

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X^o Congresso Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 21 - Ensino de língua portuguesa e a construção de subjetividades no discurso escolar, 3029-3044

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p3029

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

SUJEITOS-PROFESSORES E A LÍNGUA ESCRITA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMPLICAÇÕES PARA OS SEUS FAZERES PEDAGÓGICOS, IDENTIDADES PROFISSIONAIS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Filomena Elaine Paiva ASSOLINI¹

RESUMO

Apresentamos resultados de pesquisa, que investigou a relação que sujeitos-professores de língua portuguesa estabeleceram com a língua escrita, ao longo dos cursos de graduação. Buscamos compreender as consequências e reverberações dessas relações para suas atuais práticas pedagógicas escolares e construção de identidades profissionais. O aparato teórico-metodológico foi constituído pela Análise de Discurso de Matriz Francesa e contribuições advindas de estudiosos das Ciências da Educação. Compõem o corpus depoimentos escritos de trinta professores. Observações de aulas ministradas por esses mesmos professores integram também o corpus. As análises discursivas realizadas indicam que: a) a memória discursiva sobre as relações com a escrita não se apaga, mas continua a reverberar no discurso do sujeito, afetando o processo de construção de sua identidade e subjetividade; b) sujeitos-professores cujas relações com a escrita foram marcadas por afetos positivos preocupam-se em oferecer aos estudantes pelos quais são responsáveis condições favoráveis de produção para que se posicionem como intérpretes; c) sujeitos-professores cujas relações com a escrita foram marcadas por vínculos e associações negativas inscrevem-se, sobretudo, em formações discursivas nas quais predominam as características do discurso pedagógico escolar autoritário; d) a problemática língua materna e língua nacional deve ser observada pelos cursos licenciatura, responsáveis pela formação de professores; e) é importante que esses cursos pensem a escrita articulada entre o linguístico, o histórico, o social, o ideológico, entendendo-a como prática cultural, espaço simbólico, lugar de interpretação e de subjetivação, a fim de contribuir para melhor formação profissional do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito, língua portuguesa, escrita, discurso pedagógico escolar

¹ USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação Informação e Comunicação
Av. Bandeirantes, 3900 - CEP 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
elainefdoc@ffclrp.usp.br

INTRODUÇÃO

Entender as relações que sujeitos-professores estabelecem com a leitura e escrita, ao longo da vida, motivou-nos à realização de ampla investigação, em andamento, que busca saber as consequências e implicações dessas relações para os seus saberes, fazeres pedagógicos e constituição de suas identidades. Partindo do pressuposto segundo o qual a memória discursiva não se apaga, mas continua a reverberar e produzir sentidos, compreendemos que tais saberes, fazeres e identidades não podem ser pensados, analisados ou criticados sem que se considere a memória discursiva, que está continuamente nos afetando.

No presente trabalho, trazemos resultados parciais dessa investigação que ocorre no âmbito de nosso Pós-Doutorado. Nossas atenções voltaram-se, especialmente, para a escrita e as práticas pedagógicas dos sujeitos-professores do ensino fundamental, porque respondem a algumas de nossas perguntas referentes às consequências das relações desses sujeitos para suas práticas pedagógicas realizadas em salas de aula.

Organizamos este artigo em quatro diferentes seções: na primeira, apresentamos alguns dos principais conceitos, princípios e definições dos fundamentos teóricos que sustentam nossa investigação. A seguir, nos detemos nos aspectos metodológicos, mostrando como constituímos o *corpus* e o dispositivo de análise. Dando sequência, apresentamos nossas análises discursivas, nascidas a partir de nossos gestos de interpretação e, por fim, alguns arremates, que buscam produzir o efeito de sentido de “fechamento”.

Esperamos conseguir mostrar pequena parte de nossas formulações teóricas e análises.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: questões centrais da Análise de Discurso

Nesse contexto, salientamos o conceito de memória discursiva “(...) um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização...” (Pêcheux, 1999, p.10). A memória discursiva da qual nos fala o filósofo francês é, portanto, diferente da memória cognitiva, psicológica, ou a que é concebida pelo senso comum: faculdade de reter ideias, pensamentos e fatos. O autor esclarece, também, que o conceito de memória não se reduz a “(...) uma esfera plena,

cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório” (Pêcheux, 1999, p.10). A memória concebida pelo fundador da AD é a memória de sentidos, esses constituídos pela relação dialética que se estabelece entre língua e história.

Ter em mente a dimensão linguístico-histórica da memória e, também, que a sua constituição se dá a partir de lacunas, esquecimentos e silenciamentos ajuda-nos a entender porque não estamos condenados a repetir infinitamente sentidos imutáveis, a exemplo da deusa Eco, condenada a dizer a última palavra.

Outro pressuposto que sustenta nosso estudo é o de que o discurso é caracterizado pela alteridade e multiplicidade de discursos já-ditos, realizados ou possíveis, pois, “(...) sempre sob as palavras, outras palavras são ditas” (Authier-Revuz, 1990, p.28). Todo discurso faz circular discursos anteriores, já formulados, promovendo, assim, o ressoar de sentidos. Atentar para a estrutura material da língua permite-nos escutar ressonâncias não intencionais, que rompem a suposta e ilusória homogeneidade do discurso.

Assinalamos que o sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas, sim, um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (Foucault, 1969). O termo posição se refere, assim, ao modo pelo qual o sujeito significa no e pelo discurso.

É pertinente ressaltar que outros conceitos da AD serão mobilizados, quando apresentarmos os aspectos metodológicos, bem como quando da realização das análises discursivas, propriamente ditas.

Dedicar-nos-emos, a partir de agora, a pensar sobre algumas noções de escrita, formuladas por estudiosos que nos constituem e com os quais vimos dialogando, ao longo de nossos estudos. Na seção que se segue, explicitaremos os esforços teóricos que vimos fazendo, no sentido de conversar com esses pesquisadores e, também, os movimentos que vimos realizando no sentido de buscar aprofundar e acrescentar algumas reflexões aos seus postulados.

ASPECTOS METODOLÓGICOS: constituição do *corpus* e do dispositivo analítico

Importa dizer que nos valeremos do paradigma indiciário, tal como proposto por

Carlo Ginzburg (1980). As marcas e pistas linguístico-discursivas serão por nós identificadas e perscrutadas, visto que nos permitem puxar os fios do intradiscurso. Esse remeter-nos-á às formações discursivas e às formações ideológicas que projetam. Esse processo possibilitar-nos-á delinear as regularidades discursivas do dizer.

O processo analítico se dará também a partir da consideração do interdiscurso, entendido aqui como:

(...) inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entretecem. Essa rede conforma e é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, texto, melhor dizendo, escritura se faz corpo no corpo do sujeito, (re)velando marcas indelévels de sua singularidade (Coracini, 2007, p.9).

No processo metodológico, consideraremos, portanto, a relação intradiscurso e interdiscurso. A observação deste nos permite remeter os dizeres dos professores a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-la em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos. Aquele, o fio do discurso, o intradiscurso, permite-nos notar o que está sendo dito, naquele momento dado, em determinadas condições de produção.

Como bem elucida Courtine (1982), todo dizer se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é a partir desse jogo que nascem os sentidos, sempre em movimento, sempre nos escapando, posto que o sujeito que se constitui no e pelo dizer está historicamente filiado a determinadas redes de sentido e não a outras, ou melhor, a determinadas formações discursivas e não a outras.

A AD, a Psicanálise freudo-lacanianiana e a Ciência da Educação nos ensinam que a interpretação nunca é definitiva, única. Não há como dizer “interpretação concluída”, ou, ainda, “conclusão final”, posto que haverá sempre outros sentidos a serem desvendados e (re)produzidos.

Análises Discursivas: ultrapassando a opacidade da língua e escutando para lá das evidências

Recorte Número 1- Referente à escrita, no curso de graduação, Pedagogia.

Na minha graduação, eu escrevia muito, tínhamos muitas tarefas, muitas atividades escritas para entregar, tinha que fazer, né? Tínhamos que escrever, resumos, resenhas, textos acadêmicos, não podíamos fugir daquilo, quero dizer, fugir, fugir do jeito acadêmico, não podíamos sulmir... do que a Universidade quer. E posso lhe dizer que, apesar de tudo, foi muito bom, porque apesar de não podermos escapar das normas, nós aprendemos a escrever bem, certo (Sujeito-professor TUOP).

Parece-nos que o sujeito-professor esteve inscrito em formações discursivas nas quais predominou o discurso pedagógico escolar, DPE, que, segundo Orlandi (1987), tem as seguintes características: tende para paráfrase, ou seja, para a reprodução do mesmo, a reversibilidade entre os interlocutores é praticamente inexistente, a polissemia é contida e o objeto do discurso é dominado pelo próprio dizer. Trata-se de um discurso autoritário, que não possibilita ao sujeito inserir-se em formações discursivas que não aquelas valorizadas pela instituição escolar, muito menos ocupar lugares a partir dos quais poderia atribuir e produzir sentidos, a partir de sua própria memória discursiva.

No recorte acima, é possível observar que as tarefas a serem realizadas buscam responder às exigências do gênero acadêmico. A marca linguístico-discursiva “tínhamos que” indicia que tal gênero se submete à ordem do discurso científico, que nos impõe os denominados “procedimentos de exclusão” (Foucault, 1999), sendo que, de acordo com o filósofo francês, “(...) o mais evidente, o mais familiar também é a interdição” (Foucault, 1999, p.9). Assim sendo, não podemos dizer tudo, nem falar o que bem entendermos, de qualquer modo, em qualquer circunstância.

Nessa linha de raciocínio, é pertinente ressaltar que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (Althusser, 1978). Todo indivíduo social só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma-sujeito, que “(...) é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (Althusser, 1978, p.67).

Interpelada ideologicamente, a posição de sujeito TUOP (estudante de graduação) tenta resignar-se às normas do DPE, em especial no que se refere à escrita acadêmica. Como explica Indursky (1997), a forma-sujeito “(...) regula o que pode e

deve ser dito”, e, ainda “(...) o que não pode ser dito e também o que pode, mas convém que não seja dito no âmbito de uma determinada formação discursiva” (Indursky, 1997, p.215).

Por outro lado, mostra-se, nessa mesma posição de sujeito, inconformada com a necessidade de adequar a sua produção linguística escrita às características do gênero acadêmico, conteúdo pedagógico que, naturalizado, lhe é proposto como sendo essencial para a sua formação acadêmica. A sequência discursiva, “eu queria escrever poemas, sabia escrever, mas não podíamos fugir daquilo, quero dizer, fugir, fugir do jeito acadêmico, não podíamos sulmir... do que a Universidade quer”, ilustra nossas interpretações.

As contribuições de Pêcheux (1995), sobre as diferentes modalidades de tomada de posição do Sujeito, ajudam-nos a melhor pensar sobre essas posições assumidas pelo sujeito TUOP.

No recorte em análise, especialmente na sequência discursiva “E posso lhe dizer que, apesar de tudo, foi muito bom, porque apesar de não podermos escapar das normas, nós aprendemos a escrever bem, certo”, entendemos que o sujeito-professor TUOP, ocupa o lugar de um “bom” sujeito, ou seja, realiza o seu assujeitamento sob a forma do *livremente consentido*. Nessa modalidade, o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito em seu discurso se identifica, e esse sofre “cegamente” essa determinação, de acordo com o que nos ensina Pêcheux (1995). (aspas e itálico do próprio autor).

A observação da sequência discursiva, “apesar de tudo... nós aprendemos a escrever bem, a escrever certo”, em especial, da locução conjuntiva apesar de tudo indicia que TUOP tenta permanecer na posição de “bom” sujeito, acabando por acatar as regras do DPE. Não poderia ser diferente, pois é preciso lembrar que estamos falando de um sujeito-professor cuja graduação efetivou-se na década de oitenta, quando ainda predominava o regime militar brasileiro. Sabemos que o sujeito é historicamente determinado, pelo interdiscurso, pela memória do dizer, que não cessa de reverberar sentidos, inclusive aqueles que, suposta e aparentemente, poderiam estar adormecidos.

Nessas condições de produção, nas quais vigoram os sentidos produzidos e silenciados pela ditadura militar, o sujeito estudante é colocado no lugar de “escrevente” (Pêcheux, 1997, p.58), ou seja, de um sujeito que tão somente reproduz sentidos cristalizados, sedimentados, aceitos como sendo os ideais para a instituição de ensino

superior, cujos princípios formativos àquela época ainda se baseavam no modelo de ensino jesuítico-napoleônico.

Mas é possível observar também, conforme destacamos acima, que o sujeito da enunciação questiona e contesta o que lhe é apresentado como imprescindível: o aprendizado do conteúdo gêneros discursivos. Ocorre, assim, uma contraidentificação do sujeito com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso. Essa segunda modalidade, na qual a tomada de posição consiste em uma separação em relação ao que o sujeito universal dá a pensar, caracteriza o que Pêcheux (1995) denomina o discurso do “mau sujeito”.

É possível dizer que a posição de sujeito TUOP oscila entre a posição de “bom”, e de “mau”, na tentativa de lidar com a angústia que a situação escolar parece lhe causar. Os significantes fugir (que aparece três vezes consecutivas) e escapar produzem efeitos de sentido de aprisionamento bem como o de desejo de livrar-se de algo ou de alguém.

Conceituada por Freud (1926) como “algo sentido” (*etwas Empfundenes*), a angústia, é um “estado de afeto” (*Affektzustand*). Trata-se de uma sensação marcada pelo caráter de desprazer. Entretanto, nem toda sensação de desprazer pode ser entendida ou chamada de angústia. A tensão, a dor, o luto também causam desprazer, sem, contudo, terem sido concebidos por Freud (1926) como estado de angústia.

O psicanalista vienense reconhece duas teorias da angústia: ou ela proviria de um excesso de energia libidinal não eliminada ou indicaria ao Eu a iminência de um perigo. Ao distanciar-se da concepção segundo a qual a angústia estaria relacionada à descarga direta de uma quantidade de libido não utilizada pelo Eu e, baseando-se nos aportes da “segunda tópica”, que traz os conceitos de “isso”, “eu”, “supereu”, Freud (1915) vai considerá-la cada vez mais como “(...) marca histórica das tendências através das quais se manifestam o impacto do traumatismo, os avatares da relação de objeto e o mal-estar de um eu atormentado pelas vacilações de sua integridade” (Freud, 1926).

Avançando com a nossa análise, vamos nos deter no significante “sulmir” seguido de reticências. Nós o entendemos como um ato falho, um lapso de língua escrita, que trai o falante e dá ao ouvinte-analista uma orientação quanto ao sentido real do que o falante diz. Ressaltamos que às vezes, os caminhos do inconsciente são aparentemente incomuns, mas, de toda a forma, permitem aos pensamentos inconscientes recalcados e não ressignificados encontrarem sua via de escoamento.

Por isso, os denominados “atos falhos” servem a propósitos bem definidos, visto que cumprem sua função: extravasam o que está recalcado, como nos ensina Freud (1913), em seu texto *O interesse científico da Psicanálise*.

É interessante notar que a posição-sujeito TUOP, quando indagada sobre a sua prática pedagógica com a escrita, discorre sobre sua cidade natal, Bajé-RS, onde viveu até os dezoito anos, idade em que iniciou o curso de graduação em uma instituição privada do estado de São Paulo, onde residiu por algumas décadas. Podemos interpretar o significante “sulmir” como uma manifestação inconsciente, que expressaria o desejo de um possível retorno à terra natal. Em termos lacanianos, poderíamos dizer que o inconsciente se faz presente na fala, como dito que escapa à intenção de dizer.

No âmbito dessa análise, assinalamos que Lacan (1966 [1998]) apropria-se e, posteriormente, descarta e subverte a concepção saussuriana de signo linguístico. Para o mestre genebrino, o signo linguístico é uma entidade psíquica de dupla face, o significado (conceito) + o significante (imagem acústica). Considerando que ambos, significante e significado, formam um conjunto inseparável, até certo ponto, podemos entender por que, circunscritos em uma elipse, fazem emergir a significação.

O psicanalista Lacan, cujo interesse era o inconsciente, elabora uma teoria do significante que tem como ponto de partida o seguinte algoritmo: S/s. O próprio autor, em sua obra *Escritos*, especificamente no capítulo *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*, preocupa-se em indicar e esclarecer a leitura que deve ser feita do seu algoritmo: “(...) significante sobre significado, correspondendo o “sobre” à barra que separa as duas etapas” (Lacan, 1998, p.500). Considerar esse traço, dando-lhe valor de barra implica privilegiar a pura função do significante em detrimento da ordem do significado. Ao fixar o significante acima da barra e grafá-lo com maiúscula, Lacan (1998) mostra-nos que a presença do significante na fala é prevalente, pois o falante desliza de significante em significante, sem conseguir compreender plenamente o que fala, alienado que está do sentido que produz.

O significante laciano, que é a unidade mínima do simbólico, tem como característica basilar “(...) o fato de jamais comparecer isolado, mas sempre articulado com outros significantes” (Jorge e Ferreira, 2005, p.45). Assim sendo, é a articulação entre os significantes, constituídos em cadeia, que engendra o processo de significação.

Não por acaso, é mais grossa a barra que separa significante de significado. De acordo com o psicanalista, o falante só conseguiria “atravessar a barra”, ou seja, alcançar o significado do que fala em raríssimos momentos, pois “(...) o significante,

por sua própria natureza, sempre se antecipa ao sentido desdobrando como que adiante dele sua dimensão” (Lacan, 1998, p.505). Grafado com “s” minúsculo, o significado é atingido por meio das formações do inconsciente, como, por exemplo, o sonho, o chiste, os atos falhos, lapsos, sintoma. É oportuno ressaltar a imprevisibilidade dessas formações, que, de modo algum, estão sob o comando do sujeito.

Sendo assim, os efeitos do inconsciente, estruturado como linguagem, produzem um saber que não se sabe. É, portanto, nos tropeços de uma fala (palavra plena) que surge o sujeito do significante, o sujeito do inconsciente, que não se dá conta de sua fala, de seus lapsos, nem dos sentidos que produz, a não ser *a posteriori*.

Indo adiante com a nossa análise, queremos realçar a sequência discursiva “e posso lhe dizer que, apesar de tudo, foi muito bom, porque apesar de não podermos escarpar das normas, nós aprendemos a escrever bem, certo.”

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), conforme Orlandi (2002), 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 hegemônico, ainda vigente, reforça o preconceito social do “saber ler e escrever bem”, desconsiderando, por exemplo, a opacidade e o equívoco da língua e a falha da língua na história. Ou seja, nega-se que, em seu funcionamento, as palavras suscitem diferentes interpretações, ignora-se a poesia e a memória da língua e, assim, as surpresas que delas advêm.

Nas formações discursivas, nas quais se inscreve o sujeito-professor TUOP, impera, portanto, o entendimento de que a produção escrita deve, necessariamente, submeter-se às regras, normas e modelos e ordem discursivos canônicos, em nossa formação social. Essas formações discursivas projetam formações ideológicas que tentam apagar as relações de poder e dominação que subjazem ao conhecimento, acesso e utilização do código escrito.

Nessas condições de produção, o curso de Licenciatura em Pedagogia, graduação, realizada pelo sujeito-professor TUOP, privilegia a formação de um profissional que deve permanecer na condição de “executor” de propostas curriculares por ele não concebidas. Poderíamos dizer, também, à luz da AD, na condição de “escrevente” (Pêcheux, 1997), ou seja, daquele que, iludido com a transparência da linguagem, resigna-se à posição de enunciador de sentidos, sem se ater às redes de memória às quais os sentidos se filiam.

Compreender que o dizer tem a sua história e que os sentidos não vêm do nada, mas são produzidos a partir de relações de poder, é fundamental para o exercício responsável da docência, sobretudo em uma sociedade tecnológica, multimídia e globalizada como a nossa.

Pensar em ações de formação que tenham como objetivo a pesquisa sobre o contexto da atuação docente parece ser uma maneira promissora de desenvolver o sujeito-professor e sua subjetividade, como também a própria instituição, o que torna a pesquisa elemento essencial tanto da formação e do desenvolvimento profissional dos professores quanto do desenvolvimento institucional.

Recorte Número 2- Referente à prática pedagógica

O meu trabalho hoje na sala de aula é principalmente com textos, todos os dias os alunos escrevem, eles melhoraram muito... foi difícil porque antes só faziam frases soltas... Mas eu queria, quero e tenho que fazer mais. Penso que devo fazer mais, entende? Só que o que não falam é que trabalhar com textos exige muito tempo do professor, que tem que ler... Esse é o calcanhar de Aquiles: ler os textos de todos os alunos e dar algumas respostas para eles. Cadê tempo para isso? Mas sei que faço um trabalho novo, é diferente, sabe, porque o texto está em primeiro lugar (sujeito-professor TUOP).

Entendemos que o sujeito-professor está inserido em formações discursivas que lhe permitem desenvolver sua prática pedagógica tendo em vista que o texto não é um objeto acabado, fechado em si mesmo, mas que se relaciona com outros textos, bem como com o contexto social, econômico, político e histórico em que é produzido. Parece fundamentar seu fazer pedagógico na compreensão de que os sentidos não são únicos e na concepção de que os sujeitos-estudantes possuem saberes sobre a escrita, que é o letramento, posto que estão inseridos em uma sociedade letrada, como nos mostra a abordagem discursiva de Letramento, concebida por Tfouni (1995, 2001).

Acreditamos que o professor é um interlocutor privilegiado para os estudantes e a produção de texto, lugar de subjetividade, entendida aqui a partir do ponto de vista discursivo, ou seja, “(...) como um lugar em que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio” (Tfouni, 1995, p.74).

Nessa linha de pensamento, vimos defendendo a relevância de um processo pedagógico de ensino-aprendizagem que atente para a textualização, concebida aqui como “(...) o trabalho de *“costura”* que o sujeito faz entre os diferentes recortes discursivos trazidos do interdiscurso” (Indursky, 2006, p.70). (aspas e itálico da própria autora). Ao enunciar “eles melhoraram... foi difícil porque antes só faziam frases soltas”, o sujeito-professor considera o interdiscurso dos estudantes, permitindo-lhes empreenderem gestos interpretativos que podem contribuir para a construção de arquivos ou para a mobilização dos já existentes.

O sujeito da AD precisa, necessariamente, partir do interdiscurso no qual está imerso, para produzir seu dizer. Quando a escola desconsidera o interdiscurso do educando, fecha essa região, onde se localizam os enunciados, o já-formulado, impedindo que o estudante se inscreva em formações discursivas com as quais se identifica. Essa desconsideração pelo interdiscurso (memória do dizer) dos estudantes não é observada no discurso nem nos fazeres pedagógicos do sujeito-professor TUOP.

Entretanto, esse sujeito-professor está refém de formações imaginárias que lhe impõem cobranças, exigências e demandas de “completude”, como se, de fato, pudesse, sozinho, corresponder às idealizações de abordagens pedagógicas que pressupõem o sujeito-professor como único detentor do conhecimento, devendo transmiti-lo por completo ao estudante, em período de tempo determinado.

O que acima expusemos nos remete às instâncias do eu: eu ideal, ideal do eu e supereu, segundo Freud e Lacan. Vejamos, então, como esses conceitos podem nos ajudar a melhor adensar nossa análise.

A noção de “eu ideal” e “ideal de eu”, tal como formulada por Freud (1915), no texto *Sobre o narcisismo: uma introdução* é referendada e complementada por Lacan (1998), a partir de uma de suas fundamentais descobertas: “o estágio do espelho”. A fase de vida, que vai dos 6 aos 18 meses, traz uma primeira experiência de regozijo para o bebê, no sentido de que o reconhecimento de sua própria imagem, no espelho, decorre de um processo identificatório, capaz de transformar um corpo despedaçado, descoordenado, sem imagens e sem sentido, já marcado pela angústia, em uma unidade corporal. Como dizem Jorge e Ferreira (2005, p.40), “(...) o estágio do espelho faz com que o bebê não se sinta mais aos pedaços, mas como Um”. Esse primeiro processo identificatório será a base, a raiz e o tronco de outras identificações, na história de vida do sujeito.

As manifestações de júbilo, advindas do olhar-se de corpo inteiro, do identificar-se com o seu duplo e do reconhecimento de sua própria imagem, pela primeira vez, vêm acompanhadas da busca por um olhar (pedido) de assentimento do adulto, devendo ocorrer um investimento narcísico, dos pais ou do adulto participante desse especial momento. Esse investimento na imagem da criança faz com que ela experimente a sensação de onipotência, o que lhe permite amar a si mesma, narcisisticamente, posto que sua imagem está completa, perfeita, organizada. Segundo Rinaldi (1996), “(...) este pode ser considerado o indício da ligação inaugural entre o advento da imagem especular e a relação com o grande Outro”.

Para melhor esclarecer o conceito de “eu ideal” mobilizamos Leite (1994), que afirma “(...) o eu ideal é uma instância imaginária que se supõe total, mas a forma dessa imagem depende da posição do sujeito no simbólico” (Leite, 1994, p.25). Essa noção mostra-nos que é o discurso do Outro e o desejo do Outro que nos levam e nos permitem construir a imagem que temos a nosso próprio respeito. O “eu ideal” está, portanto, atrelado ao olhar do Outro, e é da ordem imaginária.

O “eu ideal” corresponde à matriz formadora do EU, pois dita os modelos a serem seguidos, além de ser responsável pela constituição do sentimento de identidade, também denominado “matrizes identificatórias” ou “processos de identificação”, alojados no imaginário” (Nasio, 1995).

O “ideal de eu”, por sua vez, regula o sujeito castrado. Lembremos que Freud (1914) refere-se à formação do ideal como fator condicionante do recalque. Trata-se de uma introjeção simbólica, dissolvida em traços unários e que ocorre à revelia do sujeito da enunciação, por ser da ordem do inconsciente. Sendo assim, podemos destacar que “(...) o ideal de eu representa o que o sujeito é, mas que lhe escapa, por ser da ordem simbólica” (Leite, 1994, p.27).

Ainda, em relação ao conceito de “ideal de eu”, é válido observar que as crenças, os valores culturais, morais, normas e regras, as (de)limitações sociais, internalizadas via simbólico, são constitutivas do “ideal de eu”, que procura a todo custo recuperar a perfeição narcísica, que outrora teria desfrutado. É possível dizer que o “ideal de eu” precede/determina o “eu ideal”.

ALGUNS BREVÍSSIMOS ALINHAVOS: produzindo efeitos de sentido de fechamento

A análise discursiva dos recortes acima nos permite dizer que a memória discursiva dos sujeitos investigados sustenta os seus dizeres. Conforme foi mostrado, é sobre essa memória, de que não detemos o controle, que os sentidos se constroem dando a impressão de que o que está sendo dito em um determinado momento nasceu ali, naquele exato momento, naquela condição de produção.

Entretanto, tendo em vista a natureza incompleta do sujeito e dos sentidos, podemos dizer que, apesar de todo sentido se filiar a uma rede de constituição, ele pode sofrer deslocamentos, como mostra Pêcheux (1999). O postulado pecheuxtiano é de suma importância para nosso trabalho, pois queremos enfatizar que não há relação direta entre as experiências vivenciadas pelos sujeitos-professores nos cursos de graduação e suas práticas pedagógicas, mas, sim, alguns ecos dessas experiências, como no caso do sujeito-professor TUOP que, inserido no discurso pedagógico escolar tradicional, DPE, quando na posição de estudante, resigna-se à condição de escrevente, de executor de tarefas acadêmico-científicas, embora descontente com tal condição.

Já na posição de sujeito-professor, TUOP insere-se em formações discursivas que lhe possibilitam desenvolver práticas pedagógicas que consideram o texto a partir de contexto sócio-político-econômico, cultural e ideológico, o que pode ser entendido como prática educacional fundamentada em posturas e gestos político-pedagógicos que não condizem com a posição de mero executor ou repetidor de discursos “logicamente estabilizados” (Pêcheux, 1999). Ao contrário, segundo o nosso entendimento, o trabalho pedagógico realizado a partir da compreensão de texto, enquanto objeto ideológico, bem como o respeito pelo interdiscurso dos estudantes, indicia saberes e fazeres pedagógicos de um sujeito que não se submete resignadamente aos ditames do DPE tradicional.

Por outro lado, ao mostrarmos que o sujeito-professor TUOP é refém de formações imaginárias, que lhe fazem acreditar que poderia dar conta de todas as demandas de conhecimento de seus alunos, identificamos rastros de memória discursiva que remete a um DPE tradicional e à sua suposta condição de responder às exigências da escola, enquanto aparelho ideológico de estado, AIE, aparelho esse que não aceita conflitos, angústias e dúvidas, inerentes à docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, Louis. 1978. *Posições 1*. Rio de Janeiro: Graal.
- Assolini, Filomena E. P. & Lastória, A. C. (Orgs). 2010. *Formação Continuada de professores: processos formativos e investigativos*. Ribeirão Preto: Compacta Editora.
- Authier-Revuz, Jacqueline. 1990. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: *Caderno de Estudos Linguísticos*, 19. Campinas: IEL/UNICAMP.
- Coracini, Maria José Fernandes. 2007. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade-línguas materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras.
- Courtine, Jean Jacques. 1982. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, 9 (2): 239-264.
- Foucault, Michel. 1969. *O que é o autor?* Lisboa, Portugal: Passagens.
- Foucault, Michel. 1999. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Freud, Sigmund. 1977. O Interesse Científico da Psicanálise. (1913). In: Freud, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, Sigmund. 1969. História de uma neurose infantil (1914-1918). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, Sigmund. 1975. O inconsciente. (1915). *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. IV. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, Sigmund. 1975. Inibições, sintomas e ansiedade (1926-1925) *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago.
- Ginzburg, Carlo. 1980. Sinais: raízes de um paradigma indiciário: In: - Ginzburg, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Indursky, Freda. 2006. Identificação e contra-identificação: diferentes modalidades de subjetivação no discurso do/sobre e MST. In: Mariani, Bethania (Orgs.). *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos, Claraluz.
- Jorge, Marco A. Coutinho; Ferreira, Nadiá. 2005. *Lacan, o Grande Freudiano*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro.
- Lacan, Jacques. 1998. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lacan, Jacques. 1998. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, Jacques. 1998. A coisa freudiana. In: Lacan, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Leite, Nina. 1994. *Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico.

Leite, Sonia. 2011. *Angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Nasio, Juan David. 1995. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Orlandi, Eni Puccinelli. 1987. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes.

Orlandi, Eni Puccinelli. 2002. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez.

Pêcheux, Michel. 1995. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP.

Pêcheux, Michel. 1997. Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, Eni Puccinelli. *Gestos de Leitura*. 3ª Ed. UNICAMP.

Pêcheux, Michel. 1999. O papel da memória. In: ACHARD, P. (Org.). *O papel da memória*. Campinas: UNICAMP.

Rinaldi, Doris. 1996. *A ética da diferença*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Tfouni, Leda Verdiani. 1995. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

Tfouni, Leda Verdiani. 2001. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In: SIGNORINI, Ignês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

