



A ESCRITA NO DISCURSO DE SUJEITOS-PROFESSORES: RELAÇÕES COM A LÍNGUA, REPERCUSSÕES EM SEUS SABERES PROFISSIONAIS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Filomena Elaine Paiva Assolini¹

INTRODUÇÃO

A preocupação a respeito das relações que sujeitos-professores estabeleceram com a língua escrita, durante os cursos de graduação por eles realizados, levou-nos à realização de uma pesquisa, que investigou como se efetivaram tais relações e suas consequências para os saberes, fazeres e identidades docentes. Partimos do pressuposto segundo o qual a memória discursiva, sobre as relações com a escrita de sujeitos-professores, continuam se fazendo presentes, de diferentes formas, em suas formulações atuais, ou seja, a memória não se apaga, mas continua a reverberar no discurso do sujeito.

Destacamos, inicialmente, o conceito de memória discursiva, tal como preconizado por Pêcheux (1999). Antes de apresentá-lo, convém lembrar que a memória discursiva da qual nos fala o filósofo francês é diferente da memória cognitiva, psicológica ou a que é concebida pelo senso comum: faculdade de reter ideias, fatos e acontecimentos. A memória postulada pelo fundador da Análise de Discurso de matriz francesa (doravante AD) é a memória de sentidos, constituídos pela relação dialética que se estabelece entre Língua e História. Trata-se, assim, de "(...) um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos" (PÊCHEUX, 1999, p.10).

Para dialogar com o fundador da AD, selecionamos os trabalhos de PAYER (1998, 2000, 2006), que nos explica que a atuação da memória discursiva nem sempre é clara, organizada, formulada, como um texto, com começo, meio e fim.

A pesquisadora (2000) formula o conceito de *memória discursiva constitutiva*, que diz respeito não apenas àquilo que já se ouviu, mas que faz parte do sujeito, independentemente de ele saber ou dar-se conta disso. Há, também, a memória discursiva formulada, ou representada, que, segundo Payer (2000), é a memória conhecida, sabida, que se revela nos dizeres que o sujeito grava e repete, em diferentes condições de produção.

Por fim, lembramos que temos em vista um sujeito constituído pela ideologia e pelo inconsciente, um sujeito que não é dono absoluto nem de seu dizer nem dos sentidos que produz.

ESCRITA: BREVES DISCUSSÕES

Iniciamos, destacando as contribuições de Orlandi (2013, 2006). De acordo com a pesquisadora, a escrita é uma relação do sujeito com a história e, por sua vez, com o simbólico. Para

¹ Professora Doutora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP
Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Alfabetização, Leitura e Letramento-GEPALLE

a pesquisadora, a escrita não pode ser separada nem da história nem do sujeito, uma vez que nela se materializam os fios da história e suas redes de sentido, essenciais para os modos de subjetivação. Tensos e contraditórios, esses modos (de subjetivação) são atravessados pela alteridade. Assim,

é preciso pensar a escrita em relação ao real da história e à historicidade do sujeito (e do sentido). Se, no primeiro caso, consideramos a relação da escrita com a Instituição no confronto com o simbólico, no segundo, é a relação do homem com o simbólico que se apresenta, pondo em jogo a constituição do sujeito em sua relação com a ideologia (ORLANDI, 2002, p.235).

Se a escrita constitui uma forma de relação social, que organiza e situa, de forma específica o sujeito diante da e na sua história (discursividade, sentido), vale observar que, no sistema educacional brasileiro, ainda circulam concepções segundo as quais saber a língua e saber sobre a língua significa “saber ler e escrever corretamente” a “nossa” língua.

Esse entendimento, ainda vigente, reforça o preconceito social do “saber ler e escrever bem”, desconsiderando, por exemplo, a opacidade da língua, sua equivocidade, a falha da língua na história (Orlandi, 2001), ou seja, nega-se que, em seu funcionamento, as palavras suscitam diferentes interpretações. Ignora-se a poesia e a memória da língua e, assim, as surpresas que delas advêm.

Os recortes abaixo e as Sequências Discursivas de Referência, SDR, (Courtine, 1991), em destaque, ilustram o que acima expusemos:

Recorte nº 1

No curso de graduação *tínhamos que escrever certo, direitinho mesmo*. O bom aluno era aquele que escrevia bonito, lia bem, todos o aplaudiam (Sujeito-professor GBCV).

Recorte nº 2

Hoje que dou aulas e muitas aulas vejo que faltam com o respeito à *língua nacional*, nossa *língua materna* é maltratada, um horror, uma tragédia o que fazem com a *língua nacional*. Os alunos escrevem do jeito que eles querem e *nós temos que aceitar*. Quando dou provas e faço chamadas orais, eles, mais ou menos, respeitam a língua, capricham um pouco. Sinto falta quando podíamos ensinar a verdadeira gramática (Sujeito-professor GBCV).

Parece-nos que, nas duas situações, o sujeito-professor GBCV está inserido em formações discursivas nas quais vigora o Discurso Pedagógico Escolar tradicional, (DPE), em particular o seu viés autoritário, que pode ser observado, por exemplo, através das marcas linguístico-discursivas, *tínhamos que escrever certo e temos que aceitar* (recortes número 1 e 2, respectivamente).

As formações discursivas, que podem ser entendidas como diferentes regiões do interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) (cf. Pêcheux, 1995; Orlandi, 1992), projetam as

formações ideológicas que lhes são correspondentes, refletindo, assim, relações de poder verticalizadas, cujo imaginário hierarquiza e legitima alguns sentidos e modos de dizer, em detrimento de outros.

Atentemos, também, para a suposição do sujeito-professor em relação à língua nacional e à língua materna. Percebemos que os significantes *nacional* e *materna* são tratados como sinônimos. Antes de darmos continuidade à nossa análise, gostaríamos de mencionar, rapidamente, que há programas oficiais de ensino, de âmbito federal, que, também, pressupõem se tratar de fenômenos idênticos: língua nacional e língua materna.

Os estudos de Payer (2006) ajudam-nos a definir e diferenciar esses adjetivos. Segundo a autora, "(...) a língua nacional tem-se constituído, historicamente, de sentidos linguísticos específicos, particulares, não misturados, e, até mesmo, *fiscalizados*" (p.146) (grifos nossos).

Compreendendo a nossa sociedade como sociedade da escrita e a escola como um Aparelho Ideológico de Estado, AIE, que reproduz e impõe sentidos por ela selecionados, podemos entender que, interpelado e capturado ideologicamente, o sujeito-professor acredita ser possível resguardar a língua de supostos aviltamentos, por parte dos alunos, a partir de mecanismos disciplinares, como avaliações e chamadas orais. Assujeitado, não percebe que, com essas práticas escolares, pode, também, promover a exclusão dos educandos da escola.

A língua materna é concebida por Payer (2006) no sentido de língua constitutiva do sujeito, constituição essa que pode advir de mais de uma materialidade linguística, como ocorre nas situações e práticas sociais e linguístico-discursivas, marcadas e atravessadas por línguas estrangeiras.

Em ambos os casos, língua nacional e língua materna, língua é lugar de subjetivação e de constituição de processos identificatórios e, também, de lugar onde a memória discursiva se faz presente: "(...) a memória trabalha e é trabalhada, pois, na própria construção da língua", "(...) há memória discursiva já na língua, não em uma dimensão suposta como ulterior a ela" (PAYER, 2006, p.39).

Retomando a problematização a respeito da noção de escrita, trazemos Foucault (1992), em especial, algumas de suas contidas no texto *A Escrita de Si*, que pode ser entendido como um movimento de autoconhecimento, um exercício que permite ao sujeito voltar-se para si, o que conduz a (des)encontros do sujeito com a sua subjetividade e identidade.

Tendo como pressuposto que a escrita possibilita ao sujeito o distanciamento da vida cotidiana, o arrefecimento da censura, em muitos casos, e, ainda, significar a si mesmo, o que afeta os movimentos identitários, fazendo-os fluir, podemos entender os depoimentos escritos dos sujeitos-professores como uma forma de falarem de si, de suas experiências, emoções, sentimentos, angústias e queixas, enfim, de expressarem sua subjetividade.



Ocupar um lugar discursivo para falar de si próprio, através de depoimentos escritos realizados em condições de produção nas quais não lhes foram impostas censura ou interdição alguma, proporcionou aos sujeitos-professores escutarem e (res)significarem alguns sentidos que lhes tocam, ou não.

Antes de elucidarmos o que entendemos por *ressignificação*, gostaríamos de destacar que a proposta pedagógica denominada *O livro da vida*, concebida pelo educador pelo francês Célestin Freinet (1896-1966), pode conversar com os postulados foucaultianos a respeito da *Escrita de Si* (Foucault, 1997). Em sua proposta, o pedagogo convida os estudantes pelos quais é responsável a relatarem suas experiências escolares, lidas e comentadas posteriormente, em grupo ou individualmente, pelos professores que, também, elaboram seus livros, que vêm a ser lidos e comentados por outros educadores, da mesma escola. Freinet observou que falamos e relatamos para além do que podemos prever, imaginamos poder controlar e cercar nossas palavras, mas elas nos fogem, vão para além, escorregam de nossas próprias mãos (cf. FREINET, 1973). Observador, (observa-dor), o pedagogo, à sua maneira, salienta, o que a AD nos ensina que "(...) todo dizer resvala sentidos inesperados, ou, até indesejados, conflitos e contradições, desejos recalçados, faltas que, preenchidas, gerarão sempre outras faltas (CORACINI, 2000, p.10).

Leiamos os recortes abaixo e concentremo-nos nas marcas linguístico-discursivas presentes no intradiscurso, que nos permitirão buscar o interdiscurso.

Recorte nº 3

Só agora que me dou conta da importância da professora de literatura na minha vida acadêmica, não só pelos textos que *líamos e relíamos*, mas porque *ela sempre nos pedia para falarmos sobre eles e deixava-nos falar à vontade, inclusive de nossas releituras...* Isso era bem diferente do que faziam, de como agiam os outros professores, que *queriam que nós lêssemos e escrevêssemos academicamente*. Eu seguia o que falavam, mas não tinha prazer nisso, *era tudo muito justo*, muito sério, dentro dos moldes acadêmicos, nas práticas de releitura, aí, sim, havia muito prazer. Percebia isso nas minhas amigas também (Sujeito-professor DABM).

RECORTE nº 4

Hoje, na minha prática pedagógica, *proponho semanalmente atividades de reescrita*. É incrível perceber como os alunos andam, avançam, reescrevendo textos (Sujeito-professor DABM).

Os significantes *releitura* e *reescrita* chamam sobremaneira nossa atenção, pois vimos propondo, desde o nosso trabalho de doutorado, (Assolini, 2003), a hipótese de tomarmos a releitura e a reescrita como ressignificação e, além disso, como possibilidades de o sujeito ocupar a posição de autor. Tentaremos melhor desenvolver os argumentos, a fim de elucidar nossas proposições e, talvez, avançar com as nossas formulações.

De acordo com Cavallo e Chartier (1998), entre os séculos V e VI a.C., tem-se, na Grécia Clássica, uma leitura dita de percurso, em que o leitor “percorre” atentamente o texto, considera-o, examina-o, avança e o retoma, sistematicamente. Cavallo e Chartier (1998) lembram que o orador Isócrates, por exemplo, em seus textos, estabelece uma distinção semântica entre “*anagignoskein*”/“*diecsceimi*”, quando o orador opõe aqueles que leem superficialmente o texto àqueles que, pelo contrário, o percorrem todo com atenção. Nesse mesmo contexto, aparece, pela primeira vez, o uso do verbo *pateo*, a imagem do livro “frequentado” continuamente (literalmente calcado) e, portanto, lido e relido várias vezes. Tratar-se-ia, talvez, do que os estudiosos denominam de “leitura intensiva”.

Nesse processo em que o leitor “frequenta” o livro várias vezes e nele deixa suas marcas, observações, notas, destaques, dá-se, em muitas situações, reescritas de trechos e fragmentos que afetaram o leitor.

Pensamos as práticas de releitura e reescrita como possibilidades de ressignificação entendida aqui a partir do conceito de *après-coup*, que é a tradução francesa para o conceito freudiano de *nachträglichkeit* (substantivo, cuja tradução significa “posteridade”), e *nächtraglich* (que significam posterior e posteriormente, na língua alemã).

É pertinente destacar que não há artigo algum escrito por Freud, centrado especificamente nesse conceito, conforme explica Faimberg (2008). A autora assinala que os créditos devem ser concedidos ao psicanalista Lacan que, em 1953, ressalta a relevância desse termo, tomando especificamente como referência principal o caso “Homem dos Lobos” (Freud, 1914-1918).

Laplanche e Pontalis (1967, 1968) destacam que: a noção de *après-coup* é importante para a concepção psicanalítica de temporalidade, visto que estabelece uma relação complexa e recíproca entre um evento importante e sua ressignificação posterior, por meio da qual o evento adquire uma nova eficácia psíquica.

Os conflitos e acontecimentos traumatizantes podem ser ressignificados, de acordo com o que nos ensinam Freud (1914, 1918) e Faimberg (2008), possibilitando, assim, ao sujeito, atravessado por determinações inconscientes, ocupar outros lugares, a partir dos quais outras interpretações poderão ser (re)formuladas.

A releitura e a reescrita são também por nós pensadas como possibilidades de o sujeito ocupar o lugar de autor, visto que, conforme Tfouni (2001, p.82) “(...) existe, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável”. Para ocupar a posição de autor, faz-se necessário, que o sujeito retroaja sobre o processo de produção de sentidos e procure “amarrar” a dispersão que “(...) está sempre se instalando” (p.83), uma vez que o equívoco, a falha e a ambiguidade são condições estruturantes da própria língua.

Essas práticas culturais, releitura e reescrita, têm, em comum, a possibilidade de o sujeito do discurso retroceder, e retomar o seu dizer e suas interpretações, o que pode lhe ajudar a aprender a



escutar os sentidos que (re)produz. Escutar os sentidos que (re)produz é condição basilar para a docência responsável e também para o aprendizado que lhe permita inscrever-se em discursos que, de fato, considerem e acionem seu interdiscurso, os seus saberes profissionais ou não.

Alguns brevíssimos alinhavos

Escrever e (re)ler não deveriam, pois, ser tratados separadamente, como acontece no DPE tradicional, tanto nos cursos de graduação, sobretudo nos de licenciatura, quanto na educação básica, queiramos ou não, saibamos (in)conscientemente, ou não, essas práticas deixam seus sinais e cicatrizes, que continuam presentes e ecoam, em nossos discursos, fazeres e identidades. Cuidar da relação que o futuro professor estabelece com a escrita pode ser um passo importante rumo a processos formativos, cujas memórias possam ser constituídas e marcadas por sentidos de afeto positivo com a escrita, prática cultural que nos constitui, antes de sabermos ler, escrever e falar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOLINI, Filomena E. P. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- CAVALLO, G. & CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. 1. São Paulo: Ática, 1998.
- CORACINI, Maria José Fernandes. Autonomia, e poder e identidade na sala de aula. In: L.PASSEGI& E M. do S. OLIVEIRA (orgs). *Linguística e Educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo. Terceira Margem. 2000.
- COURTINE, Jean Jacques. *Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours*. Philosophiques 9 (2): 239-264. 1982.
- FAIMBERG, Haidée. *Après-Coup*. In: *Livro anual de psicanálise*. São Paulo: Escuta 2008. p.11-16
- FREINET, Célestin. *Texto livre*. Lisboa: Dinalivro, 1973.
- FREUD, Sigmund. *História de uma neurose infantil* (1918 [1914]). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmundo Freud, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1969. p.19-127
- PAYER, M.O. As diferentes memórias discursivas no processo de leitura. In: *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto. 2000. p.18-21.
- PAYER, M.O. *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. São Paulo: Ed. Escuta, 2006.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- PÊCHEUX, Michel. O papel da memória. In: ACHARD, P. (org.). *O papel da memória*. Campinas: UNICAMP, 1999.
- TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In: SIGNORINI, Igenes. (org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.p. 67-94.