro! Todo esse amor reprimido, Esse grito contido, este samba no escuro. Você que inventou a tristeza, agora tenha a fineza de "desinventar". Você vai pagar, e é dobrado, Cada lágrima rolada nesse meu penar.
> Apesar de você/ Amanhã há de ser outro dia. Ainda pago pra ver o jardim florescer. Qual você não queria. Você vai se amargar vendo o dia raiar sem lhe pedir licença. E eu vou morrer de rir e esse dia há de vir antes do que você pensa.
> Apesar de você [...] amanhã há de ser outro dia. Você vai ter que ver/ A manhã renascer e esbanjar poesia. Como vai se explicar vendo o céu clarear, de repente, Impunemente? Como vai abafar nosso coro a cantar, na sua frente [...] (BUARQUE, 1970).

O quadro e a letra da música supracitados, utilizaram a linguagem (visual e musical) como manifestação ideológica, indo além da mera comunicação. Diante do exposto, percebemos que não há uma forma única de conceber a linguagem, temos, portanto, várias formas de utilização e funcionamento da mesma – por isso, tentacular. E, tendo várias maneiras de conceber a linguagem, há, em concordância com Orlandi (2000) várias formas de estudá-la quer seja refletindo sobre a língua e seus signos, como conjunto de regras formais (linguística) ou como formas de bem dizer (gramática normativa). Foi então, pelas várias possibilidades de significar a linguagem, que Pêcheux interessou-se por estudá-la, dando origem à Análise **do** Discurso (ORLANDI, 2000).

A expressão "Análise **do** Discurso" refere-se a um campo que se desenvolveu na França nos anos 1960 a 1970, a partir do trabalho do linguista americano Z. S. Harris.

Mazière (2007) afirma que o linguista descrevia a Análise do Discurso como oferecedora de multiplicidade de ensinamentos acerca da estrutura de um texto, ou sobre o papel de cada elemento nessa estrutura.

Mas foi com Michel Pêcheux, filósofo francês que viveu entre 1938 a 1983 que a Análise **de** Discurso – (*"de"* pois não é possível analisar um discurso, é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis), ganhou destaque. Sua jornada de construções e desconstruções teve início em 1969, na França, com o texto *Análise Automática do Discurso* (AAD69) que lançou questões fundamentais sobre o(s) texto(s), a (s) leitura(s), o(s) sentido(s). Segundo Maldidier (2003), foi a partir desse ensaio que se ligaram, pela primeira vez, todos os fios constitutivos de um objeto novo: o discurso.

Pêcheux propõe uma teoria do discurso alicerçando-se em importantes estudos realizados por Canguilhem e Althusser. Este foi responsável por acender a chama teórica, o que faz nascer os projetos em Pêcheux ao longo do curso.

As reflexões de Pêcheux (1995) fizeram emergir uma forma diferente de se pensar a ciência da linguagem justamente em uma época marcada pela dominação do estruturalismo e da gramática gerativa sugerido por Chomsky, conceitos que se ocupavam de discussões acerca dos estudos da linguagem. A AD, então, surge rodeada por um conjunto de acontecimentos e reflexões sobre a linguagem que favoreceram e propiciaram caminhos para novas relações, para um pensamento aberto.

Essas reflexões trazem para o cenário da época discussões referentes ao sujeito e sua relação com a linguagem. A concepção de sujeito para a AD pêcheuxtiana veio da Psicanálise que o entende como descentrado, submetido ao inconsciente, atravessado pela linguagem e assujeitado pela ideologia. O quadro epistemológico colocado por Pêcheux para a AD, apresenta-se, segundo Orlandi (1996), como a articulação de três regiões do conhecimento científico: materialismo histórico (como teoria das formações sociais e suas transformações, aí compreendida a teoria da ideologia); pela linguística (teoria ao mesmo tempo dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação); pela teoria do discurso (teoria da determinação histórica dos processos semânticos), atravessada por uma teoria da subjetividade, de cunho psicanalítico, qual seja, a Psicanálise freudo-lacaniana. Michel Pêcheux trabalhou na articulação dessas regiões do conhecimento e ainda utilizou o termo (irônico) 'Tríplice Entente' (uma alusão a uma aliança militar entre países que visam uma troca harmônica de ações) fazendo referência aos nomes de Marx (Materialismo histórico), Freud (Psicanálise) e de Saussure (Linguística) (MALDIDIER, 2003). Esses três continentes foram progressivamente amadurecidos, explicitados, retificados e nomeados por Pêcheux de

"Máquina discursiva". Marx e Freud, nesse "início", são apenas apontados, mas Saussure marca presença constante.

Saussure é responsável pela abstração da língua do interior da linguagem, não se confundindo, portanto. Para Saussure (2006, p. 17), a língua

> [...] não se confunde com a linguagem; é somente parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Saussure (2006) ainda afirma que a língua, ao contrário da linguagem, é um todo por si e um "princípio de classificação", ou seja, o praticar da linguagem repousa numa faculdade inata, diferentemente da língua que se constitui em algo que se adquire com a prática. Assim, nascemos com a capacidade da linguagem, ao passo que a língua é algo adquirido em/no contato com ela, enfim, instrumento criado e fornecido pela sociedade, um sistema. Pêcheux (1997a, p. 62) afirma que esse deslocamento conceitual colocado por Saussure visa precisamente a separar a 'prática' da 'teoria da linguagem':

> A partir do momento em que a língua deve ser pensada como um sistema, deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual a ciência pode descrever o funcionamento retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizada por Saussure para pensar o objeto da linguística, diremos que não se deve procurar o que cada parte significa, mas quais são as regras que tornam possível qualquer parte, quer que se realize ou não.

Esse deslocamento permitiu entender e conceber o texto de uma maneira diferente, ou seja, o texto não pode ser objeto apropriado para a ciência linguística, pois não é ele que atua. O que move é a língua, seus movimentos, suas substituições reguladas por elementos definidos, cuja maquinaria colocada em funcionamento é inferior ao texto: com o rompimento da língua com a fala, rompe-se ao mesmo tempo: a) o que é social do que é individual; b) o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental (SAUSSURE, 2006, p. 22).

A premissa de que a língua é um fato social, um sistema abstrato e objetivo, distancia-se, portanto da *fala* que tem como característica a objetividade, mutável de acordo com cada falante, ou seja, expressão do sujeito individual (MAZIÈRE, 2007) e, por isso, subjetiva. Tem-se, então, a famosa concepção dicotômica entre *língua e fala* que Pêcheux mobiliza em seus estudos sobre o discurso.

É importante pontuarmos que, segundo Flores (2012) a 'língua' para Saussure é um sistema social, como já dissemos acima, adotados pelos indivíduos, que permitem o exercício dessa faculdade. 'Língua' não é nem 'linguagem', (é parte determinada essencial dela) tampouco 'fala' (de natureza individual). O termo 'fala' aparece, no CLG (Curso de Linguística Geral) com diferentes significações (fonação, parte individual da linguagem, atividade de quem fala, ato de fala), confundindo-se, inclusive, com 'língua'.

Tudo que expusemos sobre a dicotomia língua/fala, advém do CLG, ou seja, observações realizadas pela linha linguística estruturalista que apresenta a língua como um sistema.

Para Pêcheux (1997a), Saussure é responsável pelo avanço da ciência linguística e seu deslocamento da função para o funcionamento da língua é um feito irreversível, possibilitando a constituição da fonologia, da morfologia e da sintaxe, o que não se deu com a semântica. Assim, Pêcheux reformula e se apoia criticamente na fala saussuriana para constituir a semântica discursiva (teoria do discurso): a que se ocupa da determinação histórica dos processos de significação (ASSOLINI, 1999).

Nessa perspectiva, para a AD a linguagem enquanto discurso não é transparente, tampouco linear, carrega em si a opacidade, a desestabilização e a possibilidade de vários outros sentidos, portanto, as várias maneiras de significar. Assim, o interesse da AD é o discurso enquanto movimentação, como prática de linguagem. Segundo Orlandi (2000), estudando o discurso observa-se o homem falando.

A linguagem vista pelo viés discursivo não se constitui em um campo de signos que é utilizado somente para comunicação ou para alicerçar o pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, socialização, um trabalho simbólico. Dessa forma, nos remetemos à imagem da obra de Candido Portinari que podemos considerar como um trabalho simbólico, uma forma de linguagem que tem relação necessária com os sentidos e, consequentemente com a interpretação, sempre sujeita ao equívoco.

Entendemos que os sentidos não são fechados, tampouco evidentes, embora pareçam ser. É ação que transforma, que constitui identidades, pois, ao significar, nos significamos. Ainda na concepção discursiva, a linguagem é linguagem pelo fato de fazer sentido e só faz sentido porque é marcada pela história.

O discurso é tomado como lugar de reflexão por ser um objeto teórico e não empírico. É definido não como transmissor de informações, mas como efeito de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997). Para dialogar com Pêcheux, trazemos Orlandi (2000) e Assolini (1999), que afirmam que esses efeitos de sentidos constituem-se no processo de

interlocução, concretizando-se dentro de uma relação de forças estabelecidas pelos interlocutores, que são sócio-historicamente determinados.

Estudar a linguagem, pelo ponto de vista discursivo, significa compreender que a incompletude faz parte de sua constituição, não como algo faltante, mas em relação a algo que não se fecha, está sempre aberto a outros sentidos e a outras significações.

Diante do que expusemos até o momento, concordamos com Orlandi (2012b, p. 25) quando afirma que a AD pode ser vista como uma

> Antidisciplina, uma desdisciplina, que vai colocar as questões da linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga do mesmo modo que coloca as questões para as ciências sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam.

Tendo esboçado as primeiras tramas da AD, partimos para a apresentação dos alinhavos constitutivos da teoria, ou seja, alguns conceitos e definições que são fundamentais nas discussões sobre o Discurso Narrativo. No entanto, salientamos que, por se tratar de linguagem, é impossível esgotar o assunto pois, como já dissemos anteriormente, a linguagem tem em seu cerne a incompletude, a abertura a/para outros sentidos.

2.2 Conceitos e definições

2.2.1 Condições de produção

Iniciemos por apontar a singularidade da AD fundada por Michel Pêcheux, qual seja, a relação da linguagem com a exterioridade, que compreendem o sujeito e a situação condicionantes do discurso. Isso nos direciona à noção de 'condições de produção', reformulação da noção 'circunstâncias' de um discurso e que tem como fonte o marxismo, achando-se o discurso sempre pronunciado, segundo Pêcheux (1997a), a partir de condições de produção dadas.

Entendemos que as condições de produção referem-se 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. Materializa-se nas relações de força no interior do discurso, mantendo com a linguagem uma relação pertinente, constituindo o(s) sentido(s). De acordo com Maldidier (2003), as condições de produção constituem marca da exterioridade no discurso, o tecido histórico-

social que o sustenta. Orlandi (2000) agrupa as condições de produção em 'sentido estrito' que se referem às circunstâncias da enunciação, e em 'sentido amplo', que apontam para o contexto sócio-histórico-ideológico.

Segundo Assolini (2003, p. 13), podem haver possíveis consequências quando as condições de produção não são observadas: a análise não se mostra capaz de explicar o funcionamento discursivo, apontando para um discurso sem memória, em que a contradição entre várias formações discursivas que ali se cruzam ficam apagadas, ou seja, deixa-se escapar os vários fios que constituem o discurso e impossibilita os gestos de interpretação.

Para trabalharmos com análise de narrativas escritas, necessitamos olhar/observar e entender as condições – históricas – de produção e movimentação de um discurso sem esquecer que no momento de sua materialidade – que se dá por meio da linguagem – a equivocidade se presentifica e, em consequência, estão sujeitos a lapsos e falhas que os gestos, no caso escrito, ancorado em uma posição ideológica de sentidos, fazem transbordar.

Para Orlandi (2012a), o texto é território de jogo de sentidos, de trabalho com a linguagem e, ainda, onde o sujeito que escreve, deixa marcado seus gestos, sua subjetividade. Assim sendo, observar as condições de produção permite-nos compreender o lugar/lugares tomados pelos que escrevem, além escutar o não dito naquilo que é dito como uma presença de uma ausência necessária (ORLANDI, 2000, p. 34).

Na interrogativa sobre as condições de produção de um discurso e no que concerne "ao lugar do sujeito" nas condições de produção de um discurso (oral ou escrito), reflitamos, agora, sobre: 'Formações imaginárias', 'Formações ideológicas' e 'Formações discursivas' conceitos que estão atrelados às condições de produção de um discurso e são clássicos nos estudos em AD.

Pêcheux (1997a) afirma que o termo 'discurso' não designa uma transmissão de informação, mas de modo geral, trata de um "'efeito de sentidos' entre interlocutores". Partindo do ponto onde há "efeito de sentidos" entre dois sujeitos, o filósofo propõe enunciar elementos estruturais das condições de produção, ou seja, os lugares que estão representados – os sujeitos – nos processos discursivos. Assim,

> O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representação dessas situações) (PÊCHEUX, 1997a, p. 82).

Nessa perspectiva, Orlandi (2000) explicita que as ‘formações imaginárias’ carregam nas amarras de seus fios 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 relação com outros discursos, ou seja, os sentidos emanam de relações nas quais um discurso direciona para outros que o alicerçam e, assim, para outros que estão para serem enunciados. “Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. 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).

Em contrapartida, a ‘antecipação’ é um mecanismo que concebe todo sujeito como tendo a capacidade de colocar-se no lugar do outro, em outros termos, de 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’ remetem aos lugares a partir dos quais o sujeito fala e são constitutivas do que ele diz e, ainda, o que fala tem mais ou menos valor dependendo da posição da qual enuncia:

> Se o sujeito fala a partir do lugar do professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas pelo poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno (ORLANDI, 2000, p. 39-40).

Tendo como resultado da junção desses mecanismos a materialização das ‘formações imaginárias’, devemos firmar que não são os sujeitos físicos e seus lugares na sociedade que funcionam no discurso, mas suas imagens projetadas. Esse movimento permite a passagem do sujeito imerso na sociedade, ou seja, de situações empíricas – lugares de sujeito – para a posição de sujeitos do discurso. Orlandi (2000) define essa movimentação como uma distinção entre ‘lugar’ e ‘posição’.

Dando seguimento às nossas reflexões acerca das formações imaginárias tendo como suporte o que expomos até o momento, pensemos na produção de sentidos com base na posição do sujeito nas formações imaginárias. Pêcheux (1995) afirma que o sentido de uma palavra, de uma expressão ou 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, em outras palavras, mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam. Assim entendemos que: 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 referir à mesma coisa de modo diferente, atribuir outros sentidos.

Segundo Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166),

> [...] falaremos de formações ideológicas para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um complexo de atitudes e representações que não são nem 'individuais' nem 'universais', mas se relacionam mais ou menos diretamente à posição de classes em conflito umas com as outras.

É importante destacarmos que o termo 'ideologia', utilizado por Pêcheux, vem da tese de Althusser (1985), segundo a qual 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, parafraseando com Pêcheux e Fuchs (1997), a reprodução das relações de produção equivalem ao que foi nomeado de 'interpelação', ou 'assujeitamento' do sujeito como sujeito ideológico, de maneira que cada um tem a ilusão de estar exercendo – com liberdade – sua vontade em/de posicionar-se em uma ou outra classe social.

> A categoria de sujeito é constitutiva de toda a ideologia, mas ou mesmo e imediatamente acrescentamos que a categoria de sujeito só é constitutiva de toda ideologia, na medida em que toda a ideologia tem por função (que a

> define) <<constituir>> os indivíduos concretos em sujeitos (ALTHUSSER, 1985, p. 94).

É nesta movência de dualidade constitutiva que se alicerça o funcionamento da ideologia, sendo que toda ideologia nada mais é que seu próprio funcionamento nas formas materiais desse movimento. Dessa forma, pensemos nos efeitos de evidência causados pelo trabalho da ideologia. Segundo Orlandi (2000), a presença da ideologia é afirmada/confirmada, pois interpretamos e não há sentido sem interpretação. É no movimento de interpretação que o sentido aparece-nos 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 ideologia, como podemos perceber, não pode ser tratada como um conjunto de representações, desde a visão de como o mundo é concebido abrangendo a impressão de que pode esconder/ocultar/mascarar a realidade.

> Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significante [...] aparece como efeito de relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há relação termo a termo entre linguagem-mundo-pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário. São assim as imagens que permitem que as palavras "colem" com as coisas (ORLANDI, 2000, p. 48).

Dessa forma, entendemos que não há relação que não seja pautada/regulada pela ideologia. Sendo uma noção que se movimenta pelos espaços sociais, não tem uma 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 consiste os sentidos de uma palavra, de uma expressão ou proposição não existe em si mesmo, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo, ou seja, mudam de sentidos de acordo com os posicionamentos apoiados/filiados por aqueles que as empregam.

Voltando às 'formações ideológicas' (são formações, pois ideologia não se limita a uma), de acordo com os postulados de Pêcheux (1995), são elas que regem nossos posicionamentos e escolhas sem nos dar 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', noção que apareceu pela primeira vez em 1969 com a *Arqueologia do saber*, fora das linhas da AD e escrita por

Michel Foucault (COURTINE, 2009). Pêcheux tomou o termo de empréstimo e o reformulou no quadro da AD. 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). Já na AD pêcheuxtiana, a formação discursiva pensada no contexto das relações sociais, implica na existência de posições políticas e ideológicas, que não são individuais, mas que se organizam em formações que mantém entre si relações de aliança, contradição ou dominação (PÊCHEUX, 1997). Dessa forma, temos a definição de 'formações ideológicas' que incluem várias 'formações discursivas' interligadas, que determinam o que se pode (ou não) e deve ser dito.

Pêcheux (1995, p. 160) chama de 'formação discursiva'

> Aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de lutas 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 nas 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 reformulação-paráfrase onde constitui a ilusão necessária de uma "intersubjetividade falante" pela qual cada um sabe de antemão 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 pautada nos ensinamentos de Michel Pêcheux. Para a

estudiosa, 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 no cerne das palavras, mas na essência da discursividade. Nessa direção, concordamos com Assolini (2003, p. 15) quando considera que

> [...] os sentidos não estão predeterminados por propriedades da língua, mas que dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações.

Remetemo-nos ao que se propõe trabalhar essa dissertação – o discurso narrativo escrito. Acreditamos que entender as formações discursivas e, também ideológicas, faz com que nos desprendamos da literalidade de algumas formas de interpretação e busquemos nos entremeios dos escritos, das palavras, o(s) sentido(s) silenciados, direcionando-nos para pontos onde aflora a discursividade em seu real contraditório: incompleto, lugar de tensão entre o mesmo e o diferente (refere-se à paráfrase e à polissemia, noções que discutiremos mais adiante), dispersão de sujeito e sentido. É isto que se manifesta no texto/discurso e é aí que incide o olhar do analista (ORLANDI, 2012a).

Pêcheux (1995, 1997, 2015) Charaudeau e Mangueneau (2014) apontam que todo discurso é também dominado pela memória de outros discursos e, consequentemente a outras formações discursivas. Assim, deter-nos-emos em discutir mais dois conceitos fundamentais em AD: 'memória discursiva' e 'interdiscurso'.

2.2.2 A Memória discursiva e o interdiscurso

Figura 3 – Espantalho. Cândido Portinari, 1940

Fonte: Google Imagens.[3]

Portinari, a quem nos remetemos, mais uma vez, foi artista renomado nascido em Brodowski/SP, conhecido por falar, protestar e (d)enunciar/anunciar por meio de cores e traços produzidos por pincéis o que era proibido em seu contexto sócio-histórico, resistindo "bravamente" à opressão. A obra acima, indicia o funcionamento da memória, os dizeres que se atualizam no momento da enunciação, dizeres materializados na tela e pautados no discurso católico – a crucificação de Cristo com ladrões – que é um acontecimento histórico único, atualizado nas condições sócio-histórico-ideológicas em que o artista estava mergulhado. Os espantalhos, o deserto – terra seca em que nada nasce – a cabeça de um animal morto, materializam as condições de muitos, à mercê de um regime opressor, vivenciavam (e vivenciam) o que a sociedade não enxergava ou não queria enxergar. Nessa

[3] Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1191/detalhes>. Acesso em: 22 de jun. 2017.

direção, destaca-se o acionamento da memória naqueles que se põe a observar a obra, ao mesmo tempo, emergem e atualizam os já-ditos, a posição ideológica e os efeitos de sentidos.

Pêcheux (2015) ensina que o encontro entre um acontecimento histórico singular e o dispositivo complexo de uma memória poderia colocar em jogo uma passagem do visível ao nomeado, sendo a imagem colocada como um operador da memória social, comportando em seu interior um programa de leitura, um caminho escrito discursivamente em um outro lugar. Tocamos, então, no 'efeito de repetição' e de 'reconhecimento' de uma imagem a partir da memória.

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".

A memória, portanto, na perspectiva de Pêcheux (2015), é um espaço movente, de fronteiras tênues, de cruzamentos que possibilitam deslocamentos, reconfigurações e retomadas. É a/na memória coletiva e, portanto, social, que permite, no cerne de uma formação discursiva, a lembrança, a repetição, a refutação e também o esquecimento desses elementos.

Para adensar nossa discussão, mobilizamos Derrida (2005), filósofo franco-argelino (1930-2004), associado à teoria da desconstrução, na qual afirmava a inexistência de uma verdade absoluta. 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.

Derrida (2005) traz à tona a questão da utilização da escrita como suporte da memória, argumento que, segundo o estudioso, é questionado por Platão que narra a história do deus egípcio Theuth para alicerçar sua posição. Esse deus foi a primeiro a descobrir a ciência do número e do cálculo, a geometria e a astronomia. Sabia os caracteres da escritura (grámmata). Theuth foi encontrar o deus Amón e apresentou sua descoberta, alegando que esse conhecimento (mathema) faria com que os egípcios fossem mais aptos a rememorar, ou seja, 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". Alinhavando 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, fazendo emergir já-ditos que podem ser (ou não) (re)formulados, retomados e deslocados, dito 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 e 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). Diz respeito à existência histórica do enunciado no interior das práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos (religioso, político, literários, jurídicos), ou seja,

> [...] discursos que originam um certo número de novos atos, de palavras, que os retomam, os transformam ou falam deles, enfim, os discursos que indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer (COURTINE, 2009, p. 106).

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 diz respeito à 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 redes (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.

Orlandi (2012c, p. 171) 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".

Pensemos na associação das inscrições ideológicas dos sujeitos que determinam as tomadas de posição(ões) no discurso. Segundo a estudiosa, 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 já expusemos, não há sentido sem interpretação e, consequentemente, 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. É nessa perspectiva que temos a presença da memória que, segundo Orlandi (2000) pode ser observada em 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. Assim, por meio desse 'jogo' é que ecoam os sentidos. Nessa direção, reflitamos sobre a definição e o trabalho do interdiscurso.

Na AAD69, o interdiscurso é definido como

> [...] processos discursivos anteriores (provenientes de outras condições de produção) que deixaram de funcionar, mas que deram nascimento a "tomadas de posição" implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco (PÊCHEUX, 1997, p. 85).

A noção de interdiscurso foi introduzida para marcar 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). Assim, o

interdiscurso é o que fala antes, o que já está atravessado e arraigado e que torna possível todo dizer.

É no interior do interdiscurso (definido por sua objetividade material contraditória), portanto, que 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. Retomando, Orlandi (2012a) explica que para que as palavras façam sentido, é necessário que (já) signifiquem, ou seja, a imparcialidade do sentido implica o efeito de exterioridade – um sentido lá, já dito (externo) ou aqueles possíveis a serem e que asseguram a formulação do dizer. Assolini (1999, p. 20) contribui com a definição de interdiscurso quando afirma 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. Esse "algo" é justamente o que a AD chama de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem.

Pêcheux (1995), especifica dois elementos constitutivos do interdiscurso: o 'pré-construído' e a 'articulação'.

O 'interdiscurso' está intimamente ligado à formação discursiva que determina a formação discursiva dominante a que o sujeito se identifica e que adere. Nas palavras de Pêcheux (1995, p. 164): "[...] 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". Nessa direção, o interdiscurso é formado por um conjunto de formações discursivas e marcado por enunciados que são provenientes de outros discursos, anteriores, correspondendo ao 'sempre-já-aí' da interpelação ideológica que impõe a realidade e os sentidos como naturais. Temos, dessa maneira, o 'pré-construído', noção elaborada por Paul Henry e desenvolvida posteriormente por Pêcheux (1997b). Courtine (2009, p. 74-75) vem colaborar epistemologicamente quando afirma que

> O pré-construído remete assim 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 equivale a dizer que se constitui, no seio de uma formação discursiva, um sujeito universal que garante "o que cada um conhece, pode ver ou compreender, e que o assujeitamento do sujeito em sujeito ideológico realiza-se, nos termos de Pêcheux, pela identificação do sujeito enunciador ao universal da formação discursiva: "o que cada um conhece, pode ver ou compreender" é também "o que pode ser dito" [...].

Sendo assim, o pré-construído dá seus objetos ao sujeito enunciador sob forma de exterioridade, de já-existente, de já-dito. No entanto, esses objetos são apagados ou esquecidos nessa movimentação de saber(es)/ dizer(res) a serem enunciados.

A 'articulação', por outro lado, "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), ou seja, a articulação são as amarras, conexões e atravessamentos que o interdiscurso produz entre um objeto e outro.

O 'interdiscurso', portanto, funciona como um 'discurso transverso' colocando em conexão, em articulação, elementos discursivos compostos pelo interdiscurso enquanto 'pré-construído' remetendo a uma construção anterior, fornece a essência, a base em que o sujeito se compõe como 'sujeito falante' com a formação discursiva que o domina (forma-sujeito). A partir dessa articulação, o sujeito que enuncia dá lógica, coerência ao 'fio de seu discurso' (PÊCHEUX, 1997; COURTINE, 2009), o que equivale à noção de 'intradiscurso' que é definida como um reflexo do interdiscurso sobre si mesmo, ou seja, o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois, e mais, uma "interioridade" inteiramente determinada como tal "do exterior" (PÊCHEUX, 1997, p. 167), nas palavras de Courtine (2009, p. 74): "lugar de enunciação de um sujeito".

Ainda no que concerne à articulação ou ao discurso transverso, pensemos na contribuição de Assolini (1999), quando argumenta 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 impressão/sensação é justamente o trabalho da articulação, do discurso transverso e, portanto, do interdiscurso: o de fazer conexões entre discursos, causando no sujeito um efeito, uma sensação de que aquilo que ouviu, que foi enunciado, já estava nele, 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 intra-discurso (PÊCHEUX, 1997, p. 167).

A observação do interdiscurso dentro da instituição escolar, tendo como *corpus* o discurso narrativo escrito dos alunos, 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 e políticas.

Faz-se importante destacar que o jogo entre já-ditos e de coisas a dizer – interdiscurso e intradiscurso – equivale a constituição do sentido e sua formulação (ORLANDI, 2000). Entendemos que a constituição – o interdiscurso – são os dizeres já ditos, 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, nesse exato momento – o intradiscurso. Nesse quadro, a formulação (intradiscurso) está intimamente imbricada com a constituição (interdiscurso), não sendo possível conceber um sem o outro. Segundo Orlandi (2000, p. 33),

> A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos.

Dessa forma, o interdiscurso pode ser visto como uma figura de várias faces, sendo atravessadas uma pela outra, sem sobreposição, todas importantes para entender os efeitos de sentidos que poderão ser observados em um discurso enunciado ou que está para ser.

Em alguns momentos da discussão sobre o interdiscurso, tocamos em alguns pontos importantes para nosso estudo, quais sejam, os ‘esquecimentos’. Orlandi (2000) afirma que o interdiscurso é da ordem do saber discursivo e da memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer.

Pêcheux (1995), para definir as duas tipologias de esquecimentos inerentes ao discurso, se apoia nos estudos de Freud (1923), no que concerne à oposição de pré-consciente-consciente e o sistema inconsciente. Os esquecimentos podem ser categorizados sob duas formas: ‘esquecimento número 1’ e ‘esquecimento número 2’. Este é da ordem da enunciação, 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. 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). E ainda, 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 escolhidas para serem ditas. Tal esquecimento, que passa a ilusão de realidade,

também pode ser chamado, segundo Orlandi (2000) de esquecimento referencial. Já o 'esquecimento número 1', também conhecido como esquecimento ideológico, imbricado ao 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 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.

Como já dissemos anteriormente, somos (re)produtores de discursos e, nessa (re)produção amarramos, escolhemos os que se assemelham com as formações discursivas nas quais tomamos partido. No entanto, essa movência não anula a singularidade de como a língua e a história afetam-nos. Elas realizam-se 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 do mesmo e garantindo, com esse jogo, a movimentação de sujeitos e sentidos.

2.2.3 Sujeito e sentido

"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). Sujeito e sentido, portanto, são constituídos simultaneamente no discurso a partir de um engendramento afinado entre história, memória, ideologia e inconsciente.

Em AD, como já expusemos, o indivíduo é interpelado pela ideologia em sujeito e, devido a essa movimentação, é atravessado e constituído por várias formações discursivas e, portanto, vários dizeres/vozes de outros sujeitos estão atravessados nesses dizeres formulados/enunciados pelo sujeito. A imagem a seguir (Figura 4) pode ilustrar a constituição do sujeito que estamos tentando "costurar": constituído e atravessado por vários dizeres, que já foram enunciados, já ditos, já (re)significados em outros lugares, em outros momentos, em outras posições e por outros sujeitos. Podemos relacionar o sujeito a uma colcha de retalhos sem finitude: em sua composição estão presentes retalhos de diferentes cores e tramas que se adequam ao corpo tornando-se único. A diferença entre os retalhos e a forma como são

costurados a fim de encaixá-los em um suposto e imprevisível desenho é a beleza da colcha, uma constituição infinita e sem preconceitos.

Figura 4 – *Cara hecha co caras*

Fonte: Google Imagens.[4]

O sujeito, marcado pela dispersão de centralidade – ora no 'eu' ora no 'outro' – dá-se na relação entre identidade e alteridade. Constrói-se na interação com o outro, seu próximo. Dessa maneira, os sentidos dão-se no intervalo entre 'um' e 'outro', ou seja, entre o sujeito que enuncia e o sujeito que ouve. Nessa direção, junto com a noção de sujeito costura-se a noção de sentido, pois um não existe sem o outro, isto é, retomando, são noções constituídas ao mesmo tempo no discurso, descartando a concepção idealista da noção de subjetividade que aparece, segundo Pêcheux (1995, p. 131), "como fonte, origem e ponto de partida ou ponto de aplicação".

Para que haja sentido, o sujeito interpreta. Logo, não há interpretação sem ideologia, sendo, portanto, esta última, condição necessária para a existência de sentido(s) e sujeito(s). Orlandi (2000) afirma que as palavras recebem seus sentidos a partir da formação discursiva que o(s) sujeito(s) mantêm relação, e esse efeito dá-se por meio da memória acionada pelo interdiscurso. Dessa maneira, podemos visualizar uma espécie de máquina com suas várias peças funcionando e desse engenhoso trabalho, produz-se o discurso. Nessa perspectiva, Pêcheux (1995, p. 160) contrapõe-se a uma filosofia idealista da linguagem marcada pela

[4] Disponível em: <https://www.taringa.net/posts/imagenes/8580025/Ilusiones-opticas.html>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

"evidência da existência espontânea do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si mesmo" e pela evidência de que o sentido é único e transparente para o sujeito. Nas palavras de Pêcheux (1995, p.160),

> [...] o sentido de uma palavra, de uma expressão de uma proposição, etc., não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico na qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

Ou seja, os sentidos são determinados por meio da posição ideológica escolhida e, portanto, sustentadas pelos que a empregam. Dessa maneira, entram novamente em pauta as noções de 'formação discursiva' e 'formação ideológica' já discutidas alhures. As palavras adquirem sentido por meio das formações ideológicas em que o sujeito inscreve-se e, essas formações ideológicas, em seu conjunto (pois não existe uma posição, mas várias), manifestam-se nas formações discursivas. Nas palavras de Pêcheux (1995, p. 214), "[...] os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) por formações discursivas que representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhe são correspondentes".

Mesmo sabendo que as noções de 'sujeito' e 'sentido' não podem ser pensadas separadamente, pois, na perspectiva discursiva, os sentidos não são algo que se manifesta sem o sujeito, sentimos a necessidade de discutirmos as noções separadamente na intenção de demarcarmos suas características, peculiaridades e articulações. Iniciemos pela 'noção de sujeito', evocando Orlandi (2012b) e Assolini (2003) que ensinam que tanto as ciências sociais quanto a psicologia o concebem como determinado por duas vias: o sujeito 'empírico' e sujeito 'psicológico'.

Ambas as formas o colocam como centro e origem, enquanto onipotente e determinado por suas intenções: por vezes tendo controle do sistema, ora plenamente identificado com ele. Em contrapartida, opondo-se a essas noções, a AD toma o sujeito como dividido desde sua constituição, não tendo acesso a tudo que diz e constituído por falhas, "assim como a falha constitui a língua" (ASSOLINI, 2003, p. 16). Ressaltemos que a noção de sujeito em AD aproxima-se da Psicanálise, em que além de dividido e constituído por falhas, é cindido e fundamentado pelo Outro, o inconsciente. Essa ligação deu-se quando Pêcheux, ao debruçar-se sobre a história das ciências e sobre a teorias das ideologias, movido por uma inquietação em relação à noção de sujeito adotada da época (positivista, senhor e

controlador de suas vontades), estudou e retificou dentro do território da AD a noção psicanalítica de sujeito.

Este – tanto para a AD quanto para a Psicanálise – não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito de linguagem: descentrado, dividido, clivado, barrado, inserido no campo do Outro[5] e regido pelas vontades do Outro. Nessa perspectiva, o sujeito não se constitui de uma fala homogênea, visto que é atravessado por outras vozes marcando, segundo Authier-Revuz (1990), a presença de uma heterogeneidade discursiva que poderá ser 'mostrada' e/ou 'constitutiva', representando duas ordens de realidades distintas.

A 'heterogeneidade mostrada' indica a presença do outro no discurso do sujeito que enuncia, isto é, corresponde 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 (linguisticamente) 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). Nessa direção, ressalta-se que, segundo Authier-Revuz (1990), não se trata de relacionar um ao outro, mesmo porque, essa ação criaria a ilusão de transparência do dizer. 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". Dessa maneira,

> O que caracteriza as formas marcadas da heterogeneidade mostrada como forma de desconhecimento da heterogeneidade constitutiva é que elas operam sobre o modo de denegação. Por uma espécie de compromisso precário que dá lugar ao heterogêneo e, portanto, o reconhece, mas para melhor negar sua onipresença. Elas manifestam a realidade desta onipresença, precisamente em lugar que tentam encobri-la (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33).

[5] De acordo com Assolini e Dornelas (2016, 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).

É nessa movimentação que o sujeito tenta encobrir a emergência do Outro, imaginando dominar os sentidos dos seus dizeres, na ilusão da possibilidade ser dono do que diz e dos sentidos que seus dizeres fazem ecoar. Nas palavras de Authier-Revuz (1990, p. 33): "A presença do Outro emerge no discurso, com efeito, precisamente nos pontos em que se insiste em quebrar a continuidade, a homogeneidade fazendo vacilar o domínio do sujeito".

Evoquemos, agora, o 'sentido'. Com base na perspectiva discursiva, a ideologia é a interpretação, em outras palavras, não há sentido sem interpretação que é determinada pela posição ideológica no qual o sujeito inscreve-se. Segundo Orlandi (2012b), os sentidos estão sempre voltados 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. Como bem salienta Orlandi (2012b, p. 31): "A ideologia é interpretação de sentido em certa direção, direção 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".

O sujeito, como dissemos acima, não domina o que diz e tampouco controla os sentidos. Aqui 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. Para a estudiosa, 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 podem se materializar na oralidade e na escrita, assim é(são) concebido(s) 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 destituinte, 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, irredutíveis, 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, a autora nos ensina que as palavras são 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.

Em se tratando de "palavras que faltam, faltam para dizer, faltam por dizer – defeituosa 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 – e, podemos acrescentar, 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, acionamos mais um conceito que se faz importante para este estudo, qual seja, o 'silêncio'

> [...] que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio [...] As palavras são cheias de sentidos a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas (ORLANDI, 2007, p. 14).

Ao analisarmos narrativas escritas, percebemos que os sujeitos-estudantes desta pesquisa silenciam certas palavras – tanto omite quanto troca (quando troca, também omite) – 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.

Dessa forma, quando falamos, falamos com palavras já ditas, porém, dependendo das condições de produção no momento da enunciação, estas palavras já ditas podem remeter a/terem outros sentidos. O discurso forma-se nessa tensão: entre o mesmo e o diferente, entre 'paráfrase' e 'polissemia', duas noções extremamente importantes na/para a AD.

A 'paráfrase' (processos parafrásticos) diz respeito às diferentes (re)formulações do mesmo dizer, ou seja, uma relação de paridade entre dois enunciados, sendo um deles a reformulação do outro. Diz respeito à produtividade, visto que uma de suas características é a reiteração de processos já legitimados, cristalizados, ou seja, produz uma variedade do mesmo. Orlandi (2000) ensina que em todo dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. Logo, podemos nos remeter ao esquecimento nº 2 pelo qual o sujeito que fala, escolhe dentro da formação discursiva na qual está inscrito, um enunciado e não outro (escolhe um e silencia outro), porém faz parte daquilo que poderia reformular/atualizar na formação discursiva considerada (PÊCHEUX, 1995). O conceito de paráfrase dentro do que

estamos propondo investigar faz-se importante justamente por carregar as possibilidades de reformulação do mesmo, a retomada consciente do que foi dito e do que ainda está por dizer dentro da construção de uma narrativa escrita, do discurso narrativo escrito. Diremos, pautando-nos nos ensinamentos de Pêcheux, que os processos de enunciação – no caso, o escrito – se dão num processo de determinações em que, ao escrever, coloca-se o 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, 1997), ou seja, não há sentido sem repetição, sem retomada, sem sustentação. Em consequência, podemos dizer que, por meio dessa relação que se mantém dentro da família que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação referente que implique tal efeito (PÊCHEUX, 1997).

Devemos frisar e retomar que, de acordo com Assolini (1999), essas escolhas/seleções realizadas pelo sujeito, não estão livres de mecanismos ideológicos, pois o mesmo é controlado/regido pela ideologia com a qual se identifica e, portanto, as escolhas não são "livres", são guiadas e, o sujeito, por sua vez, tem a ilusão de ser 'dono' de suas escolhas.

Por conseguinte, 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 é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto teórico" (ORLANDI, 2000, p. 38).

A polissemia, segundo Orlandi (1996),

> [...] é uma tensão que aponta para o rompimento. Uma manifestação da relação entre o homem e o mundo – natureza, sociedade, etc., manifestação da prática e do referente à linguagem. É a força que desloca o mesmo, o garantido, o estabilizado na linguagem, apontando para a cisão, em direção à criatividade: presença da interação homem-mundo, intromissão da prática na/da linguagem, conflito entre o produto (produtivismo que tem relação com a paráfrase), o institucionalizado, e o que tem a instituir. É o que pode ser visto por um estudo da linguagem que se volte para o uso, para o processo, para a interação. A tensão constante com o que poderia ser (ORLANDI, 1996, p. 137).

Ademais, paráfrase e polissemia são movimentos contraditórios, porém, não há um sem o outro e essa articulação é o eixo estrutural do funcionamento da linguagem. Imediatamente, 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).

O sentido que é influenciado pelas condições de produção ou as circunstâncias imediatas de quem enuncia, faz surgir a seguinte movimentação:

> a. As mesmas palavras com o mesmo sentido em relação a diferentes locutores; b. as mesmas palavras com o mesmo sentido em relação a diferentes situações; c. palavras diferentes com o mesmo sentido em relação a diferentes locutores e d. palavras diferentes com o mesmo sentido em relação a diferentes situações (ORLANDI, 1998, p. 15).

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 aponta 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. Se um fato, se uma situação, é já 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.

Segundo Orlandi (1998), 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. Importa aqui observar que, na polissemia há efeitos metafóricos, transferência de sentidos, espaço e possibilidade para a (res)significação. Dessa maneira, segundo a estudiosa, para entender 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 estes 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.

Como já expusemos, a ideologia em AD está na produção da evidência do sentido (só pode ser 'este') e na ilusão de o sujeito ser a fonte e origem dos sentidos quando, na realidade, apenas retoma sentidos já existentes. Assim posto, emerge 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 desloca (historicidade).

A interpretação se faz entre a 'memória institucional' (arquivo) e os 'efeitos da memória' (interdiscurso). No campo do arquivo, a repetição congela, 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. Convém destacarmos que a 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.

Nas narrativas escritas, objeto de nossas análises, materializações da linguagem, portanto, subjetivas, emergem indícios de seleção dos enunciados feitas pelo sujeito-estudante, que acredita delimitar o que escreve e, consequentemente, tudo que seria possível dizer (escrever). Nessa direção, pensemos no sujeito enquanto autor, responsável pelo que diz/escreve, burlando as regras impostas pela instituição escolar e colocando mais de si em suas produções em vez de repetir o que não lhe constitui.

Foi Foucault (2001) quem sugeriu que, numa determinada sociedade, certos gêneros para circular 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. Segundo Foucault (2001, p. 276) o nome do autor ou autoria, valorizava o discurso:

> [...] o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo dele ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer "isso foi escrito por tal pessoa", ou "tal pessoa é autor disso", indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, 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.

Em outras palavras, determinado discurso tinha 'valor' ou não, quando estava atrelado ao nome de algum sujeito, de um autor. Mas, segundo o filosofo francês, nem sempre foi assim. Houve uma época quando não havia necessidade de saber quem enunciou o discurso ou quem o escreveu, o autor era apagado, inexistente, ou seja, a civilização humana não se incomodava com isso. De acordo com Araújo (2008), tinha-se a cultura oral para a divulgação de epopeias, cantigas, trovas, por exemplo, e 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, acarretando

que, de certa forma, fossem atualizados, refeitos constantemente. Entretanto, com o passar dos anos, na Idade Média, deixou-se de se observar 'o que fala", e voltaram-se para "quem fala" e o apagamento do autor tornou-se passado, avivando-o, isto é, "os textos que hoje poderiam ser considerados de natureza científica só eram aceitos se fossem acompanhados do nome do autor" (ARAUJO, 2008, p. 29).

A função autor ou autoria é, segundo Foucault (2001), característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. 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) vem contribuir afirmando que o autor é agrupamento do discurso, ponto central, unidade de suas significações que, dessa maneira, o coloca 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/autoria. O conceito de autoria ou função-autor, 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, nas produções escritas dos alunos, como se estruturam as questões subjetivas, emocionais, como falam de si, considerando que todo discurso já é uma fala que fala com outras palavras, por outras palavras. Foucault (2010) diz que há processos internos que controlam, classificam, ordenam, ou seja, 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".

Concernente a isso, a autoria 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 (2012) – ultrapassa a noção cunhada por Foucault, a de produtor (dono) 'original' de linguagem. Para a referida pesquisadora, a função-autor inicia-se toda vez que o produtor de linguagem produz um texto com começo, meio e fim, ou seja, com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim, responsabilizando-se pelo que escreve, pois acredita que está em sua origem, internalizado, subjetivo. Dentro disso, 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 (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo” (ORLANDI, 2006, p. 77).

Sendo, portanto, a autoria tocada pela história, em que o autor formula no interior do formulável, constituindo-se numa história de formulações, fica impossível, então, abster-se da repetição, não como um enfadonho exercício, mas como função produtora de sentidos. Dessa maneira, inscreve-se de modo particular no repetível, dando lugar à interpretação, pois sem a repetição, sem o já posto, já significado, não interpretamos.

Assim, concordamos com Orlandi (2007, p. 29), em acreditar que “O homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem que fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico”.

A função-autor está ligada a três modos de repetição: a ‘empírica’, exercício repetitivo, sem historicidade, visando apenas à memorização. Está presente de forma constante nas escolas e é chamado de “efeito papagaio” que, segundo Orlandi (1998) é o aluno que é levado a repetir sem saber o que está repetindo, logo esquecendo, pois, o que repete não lhe faz sentido, não está nele, não o constitui; a ‘formal’ – remetendo-nos novamente à escola – nessa situação o aluno repete, mas com outras palavras, parafraseando, sendo considerado, portanto, bom aluno. No entanto, há apagamento/ausência da historicidade, em outras palavras, o aluno não sai do lugar, não ascende; e a ‘histórica’, que coloca o dizer 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. Dessa maneira, abrem possibilidades para outros dizeres a partir daquele. 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.

Percebemos que a memória histórica está costurada ao subjetivo, a deslocamentos e deslizamentos internos do sujeito. Acionemos, então, 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 que 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 e, para isso é preciso controlar as formações do inconsciente. Os lapsos, os atos falhos, são formações do inconsciente, manifestações conhecidas como parapraxias, 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 (1915-16) de intenções perturbadoras do inconsciente em nossa atividade consciente.

Tfouni (2001) afirma que, no processo infindável de aquisição competente da leitura e da escrita, em outras palavras, no 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 é apontada como característica dessa modalidade, mas que se deve aceitar a presença da autoria nos discursos orais, justificando que podemos encontrar características do discurso escrito no discurso oral e vice-versa. Assim, tanto adultos como crianças não alfabetizadas podem assumir a função-autor no discurso oral, discurso que é penetrado/atravessado pela escrita em uma sociedade letrada.

Dessa forma, o trabalho de autoria situa-se em dois espaços que Pêcheux (2012) delineou como 'manipulação de significações estabilizadas, normatizadas, cristalizadas' e o de 'transformação de sentidos, do trabalho de dar outros sentidos', escapando assim, de sentidos legitimados, "[...] analiticamente o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando amarrar a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua" (TFOUNI, 2001, p. 83).

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

O autor ou autoria, tem relação com a noção de sujeito, sendo que o autor trabalha no intradiscurso, buscando/tentando tecer, costurar 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).

Tendo exposto algumas concepções fundantes acerca da autoria, evoquemos e destaquemos a noção de sujeito intérprete-historicizado, conceito formulado pela Profa. Dra. Filomena Elaine Paiva Assolini (doravante Elaine Assolini) (2013) no qual as ideias sobre autor/autoria foram tomadas como alicerce, tornando as discussões enriquecedoras, na medida em que se direcionam para o contexto institucional escolar.

2.2.4 Conceito de intérprete-historicizado: rompendo com a linearidade reprodutória

O conceito de 'intérprete-historicizado' vem sendo ampliado pela professora doutora Filomena Elaine Paiva Assolini desde a ocasião de sua dissertação de mestrado, defendida em 1999 e intitulada "Pedagogia da leitura parafrástica", que versa sobre as (im)possibilidades do educando e também do professor romper com os sentidos legitimados dos textos apresentados em livros didáticos, ou seja, práticas que levam o educando e o professor a reprodutores de sentidos. Essa condição – a de reprodutores – é chamada pela autora de "escrevente", posição antagônica a de "intérprete", noção defendida e ampliada pela pesquisadora. Cumpre destacar, que ambas as noções são originadas dos postulados de Michel Pêcheux (2014). Segundo Assolini (1999), escreventes são os que colocam em funcionamento a administração sócio-histórica da apreensão dos sentidos, mantendo o efeito da literalidade da linguagem, ou seja, reproduzem sentidos. Intérprete, ao contrário, é posição que busca romper com sentidos já postos, legitimados, literais. Gesto interpretativo anterior ao de autor, lugar onde o sujeito movimenta-se, arrisca-se e atreve-se a produzir sentidos.

Os estudos sobre intérprete aprofundam-se em seu doutorado, defendido em 2003, intitulado "Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria", cujo objetivo foi verificar se produções textuais escritas de alunos do 5º ano do ensino fundamental (antiga 4ª série) eram caracterizadas pela presença da criatividade e da posição-autor – entendidas à luz da AD e pela teoria sócio-histórica do letramento proposta por Leda Verdiani Tfouni. Dentro dessa perspectiva, Assolini (2003) tentou estabelecer uma relação histórica entre esses acontecimentos discursivos e a posição-intérprete (nomenclatura anterior a intérprete-historicizado), posição em que o sujeito-estudante seria capaz de movimentar-se e romper com sentidos já postos, fazendo reverberar outros que o constituem. É na tese de doutorado que a pesquisadora formula o alicerce do "conceito-intérprete (intérprete-historicizado)": "[...] para poder ocupar a posição-autor, é necessário que o sujeito possa, primeiramente, ter o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete" (ASSOLINI, 2003, p. 73).

No relatório de pós-doutorado, o conceito já vem como "intérprete-historicizado" (doravante IH) pois a pesquisadora considerou o efeito da historicidade no/do texto e também no/do sujeito e que o mesmo interfere nos resultados das interpretações, ou seja, sujeitos são constituídos de formas sócio-histórica-ideologicamente diferentes um do outro, conforme a AD nos ensina e, essas diferenças refletem nas interpretações. No documento, a pesquisadora acrescenta mais um elemento ao conceito: o inconsciente "visto que certas marcas do sujeito desejante se inscrevem de forma única, ímpar, singular no processo e prática de (re)escrita" (ASSOLINI, 2017, p. 52), no caso de nosso trabalho, na prática de escrita presente no discurso narrativo.

Assolini (2017, p. 73) esclarece que no conceito IH a interpretação é concebida como

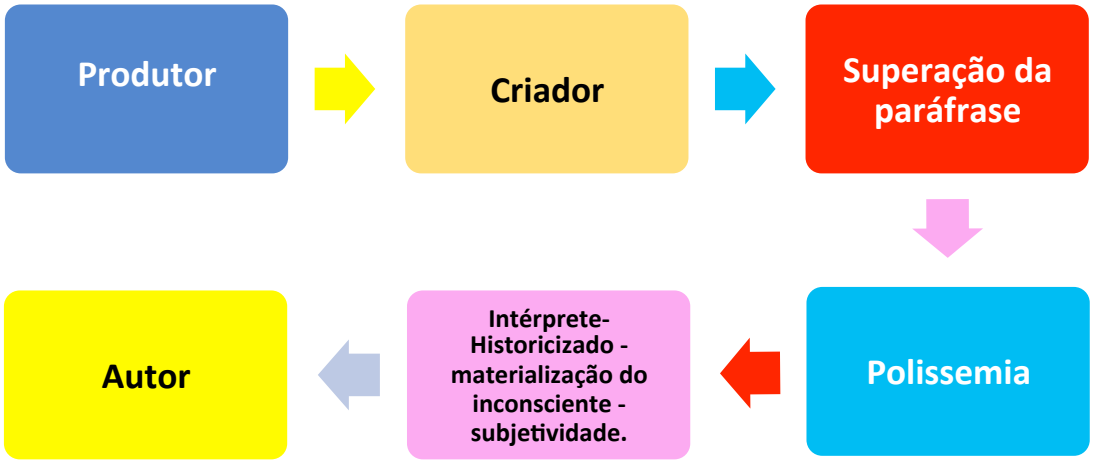
> [...] sinônimo de leitura historicizada de um texto, o que significa que o leitor deverá levar em conta as condições de produção desse texto, não somente em seu sentido estrito (quem escreveu, quando, sobre o quê escreveu, etc.), como também no sentido sócio-histórico mais amplo (quais as filiações 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 consequente direcionamento de sentidos para alguns lugares).

Assim, 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. Nela e dentro dela se delineiam, regularizam, impõem, classificam formas de dizer e agir. O controle de sentidos é permanente e o resultado é, na maior parte das vezes, a exclusão das diferenças. 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.

Iniciemos discutindo que, 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 anteriormente. 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, para ser 'criador', instaurando o diferente na linguagem, na medida em que seu uso torna-se 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). Em outros termos, pode realizar rupturas e movimentações em relação ao dizível e,

consequentemente à interpretação. Temos, portanto, a seguinte operação: o deslocamento do sujeito de produtor a criador que, consequentemente, romperia com a paráfrase e emergiria no campo polissêmico a possibilidade de sentidos diferentes. Assim posto (rompido), há a possibilidade de o sujeito colocar-se como intérprete, mais especificamente, 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. Diante disso, temos os conceitos já discutidos anteriormente em esquema (Figura 5):

Figura 5 – Esquema da passagem da posição de 'produtor' a 'autor'



Fonte: Elaborado pela autora.

Não temos a pretensão de utilizar o esquema acima elaborado para fechar o conceito e construir uma suposta ilusão de completude. Isso, de acordo com que discutimos e aprendemos com a AD, seria uma ilusão. Os enunciados estão/são abertos para infindáveis sentidos, pois os sujeitos, mesmo em sua singularidade, são atravessados e constituídos por muitas vozes.

Em uma sociedade que se move, desloca e transfigura-se com rapidez e frequência, seria insano acreditar que uma noção ou conceito fecha-se em sua estrutura, não podendo abarcar contribuições, refinar definições, fortificar seu alicerce. Nossa intenção é compreender o conceito de IH desde seus fios e contribuir para sua ampliação, pois acreditamos que a ruptura dos processos parafrásticos de linguagem possibilitará a inauguração de uma nova 'era' no que concerne ao ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, para contribuir com nossa discussão, mobilizamos o excerto que extraímos de Shaden (2015, p. 123) quando afirma que o conceito de "intérprete-historicizado"

> [...] dialoga com as concepções de autoria apresentadas anteriormente, enriquecendo-as com a questão da autorização para a interpretação. Nesse ensejo, é essencial que ao sujeito sejam possibilitadas oportunidades, espaços para poder lidar com outros sentidos, que não sejam somente os instituídos, pré-determinados. Que nesse processo possa emergir sua subjetividade, sua memória e discursos outros (interdiscurso), possibilitando o exercício criativo. Para ser autor é imprescindível ser antes um "intérprete-historicizado"[...]

Nessa linha de reflexão, para 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). Importante, nessa reflexão, acionarmos o conceito 'função-leitor' (PACÍFICO, 2007), posição que dialoga com o conceito de IH que, como já colocamos, é anterior à autoria. Na função-leitor,

> o sujeito deve duvidar da transparência da linguagem; deve realizar uma leitura sócio-histórica e não apenas decodificar o texto; deve perceber que a interpretação é uma questão ideológica e, assim, partindo dessa posição de leitor, ele poderá ocupar a posição de autor, ao construir seus textos (PACÍFICO, 2007, p. 18-19).

A autoria só se instala, portanto, se o sujeito assume a posição-autor e, logo, de intérprete-historicizado, voltando ao texto para amarrar, costurar suas partes, por meio de mecanismos de coesão, na intensão de controlar a deriva de sentidos.

Para "finalizar", sem a pretensão de dar a discussão por acabada, entendemos que a forma como a interpretação é "institucionalmente" administrada, tratada, tomada, afetará o processo de constituição da autoria, ou seja, 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 – posição-autor – movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete-historicizado. No entanto, o que é "ter direito" nos dias de hoje? Expressão permeada por equívocos, de sentidos truncados e legitimados e, acreditamos, até corrompidos.

Em se tratando de sentidos e sujeitos, na perspectiva da AD e da Psicanálise, na qual sabemos que ambos constituem-se simultaneamente, importante destacarmos que o sujeito é efeito do inconsciente e interpelado ideologicamente, portanto, os sentidos dependem da forma com que tal sujeito posicionar-se-á no jogo dos significantes que o

constituem/constituíram e que tanto legitima sentidos para determinados fatos, dando abertura à equivocidade e ao advir de outros e novos sentidos.

Tendo apresentado conceitos caros à AD e importantes para nosso trabalho, faz-se necessário acionarmos, no próximo capítulo, alguns conceitos basilares da Psicanálise e fundamentais para este trabalho, quais sejam: o conceito de inconsciente, os atos falhos, o desejo, sujeito, significado e significante, gozo, repetição e pulsão. Não temos a pretensão de alinhavar no sentido de finalização, nem tampouco o esgotamento dos conceitos, pois acreditamos na infinitude de possibilidades de novas interpretações. Temos o intuito de contribuir com nossas colocações no entendimento de como e por que o sujeito pauta-se no discurso narrativo para falar de si, para expor sua subjetividade.

3 PSICANÁLISE FREUDO-LACANIANA: COMPREENDENDO O SUJEITO COMO EFEITO DO INCONSCIENTE

A vida humana se apoia
Sobre a linguagem
Como a flecha sobre o vento.
(Pascal Quignard)

Figura 6 – *Les Amantes*. René Magritte, 1928

Fonte: Google Imagens.[6]

A Psicanálise atravessa a AD pelo fato de descentrar o indivíduo psicossocial localizável, como já discutimos alhures, postulando o conceito de inconsciente. Em outras palavras, as proximidades e atravessamentos entre a AD e a Psicanálise é possível, pois ambas concebem e assumem o sujeito como descentrado, cindido, dividido na/pela linguagem, interpelado pela ideologia, tendo a história como geradora e o discurso como vazão.

Tendo discutido alguns postulados da AD, entendemos ser importante voltarmo-nos à Psicanálise, recuando um pouco no tempo, (re)trilhando sua história a fim de acionar alguns conceitos que alicerçam nossa pesquisa. Acreditamos que, para entendê-la devemos nos

[6] Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/hepatopatia_cronica/2012/02/os-amantes-de-rene-magritte---critica-a-modernidade-liquida.html>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

pautar de sua metodologia: ouvindo (no nosso caso, lendo), retrocedendo e afinando as leituras (escutas), na busca de um advir, de uma (res)significação.

Assim, iniciemos pela gestação da Psicanálise que surge em meados dos anos 1896, tendo como fundador o médico neurologista judeu Sigmund Schlomo Freud, nascido em Freiberg na Moravia, hoje Tchecoslováquia, no dia 06 de maio de 1856 (faleceu em Londres no dia 23 de setembro de 1939). A Psicanálise tem como berço os estudos sobre fenômenos psíquicos relacionados à neurologia, medicina, psiquiatria, fisiologia e a filosofia. Sua metodologia tem como eixo fundamental o método catártico, desenvolvido por Joseph Breuer, que deriva do campo da hipnose, a 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).

Contudo, Freud descobriu 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 (TADIMAN; FRAGER, 2004). A 'resistência' seria a recusa pelo sujeito em rememorar acontecimentos traumáticos.

A desvinculação do método catártico levou Freud a inaugurar 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, recalcamento) (GARCIA-ROZA, 2009).

Tomemos a obra de René Magritte (Figura 6), em que podemos fazer uma alusão ao trabalho da Psicanálise no que concerne ao fato de levar o sujeito que antes não (se) via ou não (se) escutava a um processo de busca, de um retorno a si que antes estava velado dele mesmo.

Foi a partir do abandono da hipnose, que se deu no tratamento histérico de Ana O. – a qual na ocasião pediu-lhe para falar em vez de hipnotizá-la. – que Freud solicita a seus pacientes que tentem recordar de fatos traumáticos que poderiam ter causado os sintomas. 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 sobre o tema, caso fosse indicado. Investigando a origem do fenômeno, 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).

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 nasce a teoria do ‘recalque’.

Importante pontuarmos que os termos ‘defesa’ e ‘recalcamento’ não podem ser tomados sempre como sinônimos, apesar de na ocasião que Freud publica as “As Neuropsicoses de defesa” os termos serem entendidos como similares. Garcia-Roza (2009, p. 38) entende que a primeira 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”. Foi empregado, portanto, no sentido de designar uma proteção contra fatores provenientes de uma fonte interna (pulsões – conceito que trataremos mais adiante). O que costura um termo ao outro é que a defesa é uma ação que pode ser instigada pelas ideias que o sujeito quer evitar, 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, ou seja, de um recalque que antecede tudo que está na origem mesma da constituição da estrutura do sujeito (sujeito, como veremos mais adiante, pensado por Lacan a partir de Freud).

Sobre a teoria do recalque (ou recalcamento), eixo central da Psicanálise, Freud (1997) deixa claro que não foi o idealizador. Antes dele, Shopenhauer em sua obra “O mundo e suas representações” 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, pela insuficiência de suas leituras e pelas suas dificuldades em ler obras filosóficas.

Referindo-se ao início da história da Psicanálise, Freud escreve que a teoria do recalque:

> [...] é a pedra angular sobre a qual repousa toda a estrutura da psicanálise. É a parte mais essencial dela e, todavia, nada mais é senão a formulação teórica de um fenômeno que pode ser observado quantas vezes se desejar empreender a análise de um neurótico sem recorrer à hipnose. Em tais casos encontra-se uma resistência que se opõe ao trabalho de análise e, a fim de frustrá-lo, alega falha na memória. O uso da hipnose ocultava essa resistência; por conseguinte, a história da psicanálise propriamente dita só começa com a nova técnica que dispensa a hipnose (FREUD, 1997, p. 19).

Deslocando-se da hipnose para o uso da palavra pelo paciente, Freud faz nascer a Psicanálise que se faz na insistência de 'desrecalcamento', da superação do recalque, que advirá pela fala (LONGO, 2011), pela linguagem. Dessa maneira, o estudioso revela ao mundo a existência de uma instância mental sobre a qual o homem não tem controle e afirmando, que "o homem não é senhor de sua casa", pois está submetido às leis do inconsciente. Formula, assim, o conceito de 'inconsciente', no qual 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 lacunar e é por meio das lacunas, 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 originário[7], uma primeira fase do recalque, que consiste no representante (ideacional) psíquico da pulsão *(trieb)* sendo negada sua entrada na consciência.

> O recalque originário cria o núcleo do inconsciente, com o qual outros representantes (de representações) estabelecem ligações que podem eventualmente levá-los a serem sugados para dentro do inconsciente (FINK, 1998, p. 98).

Isso posto, entendemos o inconsciente como um conjunto de efeitos que se reaplicam, ou seja, quando gostaríamos de dizer uma coisa e escapa outra, quando sonhamos, quando repetimos certas expressões sem nos darmos conta. Concernentes a isso, 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).

Freud (2014, p. 393), discorrendo sobre resistência e recalque, constrói uma metáfora para melhor ilustrar 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

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

> 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.

Em outras palavras, baseando-nos na passagem acima, podemos formular a seguinte situação: um desconhecido processo mental pertencente a 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 que promove a satisfação do desejo inconsciente, o prazer, acarretaria no desprazer defrontando-se as exigências do pré-consciente/consciente. Por essa razão, o desejo deve permanecer inconsciente, podendo retornar como forma de sintoma (GARCIA-ROZA, 2009).

Importante discutirmos os conceitos de 'consciência' e 'pré-consciência' que aparecem quando acionamos o conceito de inconsciente. Freud (2001) chama esses conceitos de "processos psíquicos" distanciando-se da crença de que tais conceitos podem ser localizados anatomicamente, fisiologicamente. Afirma que tudo que é psíquico é inconsciente. Isso posto, faz uma divisão importante nesse inconsciente:

> Alguns processos se tornam facilmente conscientes; podem depois deixar de ser conscientes, mas podem mais uma vez tornar-se conscientes sem qualquer dificuldade: como as pessoas dizem, podem ser reproduzidos ou lembrados. Isso nos faz lembrar que a consciência é, em geral, um estado altamente fugaz. O que é consciente é consciente só por um momento (FREUD, 2001, p. 29).

Sendo processos, um está ligado ao outro, em que uma ideia consciente pode deixar de ser consciente, mas volta a ser consciente quando estimulada a isso. 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 segundo Freud, em seu texto "O inconsciente", datado de 1915, em relação aos processos psíquicos conscientes, pré-conscientes e inconscientes, afirma que:

> [...] basta ter em mente que o sistema pré-consciente partilha das propriedades do sistema consciente e que a censura rigorosa cumpre o papel na passagem do inconsciente para o pré-consciente (FREUD, 1915, p. 82).

Ou seja, como já expusemos, 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 inferência (e aí entra o trabalho da Psicanálise). É o caso do inconsciente propriamente dito. O inconsciente é desconhecido pela consciência, na qual ideias e pensamentos estão recalcados. Dessa forma, o inconsciente é um processo que se contrapõe ao processo psíquico da consciência e da pré-consciência.

Entendemos que Psicanálise se pauta na exploração do inconsciente, com ajuda das associações livres, ou seja, pelo uso da palavra, da linguagem, por parte do sujeito e da interpretação, por parte do psicanalista. Nas palavras de Lacan (1999, p. 31), médico e psicanalista francês, um dos principais expoentes e estudiosos da experiência freudiana, único a dar à obra de Freud uma estrutura filosófica e tirá-la de seu ancoramento biológico, sem com isso cair no espiritualismo (ROUDINESCO; PLON, 1998), a Psicanálise pauta-se na "arte e técnica que repousam inteiras no uso da fala". Nos pautaremos também em Lacan para a discussão de outros conceitos pertinentes a esse trabalho.

Como já expusemos, é pela exploração das lacunas das manifestações conscientes que temos acesso ao inconsciente. Ele está vestido com tecidos impostos pela censura dos sistemas pré-consciente e consciente. Por isso, a manifestação de conteúdo do inconsciente está distorcida e modificada na consciência. Essas manifestações ou formações do inconsciente são o 'sonho', o 'lapso', o 'ato falho', o 'chiste' e os 'sintomas'.

Dedicar-nos-emos, a partir de agora, sobre tais manifestações pois elas nos auxiliarão no entendimento da construção do objeto de análise de nosso trabalho – as narrativas escritas infantis.

3.1 As manifestações do inconsciente

O inconsciente não tem relação com as profundezas da consciência. Freud (1915), em seu texto "O inconsciente" justifica sua existência quando trata das lacunas da consciência, ou seja, é nas brechas das manifestações conscientes que devemos procurar os fios que darão acesso ao inconsciente. Essas lacunas, segundo Garcia-Roza (2009), darão abertura a investigações psicanalíticas sobre as manifestações do inconsciente: o 'sonho', o 'lapso', o

'ato falho', o 'chiste' e os 'sintomas'. Nesses fenômenos lacunares, "o sujeito sente-se como que atropelado por um outro sujeito que lhe é desconhecido, que se impõe a sua fala, produzindo, dessa maneira, trocas de nomes e esquecimentos, cujo sentido lhe escapa" (GARCIA-ROZA, 2009, p. 171).

Os fenômenos sobre os quais Freud deteve-se primeiro foram as parapraxias (lapsos na língua escrita ou falada, esquecimento ou substituição de nomes ou palavras) os chistes e os sonhos, porque, mais do que quaisquer outros, funcionavam como indícios seguros do determinismo psíquico e dos motivos inconscientes.

Iniciemos, pois, um breve percurso por essas manifestações, tendo como fio inicial, os atos falhos, que envolvem os lapsos e que fazem parte de um conjunto de fenômenos muito frequentes (tanto orais quanto escritos), que não têm relação com enfermidades, uma vez que podem ser observados em pessoas saudáveis.

3.1.1 Atos falhos

Freud (2014) em seu texto sobre atos falhos *(em alemão Fehlleistung)*, refere-se a esse fenômeno como acontecimento frequente, porém pouco estudado. Os atos falhos também conhecidos como parapraxias englobam o 'lapso verbal' *(versprechen)* em que o sujeito, na intenção de dizer uma coisa, deixa escapar outra. O mesmo podemos atribuir ao 'lapso de escrita', podendo o sujeito 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.

O 'lapso de leitura' *(verlesen),* dá-se 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)* na qual 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 lembrar de um nome que conhece e volta a reconhecê-lo. Um exemplo desse esquecimento é quando queremos dizer um nome que esquecemos, mas sabemos que sabemos. Costuma-se dizer que o nome está "na ponta da língua". As intenções desse esquecimento podem ser referidas, segundo Freud (2014), a uma tendência contrária que não se deseja pôr em prática.

Há o 'extravio' *(verlegen)*, que ocorre quando alguém guarda um objeto em um determinado lugar e depois não se lembra onde guardou, ou algo similar a uma "perda" *(Verlieren)* do objeto. A esse fenômeno, Freud (2014, p. 72) ofereceu-nos o seguinte exemplo:

> Um jovem perde o lápis de que gostava muito. Dias antes, havia recebido uma carta do cunhado que terminava com as seguintes palavras: "No momento, não tenho vontade nem tempo de apoiar tua leviandade e tua preguiça". O lápis, no entanto, tinha sido presente desse mesmo cunhado.

O que denota esse tipo de lapso é que o sumiço do lápis tem relação com o não querer lembrar de alguém que o decepcionou. Faz com que se deixe de gostar do objeto e passe a procurar pretextos para substituí-lo. No entanto, quando o motivo da perda é solucionado, o objeto reaparece.

Nesse grupo de fenômenos lacunares, há também os 'equívocos' *(Irrtümer)*, de cunho temporário, diz respeito a algo que acreditávamos que sabíamos antes, mas depois, vimos a saber, não é o que pensávamos.

Para Freud (2014), os atos falhos, em certos casos, são dotados de sentidos, que, em um processo psíquico, podem ser tomados como manifestações que emanam a intenção a que esse processo serve e a posição dele em uma cadeia psíquica. Interessa entender que intenções são essas capazes de perturbar as pessoas e que relações guardam essas intenções perturbadoras com aqueles aos quais elas perturbam. Ou seja, é preciso 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 válvulas de escape, mecanismos que, por suas brechas escapam o que está recalcado. Nos postulados freudianos o recalque está na origem dos sintomas neuróticos, pois surgem devido a uma operação de negação ocorrida no interior do eu[8], praticado como um juízo, ou seja, como se essa negação dissesse que tais pensamentos, afetos, e desejos não são tolerados, fazendo com que o sujeito evite tais incursões, 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. No entanto, tudo que é

[8] Segundo o Roudinesco e Plon (1998, p. 210) 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).

negado, recalcado simbolicamente, poderá voltar também simbolicamente via manifestações do inconsciente – atos falhos, chistes, sonhos – ou seja, há um retorno do recalcado. Dessa forma, entendemos que há duas operações: o recalcamento e o retorno do recalcado e, entre as brechas, entre as costuras dessa movimentação reverberam as tomadas de consciência nas quais se pode perceber que tanto o recalque quanto o retorno do recalcado são análogos às formas do desejo que não são aceitas, admitidas e, portanto, reprimidas no inconsciente.

O ato falhado, que de falho não tem nada, será sempre por motivações do inconsciente como meio de expressão de um desejo proibido. Nessa direção, Laplanche e Pontalis (2001) pautados nos postulados de Freud (1901), afirmam que o desejo inconsciente realiza-se nele – no ato falho – muitas vezes de uma forma bastante clara. Dessa maneira, os atos falhos só existem porque há um desejo recalcado, o desejo inconsciente. Assim, há de se considerar que não escolhemos as palavras para dizê-las, ao contrário, somos escolhidos por elas por meio do inconsciente. É nas palavras falhadas que o inconsciente se coloca e se faz presente (MAIA, 2006).

Nessa direção, evoquemos o conceito de 'chiste', também conhecido como "contrastes de ideias", tão ligado ao inconsciente quanto o ato falho e de fundamental importância nas análises das narrativas escritas por sujeitos-estudantes dos anos iniciais.

3.1.2 Os chistes

Segundo o dicionário Houassis (2001) o chiste remete à qualidade do que é engraçado; comicidade, graça, composição poética com referências espirituosas. Em alemão, deriva da palavra *Wits*, que significa gracejo. Para explicar o tal fenômeno, Freud publica em 1905 o livro "Os chistes e sua relação com o inconsciente" em que tentava esclarecer que por trás do cômico havia algo que merecia atenção. No livro, o psicanalista define esse fenômeno como uma brecha por onde o inconsciente escapa – assim como os atos falhos – ou seja, utilizado para dizer, em forma de brincadeira, o que realmente deseja.

Freud (1905) adota a hipótese de que os chistes são formados na pré-consciência, que escapa à revisão do inconsciente e o resultado disso é a captura pela percepção consciente. Assim, é um engodo afirmar que "fazemos" um chiste – expressão popular – pois tem em alto grau a característica de ser uma noção que ocorre involuntariamente. Não sabemos quando irá acontecer,

> não estão disponíveis em nossa memória quando precisamos deles; mas de outras vezes aparecem, como que involuntariamente, em pontos no nosso curso de pensamentos onde não vemos sua relevância. Estas são, novamente, apenas pequenas características indicativas de sua origem no inconsciente (FREUD, 1905, p. 110).

Na ocasião dos estudos sobre os chistes, Freud (1905) recorreu a vários estudiosos que se debruçaram sobre o tema, entre o quais: Lipps, Fischer e Heymans. Traziam como possíveis definições: a habilidade de encontrar similaridades em coisas em que não há semelhanças; descobrir semelhanças; habilidade de fundir várias ideias distintas umas das outras; conexão de duas ideias que não têm similaridade.

Para exemplificar como ocorre um chiste*,* Freud (1905) toma a narrativa de Heinrich Heine, intitulada de "Os banhos de Lucca" para destacar a tirada espirituosa da palavra "*familionariamente*". A palavra é a condensação das palavras 'familiar' e 'milionário' que, à primeira vista, não têm relação. No entanto, ganha sentido quando levada às condições de produção, ou seja, quanto o contexto de sua formulação, que resulta no efeito compelidor do riso no chiste.

Lacan (1999), afirma que a argumentação de Freud gira em torno da 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 essa afirmação, entendemos o chiste como uma manifestação do inconsciente e, logo, o escape de um desejo recalcado. Pautado nessa reflexão, Lacan (1999) complementa que o essencial da tirada espirituosa,

> [...] gira, sempre e unicamente, em torno de analogias estruturais que só são concebíveis 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).

Condensação está relacionado à mistura e ou modificação na palavra que, como já expusemos, não têm relação nenhuma entre si, mas, quando levado em consideração o contexto em que foi formulado, emana sentido. Em outras palavras, 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 de "As formações do inconsciente" (1999) interpreta esse chiste acionando a teoria do significante. Nela, a condensação é vista como uma metáfora que se presentifica onde emerge um sentido a partir de um "absurdo", do estranho. Surge um

sentido de uma palavra estranha, como o "*familionário*", o de ter familiaridade com um milionário.

Já o 'deslocamento' é um processo psíquico inconsciente que, por meio de um deslize associativo, modifica elementos essenciais de um conteúdo adormecido em detalhes secundários de um conteúdo manifesto. Para exemplificar a noção de deslocamento, Freud utiliza o diálogo entre judeus contido na narrativa "bezerro de ouro", quando um inquiri o outro formulando a expressão "tomou um banho". Não haveria deslocamento chistoso se a pergunta fosse: você se banhou? De acordo com Freud (1905, p. 36) a verbalização da pergunta admite um duplo sentido e o chiste – por deslocamento – é produzido pela resposta que descarta o sentido pretendido pelo questionador, capturando o significado subsidiário.

Para Lacan (1999), o deslocamento tem relação com a metonímia ao retomar os esquecimentos de nomes próprios narrados por Freud que é um lapso, uma vez que o nome esquecido caiu no esquecimento e foi substituído por outro de grafia parecida: Signorelli por Botticelli e Boltraffio.

É importante destacar a importância do significante quando nos posicionamos em compreender os mecanismos de "escape" do inconsciente. Sabemos que o inconsciente manifesta-se, é estruturado por meio/como uma linguagem. Desse modo, devemos nos atentar ao plano significante estrito, pois é por meio da palavra, da linguagem, de um significante, que o chiste manifesta-se e, portanto, revela uma ideia recalcada no inconsciente. Para isso, recorremos a Lacan (1999) quando aciona as funções de metáfora e metonímia sendo as funções essenciais do significante, na medida em que é por elas que o arado do significante sulca no real o significado, evoca-o.

Uma palavra ou expressão – um significante – pode ser substituída por outra remetendo ao mesmo sentido, no entanto, o que nos cabe é entender como essas substituições ocorrem, sabendo que em um chiste, uma palavra ou expressão pode ser substituída por outra que não tem relação nenhuma.

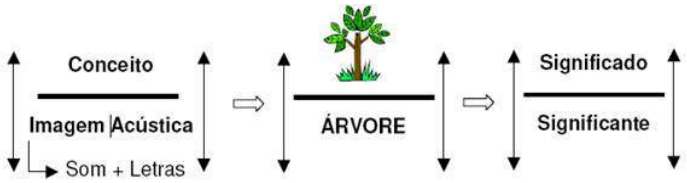
Segundo Lacan (1999), as características de um significante são as da existência de uma cadeia articulada que, tende a formar grupos fechados, ou seja, formados de uma série de anéis que se prendem uns aos outros para construir cadeias na qual se prendem a outras cadeias à maneira de anéis. Subentende-se que as ligações do significante comportam duas faces em que o psicanalista francês nomeou de 'combinação', 'continuidade' e 'concatenação da cadeia' (metáfora); e a outra, 'substituição' (metonímia). Esta última, segundo Lacan (1999), implica nas possibilidades de mudança em cada cadeia, quebrando, assim, a linearidade esperada entre significante e significado.

Nessa direção, a característica da metáfora é a possibilidade de substituição, nela vincula-se a "***função conferida***" a um significante, no que esse significante substitui um outro numa cadeia significante. Já a metonímia, nas palavras de Lacan (1999, p. 78) consiste na "***função assumida***" por um significante 'S' no que ele se relaciona com outro significante na continuidade da cadeia significante.

Importante destacarmos que quando Lacan (1999) aciona os termos significado e significante, remete à subversão que realizou no algoritmo cunhado por Ferdinand Saussure. Para Saussure (2006) o signo linguístico é uma entidade psíquica que une não uma coisa a uma palavra, mas um conceito e 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).

Dessa forma, concebe o signo linguístico como um mecanismo de duas faces: o significado que remete ao conceito e o significante que aponta para a imagem acústica. Vejamos o esquema elaborado por Saussure (2006) exemplificado na Figura 7:

Figura 7 – Exemplificação do esquema saussuriano do signo linguístico



Fonte: Google Imagens.[9]

Contudo, Lacan (1998) questiona 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. Assim, toma o algoritmo saussuriano e propõe a diferença entre o significante para a linguística e para a Psicanálise (LONGO, 2011).

Na concepção lacaniana o significante é destituído de sua função representativa, descosturando-o do significado e, dessa forma, passa a ser autônomo. Inverte as posições do significante, grafado com 'S' maiúsculo, pois sua presença na fala é predominante, isto é, o sujeito que fala move-se de significante em significante, ou seja, sua fala mostra e tampona, carregando toda ordem de significações, sem conseguir capturar todos os sentidos daquilo que diz, pois está alienada ao sentido daquilo que propõe, a um único sentido.

[9] Disponível em: <http://meuamor-meuodio.blogspot.com/2009/11/signo-significado-e-significante.html>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

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 destoante entre esses mecanismos, cuja 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.

Isto posto, direcionando-nos a um ilusório fechamento e após discussões sobre os atos falhos – que englobam os lapsos de escrita, de fala, os extravios – e os chistes, pressupomos que remetem à presença de uma ausência, de um desconhecimento existente que vem à tona por meio de uma falha do sistema consciente. Segundo Garcia-Roza (2009), esses fenômenos lacunares são indicadores da ordem inconsciente que se insinua nas lacunas e pelos silêncios da ordem consciente. O inconsciente é outra estrutura, diferente da consciência, mas igualmente inteligível.

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

Essas manifestações, como já expusemos, 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, passaremos a outra seção na qual examinaremos o sujeito, morada da(s) causa(s) e, desse modo, tais causas que têm em sua gênese, o desejo.

3.1.3 O sujeito e o desejo inconsciente

Foi Lacan quem introduziu conceito de sujeito na Psicanálise, já que tal empreendimento não constava explicitamente nos escritos de Freud. Mesmo assim, a obra

freudiana é tida como um marco que sinaliza que a introdução do sujeito é uma dimensão necessária para qualquer consideração sobre a natureza do ato humano.

Freud ao se deslocar do método catártico para a associação livre, supondo haver um saber na fala de seus pacientes histéricos, postula o inconsciente e os elementos inconscientes (os significantes recalcados nas cadeias do inconsciente) que constituem esse saber, ao emergirem nas/pelas falhas da fala desse sujeito (ELIA, 2010). Subverte, então, a noção de sujeito cartesiano – o senhor do saber e do conhecimento – e deixa posto que o sujeito funciona mais além, que é onde não se pensa.

Lacan (1998), esquivando-se de tal noção positivista de sujeito definidora do homem enquanto fundamento de seus atos e pensamentos e, nessa direção, controlador do conhecimento e da consciência (o sujeito cartesiano), 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, enuncia sua concepção da relação do sujeito com o significante: "Um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante".

Lacan (1999) aponta que, nos ensinamentos de Freud, o sujeito funciona mais além, difícil de captar, mas que atua em nós. Nessa direção,

> Uma coisa que deveria reter a atenção aí é que esse sujeito – que introduz uma unidade oculta, secreta, naquilo que nos parece ser, no nível da experiência mais comum, nossa divisão profunda, nossa profunda alienação em relação a nossos próprios motivos -, que esse sujeito é outro (LACAN, 1999, p. 51).

Esse "outro sujeito" não tem a mesma estrutura do 'eu' da experiência, tem suas leis próprias, sua estrutura e suas formações são singulares. Essa estrutura, Freud a aborda e a demostra, segundo Lacan (1999), refletida nas neuroses, nos sintomas, nos sonhos, nos atos falhos, nos chistes. Assim, esse sujeito se faz aparecer querendo dizer alguma coisa, mas produz-se algo que ultrapassa esse querer, podendo ser entendido como um acidente, uma contradição, ou até algo vexatório.

Podemos dizer que o sujeito freudo-lacaniano[10] não é um indivíduo, tampouco um sujeito consciente, pensante, como a filosofia analítica refere; não é o sujeito do enunciado, pensado na gramática; não aparece em nenhum lugar no que é dito (FINK, 1998). O sujeito,

[10] 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 atenciosamente e inicialmente por Freud e foram retomadas e ampliadas com Lacan.

na perspectiva freudo-lacaniana só emerge em ocasiões favoráveis à sua manifestação. Dessa forma, não se liga com o indivíduo e nem com o eu. O sujeito psicanalítico é, de acordo com Dornelas (2016) marcado e atravessado pelo inconsciente e, portanto, ele também não se encontra com o sujeito cartesiano, consciente.

Segundo a pesquisadora, no que concerne o descentramento da noção de indivíduo para a de sujeito, dizer que o sujeito psicanalítico é marcado, clivado, fendido e atravessado pelo inconsciente é o mesmo que dizer que, pautados nos postulados da teoria freudiana, que a subjetividade clivada dá-se pelo inconsciente como um sistema psíquico dirigido por leis próprias que se distanciam da consciência, acontecendo, portanto, esse descentramento (DORNELAS, 2016).

Assim, mencionar o sujeito freudo-lacaniano é o mesmo que pensar no 'sujeito do inconsciente', impalpável, ilocalizável anatomicamente, mas perceptível, quando escapa pelas brechas deixadas pelo consciente um desejo recalcado que, por estar nesta condição, pertence à ordem do inconsciente.

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

Nesse caminho, é importante trazermos novamente para a discussão o conceito de significante, ora já exposto. Lacan após ter postulado o conceito de sujeito pautado nas releituras que realizou nas obras de Freud, aponta a dependência do sujeito a um campo discursivo simbólico que lhe é exterior e causador do descentramento de si, responsável por sua constituição e estruturação. Quando o sujeito do inconsciente identifica-se 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, em outros termos, quer dizer que o sujeito passa a ser representado por um significante, mas em relação a outro significante.

Observa-se a costura estreita e apertada entre o sujeito e a ordem simbólica da linguagem, marcando de forma imperiosa a divisão do sujeito. Pensando na articulação entre significantes, o sujeito além de ser o que surge nessa juntura, também é produto de um resto que cai nessa movência, impossível de ser capturado tanto pelo significante, quanto pela imagem. O sujeito do inconsciente é um sujeito impedido do ser. Proveniente disso, o sujeito

do inconsciente não tem roupagem única, ele move-se, transforma-se e (des)costura-se de acordo com a movência da cadeia de significantes. Materializa-se aqui o aforismo de Lacan, que já acionamos neste capítulo e se faz necessário nessa passagem: "o significante representa o sujeito para outro significante", o que significa dizer que, sendo assujeitado ao campo simbólico, nunca terá controle de si só será "exposto" na conexão de um significante com outro. Fink (1998) afirma que o sujeito existe devido a um furo no discurso, manifesto no cotidiano como

> Irrupção transitória de algo estranho e extrínseco. Em termos temporais, o sujeito aparece apenas como uma pulsação, um impulso ou interrupção ocasional que imediatamente se desvanece ou se apaga "expressando-se", dessa maneira por meio do significante (FINK, 1998, p. 63).

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

Em "A interpretação dos sonhos", Freud (1900) entende que todos os seres humanos têm desejos e que alguns preferem não revelar a outras pessoas, desejos que não admitem devido a suas formações ideológicas (eu) e tendem a aparecer em sonhos, mas de maneira distorcida, necessitando a intervenção do analista para interpretá-los. Assim, recalcam-se tais desejos, enviando-os para o inconsciente.

> [...] há na mente desejos "recalcados" [...]. Ao afirmar que tais desejos existem, não estou fazendo uma declaração histórica no sentido de que eles tenham existido um dia e tenham sido abolidos mais tarde. A teoria do recalcamento, que é essencial ao estudo das psiconeuroses, afirma que esses desejos recalcados ainda existem - embora haja uma inibição simultânea que os contém (FREUD, 1900, p, 162).

A ideia de desejo estava, portanto, presente em Freud, mas remetida ao sonho como realização do desejo. Cabas (2009), com base nos termos em que Freud coloca o desejo, 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.

Entendemos que, na concepção Freudiana, 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), relendo os postulados de Freud, contribui e aprofunda a noção afirmando que a situação do desejo está profundamente amarrada, presa a certa função da linguagem, a certa relação do sujeito com o significante, ou seja, a alienação do desejo ao significante, a linguagem que engloba os enunciados e enunciações as trocas no meio social e nas formas simbólicas que são causadas pela linguagem.

O psicanalista francês apoia-se em Hegel para falar em desejo *(Begierde)* remetendo à filosofia da consciência e do sujeito como consta na "Fenomenologia do espírito". De acordo com Roudinesco e Plon (1998, p. 146), *Begierde*

> é utilizado para definir o apetite, a tendência ou a concupiscência pelas quais se expressa a relação da consciência com o eu. Se a consciência tenta conhecer o objeto, a apreensão deste não se faz por um conhecimento, mas por um re-conhecimento. Em outras palavras, a consciência, no sentido hegeliano, reconhece o outro na medida em que se reencontra nele.

Assim, Lacan 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 *(Entfrendung)*, 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.

Importante destacarmos que o Outro (com 'O' maiúsculo) ao qual Lacan refere-se é o que, em alguns seminários, conceitua como princípio do inconsciente, lugar de onde o indivíduo recebe sua mensagem. Antagônico ao pequeno outro (grafado com o minúsculo), referente ao semelhante, pois, no fundo esse outro é o reflexo de "nós mesmos" (Nesta passagem usaremos o pronome na primeira pessoa do singular). O Outro é princípio de alteridade radical, lugar de onde recebo minha própria mensagem de forma invertida, e onde atravessa, inclusive, a forma como são localizados os indivíduos em minhas relações. É um lugar simbólico com o poder de me fazer negar e escutar, mas na posição de sujeito. Assim, o Outro é um princípio do inconsciente em que, mesmo sendo simbólico, fala. Os sonhos, chistes, atos falhos são os mecanismos de onde recebo as minhas próprias mensagens, indiciando a presença do inconsciente e, portanto, do Outro. Sei que todas estas manifestações são produções minhas, no entanto, não consigo reconhecer 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.

Pensemos na presença física do sujeito no mundo que partiu de um desejo por parte de outros sujeitos físicos, genitores desse sujeito. Não podemos dizer, pontualmente, se foi desejo de ambos ou de apenas um, o caso é que a "criança" resulta de um desejo. Independente das motivações dos pais, 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, 1998). 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 um mesmo tecido. A linguagem é permeada pelo desejo e o desejo é inconcebível sem linguagem; o desejo do sujeito é o desejo do desejo do Outro.

Assim posto, as narrativas escritas pelos sujeitos-estudantes tornam-se uma via importante para que tenhamos acesso ao desejo inconsciente, uma vez que podemos vislumbrar a emergência de manifestações 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. Segundo Garcia-Roza (2009, p. 146), "é esse sujeito oculta(dor), alvo necessário da suspeita, que Freud vai nos revelar no inconsciente". Seu grande empreendimento consistiu precisamente em tornar explícito o desejo inconsciente.

O desejo que nos é (re)velado reveste-se de uma dupla característica, de acordo com Roza-Garcia (2009) em primeiro plano 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 nesse deslizamento em que um significante apaga-se para dar lugar a outro que Lacan toma como característico do desejo em Freud, ilustrando com o conceito de metonímia, recurso possível para burlar a censura, na tentativa de atingir o alvo, a satisfação do desejo que nunca será satisfeito, mas que será buscado até a morte. Podemos colocar, utilizando outras palavras, que o desejo está relacionado à falta de um objeto que ficou no passado e que, de certa forma, trouxe uma satisfação, mas esse objeto ficou perdido no passado. 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, insatisfeito.

Nesse ensejo, introduziremos o conceito de 'pulsão' *(trieb)*, diretamente relacionada ao desejo, ao buscado, retomado infinitamente, porém nunca alcançado. Em concordância com Cabas (2009), a teoria das Pulsões investiga os fundamentos, a força e a persistência do desejo.

O conceito de Pulsão (termo polêmico devido à tradução abarcar vários sentidos) foi introduzido por Freud no texto "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" datado de 1905 para tratar da sexualidade humana. Define a pulsão como "representante psíquico de uma fonte endossomática de uma estimulação contínua", atrelando o conceito de libido à pulsão sexual (PATTI, 2016). Nessa ocasião, esclarece ainda que a pulsão faz-se em um movimento insistente no encaixe do corpo com a psique e faz contorno, a princípio, nas zonas erógenas (oral, anal, genital).

No que concerne a erogeneidade, importante pontuar que Freud (1915) reformula suas concepções acerca das partes erógenas, atribuindo ao corpo como um todo – partes e órgãos internos – qualidade de erogeneidade. Isso significa que nenhum órgão ou parte da superfície corporal em particular, tem a posse privilegiada do que é sexual. Qualquer parte do corpo, de acordo com Garcia-Roza (1986) pode ser considerada como essencialmente sexual.

Lacan, (1985, p. 167) em uma releitura sobre os escritos de Freud em relação à pulsão, assim a define: "A pulsão é precisamente essa montagem pela qual a sexualidade participa da vida psíquica, de uma maneira que se deve conformar com a estrutura de hiância que é a do inconsciente". No que tange ao termo hiância, de acordo com o Vocabulário lacaniano[11], significa a falha entre a falta-a-ser (condição de existência do sujeito separado do complemento materno) e o complemento materno.

Patti (2016) ensina que tocante à pulsão, a 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.

Entendemos, pois, que a Pulsão 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 e marcado pela linguagem 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 um

[11] Disponível em: <http://lacan.orgfree.com/lacan/vocabulario.htm#H>. Acesso em: 20/03/2018.

desconforto, um desprazer o qual 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, o 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 e o bebê, por sua vez, não busca mais aliviar o instinto, pois agora ele já está atravessado pela pulsão, ou seja, a pulsão sobrepôs-se, alicerçou-se sobre o instinto. Na segunda mamada, o bebê não quer somente saciar sua fome, ele deseja reviver, repetir as experiências que lhe deram prazer.

Podemos perceber costurados a essa passagem, portanto, três conceitos, 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*** 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 uma mesma trama, onde um não se realiza sem a participação do outro.

No que tange à repetição, Freud, em seu texto "Recordar, repetir e elaborar", de 1914, traz exemplos de pacientes que repetem acontecimentos sem se darem conta que estão repetindo, 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). Exemplificando:

> [...] o paciente não diz que recorda que costumava ser desafiador e crítico em relação à autoridade dos pais; em vez disso, comporta-se dessa maneira para com o médico. Não se recorda de como chegou a um impotente e desesperado impasse em suas pesquisas sexuais infantis; mas produz uma massa de sonhos e associações confusas, queixa-se de que não consegue ter sucesso em nada e assevera estar fadado a nunca levar a cabo o que empreende. Não se recorda de ter-se envergonhado intensamente de certas atividades sexuais e de ter tido medo de elas serem descobertas; mas demonstra achar-se envergonhado do tratamento que agora empreendeu e tenta escondê-lo de todos. E assim por diante (FREUD, 1914, p. 4).

Durante o processo analítico, Freud afirma que a compulsão à repetição, sendo uma forma de recordação, presentifica-se, impossibilitando o analisando a fugir dela. No entanto,

não há a repetição, mesmo a silenciosa (quando o indivíduo declara que nada ocorre), se a 'transferência' não se instalar.

Para Freud (1914, p. 5) falar em repetição é apontar a transferência como, "[...] um fragmento da repetição e que a repetição é uma transferência do passado esquecido, não apenas para o médico, mas também para todos os outros aspectos da situação atual". Contudo, Lacan (1988) refuta a ideia de que o conceito de transferência tem relação com o conceito de repetição, mesmo alegando que foi por meio da transferência que Freud chegou à repetição. Associa a repetição com o registro simbólico, destacando dois aspectos diferentes da repetição, quais sejam: o 'Tiquê' e o 'Autômaton', ambos atrelados ao real[12]. 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 a Tiquê

> É precisamente 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 traz do funcionamento automático do significante (JORGE, 2008, p. 64).

Dessa maneira, afirma não poder confundir a repetição nem com o retorno dos signos, tampouco com a reprodução ou modulação de acontecimentos. A repetição é algo que, nas palavras de Lacan (1988), em sua verdadeira natureza está sempre velado na análise.

Lacan (1988) percebe que a afirmação de que a transferência é uma repetição tornou-se, na época, lugar comum, e que embora a repetição esteja atravessada na transferência, 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 narrativas as quais nos colocamos a analisar, deparamo-nos com palavras e expressões que os sujeitos-estudantes repetem muitas vezes. 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 na possibilidade de realizar um desejo que acredita que poderá lhe causar satisfação.

Atrelados ao conceito de desejo, pulsão e repetição, está o conceito de 'gozo' que, segundo Roudinesco e Plon (1998) raramente era utilizado por Freud, aparecendo com mais frequência nas obras de Lacan.

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

No vocabulário comum, gozo remete ao prazer que, consequentemente podemos atrelá-lo ao desejo, porém, contrapondo-se a essa premissa, Lacan (1969) argumenta que pode ser tanto excesso insuportável de prazer, como uma protestação no corpo que traga sofrimento, em outras palavras, pode ser prazer ou desprazer. Assim

> [...] podemos conceber que o prazer seja violado em sua regra, seu princípio, 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 "As formações do inconsciente", Lacan inicia o tópico "desejo e gozo" discorrendo sobre a complexa constituição do desejo para se poder falar de gozo. 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 da pulsão consegue-se passar, expressar e representar, por meio da fala, o que se necessita. No entanto, é impossível que toda necessidade transforme-se em demanda. Assim, o que não pode ser transformado de necessidade a 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. Podemos tomar, como exemplo, o desejo de comprar um celular. Tomemos o celular, pois a cada ano as indústrias e seus profissionais avançam e inovam no que concerne à tecnologia, justamente para acionar o desejo dos consumidores. Se uma pessoa deseja comprar um celular e consegue, logo fica satisfeita. Mas essa satisfação pode terminar a partir do momento em que lançam um modelo novo disponibilizando 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 reverbera ligado a esse excesso, tentando satisfazer a pulsão, por isso está tão atrelado a 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, ou ainda, 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).

Importante pontuar 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 direciona-se

sem, no entanto, atingi-lo, conseguindo apenas passear por suas bordas. É o que na premissa lacaniana é designado por 'objeto a' (o objeto propriamente da pulsão), que não pode ser explicitado pela pulsão sexual, por não ter representação psíquica, sendo implícito a ela: é o objeto sintetizador de gozo. Nas palavras de Longo (2011, p. 62) 'objeto a' é

> [...] causa do desejo, que faz desejar. Ele é simbólico, não existe de fato, mas representa o desejo que, às vezes, repousa em um objeto impalpável – uma pessoa, um trabalho, uma mercadoria – que dá ao sujeito a ilusão de ser o objeto que o tornara completo, satisfazendo seu desejo.

De acordo com Fink (1998), poucos conceitos têm tantos 'avatares' quanto o 'objeto a' nas obras de Lacan: o Outro, o algama, o número de outro, a Coisa Freudiana, o real, a anomalia, a causa do desejo, o mais-gozar, a materialidade da linguagem, o desejo do analista, a consistência lógica, o desejo do outro, o semblante/simulacro, o objeto perdido etc. As várias formas de acionar o conceito remete a inúmeras maneiras pelas quais poderá se revestir e/ou reverberar. Dentre essas formas de advir, pode ser entendido

> Como o resto da simbolização – o real que permanece, insiste e ex-siste após ou apesar da simbolização [...] como a última lembrança ou resto da unidade hipotética mãe-criança ao qual o sujeito se apega na fantasia para atingir um sentimento de totalidade, como o desejo do Outro, como o objeto do gozo, como aquela parte do Outro materno que a criança leva consigo na separação [...] (FINK, 1998 p. 108-109).

Dessa passagem, podemos entender que o 'objeto a' é um objeto faltoso que se define por ser um objeto que não existe. Jorge (2008), assim como Longo (2011), concebe-o como causa do desejo e não como objeto do desejo, pois funciona como propulsor do desejo; o que é perseguido, fantasiado, porém nunca atingido.

Carreira (2009) ensina-nos que o 'objeto a' adquire valor em uma relação com a falta no Outro. Isso porque ele é suposto como o objeto demandado para satisfazer seu desejo, ou seja, o objeto que poderia completá-lo.

Lacan, no seminário 6, "O desejo e suas interpretações" (2016), explicando que o 'objeto a' tem relação com o registro do imaginário, ou seja, 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, sem dúvida, mas com a condição de deixarmos bem claro que, nem por isso, ele se coapta com o desejo. Entra um jogo num complexo que chamamos de fantasia. É nesse objeto que o sujeito encontra seu suporte no momento em que se evanesce ante a carência do significante que responda por seu lugar de sujeito no nível do outro (LACAN, 2016, p. 404).

Frente ao exposto, 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 escritas narrativas: 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. Nos termos de Jorge (2010), 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 torna inconsciente, ou seja, passa de consciente para inconsciente, é que podem se tornar doentias, manifestando-se por meio de sintomas.

Desejo, fantasia e sintoma, segundo Brandão (2006) são conceitos próximos, que não se reduzem uns aos outros, no entanto, pode-se afirmar que, no sintoma, um desejo manifesta-se e representa-se via fantasia.

O que nos interessa em relação às narrativas infantis quanto conceito de fantasia é até que ponto as histórias construídas pelos sujeitos-estudantes 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 pela fantasia o sujeito

realiza, na ficção, 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 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).

Tendo discutido alguns conceitos da Psicanálise importantes para nosso estudo, partiremos para a discussão sobre a escrita e o ato de escrever, iniciando pela desmistificação da concepção generalista de que é um instrumento de comunicação, para estreitar e entender sua função na vida dos sujeitos, pois entendemos que "[...] a vida é sempre escrita, pelas inscrições, traços e rastros com que a marcamos ou a sulcamos" (BRANDÃO, 2006, p. 33). Importante destacarmos que os conceitos psicanalíticos ora apresentados não se esgotam neste capítulo, pois serão acionados, assim como outros que não foram apresentados e que são fundamentais no cerzir deste trabalho.

4 A ESCRITA: POSSIBILIDADE DE (RES)SIGNIFICAÇÃO NA TESSITURA DO DIZER

Não, não é fácil escrever.
É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.
(Clarice Lispector, A hora da estrela, 1998, p. 19)

Figura 8 – *Mujer cosiendo.* Françoise Duparc, 1726-1778

Fonte: Google Imagens.[13]

Esta obra tem como título *Mujer cosiendo*, em português "Mulher costurando", de autoria de Françoise Duparc, nascida em Murcia na Espanha em 15 de outubro de 1726, filha de pai francês, o escultor Antoine Duparc e mãe espanhola. Sua pintura é marcada pelo estilo holandês e, a maioria das obras retratam cenas da vida cotidiana, afazeres domésticos e

[13] Disponível em: <www.pinterest.es/pin/572027590143294005/?lp=true>. Acesso em: 02 jul. 2017.

pessoas simples. A imagem instiga-nos à reflexão sobre o ato de escrever, a escrita. A costura, assim como a escrita, possibilita um retornar, um refazer sobre algo que foi necessário desmanchar para que fosse melhorado. Pode ser desfeita e refeita, a depender das necessidades do artesão. No entanto, os furos iniciais da primeira costura podem ou não ser preenchidos pelos furos secundários da segunda costura, deixando escapar no tecido a marca inicial, ou seja, deixa evidente que houve necessidade de desfazer costuras para, no lugar delas, outras novas serem amarradas. A escrita e a costura muito se assemelham, pois em ambas há vestígios de ditos/pontos e de não ditos/pontos desmanchados, de palavras/pontos que significam algo, mas que querem dizer outra coisa, que atreladas a elas há outro(s) sentido(s). Assim, tanto a escrita como a costura deixam marcas, cicatrizes.

Voltamo-nos para a escrita, e percebemos que está longe de constituir-se "apenas" em um amontoado de palavras compostas por consoantes e vogais impressas em papel e tinta, ela tem história, tem função, está além da simples comunicação do pensamento humano que, segundo Fischer (2009), pode ser alcançada de várias maneiras: pela fala, pintura, música e até pelos gestos. No entanto, há uma visão simplista, antagônica à concepção proposta pela AD e pela Psicanálise, na qual 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 consideravelmente confiável que a comunicação linguística – podemos costurar aqui, que essa premissa de que a escrita pode tornar o que se pretende comunicar fixo, remete ao do 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. Fischer (2009, p. 14) ainda afirma que "as raízes desse sistema se encontram na necessidade fundamental dos seres humanos de armazenar informações, para comunicar, a si mesmos ou a outros, distantes no tempo e no espaço", ou seja, uma forma de ajudar a memória a lembrar de algo ou registrar fatos ocorridos que, em algum momento, precisarão ser retomados.

Ainda segundo o estudioso,

> Talvez o objetivo mais comum seja a melhor reprodução gráfica possível da fala de quem escreve. Pequenas mudanças constantes em um sistema de escrita ao longo de vários séculos, e mesmo milênios, resultarão em enormes diferenças na configuração e uso desta escrita mais tarde (FISCHER, 2009, p. 15).

A humanidade, desde os primórdios, utilizou uma gama variada de símbolos gráficos e mnemônicos (instrumentos de memorização, de apoio à memória) para a reprodução da fala.

No entanto, segundo Fischer (2009), conhecendo a escrita como é agora, fica difícil e talvez sem sentido, apresentar uma definição que agrupe todos os sentidos atribuídos a ela ao longo da história (passado, presente e futuro). Mas, ainda assim, concebe a escrita no presente como uma sequência de símbolos padronizados – com símbolos, sinais, caracteres – utilizados para reproduzir a fala, o pensamento e outras coisas em parte ou integralmente que envolvam atividades humanas. O sistema foi mudando, moldando-se, tornando-se mais complexo conforme as necessidades da sociedade, levando-nos a entender que a escrita dificilmente terá uma completude, um fechamento. Como afirma Fischer (2009), e concordamos com seu posicionamento: "É melhor evitar a 'armadilha' de uma definição inteiramente formal, porque a escrita tem sido, é e será inúmeras coisas distintas, para inúmeros povos distintos em incontáveis épocas diferentes" (FISCHER, 2009, p. 14). A escrita, portanto, acompanha os passos e a movência da sociedade, moldando-se e adequando-se às exigências de seus formatos, amarrando-se às expectativas e legitimando-se como instrumento para além da comunicação. Nos dizeres de Coracini (2009), a escrita caracteriza-se não como forma de comunicação/interação com o outro, mas como forma de dizer-se, de constituir-se como sujeito.

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 cognitivas (o domínio da escrita levaria à abstração, descentração, metaconhecimento); ideológicas (o texto escrito por ter começo, meio e fim, dá ilusão de completude); 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 imortalizar 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, 2005). 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), resgata-se, então, esquecimentos acionados pela memória, 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.

É importante destacarmos, 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 da subjetividade na escrita

> [...] para o ponto de vista da psicanálise, considerando a hipótese lacaniana "de que o indivíduo que é afetado pelo inconsciente é o mesmo que constitui o que chamo de "sujeito de um significante", sujeito do inconsciente e cadeia significante se constituem simultaneamente. Não se trata de buscar uma possível complementação entre duas perspectivas teóricas, mas sim de fazer trabalhar, em cada perspectiva e cada uma a seu modo, as formas de inscrição da subjetividade na escrita e no escrito (MARIANI, 2006, p. 7).

Considerando as aproximações e distanciamentos 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 evidente. Mariani (2006) ensina-nos que tanto a AD quanto a Psicanálise freudo-lacaniana, cada uma a seu modo, trabalham com essa margem de contradição constitutiva dos sujeitos e dos sentidos, do equívoco que se instaura e faz com que falhe a vontade de transparência da comunicação.

Propomos, então, discutir a relação do sujeito com a escrita pautados nas premissas da AD francesa e da Psicanálise freudo-lacaniana. Pretendemos entender como se dá o trabalho dessa costura que é a escrita, que aciona a memória, e dessa inquietação que trabalha com o ideológico, com o histórico, que (re)mexe com a(s) identidade(s) que, por sua vez é(são) atravessada(s) pelo inconsciente. A autoria é retomada e contemplada pois possibilita o trabalho com a falta constitutiva de quem escreve, (re)produz verdades; ação que movimenta eixos cujo produto nunca está acabado, está sempre aberto a novas/outras interpretações.

4.1 Escrita de si, memória e subjetividade

Acionamos, mais uma vez, a obra de Françoise Duparc, que nos remete ao exercício da escrita como meditação. Nas palavras de Brandão (2006), a costura, assim como a escrita, tem a função de construção, fio a fio torcidos que acompanham a vida e amarram-se a outras vidas,

> [...] nessa estranha dimensão que é o universo da escrita que se faz ler, enroscando-se a outros fios com que se compartilha o mundo e se acaba por criar outros fios, a partir de modelos bordados e tapeçarias, metáforas tão antigas de tecido literário, essa rede que se tece, sem que os tecedores nem sempre se conheçam ou se encontrem num mesmo espaço tempo (BRANDÃO, 2006, p. 11).

Vidas que se colidem, enroscam, cruzam-se. Com/na escrita temos a possibilidade de olhar para dentro, de nos vermos, de antes de escrever, nos lermos. O filósofo francês Michel Foucault traz em "Hermenêutica do sujeito" (2006a) reflexões sobre a escrita como elemento do exercício de si e como meditação. Foucault (2006a) afirma que a escrita representa um modo de exercício de si, no qual assimilamos a própria coisa que pensamos. Na concepção de Foucault (2006a), a escrita é 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, deslocando e levando o sujeito a pensar, a refletir sobre si, exercício em pensamento. A meditação explicitada 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 (a minha verdade pode não ser a verdade do outro!?). Ainda nessa linha de pensamento, acreditamos que o discurso verdadeiro, ao qual Foucault refere é embebido de atravessamentos de outros discursos que ouvimos, que lemos 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).

Foucault (2006a) explica ainda que a leitura – ligada à escrita – como meditação leva quem lê não à compreensão do que o autor queria dizer, mas a 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, segundo

Foucault (2006a) e Grigoletto (2006) a leitura está ligada à escrita como elemento do exercício de si, como elemento de meditação. Leitura e escrita não se sobrepõem, 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, e reciprocamente, de modo que a composição escrita dê corpo (corpus) àquilo que a leitura recolheu. A leitura recolhe orationes, logoi (discursos, elementos de discursos); é preciso disto fazer um corpus. É a escrita que vai constituir e assegurar este corpus (FOUCAULT, 2006a, p. 431).

Em outras palavras, a escrita seria um instrumento 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, 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.

Continuemos com os postulados de Foucault (1994a), agora em "A escrita de si" em que o autor comenta o 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, 1994a, p. 146). Pautado nos estudos dos textos "Epicteto", Foucault (1994a) (re)afirma que a escrita era associada à meditação, voltando o pensamento para si, acionando o que sabe e refletindo sobre eles, os assimila e se prepara para enfrentar o real. Foucault pontua em seu texto "A escrita de si" duas formas de escrita tomadas como "Treino" de si praticados pelos filósofos da época, quais sejam: os *hypomnemata* e a 'correspondência'.

Hypomnemata são como livros de notas em que se podia anotar coisas lidas, ouvidas ou pensadas. Uma vez anotadas, estavam disponíveis à (re)leitura e à meditação. No entanto, não se limitavam 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) instrumento de discursos a que se poderia explorar, transformando-os em fragmentos constitutivos da alma, como uma cicatriz, ou seja, as retomadas e as reflexões sobre o que já estava posto, poderia ser transformado como discursos constitutivos de si. Mesmo sendo objetos pessoais, não se poderia concebê-los como diários íntimos em que se poderiam encontrar relatos de experiências ou narrativas de si

mesmo, sua funcionalidade "limitava-se" em captar e reunir o já dito, ouvido, visto com uma "finalidade que não é nada menos que a constituição de si" (FOUCAULT, 2004), 'retomar', 'refletir sobre' e 'ressignificar'.

Em contrapartida, 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,

> Quando escrevemos, lemos o que vamos escrevendo exatamente do mesmo modo como ao dizermos qualquer coisa ouvimos o que estamos a dizer. A carta enviada actua, em virtude do próprio gesto de escrita, sobre aquele que envia, assim como actua, pela leitura e releitura, sobre aquele que a recebe (FOUCAULT, 2004, p. 153).

Entendemos que a correspondência atua em uma dupla funcionalidade – no que envia (escreve) e em quem recebe, vai além de um adestramento de si próprio pela escrita, é um movimento que dá abertura à manifestação de si e aos outros, ao contrário da *hypomnemata*. Ao elaborar 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. A carta, a correspondência, portanto, implica uma introspecção "[...] uma abertura de si mesmo que se dá no outro" (FOUCAULT, 2004, p. 157).

Nesse movimento, irrompe 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.

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 nos ensina que

> Escrever implica repetição, que pode ser entendida como retorno ao mesmo, mas que, pelo fato de aparecer em outro lugar e em outro momento, torna-se uma prática única. A repetição, entre tantas coisas, requer interpretação e memória ao mesmo tempo (SCHONS, 2005, p. 140).

Dessa forma, no ato de escrever está implicado o trabalho da memória com o interdiscurso. Sendo acionado em outro momento, em outras condições de produção pode reverberar outros efeitos de sentidos, dando à escrita uma outra roupagem, com possibilidade

de ser pensada como "novidade" (SCHONS, 2005, p. 138-140), ou seja, o texto escrito representa uma unidade aberta que pode ser dita diferentemente sem perder sua "essência":

> Daí por que dizemos que, 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).

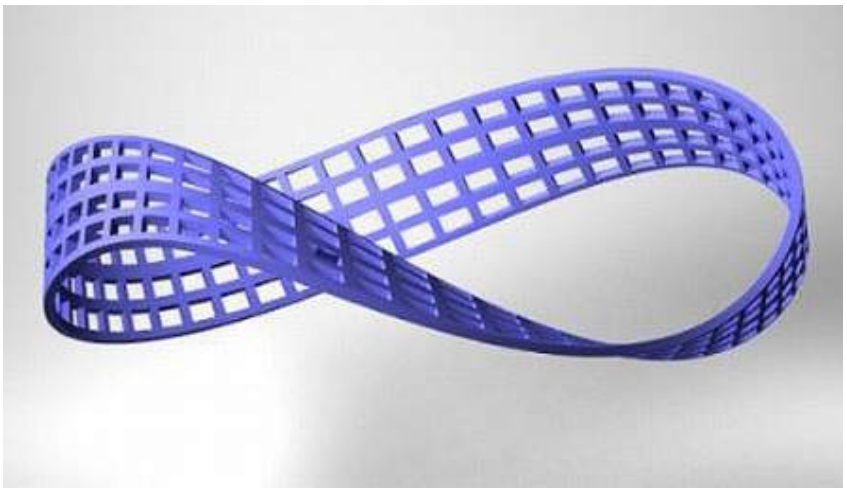
Retomando e dialogando com Brandão (2006), sobre sermos constituídos por entrecruzamentos discursivos que compartilham o mundo e acabam poi criar outros fios, somos atravessados e constituídos por outros discursos e outras formações discursivas e, assim sendo, nossas palavras também carregam o ressoar de outras palavras, palavras de outros sujeitos, pois o discurso é da ordem do repetível e remete sempre ao já dito, ao já lá e essa regra inclui também a escrita que, como percebemos, faz-se de forma intensa e indissociável com a memória. Dessa forma, segundo Grigoletto (2006), a escrita está unida ao linguístico, ao histórico, ao social e ao ideológico constituindo um espaço simbólico, local de interpretação, articulado à memória e de construção de identidades. Atravessado a essas noções está 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.

Dessa maneira, é na movimentação entre o singular e a alteridade que o sujeito "permite-se" escrever e constitui-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 que ele próprio ocupa na sociedade, mas também o lugar que o seu leitor ocupa (formações imaginárias), as condições de produção da escrita, ou seja, onde, quando e por que surgiu a necessidade, dando origem a um efeito ideológico.

Chamemos a atenção e retomemos, portanto, os atravessamentos constitutivos da autoria, aprofundando-nos e fazendo-nos empreender e compreender que é um processo marcado também pela heterogeneidade e pela alteridade. Como dito anteriormente, um discurso nunca é homogêneo, na maioria das vezes é atravessado por outros discursos e esses atravessamentos é o que o tornam heterogêneos (heterogeneidades, segundo Authier-Revuz, conforme discutido na primeira parte deste trabalho). Podemos dizer que falamos com as palavras dos outros, palavras de fora, exteriores. No entanto, essas palavras constituem-nos, uma exterioridade que nos habita, que é interior. Para exemplificar essa exterioridade que é

interior, tomemos o exemplo de Rickes (2002) quando aciona a fita ou banda de moebius (Figura 9) que contempla ao mesmo tempo o interior e o exterior, em um ir e vir ininterrupto.

Figura 9 – Fita de Möebius



Fonte: Google Imagens.[14]

Desse modo, temos um emaranhado de noções em funcionamento 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 a uma completude que nunca chegará, pois ilusória. Por meio dessa ilusão de unicidade que o sujeito constitui-se 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 FD que o constitui) da formação discursiva que o domina (na qual é constituído como sujeito):

> [...] essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, se apoia no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, [...] como pré-construído e processo de sustentação) que constituem no discurso do sujeito, os traços que o determinam, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1995, p. 163).

A atividade discursiva da escrita, apoiados no que expomos 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 inscreve-se, que poderá vir a questioná-lo e até mesmo, resistir (INDURSKY, 2016), como veremos nas análises das

[14] Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/foto/fita-de-möbius-coloridos-feitos-de-muitas-pequenas-esferas-gm868519332-144754631>. Acesso em: 10 de jan. 2018.

narrativas. Nessa movimentação, o que era um "ritual" poderá ser quebrado no ato falho ou no lapso e, quando isso emerge "o efeito de evidência se opacifica, podendo mesmo instaurar a dúvida e a possibilidade de deslocar o seu efeito de sentido" (INDURSKY, 2016, p. 40). O lapso ou ato falho, como já discutidos no capítulo anterior, são conceitos desenvolvidos por Freud, dizem respeito a substituições (erros) inesperadas e inconscientes em projetos vistos como previsíveis, quer na fala ou na escrita. Em outras palavras, consistem em colocar outra palavra no lugar da que se pretendia dizer (ROUDINESCO, 1998). Esses "erros" tem relação com motivações do inconsciente como meio de expressão de um objeto proibido (MAIA, 2006). Assim, o que está reprimido fala, escapa por meio do ato falho, lapsos da fala e da escrita.

É importante pontuarmos que a escrita, ao contrário do texto, não é um produto acabado com começo, meio e fim, mas um processo que, à luz da AD e da Psicanálise, não tem ponto final, podendo ser retomada e receber reformulações, ou seja, está sempre em movimentação. Ela pode ser suspensa, pausada, ser retomada, mas não tem 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 na citação de Schons (2005) logo acima quando afirma belamente 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 dar a ele novos fios. Para dialogar com a citação de 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, se entrelaçam e, mesmo por vezes, se contradizem" (INDURSKY, 2016, p. 35).

Pensamos a escrita, portanto, como um meio pelo qual emerge a textualização de diferentes discursividades, ou seja, por seu intermédio dá-se a materialização do interdiscurso entendido como algo também aberto, inacabado e sujeito 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 (INDUSRKY, 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.

Falar de subjetividade do ponto de vista discursivo e psicanalítico é pensar na constituição do sujeito – descentrado, cindido, clivado, submetido ao inconsciente, aberto a ressignificações e a novos sentidos. Nessa direção, importa-nos acionar, mais uma vez, a noção de sujeito concebido pela AD e atravessado e articulado à Psicanálise – uma vez que tais premissas caminham lado a lado na estruturação do conceito de subjetividade.

Tanto para a AD quanto para a Psicanálise, o que interessa na concepção de sujeito "[...] é o papel de intervenção da linguagem, na perspectiva de materialidade linguística e histórica que a AD lhe atribui" (FERREIRA, 2010, p. 10). Em outros termos, para as duas teorias "sujeito e linguagem são a porta de entrada para a compreensão dos processos que as constituem. Em ambas, residem também uma lacuna, uma falta, um efeito de incompletude do sujeito" (DORNELAS, 2016, p. 27).

No que tange aos processos de constituição da subjetividade no sujeito, Lacan (1998, p. 299) em seu seminário sobre "Função da fala e da linguagem em psicanálise" diz que

> A forma pela qual se exprime a linguagem define, por si só a subjetividade. Ela diz: "Tu irás por aqui e, quando vires tal e tal, seguiras por ali". Em outras palavras, refere-se ao discurso do outro. Como tal, ela se envolve na mais alta função da fala, na medida em que implica seu autor ao investir seu destinatário de uma nova realidade: por exemplo, quando por um "Tu és minha mulher" um sujeito marca-se como sendo o homem do conjugo.

Isso quer dizer que a subjetividade tem íntima relação com o desejo do Outro podendo ser materializado tanto na fala quanto na escrita, sendo estas últimas, meios de expressão da linguagem. Quando o sujeito volta-se a seu destinatário, nele se marca, marca o desejo e singularidade.

O sujeito da AD e da Psicanálise é, como já discutimos, assujeitado pela linguagem, evidenciando sua "marca" no campo social, em um mundo simbólico, no qual já existem sentidos circulantes, já-ditos, mas que podem ser (res)significados (no sujeito) a partir do que já está posto, levando em consideração que tais ressignificações são possíveis pela interpelação ideológica e, dessa maneira, pela formação discursiva a que se filia. Segundo Mariani (2006), em termos discursivos, nessa inter-relação entre inconsciente e ideologia tal como Pêcheux (1995) preconiza, a subjetividade constitui-se na interpelação ideológica e na inscrição-identificação do sujeito na formação discursiva (origem de sentidos) que o constituem.

Isto posto, compreendemos que a subjetividade é constituída por um duplo processo instigado pela inscrição do significante, estruturando o inconsciente e constituindo o sujeito:

uma identificação por via simbólica à formação discursiva na qual se constitui e um assujeitamento ideológico aos sentidos que essa mesma formação discursiva, causa de sentidos, produz (MARIANI, 2006).

Desse modo, podemos comparar a subjetividade a uma malha de saberes-sentidos-afetos (CELADA; PAYER, 2016), tecida e constituída pela inscrição do sujeito no simbólico e, portanto, na linguagem. Saberes-sentidos-afetos que foram concebidos pela interação com os outros sujeitos que o atravessa(ra)m e passa(ra)m a constituir o Outro que rege suas escolhas e manipula desejos. Birman (2003, p. 54) afirma que

> [...] nas cenas onde os desejos se inscreviam e circulavam permanentemente, os fantasmas capturavam os signos e as representações mentais, colocando a subjetividade em movimento, sustentando-a em seu pensar, no seu dizer e no seu fazer.

Ou seja, desejo e fantasia impulsionam a subjetividade, colocando-a em movimentação e renovação, sendo manifestada pelas formações do inconsciente (nos atos falhos que englobam os lapsos de escrita, nos chistes). Desejo e fantasia são resultados das relações do sujeito com campo simbólico, com a linguagem, isto é, nas relações sociais. Atrelados a essa movimentação, podemos dizer que a subjetividade aflora da relação do sujeito com a objetividade da sociedade, e, desse processo – de assujeitamento e de identificação com tais objetividades – advêm um sujeito singular constituído por um processo de (im)posição e de escolhas que, como já expusemos anteriormente, acredita ter sido livre.

Coracini (2009) contribui com nossas reflexões quando afirma que não há escrita que não seja marcada, tocada, tramada pela subjetividade e, dessa forma pelo inconsciente, mecanismos inerentes ao sujeito. Portanto, entendemos que em tudo que é tecido pelo sujeito, há fios de subjetividade. Apoiada em Foucault, Lacan e Derrida, 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).

Nessa direção, remetemo-nos às narrativas escritas que analisamos dos sujeitos-estudantes em que a escrita foi palco de sustentação de dizeres, tornando possível a emergência da subjetividade, tramada e aflorada a partir de experiências vividas, de desejos

camuflados, de sentimentos adormecidos, sentidos que retornam da memória discursiva, do interdiscurso e materializam-se no fio discursivo.

Entendemos, metaforicamente, a escrita como um furo novo em uma roupa remendada, possibilidade de reviver fatos, (re)visitar lugares, buscar ou esconder respostas, (res)significar, transformar, desmanchar costuras e fazer novas mesmo que o furo da costura desmanchada ainda apareça no tecido já permeado.

A escrita possibilita matar o que já foi, para fazer nascer o que está por vir, assim como afirma Coracini (2008) pautada nos dizeres de Derrida e Hélène Cixous em que trata a escrit(ur)a como movimento doloroso, porém instigante e excitante

> [...] sofrimento que mata e faz viver: uma vez escrita, a palavra se livra de novos sentidos, novos (velhos) gestos de interpretação e, portanto, de escrit(ur)a. 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).

Assim, escrever está alinhavado ao falar de si, ao voltar-se para si, possibilidade nascida em lugares vazios, lacunares, no que resulta o advir da subjetividade, de uma verdade do sujeito desejante.

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?

4.2 A escrita costurada na ponta do lápis: remédio e/ou veneno?

Para discutirmos o funcionamento da escrita como "remédio" ou "veneno" acionamos, mais uma vez Derrida (2005) que utiliza as palavras de Platão para mobilizar a história do semideus Teuth 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 *phármacon*, fazendo valer seu produto.

> [...] ele ***faz girar*** a palavra em torno de seu estranho e invisível eixo e a apresenta sob apenas um, o mais tranquilizador, de seus ***polos.*** Esta medicina é benéfica, ela produz e repara, acumula e remedia, aumenta o saber e reduz o esquecimento. Contudo, a tradução por "remédio" desfaz, por sua saída da língua grega, o outro polo reservado na palavra ***phármakon.*** Ela anula a fonte de ambiguidade e torna mais difícil, senão impossível, a inteligência do contexto. Diferentemente de "droga" e mesmo de "medicina", ***remédio*** torna explícita a racionalidade transparente da ciência, da técnica e da causalidade terapêutica, excluindo assim, do texto, o apelo à virtude mágica de uma força à qual se domina mal os efeitos, de uma dinâmica sempre surpreendente para quem queria manejá-la como mestre e súdito (DERRIDA, 2005, p. 44, grifos do autor).

Os outros sentidos de *phármakon* foram camuflados, "podados" por Theuth, materializando apenas o que queria mostrar – efeitos benéficos – e ocultando, (ingenuamente?), os malefícios. Fez isso na intenção de que seu "produto" fosse aceito sem questionamentos, fez um suposto "veneno" ter outra aparência. Veneno, pois, assim como qualquer "droga" quando usada erroneamente, poderá ter efeitos indesejáveis e prejudiciais. Assim, 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 Teuth:

> Para fazer valer sua invenção, Theuth teria, assim, des-naturado o ***phármakon,*** dito o contrário ***(tounantíon)*** daquilo de que a escritura é capaz. Ele fez um veneno passar por remédio. De tal forma que, ao traduzir ***phármakon*** por ***remédio,*** respeita-se, sem dúvida, mais do que o querer-dizer de Theuth, e mesmo de Platão, o que o rei diz que Theuth disse, enganando-o ou enganando-se assim. Desde então, o texto de Platão dando a resposta do rei como a verdade da produção de Theuth, e sua fala como a verdade da escritura, a tradução por ***remédio*** acusa a ingenuidade ou a artimanha de Theuth, ***do ponto de vista do sol.*** **(**DERRIDA, 2005, p. 44, grifos do autor).

Nessa perspectiva, 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 os estudos de Derrida (2005), atribui à escritura uma potência oculta e, de certa forma, suspeita. Podemos visualizar as duas faces (ou mais) em 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 acreditava 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. Não há remédio inócuo, dessa maneira o *phármakon* jamais poderá ser visto como algo simplesmente ou somente benéfico, assim como a escrita.

Tfouni (1994), pautada nos exames de Derrida (2005) sobre os textos de Platão, também se debruça sobre a palavra, e sobre os sentidos de remédio/medicamento, utilizada pelo semideus Theuth para referir-se 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, introduz o conceito de 'letramento' que é um fenômeno sócio-histórico que implica estudar as transformações que ocorrem em uma sociedade quando atravessada pelo uso generalizado de um sistema de escrita. O conceito de letramento concebido por Tfouni (1994, 1995, 1996, 1997) 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 centraliza-se no plano social e não somente no 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), para ser "efeitos", ou seja, deixa de ser apenas um suporte, para suportar efeitos de sentidos advindos de como, onde e por quem foi produzido. Escrita para além dos sinais, escrita dos/para sentidos.

Tfouni (1994, p. 67), discutindo o que pode tornar a escrita ao mesmo tempo remédio ou veneno, afirma a presença do aspecto histórico e o jogo do letramento

> [...] um jogo ideológico regrado, ligado a produção de sentidos que, ao mesmo tempo que garantem a permanência, a difusão, e atemporalidade do

> conhecimento (materializados em discursos pretensamente "objetivos"), acabam por gerar um mecanismo de exclusão (e dominação) onde o "mais fraco" (antropologicamente falando) nunca leva a vantagem. É o que acontece com os analfabetos, e também com todos aqueles alfabetizados excluídos das práticas mais sofisticadas de letramento.

Imediatamente, pensamos em uma sociedade dividida, pois a distribuição do conhecimento não é homogênea, infelizmente; nem todos têm acesso a informações muito elaboradas. Em outras palavras, 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.

Brandão (2006) convida-nos a refletir sobre a escrita como remédio ou veneno sob uma outra perspectiva, em relação com a vida do escritor. Alguns revelam sua necessidade profunda de escrever, como algo que os sustenta; outros, a escrita não detém a intensidade da dor e da inclinação de morte. Temos, portanto, a escrita como "escape" ou regulador de pulsões. Como podemos "classificar" a escrita, portanto?

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 da mesma forma. 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.

Entretanto, estamos propondo neste trabalho observar a escrita "instrumentalizada" pela escola que, na maioria das vezes, comporta um viés reprodutório, ou seja, 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 no 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. 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).

Como já expusemos, a escrita, a palavra, está além da comunicação entre sujeitos. Como afirma a psicanalista Tereza Nazar (2006), as palavras têm uma função nobre que é ser corpo, consistência aos pensamentos fugidos, tornando-os eternos nas palavras que ficam, quando a morte presentifica. 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 a do gozo (NAZAR, 2006). A letra a qual a estudiosa refere é inicialmente tomada por Lacan (1998, p. 496) ao "pé da letra" como "suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem". No entanto, no decorrer de seu ensino, ele 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 imbricados.

É importante retomarmos o termo 'significante', concebido por Ferdinand Saussure no quadro de sua teoria estrutural da língua para nomear a parte do signo linguístico que aponta para a representação psíquica do som, ou seja, a imagem ouvida, em contraponto a outra parte, ou significado, que remete ao conceito. 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.

Entendemos que a diferenciação entre o algoritmo saussuriano e o lacaniano está nos objetos de observação dos estudiosos: Saussure estudava a linguagem e Lacan o inconsciente. Consequentemente, 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.

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 ou o ato de escrever como algo que se produz de uma forma material, concreta, na escavação de um real que se encena nesse lugar do impossível, nesse lugar resistente a toda significação prévia, onde alguma coisa de legível falha, talvez o ponto mesmo em que o amor, tal como o esperamos, se revela impossível na sua desejada especularização. Dessa falha exibida em determinadas escritas, talvez sem que elas queiram, sem que dela se saiba, dessa lacuna, se produzam as verdades da escritura, em sua brevidade momentânea (BRANDÃO, 2006, p, 77).

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.

As narrativas escritas pelos estudantes, como mostraremos nas análises, comportam desejos, sintomas que se escondem na fantasia. A estudiosa ainda nos ensina que a escrita literária é uma elaboração secundária, um trabalho consciente com a palavra, apesar daquele que escreve não dominar totalmente o que escreve, diz mais o que se propõe, pois, a rede de significações não camufla tudo e o real está sempre ali, nas amarras da linguagem, alguma coisa sempre escapa. Entendemos que a escrita literária comporta, por meio de uma ilusão, efeitos de verdade, transportando quem escreve a uma realidade ilusória, onde desejos inconscientes e conscientes são parcialmente realizados.

Cabe ressaltar que ainda há sulcos, suturas a serem cingidas, não vislumbramos um ponto final, pois como a AD nos ensina que, além de a linguagem ser falha, reflete a falta e essa falta nos faz seres da busca. Paramos de buscar depois que nosso coração para de bater.

Partiremos para o próximo capítulo no qual apresentaremos o percurso metodológico de nosso trabalho, ou seja, o caminho que percorremos para constituição do corpus da pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISES

Nem sempre a escrita basta para deter a dor
Que aí se apresenta,
Mais que se representa.
(Ruth Silviano Brandão)

Apresentamos, neste capítulo, a descrição do caminho percorrido no estabelecimento do *corpus* desta pesquisa, bem como algumas análises provenientes da coleta de dados em campo.

Como salientado na introdução, os objetivos deste estudo são investigar se sujeitos-estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental têm a oportunidade de falarem de si, dentro do contexto e das práticas escolares, utilizando o discurso narrativo escrito. Para tanto, foi necessário realizar uma pesquisa de campo que ocorreu no segundo semestre de 2016, precisamente nos meses de setembro, outubro e novembro, entre alunos do 5º ano fundamental de uma escola pública periférica municipal de uma cidade situada no interior do estado de São Paulo.

Cabe salientar que, a rede municipal de ensino dessa cidade conta com 4 escolas municipais de educação infantil, 4 escolas municipais de ensino fundamental e uma escola estadual de ensino fundamental e médio estadual, totalizando 9 escolas.

Importa-nos ressaltar que as escolas que atendem crianças de 6 meses a 14 anos, ou seja, Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação da cidade onde a pesquisa foi realizada, coordenada pela Delegacia Regional de Ribeirão Preto/SP. A escola pesquisada atendia somente crianças com idades entre 10 e 11 anos, matriculadas nos quintos anos do Ensino Fundamental I, agregando 3 turmas de manhã e 3 turmas à tarde, somando-se 127 alunos. A estrutura física era precária por ter sido mal planejada. Porém, as 3 salas de aula disponíveis na escola eram amplas e arejadas.

Situava-se na zona urbana, em um bairro periférico marcado pela influência do tráfico de drogas. Ao andar pelas ruas do bairro, percebemos, no entanto, a cordialidade e amizade entre as pessoas, bancos de concreto construídos na calçada e banquinhos de metal devidamente dispostos à sombra das árvores, uma conversa, risadas, crianças correndo descalças. Cidade pequena.

A população pesquisada abrangeu 46 sujeitos-estudantes (3 salas de aula no período da tarde).

5.1 Procedimentos

O instrumento utilizado para a coleta das narrativas foi uma atividade didático-pedagógica elaborada e aplicada pela pesquisadora. É importante destacarmos que, antes da aplicação da atividade didático-pedagógica, a qual ocorreu logo após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética (ANEXOS A e B), estivemos na escola a fim de conversarmos e esclarecermos os objetivos da pesquisa, se tanto a direção quanto os professores da escola estariam de acordo e quais os dias viáveis para a realização da atividade que tinha como objetivo coletar as narrativas escritas pelos sujeitos-estudantes. As professoras titulares da sala ocupariam a posição de observadoras durante a aplicação da atividade, ou seja, ficariam presentes, mas sem participação. Ressaltamos que os familiares dos estudantes que participaram das construções das narrativas ficaram com uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa e assinado por eles e pela pesquisadora.

Iniciemos por discorrer sobre as atividades didático-pedagógicas realizadas nas três salas de aula. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, ou seja, investigar e compreender se sujeitos-estudantes dos anos iniciais falam de si por meio do discurso narrativo, a atividade utilizou o livro "Os três lobinhos e o porco mau" do escritor grego Eugene Trivizas (São Paulo: Brink Book, 1996) que faz uma releitura atualizada e divertida do clássico "Os três porquinhos e o lobo mau", ou seja, traz uma 'outra' versão da história, rompendo com a legitimada. O livro não consta da biblioteca da escola (esta contava com poucos livros desse gênero, sendo composto de livros didáticos enviados pelo PNDE), portanto os alunos não o conheciam.

A atividade foi dividida em três fases, com duração de dois dias: 1) análise da capa; 2) construção de uma narrativa a partir da análise da capa; 3) leitura do livro pela pesquisadora, discussão da história e vídeo com a história contada. Trabalhamos primeiramente a análise da capa, instigando a percepção mais aguçada, a olharem para além do que viam. Os contos de fadas nas escolas são legitimados e sistematicamente cristalizados, não sobrando espaço para o novo, para as (re)leituras. Com esse trabalho, percebemos, nas três salas, o quanto os alunos estranham e são resistentes a algo modificado, novo. Na primeira fase da atividade, a capa do livro foi mostrada, com o título devidamente oculto e perguntamos de que se tratava a

história, os alunos prontamente disseram: “Os três porquinhos e lobo mau”, acompanhado de desânimo. Foi solicitado que olhassem a capa do livro com mais atenção e estranharam que a quantidade de lobos e porcos não condizia com a história tradicional. Na capa aparecem três lobinhos e um porco. Essa inversão de personagens causa uma quebra da ordem esperada, e o efeito, um tanto quanto desconcertante, expõe a possibilidade de novas reações e interpretações. A partir da constatação, do estranhamento, do deslocamento de sentidos e de que a história do livro poderia ser outra, foi sugerido que elaborassem uma narrativa mediante suas observações sobre a capa do livro.

É importante esclarecermos, tendo em vista o objetivo deste trabalho, que não descreveremos todos os fatos ocorridos nas três salas, ou seja, que não nos detivemos em todos os diálogos entre os alunos. Mas alguns questionamentos foram reproduzidos por eles e recorrentes nas três salas em relação à confecção da narrativa que chamaram nossa atenção: *“posso inventar”; “posso “usa” outro personagem”; “quantas linhas devo escrever”*. As materializações dessas impressões indiciam como os sujeitos-estudantes concebem a construção das narrativas e, ainda, podem apontar para como elas são mobilizadas dentro do plano pedagógico elaborado pelo professor: indicia uma atividade mecânica, engessada, que impossibilita a movimentação dos mesmos por outros espaços discursivos. Uma atividade regida pelo discurso pedagógico autoritário.

Logo após a construção das narrativas, as mesmas foram recolhidas e esclarecemos que a leitura do livro seria em outra aula e, até lá, pensassem como seria a história. No segundo dia de realização da atividade, iniciamos com provocações e discussões acerca do conteúdo do livro. Muitos entenderam que a história era lobos famintos que queriam comer o porquinho, outros interpretaram que era muito lobo para repartir um porquinho, ou seja, tinha três lobos e apenas um porco. Pediram para ver o título do livro, mas este só seria possível depois da leitura. O livro foi lido fazendo uso de entonações e efeitos de som, a fim de promover efeitos de sentido, provocar reflexões e (res)significações, assim como encantamento nos sujeitos-estudantes. Tudo para deixar a história emocionante e o envolvimento dos alunos intenso. Ao término da leitura, o livro foi disponibilizado para que os alunos tocassem e dissessem o que pensaram em relação à história. A atividade foi finalizada pela leitura “digital” do livro, ou seja, a pesquisadora levou para os alunos a história contada por uma outra pessoa e as páginas do livro projetados em um *datashow*, uma perspectiva diferente de ouvir e compartilhar uma história que entendemos ser importante, no que concerne à apropriação de diferentes perspectivas ou dos vários sentidos que podemos atribuir ao mesmo.

Após a coleta, as narrativas foram lidas, selecionadas e devidamente transcritas e armazenadas esperando o próximo passo da pesquisa.

5.2 Estabelecimento do *corpus*

Finalizada a primeira etapa da pesquisa, com as autorizações tanto dos responsáveis pelos estudantes, e ainda, com as narrativas escritas coletadas, partimos para a delimitação do *corpus.* Para tanto, antes de avançarmos, é necessário pontuarmos que, de acordo com a perspectiva discursiva, o "*corpus*" está diretamente relacionado a um "*recorte*" de dados determinados pelas condições de produção, levando-se em conta os objetivos e princípios que, orientando toda análise, possibilitam uma leitura não subjetiva dos dados aqui apresentados. Ressaltamos, de acordo com Orlandi (1996, p. 139) que "O recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado a linguagem – e – situação".

Adiantamos que foram realizadas muitas leituras das narrativas buscando delimitar nosso *corpus*. Esse movimento leva-nos em direção à incompletude da palavra presente nas narrativas, função do fato de que a linguagem é categorização dos sentidos do silêncio, modo como o sujeito que escreve procura controlar, domesticar os sentidos, pois não há sentido sem silêncio (ORLANDI, 2007). Silêncio, retomando o que discutimos na primeira parte deste trabalho, sobre conceitos importantes da 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 faz uma interlocução entre linguagem/pensamento/mundo, porque o discurso – no nosso caso, escrito – é uma das instâncias materiais concretas dessa relação.

Deslizando para as narrativas escritas compostas por muitas palavras (explícitas ou silenciadas), imediatamente pensamos nos sujeitos que as emprega – falante e faltante e que se faz através e pela palavra – é possível situar o sujeito, em concordância com Maia (2006, p. 34) como "ser contornado pela linguagem; um ser de linguagem e desejo". Assim posto, partimos para a constituição do *corpus*, entendido como um amplo espaço discursivo (MAINGUENEAU, 2005), constituído por narrativas escritas por sujeitos-estudantes, realizadas na escola e posteriormente transcritas, das quais selecionamos algumas sequências discursivas, que operam como sequências discursivas de referência (SDR), ou seja, as regularidades de uma prática (COURTINE, 2009), de um enunciado que constituem o recorte discursivo.

Para este trabalho, temos três produções escritas realizadas por três sujeitos-estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Importante esclarecermos que a escolha das três narrativas deu-se pelo fato de indiciar a emergência do sujeito do inconsciente. A percepção desses indícios foram possíveis pela filiação da pesquisadora à AD e à psicanálise freudo-lacaniana que auxiliam a leitura eficaz e aguçada, logo historicizada dos textos. Assim, para análise e discussões, foram selecionadas sequências discursivas que estão em negrito nos textos, que acreditamos trazer indícios de acionamento da memória que se atualizou no momento do ato de escrever, bem como atos falhos cometidos e materializados na escrita que evidenciam o querer falar de desejos reprimidos, fantasiando-os, florescendo o falar de si. A possibilidade de o sujeitos-estudantes colocarem-se como intérpretes-historicizados e, dessa forma, possibilitar a emergência da autoria (ou não) também foram analisadas.

Acreditamos, parafraseando com Chuffi (2016) que no falar de si há um permanente e tenso deslocamento que dará a oportunidade ao sujeito-estudante de (re)construir sua trajetória, correndo, também, o risco de silenciar sobre as condições sócio-históricas.

6 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Ao escolher palavras com que
narrar minha angústia,
Eu já respiro melhor.
A uns Deus os quer doentes,
A outros, quer escrevendo.
(Adélia Prado)

6.1 Algumas considerações sobre narrativa e discurso

A narrativa está presente em todos os tempos e lugares – bem antes do surgimento da escrita – em todas as sociedades. O homem continua espalhando marcas de forma similar ao início da humanidade, deixando evidente a necessidade de (se) narrar, de deixar sua marca, no caso utilizando a escrita para tal. A narrativa é um mecanismo importante para que o homem seja visto dentro da sociedade.

Os primeiros estudos sobre a narrativa tiveram início a partir da poética de Aristóteles (1996), escrita por volta do ano 335 a.C., a partir de suas análises sobre a tragédia que, de tão amplas e profundas, ainda permanecem sendo referência para a compreensão da narrativa. Segundo Genette (2011), para Aristóteles, a narrativa *(diegesis)* é um dos dois modos da imitação poética *(mimesis),* sendo o outro a representação direta dos acontecimentos, com atores gesticulando e falando, ou seja, dramatizando para um público. Assim, temos a diferenciação entre poesia narrativa e poesia dramática. Essa diferenciação já se fazia presente (GENETTE, 2011) no 3º livro de "A república", escrita por Platão.

Genette (2011) afirma que para Platão a maneira de dizer o que se tem a dizer divide-se teoricamente em imitação *(mimesis)* e simples narrativa *(diegesis).* O filósofo define a simples narrativa como tudo o que o poeta narra, falando em seu próprio nome, sem fazer alusão que é outra pessoa quem fala. Em contrapartida, a imitação baseia-se na ação daquele que se faz passar pelo personagem. A diferença entre as classificações de Platão e Aristóteles, segundo Genette (2011, p. 256), "reduz-se, assim, a uma simples variante de termos, ou seja, para Aristóteles a 'imitação poética' é dividida em duas ações: poesia narrativa e poesia dramática, sendo essa última marcada pela representação". Para Platão, a imitação propriamente dita e a simples narrativa compreendem tudo o que o poeta narra em seu próprio nome.

Contudo, nem Platão nem Aristóteles preocuparam-se com o valor representativo da narrativa (representação de acontecimentos verbais e não verbais) o que faz dela um instrumento importante dentro da sociedade. Há incontáveis narrativas e uma variedade de gêneros narrativos distribuídos no/pelo mundo: a narrativa pode ser amparada pela linguagem oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto, mito, lenda, fábula, novela. Ela começa com a própria história da humanidade, está presente nos inúmeros desenhos rupestres espalhados pelas cavernas, em que o homem pré-histórico contava como foi a caça de algum animal que lhe servia de alimento. Não há grupos de humanos sem narrativa, sem sua escritura no mundo. Podemos tomar a história como exemplo de que a vida em sociedade adquire forma e sentido pela narrativa da ação do homem sobre seu meio.

Para adensar nossas discussões, trazemos algumas definições buscadas em alguns estudiosos que se debruçaram sobre o estudo da narrativa ao longo da história.

Todorov (2006) e Ricoeur (1994) afirmam que a narrativa é marcada e representada pela temporalidade. No entanto, a temporalidade destacada não se refere ao tempo cronológico, mas aos acontecimentos, pois: "[...] o tempo não tem ser, posto que o futuro ainda não é, que o passado não é mais e que o presente não permanece" (RICOEUR, 1994, p. 22). No Dicionário de Linguística, de Dubois (2006), a temporalidade também é pontuada: a narrativa é um discurso que se refere a uma temporalidade passada com relação ao momento da enunciação. Nessa mesma linha de reflexão, trazemos as contribuições Genette (2011, p. 255), que afirma que "a narrativa é a representação de um acontecimento ou uma série de acontecimentos, reais e fictícios, por meio da linguagem, mais especificamente, a linguagem escrita". Bruner (1991) concebe a narrativa como um instrumento mental de construção da realidade e como organizadora da memória e da experiência humana, apontando que a preocupação central quando se discute a narrativa, não é como o texto é construído, mas como ele opera como instrumento mental de construção da realidade. Aqui, entendemos que a narrativa, de acordo com Bruner (1991), pode ser um tipo de suporte para expressar a subjetividade humana.

Desse modo, a narrativa é forma pela qual 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.

Pontuamos que nossos estudos focalizam a narrativa não enquanto história, mas enquanto discurso e, assim, podemos ter acesso à subjetividade do sujeito, por meio da

materialidade linguística. Dessa maneira, é importante que destaquemos algumas considerações entre narrativa e discurso.

A narrativa é considerada discurso quando este é dirigido pelo narrador ao leitor/ouvinte, ou seja, para afirmar ou dizer "mais do que diz a história", segundo Todorov (2006). As estruturas narrativas transformam-se em discurso quando acolhidas pelo sujeito da enunciação, ou seja, a partir do momento em que faz uma série de escolhas pessoais, contando a história a partir de um determinado ponto de vista, tendo, dessa forma, a presença do eu, da subjetividade. A significação na narrativa é marcada pelo desenvolvimento dos acontecimentos, pelos fatos que se desenrolam durante a narração, diferentemente do discurso no qual observamos e consideramos os efeitos de sentido entre interlocutores sócio-historicamente determinados. Dessa forma, as diferenças reduzem-se a uma oposição entre a objetividade da narrativa e a subjetividade do discurso. Contudo, é necessário apontar que se trata de uma objetividade e uma subjetividade definidas por critérios de ordem linguística: é "subjetivo" o discurso que marca a presença do eu de forma direta ou não, em contrapartida, a objetividade da narrativa define-se pela ausência do narrador, quando os acontecimentos são colocados como se produzem à medida que aparecem no horizonte da história. Ninguém fala aqui; "os acontecimentos parecem narrar-se a si mesmos" (GENETTE, 2011, p. 269).

Para o crítico literário francês e teórico da literatura Genette (2011), as essências da narrativa e do discurso não se encontram quase nunca em estado puro, sem atravessamentos de uma na outra. A inserção de elementos narrativos no discurso não é suficiente para emancipar esse último, pois eles são dependentes do locutor que está presente em último plano e pode intervir a qualquer momento, sem que esse movimento seja considerado uma invasão e, em contrapartida, qualquer intervenção de elementos discursivos na narrativa é entendida como infração, como um corpo estranho dentro da estrutura. Portanto, a narrativa introduzida no discurso transforma-se em elementos do discurso, o discurso introduzido na narrativa permanece discurso. A razão dessa diferença é, segundo Genette (2011), simplória, mas constitui um caráter decisivo da narrativa: o discurso, modo natural de linguagem, o mais aberto e universal não tem nenhuma pureza a preservar, contudo, a narrativa, pelo contrário, é uma forma particular que possui restrições e exclusões, como a recusa do presente, da primeira pessoa etc. O discurso pode "narrar" sem deixar de ser discurso, já a narrativa não pode "discorrer" sem sair de si mesma. Por outro lado, a narrativa não pode se abster do discurso, pois ficaria sem atrativo (GENETTE, 2011).

6.2 As narrativas como instrumento de materialização da subjetividade

Para se representar ou representar algo que lhe é conveniente, o sujeito o faz por muitos meios, todavia, acreditamos que os mais importantes sejam aqueles que perpetuaram a história da humanidade tornando possível às gerações futuras o conhecimento do passado: de como era, agia e de como produzia o conhecimento. As narrativas são uma forma de representação que, além de ser um dos mais antigos dispositivos de comunicação, preservação e cerceamento social, é também o responsável pela eternização de certos conhecimentos/ informações. As pinturas rupestres são um exemplo de que as narrativas configuram-se em uma forma de eternizar o que passou para que fosse possível vislumbrar os alicerces e, dessa forma, acreditar ser possível planejar o futuro.

A narrativa também exerce um certo poder sobre a imaginação humana (BRUNER, 1997), prestando-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, os comentários depois da leitura de um determinado assunto no *Facebook*, dentre outros exemplos, são espaços onde o sujeito constrói-se, faz-se a si-mesmo.

Assim, o conhecimento de um sujeito não está apenas dentro de si, ele foi constituído e construído em coletividade. O saber que apropriou, foi o que para ele fez sentido, foi o que significou. Sob nossas palavras reverberam palavras outras, palavras de outros sujeitos. Sujeitos atravessados e marcados por outras vozes, outros dizeres que se relacionam com seu arquivo, com sua memória discursiva – memória do dizer. Dessa forma, o si-mesmo deve ser tratado como um constructo que, por assim dizer, procede tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora, tanto de cultura para mente quanto da mente para a cultura (BRUNER, 1997).

Somos seres imersos e dependentes de relações sociais permeados por crenças elementares ou premissas que entram nas narrativas sobre a condição humana que constituem a ciência popular, em outras palavras, todos temos crenças e desejos e nossa vida é, de certa forma, guiada por essas crenças e desejos. Bruner (1997) acredita que o desejo de narrar-se acontece quando tais crenças são violadas e os desejos se tornam difíceis de se realizar. Desse modo, a necessidade de narrar, de se auto-narrar emerge e faz com que o sujeito busque elementos para organizar sua experiência, materializando ideias, relatando desejos,

denunciando frustrações. Portanto, a narrativa de si pode ser "[...] ideias do indivíduo do que ele poderia se tornar, gostaria de se tornar e teme se tornar (BRUNER, 1997, p. 45).

Para dialogar com Bruner, trazemos Tfouni (2005a) e Assolini (1999) que partilham da mesma premissa de que o ato de narrar é organizar, por meio da linguagem, nossas interações, conhecimentos e experiências sobre os acontecimentos e, sobre tudo que nos cerca, ou seja, para 'falar de si'. Essa conceituação eleva a 'narrativa de si' a um lugar onde a subjetividade pode se instalar através de mecanismos linguísticos discursivos. A subjetividade, para as pesquisadoras, portanto, é a forma pela qual o sujeito organiza sua simbolização particular.

A partir dessa posição discursiva costurada com a teoria psicanalítica, entendemos que a narrativa de si enquanto materialização e suporte da subjetividade, de escolhas e desejos singulares, pode ser enquadrada em umas das tipologias discursivas desenvolvidas por Orlandi (1996) qual seja, o discurso lúdico. Segundo a pesquisadora, o discurso lúdico propicia a troca entre os locutores, onde a pluralidade de sentidos instala-se. O lúdico é o que "escapa", "vaza", é uma ruptura em que o legitimado comanda. É nele/com ele que a imaginação ganha espaço e a liberdade é a moeda de mais valia. Esse tipo de discurso não é bem quisto nas instituições escolares, justamente por prezar o diálogo e a quebra da hierarquia de poderes e saberes. Faz-se necessário destacar que na contraposição do discurso lúdico há o discurso polêmico e o autoritário, voltados para fins práticos e objetivos, reprodutores de saberes, vontades e verdades de uma sociedade cada vez mais opressora e manipuladora, não abre espaço para interações, para o diálogo, para a crítica e construção de saberes.

Dessa forma, a 'narrativa de si' está dentro do discurso lúdico (ORLANDI, 2009), por não ser transparente, dando abertura à subjetividade e, dessa forma, para uma infinidade de sentidos e (re)formulações. Essa característica é chamada de polissemia – campo da multiplicidade de sentidos. Temos ainda a 'polifonia' que são as várias vozes presentes e atreladas à narrativa representando as várias posições que o sujeito pode ocupar durante a narrativa.

Quando narramos, miramos para um outro (interlocutor), no caso do discurso narrativo, para um narratário (CARREIRA, 2002). Segundo a Psicanálise, além do "eu" que narra e do "tu" que escuta, há um Outro lugar, o da linguagem, que o sujeito faz ouvir sua própria mensagem. Esse lugar é chamado de "lugar da verdade" (SAFOUAN, 1993). Essa "verdade" pode vir acompanhada da ficção que, dentro de uma narrativa, vem no lugar de um fato, atribuindo-lhe sentido, que pode ser verdade ou ficção.

> [...] a ficção traz uma verdade não fatual. Ela remete à existência de um sujeito que narra, pois, sem ele, o fato não ganha forma de narrativa. Mas, vale ressaltar, é um sujeito que só existe porque narra. Não se trata então de uma entidade independente e soberana que antecede a narrativa (CARREIRA, 2002, p. 26).

Desse modo, acreditamos que em uma narrativa, em uma história, aquele que narra pode se utilizar da ficção para contar a verdade, uma realidade dentro da ficção que remetem aos seus desejos e angústias. Logo, a narrativa torna-se para o sujeito um instrumento de "desabafo", no qual se faz ouvir e também se ouve, criando possibilidades para (res)significar o que tanto incomoda ou imaginar tendo posse do que almeja. Analogicamente, a narrativa escrita pode ser pensada como um espelho, objeto em que muitas vezes é espaço de alucinação, de delírios, fantasias, que podem levar muito além da ficção.

De acordo com Bruner (1997), mesmo apresentando essa característica de realidade ou imaginação, a narrativa não perde seu poder como história. Afirma ainda, apoiado nos estudos de Ricoeur, que a história narrativa convida à reconstrução do que poderia ter acontecido.

Em uma narrativa, a verdade pode ser encontrada camuflada na ficção e não detrás dela (CARREIRA, 1997). Essa verdade, à qual nos referimos, é o que realmente o inconsciente quer dizer. Pensemos, metaforicamente, pautados nos postulados de Carreira (1997) que a verdade tem uma estrutura de 'fixão'; ela sempre está lá, é fixa, mesmo na ficção. É a "verdade" que se quer contar, mas que esconde por algum motivo.

> Assim, o sujeito pode falar de si de modo disfarçado e com um certo distanciamento do tempo presente, entrando em contato com suas angústias e elaborando sofrimentos e pode também falar a verdade sem que fale verdadeiramente de si, pois não escapa deste caminho, o da compulsão a repetição (CARREIRA, 2002, p. 35).

Em consequência, o ato de narrar envolve um esforço real de lembrar, de recordar com detalhes algo ou experiência (des)agradável que, no momento, afeta mais que outros. O recordar não é um processo fácil, pois poderá trazer sofrimento. Segundo a Psicanálise freudo-lacaniana, 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.

> A lembrança serve [...] para justificar uma atitude. O ato de recordar está "carregado", então, preenchendo uma função retórica no processo de reconstrução do passado. Ele é uma reconstrução projetada para justificar. A retórica [...] até mesmo determina a forma de invenção para a qual nós voltamos para construir o passado: "O sujeito seguro se justifica, isto é, chega a racionalização, registrando mais detalhes do que os que estavam

> realmente presentes; entretanto, o sujeito hesitante e cauteloso reage de forma oposta, e encontra sua justificativa diminuindo e não aumentando os detalhes apresentados na experiência (BRUNER, 1997, p. 56).

Em se tratando de narrativas infantis, podemos encontrar tanto fato como ficção, pois elas misturam elementos de suas vidas fazendo, com isso, preenchimentos imaginários buscando tamponar buracos de sentido. O recordar também ecoa, reverbera, faz-se presente, pois é parte da estrutura da narrativa. Esta, então, pode ser o caminho pelo qual o sujeito tem a oportunidade de falar de si, de sua subjetividade de forma disfarçada, oculta, utilizando-se da ficção com "pitadas" de realidade, para exprimir o que sente, o que incomoda, no intuito de desabafar, confortar-se, de realizar o irrealizável. Pelo discurso narrativo os indivíduos podem

> [...] efetuar sozinhos ou com ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser, de transformarem-se, a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria de perfeição ou de imortalidade (FOUCAULT, 1994, p. 2).

Se observarmos como as narrativas infantis, objeto de nosso estudo, vêm sendo abordadas, notaremos um apagamento do sujeito, em sua singularidade, uma falta de oportunidade para que seja considerado o que emerge entre os significantes (CARREIRA, 2002), em prol da adequação de uma estrutura legitimada e sem criatividade, de cumprimento de um currículo que nega o sujeito e, então, é negada a possibilidade de ocupar o lugar de intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2013), ou seja, falar de um lugar que permita desvincular-se dos processos parafrásticos e das regiões de sentidos cristalizados e legitimados pela instituição escolar. O adulto começa a limitar a liberdade da criança de criar realidades que não correspondem exatamente nem ao sistema de referência ordinário do adulto nem ao das "estórias" tradicionais, ou seja, ele é podado e estimulado a reproduzir e nunca a criar, instalando, assim, o discurso autoritário, pois não é dado espaço ao sujeito-estudante de posicionar-se sendo, dessa forma, a polissemia contida, o sujeito assujeitado e o "sistema" reforçado.

Em contraponto com essa premissa, a da reprodução de sentidos já postos na/pela escola, temos o conceito de intérprete-historicizado, como anteriormente, que está sendo ampliado e arduamente estudado por Assolini (2013) e que acreditamos colaborar para a reformulação das práticas pedagógicas, rompendo com a hegemonia da reprodução e visando a possibilidades e aberturas para que os sujeitos-estudantes sejam estimulados a se destituírem do silêncio, ao qual muitos são submetidos, abrindo os olhos para a multiplicidades de

sentidos que determinada situação poderá oferecer e, com isso, aprender a ocupar vários posicionamentos no discurso. Faz-se importante esclarecer que, nesse conceito, a interpretação é semelhante à leitura historicizada do texto, logo o leitor deverá refletir sobre as condições de produção desse texto, que é um de seus alicerces e que devem ser pensandas e valorizadas.

Os sujeitos-estudantes são treinados à reprodução de sentidos desde o início de sua vida escolar: reproduzem histórias já legitimadas, com a obrigatoriedade da organização fixada, a interpretá-las de acordo com a correção do livro didático e do professor, não há possibilidade de trilhar caminhos alternativos, de olhar para outros fios de significância, imediatamente, não lhe é permitido atribuir os "seus" sentidos, anulando o trabalho com os seus enigmas de maneira que seus desejos ou angústias sejam/são silenciados, calados.

Nessa mesma discussão, tecemos as contribuições de Pacífico (2007), que também constrói uma crítica em relação ao apagamento e ou descentramento – se é que um dia foi o 'centro' da aprendizagem – do sujeito-estudante na construção de saberes dentro da instituição escolar. A autora afirma que, nessa perspectiva (do sujeito-estudante como reprodutor), pode ocupar pelo menos duas posições: ele pode perceber que a escola só admite uma possibilidade de resposta e, desse modo, esforçar-se para ser considerado "bom aluno", reproduzindo na escrita, na fala, em desenho, tudo aquilo que esperam dele, sem questionar e sem duvidar dos sentidos impostos. Em contrapartida, continua Pacífico (2007), se o sujeito-estudante esboçar alguma resistência pelas tarefas impostas que, em muitos casos o impedem de falar, escrever e de criar textos de acordo com sua interpretação do mundo, visto que o sentido correto já foi posto pelo professor ou pelo livro didático, e que ele deverá repetir, acrescentamos que será 'excluído' ou tido como 'deslocado', sem as qualidades necessárias para avançar na sua aprendizagem.

Ademais, enquanto a instituição escolar estiver toda voltada para a repetição, para a legitimação do mesmo, do igual, para discursos cristalizados, os sujeitos não poderão mais se manifestar.

> Não falarão, não poderão oxigenar-se, ou seja, não poderão beneficiar-se dos efeitos de verdade e de transformação que surgem quando há espaço para emergências e falas singulares. Nesses casos, o resultado poderá ser a impossibilidade de criação de novos discursos, mais flexíveis e acompanhados de mudanças (KUPFER, 2013, p. 136).

Em consequência, criam-se estereotipias, modelos de sujeitos-estudantes que devem ser enaltecidos e seguidos, vem a inibição intelectual, o fracasso escolar, pois nem todos se

enquadram. Portanto, a falta de circulação discursiva, de outros olhares e outros sentidos resultam no que Kupfer (2013) nomeou de “necrose do tecido social”.

Em contrapartida, quando há abertura para a circulação de (outros) discursos, os sujeitos ficam mais ativos e atentos no que fazem, responsabilizando-se pelo que dizem. Uma vez atravessados por esses discursos, poderão mudar o seu.

> As modificações sofridas por um grupo podem provocar modificações em outros grupos da instituição, sem que esses grupos sem que esses outros tenham sido tocados ou mencionados, já que a instituição está sendo encarada como uma rede de relações interligadas em constante movimento, na qual a mudança de um elemento provocará necessariamente uma alteração de posição nos demais. Isso é em decorrência do fato de ela ser encarada como uma linguagem (KUPFER, 2013, p. 137).

Segundo Kupfer (2013) dentro da instituição escolar podemos ler os discursos que ali se desenrolam com o mesmo olhar/atenção com que se leem os discursos de um sujeito em análise. A intenção não é psicanalisar as pessoas da instituição, mas aplicar as regras de funcionamento da linguagem à instituição.

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 poderão ser (re)lidas, (res)significadas, a fim de reativar para si mesmo as verdades do qual precisavam reconstruir. Da perspectiva que queremos explicitar, vale lembrar 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 reflexo da porosidade da língua, dos vários sentidos que se podem reverberar e a incompletude que faz parte de sua constituição. Assim, essa poesia pode ser refletida no falar de si por meio de narrativas, de palavras que podem dizer mais do que aparentam e que fazem bordas entre possibilidade e impossibilidade de se dizer já que, de acordo com Eckert-Hoff (2008), as palavras faltam e vazam, excedem e são do não suficiente.

Antes de iniciarmos a análise das narrativas, é importante destacarmos que, de acordo com a fundamentação teórica que alicerça este trabalho, a AD pêcheuxtiana e seus seguidores, a teoria sócio-histórica do letramento, a Psicanálise freudo-lacaniana e as Ciências da Educação assentam-se em um paradigma de ciência específico, que vai contra uma concepção positivista dos dados, abrangendo e fundamentando-se na interpretação. Assim, quando falamos de indícios, marcas, pistas, estamos nos embasando nos postulados de Ginzburg (1989) que ensina que devemos olhar para além das evidências, rompendo com a

transparência da linguagem. Propõe um método interpretativo centrado nos resíduos, sobre dados marginais, nos pormenores considerados sem importância, ou até triviais. O que caracteriza seu ensinamento são as pistas mudas, aparentemente negligenciáveis, que podem remontar uma realidade complexa.

Como elucida Assolini (2003, p. 142), "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".

Trouxemos as narrativas, na íntegra, e as sequências discursivas a serem analisadas estão em negrito visto que nos baseamos e fundamentamo-nos nelas, quer seja para aclarar um argumento ou uma discussão, quer seja para realizar o trabalho de desconstruí-las, desmontá-las e analisá-las, sob a concepção das contribuições da AD. Cumpre ressaltar que para atender as normas de sigilo dos participantes, tais sujeitos foram identificados nas análises com a sigla SE (sujeito-estudante) e diferenciados com números (SE1, SE2, SE3).

Narrativa 1 – SE1 (11 anos, menino):

O sereio

Era uma vez uma **menina // Carlos ela morava** com seu pai //
o rei dos oceanos **ele tinha dias filhas // a mais velha sechamava**
violeta // a mais movo se chamava de //Carlos era **tão atentado**
mas tao atentado // que **fugiu de casa** e depois de um // tempo
ele achou um barco a fundado // e **achou tres tubarões** famintos //
e **coreram atrás dele ele fugiu** // e **encontrou um amigo ele era //**
um sereio tambrem ele se chamava Tales //eles fugiram dos
tubarões e // eles estavam fugindo e os dois // **sentiram falta de casa**
e o Carlos // ajudou o Tales a **voutar para casa //**e depois de um
dia nadando ele // voutou para casa e falou

Iniciamos observando o título da narrativa "**O sereio**" que nos oferece indícios de que a posição do sujeito que escreve é de um sujeito duplicado (SOUZA, 2006), instigando-nos a compreender sob que condições de possibilidade tal sujeito constitui-se na contemporaneidade. 'Sujeito duplicado' a que nos referimos, designa aquele se divide entre o ser imposto e o que deseja ser, ou seja, como ele é dito e como gostaria de se dizer e, para ser aceito, submete-se às regras e imposições legitimadas pela sociedade, abafando o que

realmente deseja para si. Essa divisão acarreta um conflito de identidades, sabendo que, segundo Eckert-Hoff (2008), identidade não existe em si mesma, ela é (re)construída incessantemente por meio da relação com o Outro. Assim, assumimos a identidade aqui acionada como as múltiplas e complexas identificações do sujeito que formam a identidade do eu. Ela é uma incorporação, uma dissociação, uma metamorfose (ECKERT-HOFF, 2008, p. 63), "que se emerge em alguns momentos por meio dos poros constitutivos da linguagem".

No que tange à porosidade e à instabilidade da linguagem e sua heterogeneidade que se dá pela variedade de discursos que a atravessam, observamos que a narrativa inicia-se com a expressão "Era uma vez", o que nos permite afirmar que os contos de fadas "tradicionais" permeiam sua memória discursiva, 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). Importante destacarmos que a leitura do livro "Os três lobinhos e o porco mau" foi feita depois das narrativas escritas pelos alunos, sem indução ao uso do "Era uma vez". Delamotte-Legrand (2009) explica que as recorrências dos mesmos inícios nas histórias devem-se ao fato de o SE1 ter incorporado algumas interdições sociais e apropriou-se de modelos considerados como boa maneira de dizer/escrever. Dessa forma, a narrativa inicia-se com resquícios de relação com leituras anteriores, experiências passadas e apropriadas que estão presentes e, de certa forma, foram atualizadas pela retomada da expressão. Parafraseando Schons (2005), o SE1 além de delimitar o início da história, orientando o interlocutor sobre o lugar que deverá ocupar na história, marca um retorno a outras histórias, aciona uma memória que regressa à origem e vai ao encontro do efeito que produz na atualidade.

No seguinte seguimento: ***uma menina // Carlos ela morava com seu pai***, nota-se, mais uma vez, indícios de um sujeito duplicado, dividido pelo que se impõe correto ser e o que deseja ser/ter, um conflito identificatório materializado em equívocos, em ato falho, quando troca/mistura substantivo feminino com nome próprio masculino. A identidade, no sentido atribuído pela AD e pela Psicanálise e adotada neste trabalho, diz respeito a um processo em movimento, no qual o sujeito constitui-se pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si. Dessarte, podemos tomá-la como um movimento fragmentado, isento de singularidades, mas rico em multiplicidades de discursos que podem se costurar, serem tocáveis e também opostos.

É notável que em nossa cultura/sociedade raramente uma mulher se chamara Carlos, a não ser que o nome que anteceder seja feminino. Na sequência, o SE1 repete a mesma "categoria" de ato falho, troca de letras e palavras (***duas filhas***) nos seguintes seguimentos:

[...] ***ele tinha duas filhas a mais velha sechamava violeta e a mais movo se chamava de Carlos*** [...]. Ato falho, como já discutido anteriormente, reúne todo tipo de erros, lapsos na palavra e no funcionamento psíquico, são manifestações de intenções perturbadoras do inconsciente em nossa atividade consciente (FREUD, 1915-1916). Nas palavras de Maia (2006) em relação aos lapsos de escrita que nomeia de "palavras falhadas" é que percebemos a manifestação do inconsciente e que é

> No nível do desejo que se pode analisar a lógica das articulações ou combinações de significantes, isto é, estas articulações não se fazem aleatoriamente, há marca do desejo para estabelecer como será efetuado o envio de um significante a outro a fim de criarem-se efeitos de significação (MAIA, 2006, p. 34).

É preciso, portanto, compreender a ideia de desejo inconsciente para que se possa compreender a ideia de lapso de escrita – pois um atravessa o outro – no sentido de uma formação do inconsciente que mantém uma relação entre si estreita e inseparável. Lapsos cometidos por SE1 ao longo de toda sua narrativa, (d)enunciam/anunciam um desejo recalcado e inaceitável só podendo emergir como lapso de escrita, ato falho, que (d)enuncia/anuncia a verdade. Maia (2006), alicerçada nos ensinamentos de Freud, afirma que há formas do lapso de escrita que podem ser variadas: repetição ou esquecimento de palavras, de distorção de nomes, de supostos erros tipográficos ou ortográficos. Independentemente do tipo de lapso, elas serão sempre motivações do inconsciente de manifestar-se, de mostrar-se, meio pelo qual (d)enuncia/anuncia um desejo proibido.

Reverbera indícios, no discurso do sujeito-estudante, de um conflito em relação à identificação sexual e o sofrimento enunciado materializa-se na linguagem. Esse sofrimento tem relação com o modo como a sexualidade foi tratada durante séculos – tabus morais e religiosos – e que perduram até hoje, mesmo com o surgimento da Psicanálise e a ruptura causada pela escrita de Freud (1999), sobre a histeria de Dora, na qual relata que conversava sobre sexo com uma garota. Nessa direção, no que concerne ao tratamento dado à sexualidade, Foucault (1988, p. 13) afirma que

> Se o sexo é reprimido, ou seja, votado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de falar de sua repressão tem um ar de transgressão deliberada. Quem sustenta esta linguagem se coloca, até certo ponto, fora do poder; ele faz a lei tremer; ele antecipa, mesmo que apenas um pouco, a liberdade futura. Daí está solenidade com a qual hoje se fala do sexo.

Falar de sexualidade é, portanto, transgredir, é ser fora da lei e, para não ser acusado de sujeito exterior aos liames impostos pela sociedade, pauta-se de meios que o protegem quando sente necessidade de externar o que reprime. Quando se pauta na escrita, escorrega, deixa vestígios conscientes e inconscientes, tenta controlar os sentidos, tendo a ilusão que é possível tal empreendimento.

As repetições da expressão **"se chamava**" e até mesmo a omissão da palavra no início da narrativa – que pode ser compreendida como um dos tipos de lapsos de escrita, o dito não-dito, silenciado, e do verbo "**fugir/ fugiu/ fugindo**" – podem ser entendidas como a procura de um sentido, de satisfação de um desejo e, assim, vai repetindo em busca de uma elaboração, de uma (res)significação ou simplesmente ***fugiu de casa,*** fugiu do que o eu não aceita, mas que deseja. SE1 atribui o comportamento da personagem como "***atentado***" e que devido a isso, resolve fugir de casa.

A intensidade atribuída à palavra "***atentado"*** nos remete à intensidade do desejo recalcado, a-tentado – de tentação – mas castrado pelo eu. Importante destacarmos, de acordo com Maia (2006), que os lapsos de escrita dizem diretamente sobre o sujeito, colocando-o em cena e sob investigação, transpassando com a própria posição ideológica do discurso da ciência, em geral, e da ciência linguística, em particular, que busca acima de tudo neutralizar o sujeito. O 'eu' ao qual nos referimos é o 'eu' concebido pela Psicanálise que, segundo Roudinesco e Plon (1998) é conceituado no discurso freudiano como uma instância psíquica, no contexto de uma segunda tópica que abrangia outros dois domínios: o 'supereu' (mergulha suas raízes no 'isso' e, de uma maneira implacável, exerce as funções de juiz e censor em relação ao 'eu') e o 'isso' (concebido como um conjunto de conteúdos de natureza pulsional e de ordem inconsciente). O eu tornou-se, então, em grande parte, inconsciente.

Ainda sobre o uso da palavra "***atentado***" que além de indiciar desejo recalcado que atenta, que instiga (tentação), mas é repudiado pelas formações ideológicas do sujeito-estudante, manifesta também que esse desejo pode ser interpretado como um "atentado" no sentido de um ato criminoso às mesmas formações ideológicas, a recusa de romper ao ideologicamente imposto e, portanto, não ser aceito pelo grupo social que ora faz parte. Assim sendo, a palavra "atentado" gesta duplo sentido: tentação e transgressão; um desejo que, por natureza é tentador, mas, por violar as regras impostas e legitimadas pela sociedade, tornam-se criminosas.

Na narrativa SE1 faz referência à fuga "[...] ***ele achou um barco a fundado// achou tres tubarões famintos e correram atrás dele ele fugiu e encontrou um amigo ele era um sereio também*** [...]" mais uma vez temos indícios de desejo recalcado e manifestado pelo

inconsciente por meio da narrativa escrita. Na AD, a seleção de palavras não é neutra, assim, chamou-nos atenção a palavra "**a fundado**", que, de acordo com o dicionário Houassis (2009) **fundado** possui, entre outros significados, o sentido de alicerce, fundamentado, apoiado ou firmado em motivos fortes. Concernentes a tais sentidos, podemos considerar que após um tempo tentando fugir dos desejos, começou a entendê-los como algo constitutivo/verdadeiro de si. Mas encontra os tubarões, que seriam aqueles que controlam posicionamentos, que vigiam atitudes, seriam os que cerceiam e que impõe ideologias. Sendo sujeito desejoso/desejante, perseguido por um desejo considerado uma anomalia e atravessado por formações ideológicas (eu) que não coadunam com tais desejos, foge, mas encontra (gostaria de encontrar) um amigo que compartilha dos mesmos desejos e fogem juntos. "**eles fugiram dos tubarões**", reprimindo e recalcando "**sentiram falta de casa**". No entanto, com a fuga deixa algo importante para trás, de que sente falta. Há vontade de realizar o desejo, ele está lá, imbricado e constitutivo do sujeito, sendo impossível abandoná-lo, por isso ele volta.

O SE1, ao querer falar de si, cria por meio do discurso narrativo uma história na qual fantasia o advir de um desejo recalcado, marcado pela angústia da castração. Nessa direção, acionamos o conceito freudiano de "Complexo de Édipo", termo criado a partir do mito grego de Édipo Rei para justificar as fantasias inconscientes criadas pelo ser humano, principalmente na infância. Segundo Patti (2016), Édipo Rei é uma das peças mais encenadas em todos os tempos, baseada no mito popular que o teatrólogo grego Sófocles compilou e transformou em um grande sucesso. Trazemos, de forma resumida (PATTI, 2016) a história do mito do Édipo Rei:

Laio, rei de Tebas é predestinado pelos deuses a ter um filho que o mataria por seus amores antinaturais por Crisipo, filho de Pélops, antes de se tornar rei. Casado com Jocasta, Laio tem um filho que recebe o nome de Édipo, em grego "pés inchados". Tal nome deu-se pelo fato de Édipo ter sido abandonado após ter os pés perfurados pelo pai. Édipo é encontrado e criado por um pastor que não tinha filhos e residia na cidade de Polibo de Corinto. Quando adulto, Édipo sofreu insultos por ser adotivo, fato que o faz procurar um oráculo para saber mais a respeito. Recebe a notícia de que um dia mataria seu próprio pai e se casaria com sua própria mãe. Após essa notícia, foge de Corinto e, no caminho encontra uma comitiva nos arredores de Tebas comandada pelo rei Laio, o qual o insulta e o agride, recebendo como resposta a ira de Édipo que o mata, assim como a alguns criados. Na época, a esfinge aterrorizava Tebas com seus enigmas complicados, devorando quem não os decifrasse. Édipo conseguiu decifrar o enigma proposto pela esfinge, livrando Tebas de seu flagelo. Como recompensa, foi coroado Rei de Tebas e recebeu como esposa a viúva de Laio,

Jocasta (sua mãe), realizando-se assim, a profecia do oráculo. Teve duas filhas com Jocasta, no entanto, após alguns anos, os deuses, atentos ao curso dos acontecimentos, fazem cair sobre Tebas uma peste que só tem fim com a descoberta de que Édipo cometera um erro ao se casar com sua mãe (incesto) após matar seu pai, o que levou a perfurar seus próprios olhos, perdendo a visão física e adquirindo sabedoria.

O Vocabulário de Psicanálise, organizado por Laplanche e Pontalis (2001, p. 77), define o Complexo de Édipo como:

> Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob a sua forma dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Sob a sua forma negativa, apresenta-se de modo inverso: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. Na realidade, essas duas formas encontram-se em graus diversos na chamada forma completa do complexo de Édipo. Segundo Freud, o apogeu do complexo de Édipo é vivido entre os três e os cinco anos, durante a fase fálica; o seu declínio marca a entrada no período de latência. É revivido na puberdade e é superado com maior ou menor êxito num tipo especial de escolha de objeto. O complexo de Édipo desempenha papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. Para os psicanalistas, ele é o principal eixo de referência da psicopatologia; para cada tipo patológico eles procuram determinar as formas particulares da sua posição e da sua solução. A antropologia psicanalítica procura encontrara estrutura triangular do complexo de Édipo, afirmando a sua universalidade nas culturas mais diversas, e não apenas naquelas em que predomina a família conjugal.

Nota-se que esse mito faz alusão a uma tragédia e, remetendo-nos ao que reverberou na narrativa, a aceitação ou assumir esse desejo proibido seria uma adversidade, uma catástrofe, pois iriam contra as (im)posições ideológicas aceitas no ambiente em que vive o sujeito e que também o constituem.

Nessa reflexão, tem-se que o Complexo do Édipo marca a socialização, a humanização, a entrada do sujeito no simbólico, marca também a apropriação em relação ao desejo e, portanto, em relação ao inconsciente. O Complexo de Édipo sinaliza, nas palavras de Patti (2016, p. 112) "[...] a passagem do imaginário ao simbólico, aqui a criança já tem sua própria linguagem facilitando os laços sociais e seu ingresso na cultura".

Seguindo com nossas análises, destacamos a ausência de pontuação na narrativa que, segundo Orlandi (2012a, p. 116), "serve para dar uma dimensão ao discurso no espaço textual". O texto dimensiona, por assim dizer o discurso, e a pontuação é um de seus instrumentos. Ainda segundo a estudiosa, a pontuação além de espacialização dos sentidos no texto, sendo ele aberto e incompleto pois não podemos esgotar os sentidos, a pontuação

controla nossa relação com a incompletude de linguagem, trabalhando a incompletude do sentido e o inacabamento do sujeito. O sujeito utiliza-se da pontuação pois tem a ilusão de controlar os sentidos no outro. A pontuação serve assim para marcar divisões, separar sentidos, separar formações discursivas, distribuir diferentes posições de sujeito na superfície textual. Elas indicam modos de subjetivação (ORLANDI, 2012a, p. 116).

No entanto, SE1 não utiliza nenhum tipo de pontuação, não controla seu texto dando a impressão de que não escreve, ele fala, queria falar pois a fala se dispersa e é quase impossível retomá-la com todas as palavras. Já o texto escrito, segundo Maia (2006, p. 38) "funciona como uma tentativa de contenção do outro, do sentido que o outro pode estar atribuindo a certas relações significantes e escrevê-lo pode ser um meio de evitar a fuga de sentidos, já que a alteridade, a relação com o outro é sempre ameaçadora".

Mesmo não se pautando da pontuação, esse sujeito-estudante colocou-se como intérprete-historicizado e, assim, marcou sua narrativa com autoria. SE1 utilizou-se da paráfrase, de modelos já impostos para construir algo novo, olhou para a paráfrase como possibilidade de trilhar por novos sentidos. Nesse campo polissêmico, procurou controlar o sentido do texto, os pontos de fuga, colocando-se na posição-autor, de autoria.

Assim posto, notamos que a narrativa prestou-se como mecanismo para que o SE1 falasse de si de forma disfarçada, escondida, de fatos que vivencia e que o incomodam buscando uma (res)significação. Utilizou-se da ficção para contar algo que incomoda, uma verdade oculta, velada, subjetiva. Notemos uma similaridade da narrativa de si com um dos treinos de si: a correspondência. Ambas trabalham como meio de introspecção, um voltar a si mesmo em busca de ressignificação. Uma volta percebida nas fissuras da escrita, nos tropeços com/nas palavras. Fissuras e tropeços que podemos tomar como atos falhos que, nos dizeres de Maia (2006), de falhos não têm nada, pelo contrário, são atos bem-sucedidos, porque desvelam uma verdade do sujeito. Pelo viés da AD, um ato falho, um equívoco é a marca de que o sentido constitui-se historicamente e põe em movimento uma rede de filiações que subsiste mesmo da escolha de um significante. Dessa maneira, ao falar isso ou aquilo (significante que rejeitou) deixa ecoar como equívoco que se desvela para o sujeito.

Assim, sabendo que o sujeito fala entre as falhas da língua/linguagem, subjetiva-se por meio da escrita, encaminhamos à segunda narrativa para análise.

Narrativa 2 – SE2 (11 anos, menina):

A gata e o seu **proconceito**

Uma bela tarde, uma **gata branca de olhos azul**, ia passeando pelo parque seu nome era "Nina". Ela adorava o cheiro das flores, do ar, das árvores, etc mais **ela tinha uma coisa ruin, ela não gostava de gatos negros**.

No outro dia, Nina voltou para o parque quando chegou lá, **se-deparou com uma gata negra, logo foi chamar suas amigas, Nina e suas amigas falaram para a coitada**:

_ Sai daqui logo **carrvão**! Esse é o nosso parque!

A gata saiu correndo chorando, todo dia era assim coitada.

No terceiro dia, Nina brigou com suas amigas e foi correndo para o parque, e a **gata negra estava lá sozinha**, Nina se aproximou da gata e falou:

_Oii!

Respondiu a gata:

_Oii porque você esta falando comigo? **Você me chamava de carvão**!

_ Me desculpa _ Disse Nina

Respondeu a gata:

Sim desculpo mais não me chama mais de "carvão".

Falou Nina:

_Ok

As duas brincaram o dia inteiro, e Nina viu o quanto a gata era legal e sinpatica.

Moram: Nunca julgue um livro pela capa.

Quando SE2 nomeia sua narrativa de "***A gata e o seu pro(e)conceito***" logo nos faz refletir sobre os parâmetros de beleza impostos pela sociedade e o reflexo destes na vida dos sujeitos-estudantes que, como sabemos, são seres em formação tanto em relação à construção de valores e princípios quanto no que concerne ao modo como aplicarão tais valores e princípios. A palavra "**gata**" empregada pelo SE2 não tem relação com felino, mas com "mulher atraente" (HOUASSIS, 2009) no sentido dos moldes impostos socialmente. Quando a palavra gata vem acompanhada do substantivo "preconceito", remonta a ideia de conceitos padronizados de beleza impostos por meio de diversos meios: midiático, revista, jornais, na qual, se o sujeito não se encaixa, logo é excluído, taxado e evitado. Importante ressaltar que tais moldes não são perpétuos, eles se transformam, metamorfoseiam, (re)constroem-se, acompanhando a movência e os desejos da sociedade. Tais indícios, retornam e se reafirmam

na sequência: "***gata branca de olhos azul***" o que denota que esse sujeito, por estar vinculado a uma formação discursiva na qual acredita haver padrões de beleza instituídos, reproduz valores em que tal conceito reverbera e impera, principalmente no que concerne ao tom da pele e na cor dos olhos.

No entanto, quando avançamos na análise da narrativa, e atentamo-nos nas sequências "***ela tinha uma coisa ruin, ela não gostava de gatos negros...; se-deparou com uma gata negra, logo foi chamar suas amigas, Nina e suas amigas falaram para a coitada:_ Sai daqui logo carrvão; todo dia era assim coitada. gata negra estava lá sozinha***", percebemos que o que está nas estrelinhas da narrativa vai/está além da discussão sobre estereótipos de beleza; estamos diante de uma problemática cujo cerne está nas raízes da história da humanidade e que tem relação direta com os valores e princípios propagados e legitimados pela sociedade: o racismo. A narrativa do SE2 descostura o véu e descortina uma realidade pouco observada (porque maquiada) desconstruindo a tese de que o Brasil é um paraíso racial e que, portanto, não há discriminação. Ressalta-se que racismo tem ligação com padrões de beleza, uma vez que, beleza não se resume apenas ao que é belo, mas qualidade do ser ou da coisa que suscita admiração e um sentimento de adesão por seu valor moral ou intelectual (HOUASSIS, 2009) no qual, historicamente, ser negro é o mesmo de não ter qualidades ou acesso a algumas repartições da sociedade como bem ilustra o quadrinho abaixo (Figura 10):

Racismo, segundo o dicionário eletrônico Houassis (2009) significa:

> a) conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias; b) doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura e superior) de dominar as outras; c) preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, considerada inferior.

Com isso, entendemos o racismo como um ato extremado, destituído respeito, pois o que define o ser humano não é a tonalidade da pele, mas as atitudes e posicionamentos tomados com/em relação ao outro.

Não obstante, juntamente com o ato racista, temos outra problemática que, em um primeiro momento pode-se pensar contemporâneo, mas se trata de uma prática que existe e resiste há muitos anos, qual seja, o *bullying* que, de acordo com Lopes (2005, p. 165) compreende

> [...] todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s),

> causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. Essa assimetria de poder associada ao *bullying* pode ser consequente da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes.

Trata-se de comportamentos agressivos que ocorrem tanto dentro como fora da escola e que são considerados, na maior parte, comuns, corriqueiros sendo, segundo Lopes (2005), ignorados ou não valorizados pelos professores e também, pelos pais. O SE2 (d)enuncia/anuncia por meio da escrita, da ficção e da metáfora que é vítima de *bullying* e, paralelamente, de racismo como podemos perceber nas seguintes sequências: "***ela não gostava de gatos negros. Sai daqui logo carrvão; todo dia era assim coitada; Você me chamava de carvão; Sim desculpo mais não me chama mais de "carvão***". Nessa direção, remetemo-nos aos ensinamentos de Eckert-Hoff (2008) vislumbrando a instância enunciativa, isto é, no momento em que o sujeito fala de si, mesmo sendo por meio da escrita, recupera exatamente tudo o que está encarnado, entrecruzado, num jogo de (re)construção em que o dizer funciona como se fosse uma isca que o enunciador coloca em cena,

> tendo a ilusão de que essa isca não é uma armadilha, não é uma cilada para ele mesmo. Essa armadilha faz irromper, nas sutilezas do dizer, um jogo de esconde-esconde, desafiando, afastando e alimentando o narcisismo, para melhor esconder e, ao mesmo tempo, exibir as falhas, as feridas (ECKERT-HOFF, 2008, p. 73).

Nesse retorno a si, o SE2 encena, fantasia um outro lugar, possível e desejável no qual mesclam-se outras vozes, dando abertura a várias histórias já vividas, possibilitadas pelos fios da memória discursiva, já que remontar a própria história por meio de uma narrativa é dar a conhecer o que está dentro "[...] da verdade do sujeito que ele não sabe que sabe, como o retorno do recalcado na vida real [...]" (CORACINI, 2008, p. 186). Ao enunciar, o sujeito coloca-se em cena e (inconscientemente) encena um espaço para se dizer. Esse espaço, como diria Eckert-Hoff (2008), certamente lhe dá a ilusão de completude, de inteireza, de controle.

Os lapsos de escrita também aparecem na narrativa de SE2 nos seguintes seguimentos "***carrvão***" e "***Respondiu***". No que tange à repetição da letra R na palavra carvão, assim como a repetição da palavra no corpo da narrativa, na qual podemos considerar lapso de escrita, um ato falho, que são acontecimentos dotados de sentido e intenção que, segundo Freud (2014) apontam para uma relutância em escrever e para uma impaciência desejosa de terminar a frase cujo conteúdo causa angústia. Na palavra ***Respond(i)u***, que podemos considerar um ato falho,

um lapso, o SE2 deixa reverberar, aparecer, escapar o desejo, o sujeito que escreve e que costura a trama. Como diria Backes (2000, p. 23)

> O que estrutura a obra – narrativa – não é mais o fio das lembranças pessoais, mas a densidade de uma memória pessoal e coletiva, porque o "eu" que nela diz não fala somente para lembrar de si, mas porque deve ceder lugar a algo outro que não o si mesmo. o que surge é uma narrativa única, de imagens do inconsciente num entrelaçamento a história do autor com a "história dos outros" ou do Outro.

Nesse alinhavar de várias histórias em uma única, sem que as costuras apareçam ou que as emendas reverberem a materialidade da história do sujeito que pode sempre vir a ser outra e outras. As condições de produção onde se tecem a escritura, a função da relação simbólico/imaginário, as histórias que atravessam o sujeito, são responsáveis pela instabilidade e pela heterogeneidade de sentidos.

De acordo com a teoria discursiva pêcheuxtiana (1995), a língua serve para comunicar e para não comunicar, pois promove um encadeamento de sentidos reverberados quanto aos sentidos silenciados no momento da enunciação. Assim, SE2 durante a narrativa deixa entre/sobre as palavras, em suas lacunas, múltiplos sentidos. Dessa maneira, entendemos o motivo pelo qual tanto a AD quanto a Psicanálise acreditam na opacidade da língua, na sua não obviedade, pois a falha, a possibilidade de escapar, de vazar é inerente a sua estrutura.

Pensando nessas várias maneiras de significar, nos sentidos que circulam na sociedade e, mais ainda, nos sentidos legitimados por determinadas formações sociais – tomam vida nas FD – e não por outras, tomemos a reflexão, a compreensão do uso da metáfora nas narrativas. Assim como SE1, o SE2 pauta-se na metáfora para falar de si na narrativa escrita, materializando assim, a subjetividade. Como bem diz Patti (2013, p. 49-50):

> A metáfora possibilita [...] que o sujeito fale de si sem perceber – ou percebendo - que está falando de si, utilizando-se de um enredo que pode variar da fantasia às identificações com discursos alheios, como podemos observar a escolha de determinados contos de fadas (e não outros...) por um sujeito, [...] algum personagem, alguma história, que tem a ver com ele, mas que ele talvez não perceba.

A sequência no início da narrativa "***Uma bela tarde***" assim como a que finaliza a narrativa "***Moram: Nunca julgue um livro pela capa.***" sinalizam que SE2 assim como SE1 traz resquícios de leituras anteriores e que fazem parte de sua memória discursiva, tornando possível, assim, a materialização da narrativa em evidência. Destaquemos que SE2 finaliza

com uma moral, o que indica que fábulas, escolhidas como suporte da narrativa, com moral que ensinam valores, permeiam sua memória e se fazem presentes "regulando" seus posicionamentos.

Importante destacarmos que, ao contrário da narrativa construída pelo SE1, este sujeito pontuou muito bem seu texto, tentando ilusoriamente conter e ou controlar os sentidos no outro. Ademais, temos um texto com começo, meio e fim, com coesão e, portanto, marcado pela autoria, sem esquecer que não há autoria sem o sujeito colocar-se como intérprete-historicizado.

Dessarte, essa narrativa mostra – tanto a narrativa do SE1 como a do SE2 – que, para ser possível falar de conflitos, traumas e experiências desagradáveis, é necessário, segundo Tfouni (2008), muitas vezes que o sujeito desloque-se para uma outra posição discursiva, ou seja, a narrativa torna possível que o sujeito fale de si de maneira disfarçada, prestou-se para o SE2 como suporte no qual fez advir por meio da metáfora, da(s) escolha(s) das palavra(s)-máscara(s), do silenciamento, a subjetividade. Escreveu sobre o que lhe causa angústia e como sonha em cessar. Nessa reflexão, a escrita e, dessa forma a subjetividade, parafraseando com Brandão (2006), é como barro moldável, sempre em processo, mas também como cristal ressonante. O cristal das palavras é uma metáfora freudiana para dizer que a linguagem, como o cristal, tem uma estrutura também reveladora do sujeito.

Nesse sentido, podemos conceber a narrativa escrita como possível mecanismo de revelação (consciente e inconsciente) do sujeito, uma produção discursiva singular em que o escritor se inscreve e (re)escreve, em um processo que não finda, pois há sempre um resto, um por dizer. Brandão (2006, p. 39) assim como a AD ensina-nos que é impossível dizer de começos, de origem, já que o campo literário, que pertence ao da linguagem, se abre em rede, quando as vozes se entrecruzam e se atravessam. As vozes são múltiplas.

Tendo, então, aceitado essa heterogeneidade, encaminhamos a terceira narrativa para análise.

Narrativa 3 – SE3 (11 anos, menino):

O porquinho eos tres lobos

Era um dia um ***porquinho bem trisete***, te qui um dia te que tres lobo apareceu e falou:

_ ***Oi Porquilho eu emeuso irmão da sem lugar para durmi a gente pode durmi ai, ele falou:***

_ ***você e deus irmão pode durmi aqui*** Eo ***pimero lobinho*** meu nome é Lucas e, ***segumdo lobinho*** meu nome e Gabriel, ***eo terceiro lobim*** meu nome é bruno e o ***porquim meu nome e Andrey.***

Todo mundo ***dormiu*** e nodi seguinte todo mundo acordo serdo e tomou cafe da manlhas eo porquinho falou:

Ohoje nos vai fazer uma casa pra voceis ***ele*** começo as obras ***ele*** paro para a pausa e continuou as obras e derminou a casa e colocou os moveisi na casa.

Eo ***porquim tilha um visinho lobim*** ***dinlha uma casa e todo mundo vivel Felis para sempre***

(Moral: toda posso e que a ajuda o odro sempre sai feliz)

Diferentemente dos SE1 e do SE2, esse sujeito utiliza as personagens da história narrada pela pesquisadora – "Os três lobinhos e o porco mau" – para construir sua narrativa. Desse modo, entendemos que recorre ao já-posto, relacionado, segundo Silva-Rodrigues e Pacífico (2007), com o modo como a escola, historicamente impõe moldes e modismos distintos, na busca ilusória de se atingir um sentido único e verdadeiro dos/nos textos. Assim, na sequência "***Era um dia***", até como termina a narrativa (como SE2 uma moral, característicos de fábulas fantasiosas cujo enredo culmina em conselhos de boas maneiras de ser/agir) indicia que o sujeito-estudante desta pesquisa está costurado 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.

Isto posto, 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), pode-se dizer que o sujeito-estudante traz resquícios de relações com a leitura em que está percebida e tratada como um lugar de produção de sentido legitimado.

Na sequência "***porquinho bem trisete... Oi Porquilho eu emeuso irmão da sem lugar para durmi a gente pode durmi ai, ele falou você e deus irmão pode durmi***" há indícios de que o SE3 deposita em sua escrita uma angústia, um desconforto. O rememorar de acontecimentos conflitantes materializa uma narrativa na qual faz confusão de personagens (o porquinho fala no lugar do lobo e vice-versa) e repete palavras. A confusão de personagens e a repetição da palavra "***durmi***" indica ato falho na categoria lapso de escrita. A ação errada, como nos diz Freud (2014, p. 105), "assim como outros equívocos, é com frequência empregada como meio de realização de desejos que não devemos – *ou somos impedidos* – nos conceder" (grifo nosso).

Atrelado na repetição da palavra "***durmi***", podemos dizer, pautados em nossos gestos interpretativos, que o SE3 indicia apreensão, reflexo da ameaça de não ter lugar para dormir, logo, onde morar, já que sua narrativa gira em torno da falta de moradia. Nossos argumentos ganham força no seguinte seguimento: "Eo ***porquim tilha um visinho lobim dinlha uma casa e todo mundo vivel Felis para sempre***" o uso do verbo ***ter*** no passado reafirma nossas colocações de que o SE3 vive sob a ameaça de não ter o que tinha e que lhe fazia Feliz (com F maiúsculo) e completo. Considerando, a partir de Fink (1998, p. 82) que "o desejo do homem é o desejo do Outro e que o homem deseja o desejo do outro por ele", podemos compreender que esse dizer descortina o desejo de se mostrar ou de se sentir inteiro – com uma casa para dormir. Ainda com Fink (1998), a causa do desejo do SE3 pode tomar a forma da voz e dos gestos de alguém, como podemos atestar nos seguintes seguimentos: "***lobo apareceu e falou***... ***ele começo as obras***... ***ele paro...***".

No que tange à confusão de personagens, ora lobo, ora porco, reverbera um conflito em relação ao seu lugar, ao modo que se vê e de como é visto. Em concordância com Eckert-Hoff (2008), podemos verificar que o falar de si, mesmo disfarçadamente, constitui um exercício de escritura, num movimento de auto-narração às avessas – pois inconsciente – que permite diversas formas de experimentar a identidade que é sempre instável, impossível de apreender, metamorfoseada. Assim, o falar de si funciona como tentativa de completar-se e preencher o que falta, designa o horizonte dessa fissura – fissura sempre impregnada, constitutiva (ECKERT-HOFF, 2008, p. 128)

É possível dizer que a narrativa serviu como uma metáfora do trabalho inconsciente do sujeito, e suas aventuras para revelar-se diante das coisas que vazam, que lhe escapam. As repetições e confusões de personagens denota que o sujeito vive dilemas e conflitos sobre discernir o que seria certo ou errado em uma sociedade que o coloca à margem – como podemos atestar na moral da narrativa "***Moral: toda posso e que a ajuda o odro sempre sai***

feliz)". As relutâncias que foram constatadas pelo uso confuso do pronome "ele" nas diversas passagens já apontadas, situam-nos neste emaranhado de fios de identificações do sujeito, que se coloca, hora numa posição de vítima, ora numa posição daquele que pode propor ou encontrar soluções.

Em se tratando de confusões, que acabam sendo produto de confissões não ditas, portanto silenciosas e silenciadas, relatamos o acontecimento em que temos como protagonista, o SE3, o qual nos fez entender que o falar de si é possível também pelos gestos, pela forma de andar, de falar, pelo jeito de olhar.

O SE3, ao terminar sua narrativa, levantou-se com a folha em que escreveu em mãos e caminhou em direção à pesquisadora que estava de pé num canto da sala. Durante o trajeto, olha para a folha marcada por sua escrita com um ar que emanava tristeza. Ao chegar próximo da pesquisadora, estendeu a folha em movimento de entrega sem nada a dizer. Levanta a cabeça e nos olha nos olhos, percebendo que os mesmos brilhavam marejados em lágrimas. O SE3 vira-se e caminha em direção a carteira onde construiu sua narrativa, senta-se e debruça-se sobre os braços, causando a impressão que não queria ser visto.

A pesquisadora começa a ler sua narrativa e compreende sua tristeza. Caminha em direção ao sujeito-estudante, agacha-se e pergunta se queria falar sobre o que escreveu. Ele levanta a cabeça, as lágrimas deixam rastros em seu rosto e poças sobre a mesa e, sem olhar para a pesquisadora fala, bem baixinho, que seus pais se separaram e ele com a mãe e irmãos não tinham para onde ir. Estava com medo de dormir na rua... soluços.

A professora que estava ao fundo da sala, percebendo que algo estava acontecendo, veio ao encontro da pesquisadora, olhou-o e o inquiriu no intuito da saber o motivo das lágrimas. Compreendendo a situação, pegou-o pelo braço de modo carinhoso e levou-o para tomar água, na intenção de acalmá-lo.

No final da atividade, quando o sino tocou e os alunos foram recrear, a professora indagou a pesquisadora, procurando entender o que havia acontecido. A pesquisadora explicou o ocorrido, que o SE3 marcou em sua narrativa a aflição e as confusões que estava vivendo por meio da ficção, da metáfora, que falou de si disfarçadamente.

A narrativa escrita fez advir uma ferida que estava aberta, nas palavras de Foucault (2004, p. 2) ao falar de si por meio da escrita, aquele que escreve,

> [...] traz os órgãos à tona e, com isso, fazer aparecer finalmente o local da lesão, o local onde reside o mal, esse algo que caracterizou sua vida, seu pensamento e que, em sua negatividade, acabou por organizar tudo o que eles foram.

Isto posto, entendemos que a narrativa escrita, mesmo sendo construída dentro da instituição escolar, lugar no qual a repetição do mesmo impera, prestou-se de suporte para o advir da subjetividade. A Psicanálise é a área que assume para si, desde sua elaboração com Freud, valorizar e ter como viés a existência da subjetividade. Dessa forma, abraça o sujeito abordando-o na direção do inconsciente e da linguagem.

É imperioso ressaltar 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, finalizamos esta seção, mas pontuamos que acreditamos na infinitude, na movência e no não estacionamento da linguagem e, dessa forma do(s) sentido(s), características que fundamenta e embeleza a AD costurada à Psicanálise, a possibilidade e a abertura para o surgimento de outras manifestações, de outros fios, outros sentidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Não tem pessoas que cosem para fora? Eu coso para dentro. Já que há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas. Escrevo sobretudo porque a vida é mortal mesmo antes de uma pessoa realmente morrer. Escrevo porque o que eu faria com essa onda de amor que as vezes existe em mim? Escrevo por amor?... Escrevo... o que mais poderia fazer, se não escrevesse? Escrevo porque, se dói muito escrever, não escrever dói também e mais... Escrevo para saber porque nasci. E às vezes escrevo como quem dá de comer a mim e aos outros... ao escrever eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia (LISPECTOR, 1980, p. 13-15).

Apoiados na problemática que deu origem a esta pesquisa e que comentamos na primeira parte deste trabalho, bem como alicerçados nas análises discursivas das narrativas escritas, compreende-se que os três sujeitos-estudantes desta pesquisa utilizaram o discurso narrativo escrito para falarem de si, de suas emoções, medos e principalmente desejos, transformando-as em um aporte no qual a subjetividade (re)faz e se materializa.

Tomando os ensinamentos de Carreira (2002), o discurso narrativo de ficção é um instrumento fundamental para a estruturação da subjetividade, na qual pudemos mostrar nas narrativas analisadas, que os sujeitos-estudantes falaram de si de maneira disfarçada, deixando e sendo pegos pelas brechas linguísticas, reverberando algo sobre si, sobre angústias, sobre desejo, deixando aflorar a subjetividade.

Por outro lado, a construção de narrativas dentro das práticas pedagógicas tem, em sua maioria, a função de reprodução do já posto, do discurso da verdade que, segundo Silva e Pacífico (2007), não precisa de justificativas tampouco explicação para se legitimar, posto que são características que foram legitimadas. Dessa forma, imbuídos nessa verdade legitimada, ao DPE autoritário, em experiências pedagógicas vividas as quais reproduzem, os professores não percebem tal movimentação e não conseguem criar outro tipo de atividade em sala de aula que não aquelas propostas pelo livro didático. Dessa maneira, perdem a oportunidade de (re)conhecer seus alunos, de levá-los a ocupar a posição de intérpretes-historicizados e, dessa forma, impedem a possibilidade de ver seus alunos colocarem-se como autores daquilo que produzem, de serem notados como aqueles que emergem entre os significantes. No entanto, as narrativas oferecem indícios de que os alunos, mesmo submetidos ao DPE, tentam resistir e rebelar-se contra a posição à qual são assujeitados, ou seja, uma posição em que são forçados a repetir enunciados.

Percebemos tal resistência na maneira como escrevem a narrativa e como ilusoriamente controlam o que escrevem sobre si: a singularidade aflora por entre as brechas e fios de exigências legitimadas (o que deve haver em um texto para que se torne aceito para aquele que irá avaliar).

Os professores, na maioria das vezes, não são afetados pelos gestos de interpretação realizados pelos alunos e, dessa forma, não conseguem perceber os intentos destes de se confrontarem ou romperem às formas em que são controlados os sentidos dentro do enquadramento escolar. Nessa direção, parafraseando com Carreira (2002), o discurso narrativo vem sendo tomado, abordado, na maior parte das vezes, como "instrumento" que deve adequar-se a uma estrutura formal rígida, linear e pouco criativa, caso contrário, constata-se um déficit – intelectual, cognitivo.

Os sujeitos-estudantes estão/são treinados a reproduzirem, no sentido de cópia, histórias bem organizadas e de fácil compreensão adulta para ganhar audiência. Não há espaços para enigmas, tampouco abertura para que o sujeito lide com eles e se envolva com seu próprio desejo. Parece-nos que o desejo dos sujeitos-estudantes são os últimos a serem escutados, se é que em algum momento são... a parte de fora dos muros escolares parece ser sua morada.

Na maioria das práticas pedagógicas, situações de ensino-aprendizagem que poderiam possibilitar a circulação de outros sentidos, aqueles oriundos de experiências singulares e subjetivas, que contribuiriam para a construção de um arquivo, ao qual poderia recorrer quando necessário é quase inexistente e quando reverbera, é vedado, interditado pelo DPE, cuja principal finalidade é fixar sentidos a partir de um lugar permanente que perpetua sentidos causando sua inércia.

Entretanto, as análises realizadas mostram que em condições favoráveis de produção, ou seja, quando são propostas aos alunos atividades descoladas das impostas e "comuns" dentro do contexto escolar, criativas e desafiadoras, conseguem romper, ir além do mesmo. Em outras palavras, são encorajados a olhar e atribuir outros sentidos, transpassando os legitimados, colocando-se na posição de intérpretes-historicizados e, dessa forma, passam a ser autores de suas produções. Assim, acreditamos que essa movimentação, iniciada pelo professor, responde à questão formulada na página 58, quando pontuamos que, para ocupar a posição de autor, é necessário que o sujeito-estudante possa, primeiramente, ter o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação. A descolagem ou a coragem de descolar e deslocar de atividades prontas, acabadas e que visam à reprodução, para atividades cujo objetivo é a criação de novas possibilidades de sentidos é dar o direito, não somente ao

estudante, mas também o professor dar-se o direito (pressionado por um currículo engessado que, muitas vezes, não atende as necessidades da comunidade em que o professor está inserido) de movimentar-se por outros campos discursivos e, assim, ocupar diferentes lugares de interpretação (posição-autor) e consequentemente, de intérprete-historicizado e autor.

Nessa direção, voltamo-nos à AD, que tem como premissa romper com os efeitos de evidência de um discurso escrito ou oralizado, buscando revelar ao leitor a opacidade da língua/linguagem. Concordamos com Assolini (2003) que é nessa perspectiva que a AD pode contribuir dentro dos terrenos escolares: fazendo compreender – no caso em questão – o texto como objeto simbólico, o que significa entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo texto o rastro de outro texto necessariamente excluído dele, mas fundamental para sua constituição. Para isso, há a necessidade que os professores entendam esse processo e integre-o em suas práticas.

Voltemos à epígrafe, na analogia entre costurar e escrever. Um escrever em que cada ponto pode significar um desejo, a (re)formulação ou a (res)significação de uma angústia, de revelações singulares, denúncias escrever pode ser um ato de (re)nascimento, num lugar único possível para o sujeito (estudante), que se esconde no silêncio e deixa as palavras fluírem no branco do papel pautado.

A escrita, assim como a costura, possibilita marcas que podem ser parcialmente apagadas, desfeitas, pois dão abertura à reelaboração, mas as marcas iniciais estão lá, nas entranhas do sujeito e de sua escrita, nas tramas do tecido, nas fibras do papel. Imagens, imaginário, construção do simbólico são labirintos da escrita, como fios de letra que tecem, fazem nós que sustentam o sujeito na ponta do lápis, fazendo borda ao vazio de seu desamparo, no palco branco da página ou da tela, dando-lhe um anteparo, mesmo que seja provisório ou breve, para que ele não se perca no céu aberto, com seus personagens (BRANDÃO, 2006).

Aprendemos com Foucault (1994b) que o falar de si vai ao encontro de uma escrita constante, é algo sobre o qual há assunto a escrever. O escrever sobre si não é uma atividade contemporânea, é antiga, enraizada na humanidade, que produz uma memória, mas que a escola, enquanto AIE (Aparelho Ideológico do Estado) (ALTHUSSER, 2012), muitas vezes não reconhece e prefere a reprodução do já-dito, do já-posto.

Os indícios do falar de si, da subjetividade nas narrativas escritas produzidas pelos sujeitos-estudantes foram percebidos por meio de pistas inconscientes deixadas na narrativa: os lapsos na escrita, equívocos, entrada súbita do sujeito do inconsciente nas fissuras do texto, deixando aparente o desejo interditado.

Os resultados das análises da materialidade linguística apontam que a narrativa escrita foi tomada pelos sujeitos como uma maneira de se marcar, que se desfaz e regenera na tessitura do texto, como se fosse um retrocesso, envolvendo-se por eles e neles. Nos permitiram observar atravessamento de dizeres com outros dizeres, com a(s) memória(s) esquecida(s) e atualizada(s) no momento da escrita, deixando reverberar tanto a historicidade em sua significância, como as posições ideológicas e políticas. Tais (im)posições indiciam a que formação ideológica o sujeito que escreve está submetido e suas implicações na constituição – conflituosa – de identidades.

Sabendo que a constituição da identidade é um movimento constante de formação e de transformação, podemos compreender que, durante a escrita das narrativas pelos sujeitos-estudantes, houve momentos de identificação, que o falar de si cria um outro emoldurado pela ficção para se dizer inteiro, completo, que não foi atingido (ilusoriamente) pelos conflitos e contradições oriundos de sua história de vida. A análise das narrativas mostrou-nos também que o falar de si por meio da escrita dentro do contexto escolar, objeto deste estudo, reverbera desejos, devaneios, (in)satisfação, revelando a identidade metamorfoseada do sujeito devido a sua constituição heterogênea.

Utilizando novamente a metáfora da costura e da escrita, importa-nos ressaltar que, das descosturas sobre a tessitura da escrita afloraram confissões, desejos, denúncias que brotaram no fio do discurso. Foi possível perceber que os sujeitos-estudantes falam de si, que ao esconder a multiplicidade de vozes que os atravessam, tentam construir uma identidade, como desejam ser, o que falta para a ilusória completude. Mas essas vozes "anônimas" reverberam no interdiscurso que, nas palavras de Eckert-Hoff (2008, p. 142) "mostra a imprevisibilidade das letras, o não-controle, o lugar fugidio e camaleônico que a identidade ocupa".

A partir das reflexões afloradas nesta pesquisa, acreditamos que oportunizar ao sujeito-estudante a falar de si promove um outro olhar sobre o ser em formação e também sobre as práticas pedagógicas em que o discurso narrativo escrito é utilizado. Entender esse movimento pressupõe impedir que sufoquem as várias vozes que o constituem e, portanto, a multiplicidade de sentidos oriundos desse rico atravessamento, dando abertura para a alteridade, para o estranhamento.

Assim, chegamos a alguns resultados que, longe de serem finais, mas que reverberam um sentido de fechamento, posto que a linguagem é aberta e instável, oportunizando o advir de outros sentidos. Cabe assim dizer que, em condições favoráveis de produção em que as atividades propostas sejam coerentes, criativas e desafiadoras, levam os sujeitos-estudantes a

se deslocarem e a se posicionarem como intérpretes-historicizados, ou seja, atribuem e produzem sentidos a partir da memória discursiva. Esse deslocamento, de reprodutores a produtores de sentido, ou seja, de intérpretes-historicizados é condição fundamental para que os sujeitos-estudantes ocupem a posição de autores de suas produções. Assim, pautados no movimento cujo interesse é deslocar, promover atividades linguísticas, fundamentadas teoricamente e baseadas em portadores de textos diferenciados, proporcionam aos sujeitos-estudantes a aprendizagem de diferentes gêneros discursivos, instigando-os 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, o que lhes permite ocupar o lugar de sujeitos que se relacionam prazerosamente com o processo polissêmico de linguagem, contribuindo para que entendam a língua em seu funcionamento. Assim, por meio de aberturas e rompimentos, reverbera o discurso narrativo como uma alternativa para que os sujeitos-estudantes "falem de si" e expressem a sua subjetividade, condições basilares para que tenham vez e se façam ouvir em sala de aula, no contexto escolar e na sociedade.

Finalmente, cabe-nos colocar que, como nos ensina a AD e a Psicanálise, a linguagem é constituída de tramas impossíveis de se encontrar o início da meada, tampouco o seu final, o emaranhado lhe é característico, portanto, os sentidos podem advir de acordo com o remexer, com os puxões, com a condições de produção. Sabemos que os entrelaces da trama não são fixos, podem ser refeitos, recolocados assim como os elementos analisados podem e devem ser situados nos entremeios, pois são abertos a outros e novos gestos interpretativos.

Entendemos, portanto, que não podemos e nem devermos acreditar na possibilidade de falar tudo, pois a tessitura tramada aqui carrega também a falta, a incompletude. Há muito a que se discutir, a analisar, a costurar pois quando pensamos ter atingido o sentido, esse se desloca e nos faz entender que há sempre novos fios, novas matizes a (re)tecer, a (des)costurar e arrematamos, com nó frouxo, esta dissertação, conscientes de suas possíveis lacunas, seus sulcos, de seus pontos largos, esperando contribuir para outros empreendimentos, outras e novas tessituras, novos sentidos. Este é apenas um dos fios da trama.

REFERÊNCIAS[15]

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.

ALTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

_____. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. 1 ed. Campinas SP: 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**. 1 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 27-45.

ARISTÓTELES. **Aristóteles**. São Paulo: Ed. Nova Cultura, 1996.

ASSOLINI, F. E. P. **Relatório final de Pós-Doc**. Instituto de Estudos da Linguagem - IEL. Campinas: UNICAMP, 2017.

_____. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. **Diferentes linguagens no ensino fundamental**. 1. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 33-51.

_____. **Professoras alfabetizadoras e suas leituras**: história, memória e prática pedagógica escolar. Práxis Educacional, v. 6, n. 8, p. 25-45, 2010.

_____. **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.

_____. **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.

BACKES, C. **O que é ser brasileiro**? 1 ed. São Paulo: Escuta, 2000.

BIRMAN, J. **Freud e a filosofia**. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BRANDÃO, R. S. **A vida escrita**. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

[15] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

CABAS, A. G. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan**. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

CARREIRA, A. F. **Contando minha história**. 1 ed. São Paulo: Pancast, 2002.

_____. **Era uma vez três sereias**. 1997. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1997.

_____. Autoria e fantasia: cons(c)ertando a realidade insatisfatória. In: TFOUNI, L. V. **Multiplas faces da autoria**. 1 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 11-25.

CELADA, T. M.; PAYER, M. O. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Nota para uma agenda. In: CELADA, T. M.; PAYER, M. O. (Orgs.). **Subjetivação e processo de identificação – inflexões no ensino**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 17-41

CHARAUDEAU, P.; MANGUENEAU, 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.

CORACINI, M. J. R. F. Escrit(ur)a do corpo no corpo da escrita: da palavra à vida-morte. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. 1 ed. 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. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. 1 ed. 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... 1 ed. São Paulo: Humanitas, 2009. p. 11-44.

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. 168. f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de linguística**. 11 ed. Tradução de Frederico Pessoa de Barros et al. São Paulo: Cultrix, 2006.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas, SP: Mercado das letras, 2008.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da personalidade**. São Paulo: HARBRA, 1986.

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**. v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636/17316>. Acesso em: 12 abr. 2018.

FINK, B. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FISCHER, S. R. **História da escrita**. 1 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FLORES, V. N. Sobre a fala no curso de linguística geral e a indissociabilidade língua/fala. In: DI FANTI, M. G.; E BARBISAN, L. B. (Orgs.). **Enunciação e discurso**: tramas de sentidos. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 188-196.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **A escrita de si. Ética, sexualidade e política**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994a.

_____. **As técnicas de si**. Paris: Gallimard, v. IV, 1994b.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. 20 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. **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 hermenêutica do sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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 Ed., 1997.

_____. **Esboço de psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 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). 1 ed. 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.

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.

GENETTE, G. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, R. (Org.) **Análise estrutural da narrativa**. 7 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011. p. 265-284.

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**. v. 2, n. 2, p. 203-223. jul./dez. 2006.

HOUASSIS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INDURSKY, F. As determinações da prática discursiva escrita. **Revista Desenredo**. v. 12, n. 1, p. 30-47. Jan./jun. 2016.

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da psicanálise**. 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

_____. **Fundamentos da psicanálise de Freud e Lacan, vol 2**: a clínica da fantasia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 4 ed. São Paulo: Escuta, 2013.

LACAN, J. **Livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **Escritos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O seminário 5**: As formações do inconsciente. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **O seminário 6**: o desejo e sua interpretação. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

_____. **O seminário 17**: o avesso da psicanálise (1969-1970). 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. L. **Vocabulário da psicanálise**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Água viva**. Rio de Janeiro: 5 ed. Nova Fronteira, 1980

LONGO, L. **Linguagem e psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LOPES NETO, A. A. Bullying . comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

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. 1 ed. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 31-44.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Ed. Pontes, 2003.

MARIANI, B. **A escrita e o escrito**: escrever, prescrever, proscrever, inscrever. A escrita e os escritos: reflexões em análise de discurso e em psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.

MAZIÈRE, F. **Análise do discurso**: história e práticas. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NAZAR. T. **O escrito da escrita**. A escrita e os escritos: reflexões em análise de discurso e em psicanálise. 1 ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

ORLANDI, E. P. Nem escritor, nem sujeito: autor. **Leitura: Teoria e Prática**. n. 9, p.13-7, jun. 1987.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez dos limites do simbólico. **Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade**. v. 4, n.4, p. 9-19, 1998.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**. 4 ed. São Paulo: Pontes, 1996.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. **Discurso e leitura**. 7 ed. São Paulo: Cortez editora, 2006.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

_____. **Interpretação, autoria leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c.

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, SP: Alphabeto Editora, 2007. p. 14-24.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

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**. 1 ed. Porto Alegre: CirKula, 2016. p. 85-117.

_____. **A saúde na educação é possível**? Uma proposta interdisciplinar. 2 ed. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2013.

PATTO, M. H. "Escolas cheias, cadeias vazias" Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**. v. 21, n. 6, p. 243-266. set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-401420070003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 dez. 2017.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pucinelli Orlandi. 3 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. (Org.). **Papel da memória**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 43-51.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3 ed. Campinas, SP: 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, SP: Editora da UNICAMP, 1997 b. p. 311-318.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANI, E. P (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. 4 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014. p. 57-67.

PÊCHEUX, M.; 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, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-235.

PEREIRA, A. C. **Letramento e retificação da escrita**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Campinas SP: Papirus, 1994.

RICKES, S. M. A escritura como cicatriz. **Revista Educação e Realidade**. v. 27, n. 1, p. 51-71. jan./jun. 2002.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAFOUAN, M. **A palavra ou a morte:** como é possível uma sociedade humana? Campinas: Papirus, 1993.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHADEN, E. M. **As (im)possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados**: uma análise sobre estágios curriculares supervisionados. 2015. 299. f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

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.

SCHONS, C. R. GRIGOLETTO, E. Escrita de si, memória e alteridade: uma análise em contraponto. **Anais da 1ª JIED Jornada internacional do discurso**. Promovida pelo departamento de letras do centro de ciências humanas, Letras e Arte e pelo programa de pós graduação em letras da Universidade estadual de Maringá, Março, 2008.

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. 1 ed. Ribeirão Preto, SP: Alphabeto Editora, 2007. p. 50-77.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Letramento e autoria – uma proposta para contornar a dicotomia oral e escrita. **Revista da ANPOLL**: publicada pela associação de pós-graduação e pesquisa em letras e linguística, v. 1, n. 18, p. 127-141, 2005b.

_____. 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, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 77-94.

_____. Autoria e contenção da deriva. In: TFOUNI, L. V. **Múltiplas faces da autoria**. 1 ed. Itijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 141-158.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006

TRIVIZAS, E. **Os três lobinhos e o porco mau**. São Paulo: Brinque-Book, 1996.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para menores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **o discurso narrativo como recurso para os sujeitos-Estudantes das séries iniciais expressarem sua subjetividade.** Nesta pesquisa, pretendemos investigar e compreender as possibilidades de estudantes das séries iniciais falarem de si por meio das narrativas escritas. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a importância de refletirmos acerca das práticas pedagógicas 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. Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): baseado em um livro que terá o título oculto e observando as imagens nele contidas, os alunos elaborarão uma narrativa, uma história escrita. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Não há riscos previsíveis para participar desta pesquisa. A pesquisa contribuirá para o surgimento de novos conhecimentos e estudos futuros no campo da educação e áreas afins.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Brodowski, ____ de _____ de 20___.

_____

Assinatura do (a) Responsável

_____

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu

Endereço: Av. Bandeirantes, 3900- Campus Universitário

Ribeirão Preto- SP

CEP: 14040-902

ANEXOS

ANEXO A – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos

Plataforma Brasil 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:
O DISCURSO NARRATIVO COMO RECURSO PARA OS SUJEITOS-ESTUDANTES DAS SÉRIES INICIAIS EXPRESSAREM SUA SUBJETIVIDADE

2. Número de Participantes da Pesquisa: 12

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7. Ciências Humanas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:
Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu

6. CPF:	7. Endereço (Rua, n.º):		
288.977.718-90	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: 26 / 10 / 2016

Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão:
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP	63.025.530/0081-99	
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: Prof. Dr. Pietro Giancaglini CPF: 062.577.038-24

Cargo/Função: Diretor da FFCLRP

Data: 27 / 10 / 2016

Assinatura

Prof. Dr. PIETRO GIANCAGLINI
Diretor da FFCLRP USP
Portaria RUSP nº 355, de 25/5/2016
DOESP de 26/5/2016, pág. Gb, Sv. Executivo II

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

ANEXO B – Aprovação pelo CEP

FFCLRP

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/097/-dgfs

Ribeirão Preto, 23 de novembro de 2016.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **"O discurso narrativo como recurso para os sujeitos-estudantes das séries iniciais expressarem sua subjetividade"** foi analisado *ad referendum* do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 61749616.4.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
Vice - coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Josiane Aparecida de Paula Bartholomeu
Programa de Pós-graduação em Educação FFCLRP/USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3315-9101
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: http://www.ffclrp.usp.br - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br