

MARIA ALICE DE SOUSA CARVALHO

**SOB(RE) O TEXTO:
O DOMÍNIO DO SIGNIFICANTE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

2000

MARIA ALICE DE SOUSA CARVALHO

**SOB(RE) O TEXTO:
O DOMÍNIO DO SIGNIFICANTE**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira à Comissão Examinadora da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da Prof.^a D.^{ra} Sonia Borges Vieira da Mota.

Universidade Federal de Goiás

2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SOB(RE) O TEXTO: o domínio do significado

Candidata: **Maria Alice de Souza**

Orientadora: Professora Doutora **Sônia Borges V. da Mota**

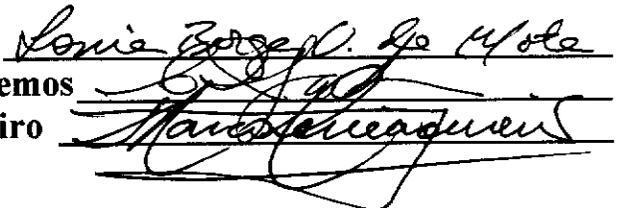
Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

COMISSÃO JULGADORA

Profª Dra. **Sônia Borges Vieira da Mota**

Profª Dra. **Claudia T. Guimarares de Lemos**

Prof. Dr. **Marcos Corrêa da Silva Loureiro**



2000

Às crianças, que participaram de forma
tão especial deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, ao Wesley e a meus irmãos, pelo incentivo, apoio e carinho constantes.

À Sonia Borges Vieira da Mota que confiou e apostou na realização deste trabalho. Sou grata pelas suas orientações e pela feliz oportunidade de uma rica e inesquecível convivência.

Ao Giovani, à Soninha, à Dayse, ao Napoleão e à Sheila por terem participado dos momentos decisivos deste trabalho.

Às crianças da segunda série do ano de 1997, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG) por contribuírem de forma essencial para a elaboração desta dissertação.

À direção, aos professores e aos funcionários do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação pelo apoio recebido.

À Darcy Costa, ao Ozório e à Maria da Glória, pela cumplicidade e pelo trabalho de apresentação técnica desta dissertação.

À Prof.^a D.^{ma} Claudia Thereza Guimarães de Lemos e ao Prof. D.^r Marcos Corrêa da Silva Loureiro, pelas valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À Fazenda Freudiana de Goiânia, pela possibilidade de transitar por outros discursos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, pela oportunidade de realizar este trabalho.

De que é feito um texto?

Fragmentos, originais, montagens singulares, referências, acidentes, reminiscências, empréstimos voluntários.

Michel Shineider

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a produção textual, recortando para efeito da discussão, textos produzidos por crianças da segunda série do ensino fundamental, colhidos na experiência que desenvolvi com leitura e escrita, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), unidade da Universidade Federal de Goiás (UFG), durante o ano de 1997. Filiando-me aos referenciais teóricos da Linguística Estrutural e da Psicanálise Lacaniana, parti da hipótese de que a língua tem um funcionamento próprio que captura o sujeito e, nesse sentido, comanda o movimento das unidades lingüístico-discursivas na constituição de textos. Esteve em foco, na experiência, inserir o aluno em um universo textual. Com a imersão em atividades constantes e diárias de leitura e escrita, observei o movimento dos significantes dos textos circulados, compondo, com semelhança e diferença, os textos das crianças. Foi possível, portanto, reconhecer a relação de implicação entre sujeito e linguagem e considerar o texto como efeito do trabalho do significante.

ABSTRACT

The present work proposes a reflection about textual production. In order to elicit a discussion some texts produced by the children from the second year of primary school were selected. These texts were gleaned while I was developing an experience in reading and writing, with the group of students referred above, in the *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)*, from the *Universidade Federal de Goiás (UFG)*, during 1997. Being affiliated to the Structural Linguistic principles as well as to the Lacanian Psychoanalysis I started from the hypothesis that the language has its own functioning which captures the subject and, in this sense, commands the movement of the linguistic-discursive units at the moment the text is being constituted. The way the students were surrounded by texts was the main focus in the experience: immersed in daily/frequent activities of reading and writing, I observed the movement of the signifying from the texts which circulated in the classroom, composing the similarities and differences in the children's texts. Therefore it was possible to recognize the implication between subject and language and to consider the text as an effect of the signifying work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: UMA QUESTÃO DE SIGNIFICAÇÃO?	26
1.1 O texto sob a determinação do significado	26
1.2 Para além do significado	40
2. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: O QUE SUBSISTE?	48
2.1 O papel do significante: a subjetivação do sujeito	48
2.2 Sob(re) o domínio do significante: o texto	67
2.3 O jogo significante nas condições de produção textual e na relação professor-aluno	86
3. (RE)VELANDO O SIGNIFICANTE: OS TEXTOS DAS CRIANÇAS	105
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, faço uma reflexão sobre produção textual, tomando como objeto de estudo a escrita de crianças, colhida em uma sala de aula de segunda série do ensino fundamental, na qual se desenvolveu uma proposta experimental de leitura e produção de textos.

Como professora de Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental busquei, especificamente, discutir a produção de textos, com base nas seguintes questões: Como as crianças chegam a escrever textos? Como as intervenções metodológicas, desenvolvidas em sala de aula, influenciam essa produção? Que características apresentam os textos? Será possível estabelecê-las, *a priori*?

A grande maioria das teorias, que sustenta as investigações na área da produção textual, que também, implícita e explicitamente, orientam as práticas pedagógicas, tradicionalmente, respondem a essas questões recorrendo a concepções que, por sua filiação à Psicologia, se colocam como pares de oposições excludentes. Dentre elas, destacam-se: linguagem e pensamento, escrita de criança e de escritor proficiente, não texto e texto, desvio e norma, metáfora e literalidade.

A Lingüística Textual, por exemplo, que tem fornecido, de um modo geral, o quadro teórico no campo dos estudos sobre questões de textualidade, perpetua essas oposições, ao assumir uma concepção de linguagem limitada. Para ela, a linguagem é um instrumento de ação no meio social e, por isso, só ocorre por meio de enunciados verbais portadores de significados que possam atender intenções de comunicabilidade e/ou interação social. Parte-se da evidência de que o homem "*que fala utiliza a língua para realizar, de forma compreensiva e adequada em relação aos seus parceiros, e utilizando enunciados comunicativos (potencialmente)*

coerentes, uma intenção de comunicação e/ou atuação (= intenção comunicativa)"
(Schmidt, 1978:18) .

Esse entendimento considera que o potencial significativo da linguagem está, portanto, a serviço da comunicabilidade e da intencionalidade. Assim, a criança vai construir um conjunto de opções da linguagem por meio da participação em eventos comunicativos que se constituem pela funcionalidade.

Quando a criança aprendeu a usar a língua até certo ponto em qualquer dessas funções, por mais limitados que sejam os recursos gramaticais e lexicais de que pode lançar mão, então ela construiu um potencial de significado para essa função e dominou pelo menos uma exigência estrutural mínima - pode tratar-se de uma 'configuração' de um só elemento - para efeitos de expressá-lo (Halliday, 1978:142-143).

Essa compreensão indica que a aquisição da linguagem, oral e/ou escrita, ocorre valendo-se da apreensão de sua funcionalidade. Nesse sentido, propõe a distinção entre o texto de uma criança e o de um escritor proficiente, que já domine as práticas textuais desenvolvidas na escola. O texto de um escritor proficiente pode ser reconhecido por apresentar uma regularidade, por meio do domínio de normas, cujo funcionamento registra a literalidade, portanto, um sentido único e estável. Esse texto, melhor dizendo, deve descartar a diferença, a metáfora, o desvio, características "inerentes" ao texto de uma criança que, de um modo geral, supostamente não atenderia aos critérios da comunicabilidade e da intencionalidade necessários à produção textual.

Essas idéias fundamentam as práticas pedagógicas de produção textual nas escolas, de modo geral, no Brasil, e sob sua influência foi elaborado o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (PCN de Língua Portuguesa), o que implica em uma maior divulgação de seus pressupostos teóricos e metodológicos. No PCN de Língua Portuguesa, está presente uma concepção de linguagem

enquanto expressão de pensamento e de instrumento de comunicação e interação social, como se pode perceber no fragmento abaixo:

A linguagem possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes (Brasil. MEC. SEF, 1997:24).

É com base nessa compreensão que se incentiva o trabalho com o texto. E, para o PCN de Língua Portuguesa o texto é um "*produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência*" (Brasil. MEC. SEF, 1997:25).

O trabalho com a linguagem escrita, conforme indica o PCN de Língua Portuguesa, deve privilegiar o texto, sobretudo, por apresentar-se como uma unidade significativa e por ser produto de um contexto de interação social. Basicamente, com essas idéias, procura-se desenvolver as práticas em sala de aula, utilizando-se um repertório textual diversificado, sempre se contemplando, prioritariamente, o aspecto funcional, comunicativo e interativo da linguagem.

É bem evidente nessa abordagem teórico-metodológica, sua filiação à noção psicológica de sujeito. Acredita-se que por meio de exercícios de análise sobre textos os alunos irão refletir sobre usos e significados, adquirindo capacidade para utilizar eficazmente as modalidades apresentadas, assim como, as regras lingüísticas adequadas. Estão em foco, nas práticas pedagógicas, um trabalho de conscientização das regras lingüísticas constitutivas do texto a partir da apreensão dos significados a serem veiculados, de modo específico, pelos diversos gêneros.

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), unidade da Universidade Federal de Goiás (UFG), instituição em que trabalho, vem desde os

anos 90 desenvolvendo sua prática com relação à produção de textos, tomando essas orientações teórico-metodológicas, e que agora, o PCN de Língua Portuguesa divulga. Antes disso, era grande a ênfase, no ensino de linguagem, à gramática.

As produções textuais das crianças, entretanto, não deixaram de me interrogar, como por exemplo, o texto¹ a seguir:

- 01 Os menino cosando a cabeça na escola
- 02 O cafu foi para a escola cosando a cabeça.
- 03 E do cafu passou para o Romário e ficou cosando o piolho.
- 04 E foi para o Bebeto e ficou cosando.
- 05 E depois pasou para o Branco e depois para o Luciano.
- 06 E foi para a Monica e para o Dunga.
- 07 E foi para a Andressa.
- 08 E depois atacou no Zete, Monica e foi para a Andreia.
- 09 E eles três ficou cosando a cabeça.
- 10 E depois atacou todo mundo.
- 11 E para acabar com essa piolhadas falou para a mamãe catar os
- 12 piolhos.

(Abmael, 1º jun. 1995)

Como se pode observar, no texto, há um movimento de escrita que permite questionar se são efeitos de um processo meramente cognitivo, que parece não envolver, exclusivamente, uma relação direta e reflexiva da criança com os textos circulados e suas condições de produção.

A letra, o som, a palavra e/ou o texto contêm uma certa substancialidade que pode ser captada pela criança e, até mesmo, pelo adulto? Por exemplo, no texto acima, a troca de letras na palavra "cosando" sugeriria apenas uma atitude cognitiva em que a criança formula uma hipótese sobre a possibilidade de "ç", "s"

1. Texto do acervo do Projeto Escrita: ressignificando a produção textual, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), coordenado pela prof.^a D.^{ra} Sonia Borges Vieira da Mota, financiado pelo CNPq, de nº 521889/96-0. Não foi possível apresentar o texto original escaneado por ter ficado ilegível.

e "ss" traduzirem o mesmo som? Por que, então, ela não efetua a mesma troca ao grafar "cabeça", "passou", "pasou" e "essa"?

Se ela domina um certo "conhecimento" lingüístico, por que não reconhece essas diferenças? Conforme a argumentação de Kato (1995), o conhecimento da criança sobre a escrita depende de seu nível cognitivo, mas, se é assim, por que ela não controla essa aprendizagem? Essas questões colocam em discussão a noção de sujeito que subjaz a esses pressupostos, o que, também, implica em questionar a noção de transparência da linguagem quanto ao seu funcionamento que parece sustentar a Lingüística Textual, ao considerar o processo de escrita de texto como uma ordem de conhecimento. Essa troca, citada acima, não revelaria o entrecruzamento do funcionamento lingüístico, sob e sobre os sistemas da oralidade e da escrita?

Para a Lingüística Textual, a criança, geralmente, transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar no cotidiano, em suas produções textuais orais. E, para ultrapassar essa fase, Kock (1995:117) alerta: *"Somente com o decorrer do tempo e com a intervenção oportuna e paciente do professor é que ela vai construir seu modelo de texto escrito"*.

Outra observação que pude fazer e que, também, me questionava era a de que fragmentos de vários textos se entrecruzavam, compunham um outro, o da criança, indicando uma tensão entre aquilo que se quer escrever, quanto à sua forma e ao seu sentido, e aquilo que aparece no texto. O que isso significaria? Domínio consciente sobre sua própria produtividade lingüística? Sob e sobre que condições escreve? Quem escreve o texto?

Por outro lado, observa-se que os elementos lingüísticos, que comparecem no texto mostrado, colocam em suspeição o fato de se poder classificá-los com base no sistema de categorias definidas pela gramática constituída e de que a presença desses elementos visa a atender intenções de comunicação e interação social.

Nota-se que o texto não se organiza dentro dos critérios de textualidade sugeridos pela Lingüística Textual. Para essa abordagem, escrever um texto significa dispor enunciados que estabelecem entre si uma unidade coesa e coerente sobre um determinado tema (Kock e Travaglia, 1993), sem redundâncias e repetições. Entretanto, será que a repetição de enunciados, como: "E foi..." e "E depois..." ao se "reciclar", à medida que comparecem outras unidades, não estabeleceria um efeito de sentido? Essa aparente redundância não marcaria o movimento do texto em torno dos elementos do ciclo do piolho? Então, o que escreve, ou melhor, o que a relação estabelecida entre unidades lingüísticas produz? O que as liga? O que está sob e sobre elas? São apenas tentativas lógicas de fazer uso de estratégias textuais (coesão e coerência)?

Com essas questões em vista, ingressei no Mestrado em Educação Brasileira oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG). Freqüentava, ao mesmo tempo, a disciplina Tópicos de Linguagem, ministrada pela Prof.^a D.^{ra} Sonia Borges Vieira da Mota e o grupo de estudos "Linguagem e Conhecimento", sob sua coordenação, e ligado ao Mestrado.

Durante os encontros, envolvi-me com o estudo de concepções hoje desprestigiadas pelos estudiosos do campo da Lingüística, como por exemplo, a noção de língua elaborada por *Saussure*, fundador da Lingüística. Em seu *Curso de Lingüística Geral*, de 1916, organizado e publicado por alguns de seus alunos, postula uma "ordem própria" da linguagem, opondo-se à noção clássica de linguagem como representação fiel do pensamento e/ou das coisas. Na descrição sobre a língua, aponta as leis gerais do funcionamento lingüístico, o que permite a *Jakobson* (1988), outro lingüista, determinar os efeitos que elas provocam na constituição da fala da criança, das afasias e dos estilos literários. Pode-se perceber que esses dois autores evidenciam o papel do funcionamento da

linguagem no dizer oral e/ou escrito, apontando para uma noção de que o sujeito é por ele determinado.

Com essa discussão, retomei, também, a concepção de sujeito, por meio da leitura de *Freud* (1977, 1987a, 1987b e 1987c) e *Lacan* (1992, 1995a, 1995b e 1996). Como se sabe, o fundador da Psicanálise e, posteriormente, o psicanalista francês, respectivamente, evidenciaram a relação de implicação entre linguagem e sujeito, apresentando o Inconsciente/Outro, como instância simbólica, determinante desde sempre na estruturação do sujeito. Essa noção permite um novo enfoque para discutir o sujeito que, de modo geral, é privilegiado como ser consciente e cognitivo.

Tomar como referência esse quadro teórico, foi-me sugerido pelos estudos e pesquisas sobre aquisição da linguagem oral, desenvolvidos por *Lemos*² (1995, 1997, 1999a e 1999a). Essa autora tem tentado, no campo da aquisição de linguagem, reconhecer a presença de alteridade, ou seja, os efeitos da língua no processo de constituição da linguagem da criança, o que implica, como diz *Lemos* (1999a), em recusar a concepção de que a linguagem é um objeto de conhecimento como outro qualquer, possível de ser sistematizada e aprendida gradativamente. Conforme afirma a autora, a oposição em qualificar as mudanças na fala da criança, como acúmulo e/ou construção de conhecimento sobre a língua, valendo-se da interpretação dessa fala, permite que se reconheçam os efeitos que o funcionamento da língua provoca na criança. Para *Lemos*, essa possibilidade permite colocar a "*língua como causa de haver sujeito*" (1999a:5).

Também, estava em pauta, no grupo de estudos, a reflexão de *Mota* (1995)

2. De 1976 a 1995, a Professora Doutora Cláudia Tereza Guimarães de Lemos coordenou o Projeto de Aquisição de Linguagem do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos Lingüísticos da Universidade de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professora convidada desse Departamento.

em sua tese de doutorado *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*. Faz-se ali uma discussão sobre a alfabetização, questionando a visão de que a criança se apropria da linguagem escrita pela construção, com base em processos cognitivos, na relação de representação entre a escrita e os sons da fala e/ou de significados pré-dados no pensamento de que ela seria veículo. Com base em seus dados, textos de crianças em processo inicial de alfabetização, *Mota* tenta mostrar que os fragmentos de palavras e frases presentes representam um encadeamento de significantes que ali emergem como efeito do funcionamento lingüístico-discursivo, representado pelos textos orais e escritos com os quais a criança interagiu.

Considerarei que essas discussões me ofereciam a possibilidade de discutir as indagações decorrentes da minha prática pedagógica, proporcionando, também, a oportunidade de ingressar no grupo de pesquisa *Projeto escrita: ressignificando a produção textual*. Como participante, pude colocar à disposição uma turma de segunda série do ensino fundamental, no CEPAE, da UFG, no qual era professora e poderia viabilizar uma nova experiência com leitura e produção de textos. Durante o ano de 1997, freqüentaram essa série vinte crianças, provenientes de diversos segmentos da sociedade, cuja idade variava entre sete e nove anos.

A experiência tinha como objetivo principal proporcionar uma imersão textual, para observar os seus efeitos sobre a produção de leitura e da escrita das crianças, estando no foco de minhas preocupações inserir o aluno em um universo textual, sem apelar para um suposto trabalho de conscientização das regras e/ou gêneros textuais.

Parti da hipótese de que a língua tem um funcionamento próprio que captura o sujeito e, nesse sentido, comanda o movimento das unidades lingüístico-discursivas na constituição de seus textos.

Esse entendimento levou-me a organizar projetos com temas amplos como *Escola, Árvore e Planeta Terra, nosso lar*, na tentativa de proporcionar a utilização de textos, de todos os gêneros, unindo os assuntos estudados nas várias disciplinas - Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências - que ministrava. Histórias, poesias, músicas, informações e relatos eram lidos diariamente em sala de aula e os comentários que surgiam dessas leituras, por parte dos alunos, eram levados em consideração porque o texto, conforme minha hipótese, representa um significante e, como tal, não traz em si um significado. Com eles, os alunos eram convidados a escrever, ora discutindo e comentando suas idéias sobre o texto lido, ora aproveitando determinadas passagens para compor outros textos, ampliando e estabelecendo outras relações. Algumas crianças, muitas vezes, chegavam a "copiar" determinados trechos, o que era permitido. Afinal, como se pode escrever sem apelar para outros textos? Com a imersão em atividades constantes e diárias de leitura e escrita, apostei nos movimentos de subjetivação dos significantes, o que implica em aceitar a presença de fragmentos dos textos circulados compondo com diferença e semelhança, sob e sobre os efeitos do Outro, os textos das crianças.

De maneira geral, a escola não aceita essa posição do sujeito diante dos significantes, pois ainda está filiada a uma concepção que não leva em consideração o movimento complexo em relação ao Outro, na estruturação da aquisição do conhecimento de um sujeito, ou melhor, de seu texto.

Diariamente, é o que se põe em sala de aula, porém, o professor não vê. Quer dizer, no jogo dos significantes, cada criança vai estabelecer uma série de relações, independentemente de saber o que se trata. *Ricardo*, por exemplo, não gostava de ler e escrever textos. Seus textos eram pequenos, feitos em folhas sujas e com uma letra ilegível. No entanto, quando levei poesias para a sala de aula, começou a mostrar um interesse maior.

As atividades de leitura e produção de poesias foram desenvolvidas por aproximadamente três meses, durante a realização do projeto *Planeta Terra, nosso lar*. A intenção, deste projeto, era aproximar as crianças das poesias, apresentando um outro repertório textual, sem a preocupação de produzirem textos poéticos mediante a discussão de temas relacionados ao nosso planeta, como por exemplo, astros e elementos naturais, como água, solo, ar, etc.

Selecionei um repertório diversificado de alguns autores como *Manuel Bandeira, Mário Quintana, Vinícius de Moraes, Silvia Arthof e José Paulo Paes*, cujas poesias discutem temas sem cair na superficialidade, e apresentam um funcionamento lingüístico em que os significantes “brincam”, constroem metáforas e desconstroem critérios e padrões ilusoriamente estabelecidos. Suas poesias têm ritmo e rimas criativas. Além disso, um dos fatores que me levou a trabalhar com poesias, sem ser o mais importante, foi a possibilidade de escolher textos que abordavam temas estudados em outras disciplinas – Estudos Sociais e Ciências – valorizados por um outro ângulo, o poético. Dessa forma, ampliava-se a rede intertextual dos assuntos, promovendo o estabelecimento de novas redes significativas.

Esses textos eram, então, lidos por mim, pelos pesquisadores do *Projeto escrita: ressignificando a produção textual* e pelos próprios alunos. Após a leitura, comentávamos as poesias, fazíamos interpretações de seus vários sentidos e observávamos os recursos de sonoridade presentes. A equipe preparava recitais em que os alunos declamavam e apreciavam poesias. Essas atividades terminavam sempre com a solicitação de uma produção escrita e insistia para que as crianças escrevessem textos com base nas poesias lidas e/ou nos temas nelas abordados. No final desse período, as crianças escolheram um texto “poético” de sua autoria e foi confeccionado um livro artesanal de poesias. O entusiasmo de alguns alunos foi tão grande que sugeriram ilustrações e canetinhas coloridas para passarem a limpo

suas poesias. As atividades aproximaram as crianças de um repertório textual poético e, com elas, tive o cuidado de não desfigurar esse tipo de texto. Como se sabe, a escola vem tratando as poesias como mero suporte didático para desenvolver exercícios de metalinguagem e/ou metacognitivo.

Acredito que esse trabalho com poesias permitiu um movimento de grande produção textual dos alunos. Para destacar, apresento a seguir, os textos de *Ricardo*, que produziu muito nesse período, poesias, como dizia. Escrevia nas capas das pastas de tarefas, como o primeiro texto abaixo³, em folhas destacadas e quase todo dia chegava à escola com algum texto.

13 A Terra é tão bea quanta aquarela

14 A linda terra brilha au

15 sé pinta

(Ricardo, s/d)

3. Não foi possível apresentar o texto original escaneado pois ficou ilegível.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÉ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA & EDUCAÇÃO

Nome: Ricardo
 Data: 01 de julho Série: 2ª

noiti dia

Anoitécéu na araguaia uma noi-
 ti tristé éma uma ilhas
 énvolta do mar
 én uma baía.
 Pasou o tenpu.
 En uma moiti anoitéseu uma noiti.

bela noiti bélo dia iscoreu sani-
 ge da noiti morta pelo dia tristeza alégria

dépois muita alégria novo vida
 novo luar ar.
 Amanhéseu o mar
 boua noiti bon dia tatatata tarataraaran tata
 testo o leve tara
 Poesia noite dia tarata
 tantan

Tata o luar

En uma baía de amanhéseu uma
 célois adóscina quim calassom
 colare qui foi o dia ab eli
 como nusa atampalhar o meu dia.
 Respondeu a lua aqueli dia colare
 elator
 O sol respondeu e nison atampalli
 a lua noiti abo fala se é robitadi

- 16 Noiti dia
- 17 Anoitécéu na araguaia uma noi-
 18 ti tristé éma uma ilhas
 19 énvolta do mar
 20 én uma baía.
 21 Pasou o tenpu.
 22 En uma moiti anoitéseu uma noiti.
- 23 bela noiti bélo dia iscoreu sani-
 24 ge da noiti morta pelo dia tristeza alégria
- 25 dépois muita alégria novo vida
 26 novo luar ar.
 27 Amanhéseu o mar
 28 boua noiti bon dia tatatata tarataraaran tata
 29 testo o leve tara
 30 Poesia noite dia tarata
 31 tantan

32 Téstó o luar
 33 En un belo di amanhésu uma
 34 eclípsé adivinha quén reclamou.
 35 Eclaro qui foi o dia ai ali
 36 como ousa atrapalhar o méu dia.
 37 Respodeu a lua aquéli dia istava
 38 clato.
 39 O sol respondéu éu nunca atrapalhé
 40 i sua noiti alu falo u é verdadi
 (Ricardo, 16 nov.1997)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO
 CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA E EDUCAÇÃO

NOME: Luciano
 DATA: 16/11/97 SÉRIE: B

A Círculo
 Cruz
 No sentido: este norte
o sul
o quadrado
 do sentido: este norte
o sul
o quadrado
 Chora sem
 sem leite
 do sentido
 Choram
 os leite
 coraçõez
 Choram
 silas
 ruínas amas
 Alas
 primeira prima
 segunda
 terceira
 quarta
 quinta
 sexta
 sétima
 oitava
 nona
 décima

41	A Cidade	
42	Cruel	
43	No sertão	que agora
44	vivia	é um braseiro
45	branquiarão	
46		que é um
47	Do sertão	fim de vidão
48	fugiram	
49	do sertão	no sertão
50	os três	choram
51	corvadões	
52		os três
53	choraram	covardões
54	em baxo	
55	do pontão	choram
56		pelas
57	choravam	suas ama-
58	os três.	das
59	covardões	
60		Julieta primeiro
61	choravam	segunda
62	pela sua	Marieta
63	grandeza	e a tersera
64	e	Joana.
65	boa	Choram
66	vida	seus cora-
67	ba seu	sões
68	sertão	

(Ricardo, 1º out. 1997)

Observa-se que *Ricardo* pôde-se colocar em movimento de escrita porque, de alguma forma, foi contagiado pelas relações que os significantes "poéticos", levados à sala de aula, provocaram, além, é claro, dos textos informativos trabalhados nesse período. Com e valendo-se deles, produziu outros textos, revelando-se como alguém que escreve, ainda que não se possa considerar que seus textos sejam "poesias", tal como se define convencionalmente.

Nas linhas 14 e 15, aparece um certo ritmo que dá sonoridade aos versos, com três palavras que realçam a mesma sílaba tônica, isto é, "linda", "brilha", "pinta". No segundo texto, nota-se que os temas "noite", "dia" e "eclipse", discutidos nos textos informativos estabeleceram novas relações, em que se determinou um movimento em direção a um enfoque poético, como por exemplo, nos fragmentos

das linhas 22, 23 e 24. No texto *A cidade cruel* é possível verificar a disposição gráfica dos versos, caso se possa chamá-los assim, composto de duas, três e até de oito linhas. Aparecem, também, várias rimas como "vidão/sertão, sertão/branquearão". Estas apesar de "comuns", marcam um tipo de versificação, dando uma certa cadência aos versos.

Pode-se dizer que o texto de *Ricardo* foi determinado concomitantemente, pela relação de alienação e separação⁴ implicados pelo Outro/universo simbólico. Os textos acima, embora estejam repletos de representações de outros textos, apontam, também, uma outra relação, mesmo sob o comando de textos latentes. Essa relação não consistiria na emergência de um sujeito? Quer dizer, entre os vários fragmentos de outros textos, em meio às vagas que eles deixaram não encontraria o efeito da língua, indicando o aparecimento de um sujeito?

As relações significantes, estabelecidas por meio das atividades desenvolvidas em sala de aula, como se pode notar, desdobraram-se em muitos aspectos, impossibilitando que fossem consideradas como resultado apenas de um processo consciente dos aspectos textuais. Tende-se a colocar em suspensão a idéia de que um planejamento e uma atitude reflexiva do sujeito em relação à linguagem garantem, por si só, a apropriação de um conhecimento sobre a língua escrita, tese consensual na escola atualmente e defendida pelo PCN de Língua Portuguesa:

O critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de USO -> REFLEXÃO -> USO, de certa forma, define também o eixo didático, a linha geral de tratamento dos conteúdos. Caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO -> REFLEXÃO -> AÇÃO, em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore as atividades lingüísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia (Brasil. MEC. SEF. 1997:48).

4. De acordo com Lacan, alienação e separação são faces do processo constitutivo da relação do sujeito com o Inconsciente/Outro.

Tomando por base esse entendimento, é impossível reconhecer um lugar para o sujeito em seu processo de aquisição de linguagem escrita. Afinal, espera-se dele algo que é da ordem do impossível, isto é, monitorar uma relação significativa atravessada desde sempre pelo Outro. Talvez daí decorra o "fracasso" dito "escolar", pois não se quer levar em consideração o que *Freud*, e mais tarde *Lacan*, constataram, ou seja, o sujeito não tem domínio de si e de sua relação com o mundo, ele é afetado pelo Outro e, nesse sentido, age e emerge.

O sujeito não se insere no movimento da escrita, sabendo de antemão o que fazer e o que dizer. Como define *Barthes*, um texto é traçado por duas margens:

Uma margem sensata, conforme, plagiária (trata-se de copiar a língua em seu estado canônico, tal como fixada pela escola, pelo uso correto, pela literatura, pela cultura), e uma outra margem, móvel, vaga, (apta a tomar não importa quais contornos) que nunca é mais do que lugar de seu efeito lá onde se entrevê a morte da linguagem (1996:12).

Assim sendo, nesta dissertação, pretendo discutir o resultado dessa imersão, com relação às questões de textualidade. Para isso no primeiro capítulo, sob o título *O texto sob a determinação da significação*, retomo os pressupostos teóricos da Linguística Textual que, de modo geral, são adotados, ou seja, procuro discuti-los do ponto de vista epistemológico.

No segundo capítulo *Leitura e produção de textos: o que subsiste?* procuro fazer uma discussão sobre a linguagem, como relação significativa. Saliendo, portanto, a instância do significante no seu funcionamento, no processo de estruturação do sujeito, e do seu texto. Faço uma re-leitura de alguns textos de *Freud* e *Lacan* com a finalidade de "dizer mais" sobre o papel do significante, o que implica em levar em consideração a hipótese do Inconsciente/Outro como da ordem do discurso. Pretendo, também, discutir com *Saussure*, *Jakobson* e *Derrida* o funcionamento lingüístico e o que ele apresenta de relação com a alteridade.

Em seguida, no capítulo intitulado *Re-velando o significante: os textos das crianças*, considerando a concepção de linguagem discutida acima, descrevo o processo de constituição dos textos das crianças, tentando fazer um deslocamento do conceito de texto como materialização de um significado para caracterizá-lo como da ordem do significante, cuja lógica de estruturação não é linear e não se estabelece, somente, numa suposta superfície do texto, o que proporciona, em meu entendimento, o reconhecimento dos textos das crianças, não como tentativas de busca da coesão e da coerência, supostas pela lingüística constituída, mas como efeito do jogo do significante.

Nas *Considerações finais*, aponto algumas das implicações que as noções de sujeito/Outro, língua/texto podem trazer à sala de aula, especificamente, na leitura e na produção de textos.

1. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: UMA QUESTÃO DE SIGNIFICAÇÃO?

1.1 O texto sob a determinação do significado

A Lingüística Textual, conforme descreve *Marcuschi* (1983), desenvolve-se em muitas direções, mas, de modo geral, suas abordagens procuram investigar os processos e as regularidades que permeiam o processo de produção textual. Assim sendo, acabam por propagar uma concepção de linguagem e de sujeito e, também, por definir características ao texto, isto é, critérios de textualidade, subsidiando o trabalho com a linguagem escrita no âmbito escolar, principalmente no Brasil.

Para *Halliday*⁵ (1978), a linguagem define-se, essencialmente, como um instrumento de interação social empregado por seres humanos, com o propósito de estabelecer relações de comunicação. Por isso mesmo, ela se organiza segundo convenções, regras e normas, exclusivamente sociais, conforme sua explicação:

Todo texto, isto é, tudo que é dito ou escrito, expande-se em algum contexto de uso e, além disso, são os usos da língua que, por mais de dezenas de milhares de geração, têm dado forma ao sistema. A língua tem evoluído para satisfazer as necessidades humanas; e o modo como ela é organizada é funcional com respeito àquelas necessidades - não é arbitrário. Uma gramática funcional é essencialmente uma gramática "natural", no sentido de que tudo na língua possa ser explicado, essencialmente, tendo por referência o modo como a língua é usada (*Halliday*, apud *Ramos*, 1997:35; tradução minha).

De acordo com *Halliday*, a interação e a comunicação entre as pessoas determinam os modos e os usos da linguagem. Para ele, são cinco as principais funções da linguagem. A instrumental é utilizada para auxiliar a memória e registrar

5. Embora esse autor tenha desenvolvido trabalhos interessantes em outras áreas, os estudos que faz em relação à linguagem, em sua funcionalidade, foram privilegiados pelos pesquisadores e estudiosos brasileiros filiados à Lingüística Textual. Com base neles, desenvolverei a discussão sobre a produção de textos nesta dissertação.

ações da vida diária (endereços, avisos, etc.). A regulatória serve para dirigir comportamentos das pessoas (instruções, formulários, etc.). A interacional objetiva a interação social (recados, cartões, etc.). A pessoal é utilizada para expressar emoções e experiências individuais (diários, anotações, etc.). A heurística é empregada para registrar e fazer inferências a respeito da realidade (relatórios, observações, etc.). A informativa serve para divulgar notícias sobre fatos sociais (revistas, jornais, etc.).

Nesse sentido, cabe à escola promover situações que coloquem a criança em relação com textos que lhe tornem possível apreender essas funções. Seguindo essa lógica, a escola tem desenvolvido aulas em que se fazem "montagens", isto é, organiza dramatizações de "situações reais" que permitam à criança compreender quando determinado gênero de texto deve ter lugar. Por exemplo, monta-se um "supermercado de mentirinha" na sala de aula. Os alunos, com a ajuda da professora, inventam nomes para o "supermercado", elaboram listas de compras etc. Enfim, criam situações em que é possível "vivenciar" algumas das funções e usos da linguagem como trocas de bilhetes entre colegas, escrita de diários, leitura de textos informativos e outros. Segundo *Halliday*, com a participação nesses tipos de atividade, a criança começa a entender, pelo menos, um mínimo do que a linguagem significa:

Quando a criança aprendeu a usar a língua até certo ponto em qualquer dessas funções, por mais limitados que sejam os recursos gramaticais e lexicais de que pode lançar mão, então ela construiu um potencial de significado para essa função e dominou pelo menos uma exigência estrutural mínima - pode tratar-se de uma 'configuração' de um só elemento - para efeitos de expressá-lo (1978:142-143).

Com esse entendimento, ressalta-se o quanto é importante oferecer condições de produção textual significativas, pois pelo conhecimento da situação comunicativa, portanto, pelas características dos interlocutores e pela pré-

determinação dos objetivos pretende-se alcançar que a linguagem escrita, mesmo, quanto à sua forma, pode ser apreendida e desenvolvida.

Concordando com essa opinião, *Kock* recomenda, até, um trabalho de conscientização, orientado pelo professor nas atividades de leitura e escrita de textos:

É por esta razão que o trabalho do professor revela-se de enorme importância nesse momento, não só no sentido de conscientizar a criança das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios, como no de criar um ambiente em que tal produção lhe pareça menos artificial e mais próxima da realidade em que vive e na qual necessita, em muitas ocasiões, recorrer as produções escritas na interação com seus semelhantes (1995:117).

Nota-se que a linguagem é vista como veículo de representações fixas e transparentes e cabe à criança dominá-la, ainda que aos poucos. Tal acepção contempla uma noção de sujeito autônomo e cognitivo, que sozinho, mediante uma situação interativa proporcionada por adultos, possa controlar a linguagem, a fim de servir-se dela como comunicação e/ou expressão de significados.

Kato e Moreira, investigadores do processo de construção da linguagem escrita filiados à *Lingüística Textual*, explicam:

No processo de construção da linguagem escrita, a criança, além de usar a linguagem para compreender e produzir idéias, aprende a refletir sobre a linguagem como objeto. A linguagem vai-se tomando alvo do pensamento e manipulação. A capacidade de refletir sobre a linguagem é conhecida como consciência metalingüística e se dá em vários níveis: consciência fonêmica (fonológica), consciência da palavra, consciência da forma, consciência pragmática (1998b:27).

A escola, no trabalho com a leitura e a produção de textos, inspirada nessas idéias, prioriza atividades que supõem metacognição e metalinguagem, isto é, procura desenvolver exercícios de análise sobre a linguagem escrita. Faz análises dos textos produzidos pelas crianças, discutindo seus erros e sugerindo formas de corrigi-los. Essas atividades tentam proporcionar um maior controle da criança

sobre o objeto de conhecimento, a linguagem escrita, conforme indica o PCN de Língua Portuguesa:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente, nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situação de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística (Brasil. MEC-SEF, 1997:39).

A qualidade do uso da linguagem, acima referida pelo PCN de Língua Portuguesa, ocorre quando o aluno apresenta, em seus textos, competência discursiva:

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, cabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão.[...] Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero.

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto (Brasil. MEC-SEF, 1997:65).

Esses aspectos considerados pelo PCN de Língua Portuguesa condizem com o que a Lingüística Textual propõe para atribuir textualidade a um texto. Para ela, o texto, para ser texto, deve formar um todo único, quer dizer, apresentar-se como uma unidade organizada em torno de um significado unívoco. Para isso, o texto deve contemplar determinados aspectos que permitam a um interlocutor apreender seu significado e sua intenção. São eles, a coesão e a coerência.

No que se refere à coesão, o texto deve apresentar certos elementos, isto é, recursos gramaticais (pronomes, conjunções, etc.) e recursos lexicais (repetição, hiperonímia, etc.). Para *Halliday e Hasan*:

Cada uma dessas categorias é representada no texto por características particulares – repetições, omissões, ocorrências de certas palavras e construções – que têm em comum a propriedade de sinalizar que a interpretação da passagem em questão depende de algo mais. Se esse 'algo mais' é verbalmente explícito, então, há coesão (1984:13).

Os autores salientam que o texto deve conter propriedades que dêem ao leitor condições de encontrar seu significado expresso por unidades lingüísticas que possam expressar referências e substituições.

Além de apresentar esses laços coesivos, determinados pelo uso de conjunções e pronomes, por exemplo, o texto, segundo *Halliday e Hasan* (1984), deve manter um vínculo estreito com o contexto da situação que o produziu, isto é, ser coerente com a sua circunstância enunciativa, com os objetivos pretendidos e com os gêneros discursivos.

Para descobrir se o texto contempla essas características, *Halliday e Hasan* propõem que se adote a terminologia dos três campos – campo, modo e teor:

O campo é o acontecimento total, em que o texto está funcionando, junto com a atividade objetiva do falante ou escritor [...] O modo é a função do texto no acontecimento, incluindo, por isso, ambos os canais da língua – falado ou escrito, improvisado ou preparado – e seu gênero ou modo retórico [...] O teor refere-se ao tipo de função de interação, o conjunto de relações sociais relevantes, permanentes e temporárias entre os participantes envolvidos (1984:22).

O campo do texto refere-se ao tipo de situação em que a atividade lingüística se desenvolve. Nessa dimensão, de acordo com os autores, pode-se encontrar a atividade lingüística determinando a situação; por exemplo, em um seminário, o campo do discurso é o assunto. Em outra situação, podem-se encontrar dois homens trabalhando e discutindo política, caso em que o campo do texto é a política.

Para *Kock e Travaglia* (1993b) esse aspecto é contemplado quando um texto se adequa ao contexto, isto é, ajusta-se à situação sócio-comunicativa que o gerou, aos objetivos e aos papéis que os interlocutores desempenham na interação.

Para *Halliday e Hasan (1984)*, a atividade lingüística funciona como controle e como meio de atuação, nos vários tipos de situações. A atividade lingüística implica e exerce, portanto, uma função. O aspecto funcional da linguagem determina o meio ou o modo da atividade lingüística. Encontram-se diferentes modos de registros, como a linguagem dos jornais, da literatura, dos anúncios e das receitas. De acordo com *Kock e Travaglia (1992)*, a disposição na página, a ilustração e/ou as expressões oferecem pistas, em que se reconhece a pertinência do texto quanto ao seu modo de registro ao contexto da situação comunicativa.

Por isso, um critério de coerência pode ser definido quando um texto permite que o leitor faça uma série de inferências mediante informações parciais contidas no texto. Segundo os autores, o texto deve garantir que o leitor use seu conhecimento e/ou informações do mundo para completar lacunas e desfazer ambigüidades.

Resumindo, a coerência refere-se, de modo geral, à adequação do texto à situação sócio-comunicativa, estabelecendo uma continuidade entre o significado do texto e seu contexto de produção (os interlocutores, o gênero textual, as intenções, etc.). Nesse sentido, é grande a importância que se dá às atividades de leitura e produção de textos que promovam "situações reais" de escrita, como por exemplo, o aproveitamento de campanhas, de feiras de ciências e intercâmbios culturais entre escolas e alunos. Espera-se que o envolvimento, nessas atividades, desenvolvam a leitura e a escrita de textos, de acordo com os critérios de coesão e coerência, ou melhor, de comunicabilidade e de contexto.

Esses critérios permitem a descrição das produções escritas das crianças com relação à textualidade, pela Lingüística Textual e, de maneira geral, são usados pelos professores para avaliar se o aluno está escrevendo um texto ou não.

A seguir, apresentarei algumas análises de textos de crianças de primeira e segunda séries do ensino fundamental, elaboradas por Kock (1995), com base em processos de coesão e coerência.

Era uma ves um castelo abandonado e um dia 2 mininos pobres que tinham passado por lá. comesaram a reformar o castelo e o tempo foi pasando e a noticia se espahol e os mininos creseram e finalmente o castelo ficol pronto os mininos foram entrando e lá dentro tinha 8 cuartos (Júlia, primeira série; apud Kock, 1995:111; grifos da autora).

De acordo com Kock (1995), realiza-se a coesão desse texto por justaposição e por meio de seqüenciadores do texto oral como "aí", "daí", "então" e "e".

No texto a seguir, a coesão é feita por repetições:

No dia seguinte maria falou que teve um pesadelo Juliana tambem falou juju tambem falou Mas nem uma das 3 se portaram por que tambem era só um pesadelo então as três viveram felizes pra a sempre (Maria Corina, segunda série; apud Kock, 1995:112).

Conforme salienta a autora, as crianças apresentam inicialmente elementos de coesão, ainda que por meio de indicadores da oralidade. Entretanto, observa que muitos textos trazem dificuldades no aspecto de coerência, impedindo a construção do sentido, comprometendo, conseqüentemente, a qualidade do texto, como por exemplo:

Dez oras depois o Lucas vil um navio pirata elegrito gente vams nos conder um navio pirata sea prosima vamologo ja sei vamos nos esconder na quela caverna certo **ela tras** sera que é perigos **ela fora** rárá vamos ficaricos maos pirtas não acharão droga vam em bora viva camos ricos e turma vou tá para cas. Fim (Ada, primeira série; apud Kock, 1995:116; grifos da autora).

Conforme analisa Kock (1995), a criança não consegue reproduzir adequadamente os diálogos entre os personagens, mostrando os interlocutores como estivessem frente a frente. Ao mesmo tempo, apresenta inconsistência nas indicações temporais, por meio de cortes no espaço ou no tempo.

Os enunciados dos textos das crianças, conforme a autora, de modo geral, não obedecem ao princípio da comunicabilidade, no entanto, nem sempre são relevantes para o tema que desenvolve nos textos, como no exemplo a seguir:

Era uma vez uma menininha abandonada com apenas 1 mês. Lá perto tinha um castelo, com um labirinto imenso. Lá dentro tinha muitas armadilhas. Depois do labirinto tinha uma porta, Lá dentro tinha uma rainha muito bonita, má. Ela possuía um espelho mágico. Um dia passou um príncipi catando: Lalala la la la um tum dois tum tum. E assim viu o castelo e entrou e disse: tem algem aii!

- Quem é? disseram os guardas.

- Um viajante.

- Só entra se tiver 100 prata ou contar 10 Historias.

A rainha adorava Historia por isso tinha pedio para o guarda falar isso: **Passou 2 anos e á meninia creceu 2 e 1 mes eja falava mas não andava.** (fim) (Guilherme, segunda série; apud Kock, 1995:113-114; grifos da autora).

Em síntese, segundo essa abordagem, os textos iniciais das crianças nem sempre podem ser considerados textos, porque lhes faltam coesão e/ou coerência, características que constituem a textualidade de um texto. Isso implica em se diferenciar um texto de quem domina a linguagem e de quem ainda não domina, ou melhor, não usa com qualidade e com sentido a linguagem.

Kock considera que o desconhecimento desses processos, coesão e coerência, ocorre porque a criança

não atina, ainda com a necessidade de representar verbalmente tudo o que está presente ou implicado na situação comunicativa, com o fato de não ter o interlocutor diante de si e/ou de que o leitor de seu texto não é um observador co-presente ao desenrolar dos fatos (1995:117).

Kock (1995 e 1996), assim como *Kato* (1992 e 1998), reconhecem que as tentativas da criança em fazer textos coesos e coerentes dependem do seu próprio nível cognitivo, o que implica em apostar no tempo e no trabalho de conscientização desenvolvidos em sala de aula. Segundo *Kock*:

É por esta razão que o trabalho do professor revela-se de enorme importância nesse momento, não só no sentido de conscientizar a criança das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhes são próprios, como no de criar um ambiente em que tal produção lhe pareça menos artificial e mais próxima da realidade em que vive e na qual necessita, em muitas ocasiões, recorrer as produções escritas na integração com seus semelhantes (1995:117).

Embora não explicita as orientações teóricas e metodológicas quanto à produção de textos na escola, a bibliografia consultada pelos autores revela a estreita relação entre a Lingüística Textual e a Psicologia, especialmente, o cognitivismo de *Vygotsky* (1988, 1989 e 1998). Filiado à abordagem materialista histórica, *Vygotsky* concebe o homem como sujeito concreto, determinado por variáveis do mundo que o cerca e, também, determinante dessa realidade.

Nesse sentido, o homem, segundo *Vygotsky*, diferencia-se do animal, visto que há um processo dialético entre homem e ambiente, em que os dois se transformam. As modificações ocorrem graças à criação de instrumentos e de signos ao longo da história da sociedade.

Os comportamentos tipicamente humanos, na acepção do autor, são alcançados por uma mediação entre sujeitos e destes com os objetos. O processo geral do desenvolvimento possui em sua perspectiva

duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem. De um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (*Vygotsky*, 1998:61).

Para o autor, o sujeito é o resultado de um cruzamento entre capacidades fundadas biologicamente e capacidades construídas historicamente, em uma relação dinâmica com a realidade.

Essa compreensão de sujeito, cujo desenvolvimento se realiza dinamicamente, embricando fatores externos e internos e, como tal, caracterizado por transformações diversas e descontínuas, possibilita aos pesquisadores e

professores conceberem o processo de conhecimento, ou a relação entre sujeito e objeto como o resultado de um processo coletivo em que sujeito e objeto se determinam, constituindo um processo inacabado, dentro de limitações sociais e históricas.

Ao discorrer sobre esse processo coletivo, *Vygotsky* discute a questão da aquisição da linguagem, que, segundo o autor, surge como um meio de comunicação entre as crianças e pessoas. Somente depois, ela passa a ser organizadora do pensamento: *"quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função interna"* (1998:117).

Mesmo reconhecendo as análises de *Piaget* sobre linguagem e pensamento, *Vygotsky* aponta que as conclusões piagetianas ficam presas às idéias de evolução genética, não determinando como a linguagem afeta o pensamento. *Piaget*, segundo *Vygotsky*, acredita que a fala egocêntrica, caracterizada pelo sincretismo e pela falta de compreensão de relações, que marcam inicialmente a linguagem das crianças, em nada afeta o comportamento. Entretanto, para *Vygotsky*, ela é um momento de transição da evolução da fala (exterior) para o pensamento (interno).

Segundo suas descobertas, as crianças falam sozinhas tanto para expressar e liberar tensões quanto para planejar soluções para problemas que enfrentam. Por exemplo, em um teste, pediu-se um desenho à criança, sem, no entanto, oferecer-lhe o lápis de que necessitava. Então, ela falava consigo mesma: *"Onde está o lápis? Preciso de um lápis azul. Não faz mal, vou desenhar com o vermelho, e vou umedecê-lo com água; assim vai ficar mais escuro, parecendo azul"* (1989:15).

Ao conversar, a criança mostrava um planejamento consciente para orientar sua ação. O papel da fala pode ser melhor definido quando *Vygotsky* mesmo descreve:

Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, entretanto quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso das ações, surge a função planejadora da fala, além da função já existente de linguagem, de refletir o mundo exterior (1998:37).

Não é difícil reconhecer nessas idéias um suporte para a Lingüística Textual. A linguagem, para *Vygotsky*, habilita as crianças a superar problemas e a ter atitudes mais conscientes, além de possibilitar, é claro, um contato social. O pesquisador explica: a fala externa exerce função comunicativa e mais tarde transforma-se em fala interna, a qual assume função organizadora do pensamento. Mas, como ocorreria esse processo de internalização? Como se daria a passagem do interpessoal para o intrapessoal?

A linguagem, como fala exterior, representa um instrumento de desenvolvimento de uma das funções psicológicas, especificamente humana - o pensamento - na concepção de *Vygotsky*, indicando, portanto, que a escrita também pode desempenhar papel idêntico, desde que ganhe a devida importância e deixe de ser tratada artificialmente.

Segundo *Vygotsky*, os estudos e práticas escolares enfatizam a escrita como "*uma complicada habilidade motora*" (1998:140), isto é, privilegia-se um treinamento mecânico de distinção de sons e desenhos de letras, obscurecendo a verdadeira essência da escrita. Defende o autor que a escrita é "*um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, as quais por sua vez, são signos de relações e entidades reais*" (1998:141).

Para *Vygotsky*, a história da aquisição da escrita começa muito antes de a criança freqüentar a escola. Seu aparecimento inicia-se com o surgimento do gesto. Para descrever o processo de aquisição e de desenvolvimento da escrita pelas crianças, *Vygotsky* começa por relatar os experimentos desenvolvidos por seu colaborador *Luria*.

Com crianças que não sabiam ler e escrever, *Luria* solicitava que elas se lembrassem de todas as frases que ele ditava. Como não conseguiam, ele pedia então que utilizassem uma folha para grafar ou representar, da maneira que quisessem, as palavras apresentadas.

Em um primeiro momento, as crianças ficavam surpresas, pois diziam que não sabiam escrever, mas orientadas por ele, rabiscavam alguma coisa.

Algumas crianças de três a quatro anos de idade mal olhavam para seus rabiscos. Outras, mesmo com seus traços indiferenciados, a eles se dirigiam e representavam as frases solicitadas.

Por exemplo, algumas crianças colocavam traços particulares em lugares distintos da página, de forma a associar um certo traço a uma determinada frase. Surgia então um tipo característico de topografia - um traço no canto da página, por exemplo, representava uma vaca, enquanto que um outro, não muito distante, representava um limpador de chaminés. Dessa forma, pode-se dizer que esses traços constituem sinais indicativos primitivos auxiliares do processo mnemônico (Vygotsky, 1998:152).

Como indica *Vygotsky*, esse momento representa o primeiro estágio da futura escrita. Para ele, gradualmente esses sinais indiferenciados serão substituídos por pequenas figuras e desenhos e estes últimos por signos.

Esses experimentos, por sua vez, deram possibilidade, segundo afirma *Vygotsky*, para se observar o curso do processo em função de vários fatores. Por exemplo, quando se introduzia noção de quantidade e também de cor, as crianças começaram a descobrir os rudimentos da representação.

Inicialmente, os sinais das crianças denotavam diretamente objetos e ações constituindo simbolismo de primeira ordem e progressivamente evoluíam no uso de sinais que representassem o símbolo das palavras faladas. Segundo o autor, essa passagem dos desenhos das coisas para o desenho da fala conduz as crianças ao sistema escrito. A respeito, ele argumenta:

De uma maneira ou de outra, vários dos métodos existentes de ensino de escrita realizam isso. Muitos deles empregam gestos auxiliares como um meio de unir o símbolo falado ao símbolo escrito; outros empregam desenhos que representam os objetos apropriados. Na verdade o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método (1998:153).

Essa é a compreensão do autor no que se refere à pré-história da escrita, isto é, em um primeiro momento, entende-se a linguagem escrita como representação da fala, após esse entendimento, adquire independência do simbolismo de segunda ordem. Isto quer dizer que os símbolos escritos começam a funcionar da mesma forma que a linguagem falada. Entretanto, essas transformações não ocorrem de maneira unificada, isoladamente, resultando de um processo dinâmico, muitas vezes, desconexo.

As conclusões sobre a pré-história da escrita, na acepção de *Vygotsky*, trazem algumas implicações importantes para o ensino desse sistema nas escolas.

É preciso que as atividades de ensino sejam elaboradas de forma interessante, para que as crianças apreendam seu significado e possam utilizar, gradativamente, a escrita funcional.

A preocupação quanto ao caráter significativo da escrita expressa uma outra implicação, ou seja, a modalidade dessa linguagem deve ser incorporada às necessidades da criança e, de fato, ser relevante para sua vida.

Outro ponto destacado por *Vygotsky* refere-se à necessidade de a escrita ser ensinada naturalmente, e não como um treinamento imposto de fora para dentro.

Ele cita, como exemplo, o trabalho de *Montessori* com as crianças no jardim de infância. De forma natural, nos brinquedos e desenhos, as crianças descobrem e desenvolvem suas habilidades motoras para a escrita e leitura. Torna-se importante, na visão do autor, organizar atividades que explorem da mesma maneira os aspectos internos e funcionais da linguagem escrita.

Em síntese:

Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (1998:157).

A escrita, segundo o autor, é uma fala sem interlocutor. Na fala, constantemente, a criança sabe os motivos e tem condições para, durante o curso da conversa, interromper e refazer suas respostas e perguntas. Pelo contrário, ao escrever, a criança precisa de um trabalho consciente - tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, colocá-las em uma seqüência de modo a fazer frases. Para o autor,

Todos esses traços da linguagem escrita explicam por que o seu desenvolvimento na criança em idade escolar fica muito atrás daquele da fala oral. A discrepância é causada pela proficiência da criança na atividade espontânea e inconsciente, e pela sua falta de habilidade para atividade abstrata, deliberada (1987:86).

Enfim, a escrita é um sistema mais elaborado, exigindo uma apropriação de leis, como a presença do sujeito e do predicado na frase, que será compreendida pela criança à medida que obtiver explicações e atividades que favoreçam sua apreensão.

Vygotsky considera que o estudo da gramática, na escola, favorece tanto o desenvolvimento da escrita quanto o das funções mentais superiores. Ele argumenta que a criança domina, antes de chegar à escola, a gramática da língua materna adquirida apenas de forma estrutural, sem ter consciência da mesma.

A criança usará o tempo verbal correto numa frase, mas não saberá declinar ou conjugar uma palavra quando isso lhe for pedido. Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente (1987:87-88).

Como se pode perceber, a inscrição da Psicologia Cognitivista de *Vygotsky*, sob a Lingüística Textual justifica-se. Afinal, essas abordagens têm em comum a noção de linguagem, de sujeito e da relação "natural" entre estas duas instâncias. Descrever a relação da criança com a escrita como um processo progressivo de produção conceitual, comandado por um significado pré-dado, estável e literal, apreendido no contexto, situações de vida, com ou/sem a mediação da linguagem do outro.

1.2 Para além do significado

Embora a escola brasileira tenha adotado, de modo geral, as orientações teórico-metodológicas acima discutidas, insistindo na idéia de que um significado, previamente dado, determinado pela função e/ou uso social da linguagem, conduz à elaboração de um texto, as produções das crianças parecem, conforme se observa adiante, pedir uma leitura crítica do que se instalou com base nesse entendimento. Como falar de significado e de consciência quando se trata de linguagem?

O texto abaixo foi elaborado após uma série de atividades, dentre elas a leitura e a discussão do texto *Minhoca Filomena*, de Maria Glória R. Domingues e a modelagem em argila de um personagem, que deveria ser participante da história que os alunos escreveriam. Depois dessas atividades, *Adriene* modelou duas pequenas "árvores", e escreveu seu texto:

Universidade Federal de Goiás
 Pró - Reitoria de Graduação
 Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Local e data: Guim 16/11/89
 Nome: Roberto de Almeida série: A
 Professora: Maria Helena

Os dois Ramos de Flores

Num jardim muito alegre tinha flores, capim,
 árvores, borboletas e passarinhos, o vento
 assoprava e as nuvens iam xegando para
 começar a caver e tudo ficou escuro,
 e todos os bichos que estavam e os passarinhos
 depois que se fechou a noite e ali quando
 ele acordava só cabendo a lembrança
 para quem era de lá, mas de amanhã
 pelas estradas de lá os dias foram os
 melhores para todos os dias de amanhã
 os melhores de lá.
 Um dia quando acordou estava
 apigado as flores e tudo de novo
 lá em

69

Os dois Ramos de Flores

70

Num jardim muito alegre tinha flores, capim,

71

árvores, borboletas e passarinhos, o vento

72

assoprava, e as nuvens iam xegando para

73

começar a caver, e tudo ficou escuro,

74 e todos, os bichos foi embora e só, voltaram
 75 depois que a chuva passou e até quando
 76 os animais até cantava foi crianças
 77 para pular corda, brincar de amarelinha e
 78 pular elasteco todos os dias Rojerio só
 79 reclamava todos os dias ele chamava
 80 as meninas de chata.
 81 Um dia o guarda florestal estava
 82 vigiar a floresta e tudo ficou tão
 83 bem.

(Adriene, 14 out. 1997)

O texto de *Adriene*, considerados os padrões lingüísticos estabelecidos, mostra erros⁶, como falta de elementos coesivos, deixa em suspensão o seu significado com frases incompletas. Mesmo as passagens supostamente contraditórias em sua relação não revelam um movimento textual? É verdade que apresenta vários segmentos que aparentemente não são retomados no decorrer do texto. No entanto, parece-me que seria possível perceber sua relação com outros textos. Textos que, mesmo não estando presentes, com eles se compõem, indicando efeitos de sentido. Essas foram as hipóteses que me levaram à observação dos textos dos alunos. A meu ver, o texto de *Adriene* aponta para a questão misteriosa que envolve a linguagem e as relações desta com o sujeito. Relações que colocam em discussão tanto a concepção psicológica de sujeito, como de linguagem, implicando, pois no estudo da produção textual escrita de crianças.

A linguagem, conforme diz *Lacan*:

funciona inteiramente na ambigüidade e a maior parte do tempo vocês não sabem absolutamente nada do que estão dizendo. Na nossa interlocução mais corrente, a linguagem tem um valor puramente fictício, vocês atribuem ao outro o sentimento que estão sempre entendendo, isto é, de que são sempre capazes de dar a resposta que se espera, e

6. Nesta dissertação, o termo "erro" é o de uso corrente.

que não tem nenhuma ligação com qualquer coisa que seja possível de ser aprofundada. Os nove décimos dos discursos efetivamente realizados são completamente fictícios (1992:135).

Assim, ao destacar o caráter simbólico da linguagem, *Lacan* oferece a possibilidade de discutir a noção de linguagem como processo de comunicabilidade e/ou de significado presente nos estudos sobre a produção textual. Além, é claro, de apontar que a "natureza" misteriosa da linguagem envolve o sujeito, de modo inconsciente, fazendo-o enveredar-se em diferentes direções, sob e sobre infinitas redes textuais.

Para um aprofundamento nessa dimensão, cuja influência atinge a produção textual das crianças, foi preciso que procurasse referências, principalmente, aquelas que dizem respeito à linguagem, à aquisição, ao sujeito, à língua escrita e ao texto, bem como procurar experimentar outras alternativas metodológicas para a leitura e a produção textual.

Como já disse anteriormente, nas discussões teórico-metodológicas que vêm dando o suporte para as práticas pedagógicas de produção de textos, encontra-se uma concepção de linguagem e de sujeito da Psicologia Cognitivista Vygotskyana, razão pela qual se privilegia um sujeito ativo, que, com suas capacidades mentais formula hipóteses que possibilitam aprender a língua, incluindo-se aí, os processos lingüísticos determinadores da textualidade de um texto. Nesta concepção, o texto corporifica um determinado significado, cuja apreensão envolve diretamente processos cognitivos que garantam um controle sobre a apreensão desse significado, assim como sobre o seu saber e o seu dizer. Faz-se necessário, já que desconfio desses pressupostos, me envolver com outros universos discursivos da Psicanálise e da Lingüística Estrutural, como fazem *Lemos* (1995, 1997a, 1997b, 1998 e 1999) e *Mota* (1995, 1996, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d, 1998a e 1998b) no

campo da aquisição da oralidade e da escrita. *Lemos* propõe-se, há algum tempo, interpretar a fala heterogênea da criança. Segundo ela:

As mudanças que a fala da criança dá a ver não se qualificam nem como acúmulo nem como construção de conhecimento. Trata-se, ao contrário, de mudanças consequentes à captura da criança, enquanto organismo, pelo funcionamento da língua em que é significada como sujeito falante, captura esta que a coloca em uma estrutura a qual, enquanto estrutura, é incompatível com a interpretação de há um desenvolvimento, isto é, mudanças de estado de um conhecimento conceituado como individual (1999:2 e 3).

Por isso, para justificar essa desconstrução da concepção psicológica de sujeito e de linguagem, *Lemos* recorre à Linguística Estrutural e à Psicanálise Lacaniana para teorizar a alteridade do funcionamento da língua relativa ao sujeito. Para ilustrar sua investigação, destacarei uma análise de um de seus dados, já que posteriormente estabelecerei uma relação entre seu trabalho e o meu.

A criança (Ma) dá uma revista de atualidades para a mãe (M).

Ma: é nenê / o auau.

M: Auau? Vamos achá o auau? Ó, moça tá tomando banho.

Ma: ava? ava?

M: É, tá lavando o cabelo. Acho que esta revista não tem auau nenhum.

Ma: auau.

M: Só tem moça, moço, carro, telefone.

Ma: Alô?

M: Alô? Quem fala? É a Mariana?

(Lemos, 1998:7)

Nesse episódio, *Lemos* (1998) observa o efeito da fala da mãe determinando a fala da criança, isto é, o retorno de seus enunciados à situação de folhearem revistas juntas. A criança pega uma revista e dirige-se à mãe e fala "é nenê/o auau". Percebe-se, também, que a fala da criança e a da mãe não coincidem, evidenciando uma indeterminação quanto ao sentido desses significantes. Por exemplo, a relação entre "tomando banho" e "ava", entre "telefone" e "alô". Trata-se pois, como diz

Lemos (1998), de apontar para um funcionamento lingüístico-discursivo que captura e, ao mesmo tempo, faz emergir um sujeito, colocando em evidência um processo de subjetivação.

Para Lemos, "*há desde sempre uma língua em funcionamento, o que determina uma processo de subjetivação, o qual, por sua vez, impede que se pense em termos de coincidência entre a fala da criança e do outro*" (1999:14).

O processo de subjetivação, apontado por Lemos, mostra a indeterminação em ambos os discursos - mãe e filha - não se oferecendo a possibilidade de interpretá-los com a noção de língua como sistema de categorias definidas, apreendidas por processos cognitivos e parciais de um sujeito "consciente", que controla e manipula o seu dizer. Trata-se, antes de mais nada, de reconhecer um movimento de significantes, produzindo um conjunto complexo de relações presentes, tanto na fala da criança quanto da mãe, contrapondo à idéia tradicional de que a linguagem é veículo de significados.

Mota (1995) tem também procurado desenvolver investigações na área da aquisição da linguagem, adotando o referencial teórico da Lingüística Estrutural e da Psicanálise Lacaniana, com o objetivo de colocar em suspensão a idéia de que um significado é o guia do processo de aquisição escrita das crianças. Conforme descreve Mota (1995), as letras, blocos de letras e os enunciados que compõem a escrita da criança, emergem das substituições e das concatenações das unidades lingüísticas, provenientes dos textos lidos, como efeito de um funcionamento significante. Observe-se um dos exemplos que fazem parte do acervo analisado em sua tese *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*:

Era uma vez um bichinho
 Era uma vez uma bixilom,
 malloma de demre.
 raide damar bomoi
 os dosna de inio

os desna dos
 os amo doi
 Ds dossa demou
 a dma dão

(Mota, 1995:142)

Nota-se que o fragmento "de" comparece e propicia, ao mesmo tempo, o aparecimento de outras unidades, como "demre, raide, desna, demou". Esse movimento, que aparece no texto acima, aponta para o funcionamento próprio da língua em que as unidades lingüísticas, independentemente de terem significado, estão sob os efeitos dos processos que implicam movimentos de substituição e de concatenação.

As escritas iniciais das crianças revelam, conforme *Mota*, a primazia do significante no funcionamento lingüístico-discursivo:

A operação metonímica produz um estado de dispersão, mas não anárquico. As unidades da estrutura não são jamais anárquicas, já que submetidas ao princípio soberano da diferença. À dispersão sucede a estabilidade. Pela imposição das recorrências, pela repetição ou retomo regular das unidades, e das associações das unidades, ocorrem as operações metafóricas, que fazem com que a língua escrita seja dotada de sentido, arrancada às leis do acaso, da empiria das representações imaginárias e representada simbolicamente, inclusive, em suas relações com a linguagem oral (1995:100).

A autora refere-se, nessa citação, aos processos metafóricos e metonímicos, sobre os quais me deterei mais adiante, e que dizem respeito à concepção lacaniana de linguagem, que se apóia na noção de significante. Noção que não permite pensar a linguagem como veículo de significados, muito menos significados estáveis e literais.

Como indicam *Lemos* (1992 e 1998) e *Mota* (1995), as composições orais e/ou escritas não se constituem pela primazia do significado/comunicabilidade, mas pelo movimento do significante, efeito de um funcionamento lingüístico-discursivo.

Considerando a influência dos estudos dessas pesquisadoras, no próximo capítulo, discutirei suas idéias e suas conseqüências para enfrentar as questões

que a mim se impuseram no desenvolvimento da minha experiência com leitura e produção de textos na segunda série: quem escreve? Como entrar na ordem da escrita, já que esta não se coloca como algo possível de ser ensinado e apreendido?

2. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: O QUE SUBSISTE?

2.1 O papel do significante: a subjetivação do sujeito

Quem escreve? Pergunta que parece banal à primeira vista, visto que alguns, certamente, irão responder, sem titubear, que se trata, simplesmente, de alguém que domina a escrita, ou seja, que objetivou as regras lingüísticas para comunicar ou expressar, por meio de textos, o significado apreendido em sua relação com o mundo físico das coisas, em suas vivências, nas relações pessoais e/ou sociais.

Quando se refere à linguagem, é preciso, entretanto, colocar em discussão essa resposta. Afinal, mesmo que exista um certo número de convenções e regras instituídas para a modalidade escrita da linguagem, será possível os sujeitos ter o controle de seu funcionamento? Conforme descreve *Saussure* :

Na língua só existem diferenças. E mais ainda: uma diferença supõe em geral termos positivos entre os quais ela se estabelece, mas na língua há apenas diferenças sem termos positivos. Quer considere o significado, quer o significante, a língua não comporta idéias nem sons preexistentes ao sistema lingüístico (1974:139).

Essa compreensão leva, pois, desconfiar da validade de promover situações de leitura e escrita em que o texto seja visto como uma unidade que comporte positivamente, ou melhor, significados pré-dados, e que sua construção se dê pela inscrição intensional de um significado estável.

Constantemente, em sala de aula, ocorrem situações que colocam em suspeição a idéia de que quem escreve se apropria da escrita, assim que

compreende as regras lingüísticas em seus aspectos gráficos, sonoros e textuais. Em minha experiência, na segunda série, observei, nos textos infantis, um movimento de escrita que supõe um outro tipo de trabalho, que nem os aspectos cognitivos relativos à criança ou as intervenções do professor são suficientes para a sua interpretação porque não são seus determinantes. Para falar sobre isso, nada melhor que observar o texto de *Thiago*.

Ele foi realizado durante um período em que eu, como professora, e os alunos, lemos e produzimos muitos textos sobre a escola. Conhecemos o regimento escolar, os arredores da escola, discutimos textos a respeito de evasão e repetência escolar. Debatesmos as dificuldades dos alunos em relação à escola e até fizemos pesquisa com outros alunos para saber suas opiniões sobre a escola, o lanche oferecido, a biblioteca e suas condições físicas. Também, aproveitamos para ler histórias e colher depoimentos dos alunos relacionados à escola.

84 Eu cata do meu colega poque eu tei muto namoradas e coleha
 85 e cau o Diego e Leonardo e oiye e a teti geti e o e os meu cabelo
 86 da cabe escalar e o meu colega tei ums matos e ma meu dol-
 87 ega macacus. eu menino axo o colega de ale ra ele fala escolis
 88 não presto e fica a lelhe elu aju o colegus um coasau de oro
 89 e ums memno tabei gosta do colega ei cau um corasau
 90 de oro e ese menino e bara de axar o e,
 91 colaga presto rai e lala escou o caze bamo, e
 92 o miu colega tei muitas arvis poque ecade matar da arvis
 93 e 6 buaro e muita carde demais e menino
 94 bonitas e cau um colega de dete
 95 bonitas de nais e menino bonito is
 96 cau eu

(Thiago, 30 abr. 1997)

Como se pode observar, trata-se de um texto longo e, apesar da dificuldade de se expressar convencionalmente, é difícil não reconhecer que *Thiago* se coloca como alguém que escreve como efeito de estar imerso na escrita. O que dizer dos enunciados que escreve? Parecem representar uma relação que tem como elemento-guia preponderantemente um significado pré-estabelecido? Parece estar sob efeito da compreensão de regras lingüísticas de estruturação textual também previamente estabelecida? O que falar das construções que aparecem, por exemplo, nas linhas 85 e 91? É possível interpretar essas unidades? E em relação aos fragmentos que surgem nas linhas 85 e 91? Por que um fragmento é interrompido para dar passagem a um outro com o qual parece não manter nenhum vínculo? Será que a seleção e a combinação de letras, palavras e frases que comparecem no texto foram efeito do trabalho consciente com o significado da escrita?

No quadro teórico que inspira a considerar essas questões, o sujeito não se encontra no controle do seu dizer e de seu saber. Ele está sob o comando de um funcionamento lingüístico inapreensível no seu todo. Porém, como *Thiago* passou a escrever?

O sujeito age sob os efeitos de um movimento Inconsciente determinante da produção de linguagem dos sujeitos. Essa instância, anunciada por *Freud* (1987a)

e, posteriormente, reafirmada por *Lacan* (1995b e 1996), é da ordem do discurso, e constitui o campo simbólico. Chamada por *Lacan* de “tesouro dos significantes” ela tem um papel decisivo nas possibilidades de produção de sujeito em seus vários aspectos: afetivos, sociais, culturais e intelectuais. É a instância do significante a responsável, por exemplo, pelos sonhos, pelos equívocos e pelos lapsos. Nesse contexto, é possível dizer que o texto de *Thiago* também esteja afetado por uma inscrição simbólica, que até mesmo o precede, determinando-o como escritor de textos.

Para considerar essa hipótese e poder discuti-la com mais propriedade, é necessário, entretanto, considerar alguns dos trabalhos de *Freud*, sobretudo *As afasias* (1977a), *O projeto* (1977b), *A carta 52* (1977c), *A interpretação dos sonhos* (1987a e 1987b) e o *Bloco mágico* (1987c). Também é importante refletir com *Lacan*, especificamente, *O seminário três: as psicoses* (1992), *Os escritos técnicos de Freud* (1995a), *Os esquemas freudianos do aparelho psíquico* (1995b), *Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise* (1988), e o texto *A instância da letra no inconsciente* (1996). O percurso por esses textos, ora iniciado, justifica-se por permitir falar sobre a relação do sujeito com a linguagem escrita, ou melhor, com a produção textual, saindo do domínio de uma teorização filiada ao sujeito cognitivo que apreende, conscientemente, regras de textualidade que possibilitem a expressão de significados previamente dados.

Freud refere-se inicialmente a um aparelho de linguagem, no texto *Para uma concepção das afasias* de 1891 (cf. Garcia-Rosa, 1991). Este trabalho já destaca a possibilidade de *Freud* reconhecer o Inconsciente como um funcionamento de ordem simbólica, que estrutura e é estruturante dos diversos comportamentos humanos, alterações afásicas, sonhos, lapsos, memória, raciocínio, devaneios.

Nesse artigo, *Freud* (1977a) discute os estudos sobre as afasias e contesta a afirmação dominante da época de que as alterações afásicas decorrem

essencialmente de lesões anatômicas, questionando, portanto, a relação direta entre lesão e sintoma.

Para *Freud* (1977a), as perturbações afásicas não implicam necessariamente uma correlação direta entre uma área lesada, mas são originadas de uma série de efeitos de um aparelho mental, não-fragmentado em centros específicos, tampouco responsável por determinadas funções como, por exemplo, pela linguagem.

Para desenvolver sua proposição, *Freud* (1977a) questiona os estudos do neurologista alemão, *Wernicke*. Segundo este pesquisador, o cérebro contém zonas responsáveis pelas funções mentais: memória, atenção, linguagem e percepção. Por exemplo, com relação à linguagem, a parte anterior é responsável pelos movimentos articulatorios e a parte posterior, pelas impressões sensoriais que comandam a compreensão. Entre essas partes ficam as fibras de associação que fazem a ligação entre uma zona e a outra, completando o funcionamento lingüístico.

Na compreensão de *Wernicke*, as lesões ocorridas nos centros anatômicos podem determinar perturbações de linguagem, e até mesmo provocar a perda da capacidade lingüística.

Wernicke classifica os tipos de afasia em motora, que corresponde à dificuldade de articulação sem prejuízo da compreensão da linguagem; sensorial, que encerra a dificuldade de compreensão; e a afasia de condução (parafasia), que se caracteriza pelo uso errado de palavras ou fonemas. A parafasia, conforme explicação de *Wernicke*, não se relaciona a lesões em nenhum dos centros responsáveis pela linguagem.

Em relação ao último tipo de afasia – a parafasia, *Freud* (1977a) contesta a compreensão de que uma lesão em determinado centro ocasiona determinado sintoma, pois, como garantir que haja comprometimento lingüístico, sem lesão, como ocorre na explicação de *Wernicke* sobre a parafasia? O que *Freud* tenta invocar é que há algo mais do que uma relação mecânica entre lesão e sintoma.

Sua hipótese é de que a parafasia é efeito de um funcionamento do aparelho de linguagem, que ocorre também em pessoas "normais" cansadas, ou mesmo sofrendo de perturbações emocionais.

Trata-se de reconhecer, segundo *Freud (1977a)*, que a parafasia é um sintoma do mau funcionamento do aparelho de linguagem; por isso, não decorre exclusivamente de uma lesão orgânica, já que as associações não se localizam em centros cerebrais.

Esta crítica ao trabalho de *Wernicke* leva *Freud* a desenvolver uma série de estudos sobre o funcionamento do aparelho mental. Segundo *Freud (1977a)*, o aparelho psíquico tem um funcionamento próprio, paralelo ao fisiológico. Sobre essa hipótese, escreve:

Verossimilmente a cadeia dos processos fisiológicos no sistema nervoso não está em relação de causalidade com os processos psíquicos. Os processos fisiológicos não cessam mal se iniciam os psíquicos, pelo contrário, a cadeia fisiológica prossegue, só que, a partir de um certo momento, a cada seu elemento (ou a cada um dos elementos isoladamente) corresponde um fenômeno psíquico. O psíquico é assim um processo paralelo ao fisiológico (*a dependent concomitant*) (*Freud, 1977a:56*).

Para assegurar a afirmação de que o aparelho psíquico tem sua autonomia, *Freud (1977a)* o relaciona como linguagem, isto é, os processos mentais são efeitos de uma articulação de representações, que não estão contidas em células; pelo contrário, são adquiridas mediante uma articulação com outro aparelho psíquico/linguagem.

Conforme explica, não existe acesso direto às coisas do mundo. Elas passam a existir após serem representadas. *Freud (1977a)* afirma que as imagens acústicas, visuais e táteis dos objetos formam uma representação-objeto e, ligadas às representações-palavras, passam a ter um registro em nosso psíquico.

Análoga à perspectiva de *Saussure* (1974), essa concepção permite romper com a idéia de que a palavra remete à coisa, reconhecendo a ordem própria da língua, isto é, como um sistema arbitrário.

Garcia-Rosa comenta a hipótese de *Freud* sobre a natureza da representação:

A afirmação de que a palavra adquire sua significação pela ligação com a representação-objeto faz do aparelho de linguagem um aparelho que não apenas articula representações, mas sobretudo que essa articulação de representações tem um efeito de sentido. A significação não resulta da relação entre a representação-objeto e a coisa externa ou o referente, mas da relação entre a representação-objeto e a representação-palavra. [...] a significação não está na coisa, também não está em cada imagem (visual, tátil, acústica etc.) como se cada uma delas representasse um elemento da coisa, ela resulta da associação destes vários registros pelos quais se dá a representação (1991:48).

Assim sendo, o aparelho psíquico apontado por *Freud* (1977a) é aparelho de linguagem e se constitui, e é assegurado, como campo de representações concebidas nas trocas que estabelecem com outro aparelho de linguagem. Isto é, o funcionamento do aparelho de linguagem corresponde aos processos associativos e não está submetido aos processos fisiológicos. As trocas de letras ocorridas nas parafasias, segundo *Freud* (1977a), são resultantes de processos associativos, o que demonstra mau funcionamento do aparelho de linguagem.

Posteriormente, no texto *O projeto*, *Freud* (1977b), embora continue de certa forma inspirado em uma perspectiva neurológica, esclarece melhor suas idéias sobre o funcionamento do aparelho psíquico como aparelho de linguagem, ou melhor, "aparelho de memória", como, agora, o nomeia.

Freud (1977b) apresenta um modelo do aparelho neuronal como base material do sistema psíquico. Para *Freud*, existem o sistema de neurônios permeáveis, o sistema de neurônios perceptíveis e o sistema de neurônios impermeáveis. Entre eles, há uma articulação, formando um complexo de conexões,

isto é, uma rede pela qual se transmitem e se transformam quantidades de energia, de origem exógena (mundo externo) e de fonte endógena (ordem intercelular).

As duas primeiras séries de neurônios não oferecem qualquer resistência à passagem de energia, portanto, não retêm representações, por exemplo. Já os neurônios impermeáveis apresentam resistência para manter energia, passando a armazenar informações.

Garcia-Rosa (1991) estabelece uma analogia da estrutura neuronal do sistema psíquico de neurônios permeáveis e perceptivos de *Freud* (1977b), da seguinte maneira:

Podemos comparar essa estrutura às lentes de um óculos. Se de cada coisa percebida as lentes mantivessem o registro, em pouco tempo não conseguiríamos perceber mais nada; é necessário, pois, que elas se mantenham permanentemente transparentes. As lentes dos óculos não podem ter memória (1991:95).

Os neurônios impermeáveis servem à constituição de uma memória, já que os neurônios permeáveis e perceptivos, análogos aos óculos, auxiliam a percepção, recebendo impressões continuamente, mas não as registrando.

Segundo *Garcia-Rosa* (1991), a diferença entre neurônios, apontada por *Freud* (1977b), apresenta o suporte necessário para a concepção do aparelho psíquico como aparelho de memória. Isto é, o sistema de neurônios impermeáveis oferece resistência, fundando os registros – as marcas mnêmicas. A resistência à passagem de energia pode diminuir e construir facilitações que (re)ordenam as marcas mnêmicas, como representações de experiências.

Sobre essa possibilidade, *Freud* (1977b) afirma:

Segundo o conhecimento psico[lógico], a memória de uma experiência (isto é, a força persistente atuante) depende de um fator que se pode qualificar como a magnitude da impressão e, também, da frequência com que a mesma impressão se repete. Traduzindo em termos teóricos: a facilitação depende da quantidade que passa pelo neurônio no processo excitativo e do número de vezes que esse processo se repete (1977b:401).

A repetição a que alude *Freud* (1977b) comporta uma dimensão de investimento de energia e não depende de efeitos mecânicos de uma mera repetição de comportamentos e hábitos.

A memória constitui-se, pois, pelas redes associativas, cujas representações são reestruturadas a cada instante, não sendo mais as mesmas, apresentando-se, daí por diante, como uma cadeia cada vez mais complexa e plural.

Na *Carta 52*, dirigida a *Fliess* em 1896, *Freud* (1977c) expressa o seguinte pensamento sobre a memória:

Como você sabe, estou trabalhando com a hipótese de que nosso mecanismo psíquico formou-se por um processo de estratificação: o material presente em formas de traços de memória estaria sujeito, de tempos em tempos, a um rearranjo segundo novas circunstâncias - a uma retranscrição. Assim, o que há de essencialmente novo a respeito de minha teoria é a tese de que a memória não se faz presente de uma só vez, mas se desdobra em vários tempos; que ela é registrada em diferentes espécies de indicações (*Freud*, 1977c:317).

Trata-se de reconhecer que a natureza da memória, constituída pelos traços mnêmicos, submete-se a inúmeras possibilidades de retranscrição e sobredeterminação.

Alguns autores, como *Lacan* (1995a), ressaltam que *Freud* no texto de 1900, *A interpretação dos sonhos* assume enfaticamente o aparelho psíquico como aparelho de linguagem.

Com o objetivo de descrever os processos psíquicos que estruturam os sonhos, cuja estranheza pode ser elucidada, *Freud* (1987a e 1987b) expõe mais uma vez, nesse texto, sua compreensão sobre o aparelho psíquico. Ele deixa de colocar a atividade psíquica sob a tutela do orgânico e distancia-se de um olhar

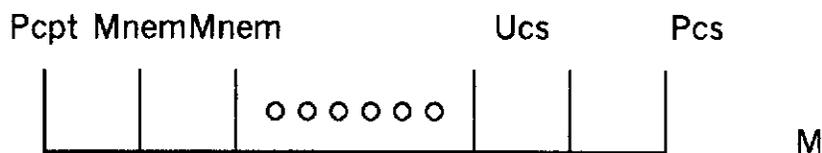
sobrenatural sobre os sonhos. Para Freud, "os sonhos são produtos de nossa própria atividade psíquica " (Freud, 1987a:78). E ainda: "Interpretar um sonho implica atribuir a ele um sentido, isto é, substituí-lo por algo que se ajuste à cadeia de nossos atos mentais como um elo dotado de validade e importância iguais ao restante" (Freud, 1987a:119).

Freud (1987a) relaciona as atividades mentais, como os sonhos, ao funcionamento do aparelho mental, composto de dois sistemas que mantêm entre si uma relação constante.

Da mesma forma que no *Projeto*, Freud (1977b) fala de uma extremidade ou instância sensorial, que recebe os estímulos, mas não retém qualquer impressão (sistema de neurônios permeáveis), e de outra, que recebe os estímulos mantendo as impressões (sistema impermeável) e formando os "traços mnêmicos" que constituem a nossa memória.

Os sonhos são elaborados dessa memória, portanto, dependem das representações que se formaram, com base na experiência individual de cada pessoa; entretanto, essas impressões, como lembra o autor, movimentam-se. As associações delas decorrentes são estabelecidas pelas vias de "facilitação", como descrito anteriormente, ou ainda, por uma resistência. Esta última, conforme Freud (1987a), é derivada de sua hipótese de existirem duas instâncias psíquicas. Uma delas faz oposição à atividade da outra, não deixando livre acesso, isto é, submetendo a atividade da outra a uma crítica ou resistência, o que dá margem para encontrar outros meios de se fazer presente.

Ao situar essa instância crítica, o autor supõe os sistemas Pré-consciente e o Inconsciente como correlatos à instância sensitiva/perceptual e à instância mnêmica. Sobre essa relação, é importante apresentar sua figura esquemática:



(Freud, 1987b:495)

Para o autor, a instância crítica identifica-se ao sistema que dirige a vida consciente, determinando as ações voluntárias e situa-se na extremidade motora (M) como o sistema Pré-consciente (Pcs).

Conforme a ilustração, os estímulos são recebidos pelo sistema Perceptual (Pcpt). Alguns são retidos constituindo os traços mnêmicos (Mnem). Estes formam a memória, o sistema Inconsciente (Ucs), e dependem do acesso ao Pcs para se manifestarem. Para ilustrar como age o Inconsciente, optei falar sobre os sonhos. Como se sabe, com eles, *Freud* apontou os processos do funcionamento do Inconsciente, ou seja, condensação e deslocamento.

Para *Freud* (1987a), descrever o trabalho desses processos é como chegar à janela de acesso a todo aparelho psíquico. No caso do sonho, pode-se chegar à relação simbólica que envolve o seu sentido, deixando de ser descrito como efeito estranho e inacessível.

O sonho está sujeito à ação da resistência oferecida pelo Pré-consciente. As representações com que trabalha não são caóticas e desorganizadas. Pelo contrário, *Freud* (1987a), ao interpretar essas representações, descobre que elas se dispõem em agrupamentos associativos, que "escondem" o conteúdo propriamente dito dessas elaborações. Esse é o modo de operação do mecanismo da condensação, cujo efeito é considerado alucinatório. Tudo, aparentemente, se encontra confuso, mas se consegue estabelecer uma relação desta "confusão" com a vida "consciente".

A condensação faz uso da combinação de várias associações, que sobredeterminam e camuflam as relações que existem entre os vários fragmentos dos sonhos. Alguns elementos, por exemplo, que em princípio nada têm em comum, podem sofrer alterações quando se aproximam de outro elemento, revestindo-se de uma nova forma de representação. Em outro momento, podem utilizar-se da ambigüidade da representação para compor outro conteúdo, formando, por exemplo, um personagem, com base nas representações de duas pessoas, ou dando um nome a uma pessoa que, no entanto, tem aparência de uma outra e assim por diante. No sonho de *Irma*, *Freud* (1987b) identifica uma série de condensações, em que *Irma* representa três mulheres ao mesmo tempo. No que concerne à condensação, *Freud* resume:

Boa parte do que aprendemos sobre a condensação nos sonhos pode ser resumida nesta fórmula: cada elemento do conteúdo do sonho é 'sobredeterminado' pelo material dos pensamentos oníricos, podendo sua origem remontar a toda uma série deles. Esses elementos não precisam necessariamente ter uma estreita relação mútua nos próprios pensamentos oníricos; podem pertencer às mais distantes e diversas regiões a trama desses pensamentos (1987b:586).

Como descreve o autor, os fios da associação mantêm inúmeros contatos, entrecruzam-se e formam a multiplicidade de representações que constituem os sonhos.

O processo de deslocamento, para *Freud* (1987b), é resultado de uma força psíquica que se despoja de elementos com alta intensidade, transferindo-se para outros elementos, com pouca ou nenhuma intensidade.

Esses elementos penetram no conteúdo do sonho fazendo com que seja tratado com indiferença:

Enquanto o conteúdo do sonho trata de um material de representações insignificante e desinteressante, a análise desvenda as numerosas vias associativas que ligam essas trivialidades com coisas da mais alta importância psíquica na estimativa do sonhador. Se o que penetra no conteúdo dos sonhos são impressões e material indiferentes e triviais e não

justificadamente estimuladores e interessantes, isso é apenas o efeito do processo de deslocamento (Freud, 1987b:589).

Segundo *Freud* (1987b), o trivial é apenas aparente, sob o deslocamento, as substituições escondem "pontos nodais" das representações inconscientes. Os deslocamentos consistem na substituição de alguma representação por outra, associada por algum aspecto em comum, e podem também representar o seu inverso. Também, no sonho de *Irma*, aparece o Sr. M., que a examina e diz: "*É uma infecção, não tem importância. Sobrevirá uma desintéria e a toxina será eliminada*". *Freud* (1987b), ao analisar esse fragmento, descobre que por trás do dito "*não tem importância*", sua suposta responsabilidade pelo tratamento de *Irma* é desviada, isto é, funciona como um consolo, ao vincular o seu estado a um motivo de natureza orgânica.

O sentido do sonho, segundo *Freud* (1987b), revela-se a partir do momento em que se reconhecessem os efeitos desses mecanismos – condensação e deslocamento. E ainda mais, ele acredita que, valendo-se desses mesmos processos, é possível descrever as outras manifestações psíquicas como, por exemplo, os atos falhos, os chistes, os lapsos e os sintomas.

Em outro texto, *Uma nota sobre o bloco mágico*, *Freud* (1987c) apresenta com mais detalhes o funcionamento do aparelho psíquico.

De início, *Freud* (1987c) fala das possibilidades de se formar uma "memória". Utilizando uma folha, explica o autor que se pode, por exemplo, registrar as impressões. No entanto, essa folha logo se exaure, pois não possibilita uma nova ou outra impressão, a não ser que se utilize outra folha.

Outra alternativa consiste em usar uma lousa, que, no entanto, também traz um inconveniente, como por exemplo, o de não conseguir manter uma "memória"; sempre que a usar, deve-se apagar as notas que a recobrem.

O funcionamento da nossa "memória", segundo *Freud (1987c)*, leva em consideração tanto a possibilidade de manutenção de traços permanentes, quanto de novas inscrições. Os dois exemplos acima - folha e lousa - não conseguem juntar essas possibilidades:

Todas as formas de aparelhos auxiliares que inventamos para a melhoria ou intensificação de nossas funções sensoriais, são construídas segundo o mesmo modelo que os próprios órgãos dos sentidos ou partes: óculos, câmeras fotográficas, cornetas acústicas, por exemplo. Medidos por esse padrão, os dispositivos para auxiliar nossa memória parecem particularmente imperfeitos, de vez que nosso aparelho mental realiza aquilo que eles não podem fazer: possui uma capacidade receptiva ilimitada para novas percepções e não obstante, registra delas traços mnêmicos permanentes, embora inalteráveis (*Freud, 1987c:286*).

Freud (1987c) faz uma analogia com um brinquedo, como o bloco mágico, que permite uma sistematicidade do aparelho de memória/psíquico. Como é esse brinquedo que consegue representar a estrutura do aparelho psíquico?

É uma prancha de resina ou cera castanha-escura, com uma borda de papel; sobre a prancha está colocada uma folha fina e transparente, da qual a extremidade superior se encontra firmemente presa à prancha e a inferior repousa sobre ela sem estar nela fixada. Essa folha transparente constitui a parte mais interessante do pequeno dispositivo. Ela própria consiste em duas camadas, capazes de ser desligadas uma da outra salvo em suas duas extremidades. A camada superior é um pedaço transparente de celulóide; a inferior é feita de papel encerado, fino e transparente. Quando o aparelho não está em uso, a superfície inferior do papel encerado adere ligeiramente à superfície superior da prancha de cera (*Freud, 1987c:287*).

Para utilizar o mágico brinquedo, basta calcar com um estilete a superfície de celulóide, e logo aparece uma escrita. Não a querendo mais, levanta-se a folha de cobertura dupla da prancha de cera e, o que ali estava, se "apaga". A escrita no bloco é perceptível na camada de cera como traços e/ou inscrições, ficando a da superfície "limpa" para novas impressões.

Freud (1987c) estabelece minuciosamente o seu entendimento sobre o que acontece nos sistemas mnêmicos, análogos ao bloco mágico:

Minha teoria expunha que inervações da cotexia são enviadas e retiradas em rápidos impulsos periódicos, de dentro, para o Sistema Pcpt-Cs completamente permeável. Enquanto catexizado dessa maneira esse sistema recebe percepções (que são acompanhadas por consciência) e transmite a excitação para os sistemas mnêmicos inconscientes; entretanto, assim que a catexia é retirada, a consciência se extingue e o funcionamento do sistema se detém. É como se o inconsciente estendesse sensores, mediante o veículo do sistema Pcpt-Cs, orientados ao mundo externo, e rapidamente os retirasse assim que estivessem classificado as excitações dele provenientes. Desse modo as interrupções, que no caso do Bloco Mágico têm origem externa, foram atribuídas por minha hipótese a descontinuidade na corrente de inervação, e a ruptura concreta de contato que ocorre no Bloco Mágico foi substituída, em minha teoria, pela não-excitabilidade periódica do sistema perceptual (Freud, 1987c:290).

O brinquedo - o bloco mágico - conforme *Freud* (1987c), ilustra concretamente sua hipótese sobre o aparelho psíquico como algo que se constrói pouco a pouco, sob a direção de um outro aparelho.

Pode-se concluir, então, a fundação do Inconsciente pela inscrição dos traços mnêmicos. Esses traços mnêmicos/representações, por sua vez, movimentam-se e criam diversos efeitos sob a influência dos mecanismos da condensação e deslocamento. Daí, a possibilidade de dizer que o sujeito não tem controle sobre si, pois está submetido, desde o início, a um funcionamento de ordem simbólica, do Inconsciente, capaz de produzir uma memória, um sonho, um lapso, enfim, agir sob(re) todos os comportamentos humanos.

Essa leitura, conforme diz *Lacan* (1995a) foi "esquecida" por muitos dos pesquisadores e estudiosos da psique humana. E, na contra-mão do esquecimento, *Lacan* ressalta a relação de implicação da linguagem na estruturação do Inconsciente. Para ele, a linguagem determina o "nascimento" de um sujeito. Pela via do Outro/Inconsciente estruturado pela linguagem, uma criança, por exemplo, recebe nomeação até do que sente quando chora. Quem cuida dela interpreta o motivo de seu choro: "é fome!", "é frio!", "é dor". Esse significante é escutado pela criança e, com ele, estabelece uma série de relações que, só posteriormente, irá compreender e fazer sentido. Ainda que pare de chorar, após a coberta, a

mamadeira ou até o remedinho, é impossível dizer que a criança "entendeu" o que o discurso do Outro/mãe significa.

Sobre essa constituição, *Lacan* escreve:

Antes ainda que se estabeleçam relações que sejam propriamente humanas, certas relações já são determinadas. Elas se prendem a tudo que a natureza possa oferecer como suporte, suportes que se dispõem em temas de oposição. A natureza fornece, para dizer o termo, significantes, e esses significantes organizam de modo inaugural as relações humanas, lhe dão as estruturas, e as modelam (1988:27).

A nomeação desse possível "desejo" pelo Outro cria, de certa forma, uma "*dimensão do amor*" (Lacan, 1998:128), que sustenta a relação da criança/sujeito com o Outro. Na certeza de que o Outro tem o que o completa, o sujeito estabelece uma relação de transferência, ou seja, alega ao Outro um suposto saber. Em relação a este suposto saber, a criança vai tentar se realizar no campo do Outro. Entretanto, *Lacan* lembra: "*Pelo efeito da fala, o sujeito se realiza sempre no Outro, mas ele aí já não percebe mais que a metade de si mesmo. Ele só achará seu desejo sempre mais dividido, pulverizado, na destacável metonímia da fala*" (1998:178).

Apesar de não encontrar a realização plena de seus desejos, o sujeito emerge dessa relação estabelecida por um engano. O Outro, como bem define *Fink* "*pode ser visto como um intruso traiçoeiro e não convidado que, sem cerimônia e de maneira desfavorável, transforma nossos desejos, mas é ao mesmo tempo, aquilo que nos capacita a revelar uns aos outros nossos desejos e nos comunicarmos*" (1998:23).

A relação dinâmica e conflituosa com o Outro funda o sujeito como um ser dividido entre um movimento de duas faces, alienação e separação. Esses processos, de acordo com a interpretação lacaniana, são os responsáveis pelo conjunto complexo de relações significantes desenvolvidas no campo do Outro.

Nessa condição, o sujeito não tem autonomia sobre suas atitudes, pois, para reconhecê-lo é preciso discriminar a "constelação dos significantes" (Lacan, 1988:47). Convém portanto, atentar para o funcionamento da metáfora e metonímia - processos relacionados por *Lacan* (1988) aos mecanismos de condensação e deslocamento, definidos por *Freud* (1977a). Os mecanismos funcionais da linguagem possibilitam o movimento do significante, definindo um efeito de sentido e anunciando um outro, em cujo intervalo aparece o sujeito.

Então, pela sobredeterminação do Outro, um texto movimenta-se e, nesse sentido, situa-se o sujeito tal como expuseram *Freud* e *Lacan*. Penso que o discurso do Outro fornece os significantes para que a criança entre na rede textual da escrita. Utilizando essa disseminação, por meio da fala do professor e das atividades textuais (leitura e produção de textos), a criança certamente há de se tornar leitor e escritor de textos.

Convém lembrar, porém, que esses significantes não vêm relacionados a uma significação previamente estabelecida e, por isso, não são apreendidos de forma transparente e perceptual, supondo uma longa elaboração, sem tempo determinado e implicando um não saber em um primeiro momento. Só depois, essas relações ganham significações. Sobre a linguagem, lembra *Lacan*:

Se há uma ordem de aquisição, não é certamente aquela que permitiria dizer que as crianças começam por tal elemento do estoque verbal antes que por tal outro. Há a maior diversidade. Não se pega a linguagem por uma extremidade, como certos pintores começam seus quadros pelo lado esquerdo. A linguagem, para nascer, deve sempre ser tomada em seu conjunto (1992:260).

Assim sendo, quem escreve? É um sujeito que não tem o controle dos significantes e não detém uma significação em primeira mão, tal como acontece na história de *Gribouille*, contada do seguinte modo por *Lacan*:

Vocês conhecem a história de Gribouille. Ele vai ao enterro, e diz - Boas festas! Leva uma bronca, puxam-lhe o cabelo, ele volta para casa - Ora essa, não se diz boas festas num enterro, diz-se Deus tenha sua alma. Ele sai de novo, encontra um casamento - Deus tenha sua alma / E novos acontecimentos vão-lhe acontecer (1995b:113).

Nessa história, *Lacan* (1995b) destaca o movimento do sujeito em relação aos significantes. Isto é, o sujeito não mantém com os significantes uma relação estável e biunívoca. Aos saltos e aos pulos, o sujeito estabelece relações, da mesma forma que uma criança produz seus textos. Não se deve esperar, portanto, que, de início, ela já saiba o que fazer com as informações e/ou textos orais e escritos circulados em sala de aula, a exemplo do que aconteceu com *Ricardo*. Após ouvir um discurso sobre a necessidade de apresentar o texto com as palavras separadas, de acordo com a convenção da língua portuguesa, ele apresentou um texto com todas as palavras separadas, mais ou menos assim: "Eu - fu - i - na - ca - sa - da - mi - nha - a - vó". Questionado sobre o porquê dessa separação, ele respondeu: "Professora, você não me disse que ao escrever um texto temos que separar as palavras corretamente? "

Dessa forma, as relações significantes que os alunos estabelecem mediante diversas atividades de leitura e produção de textos não são previsíveis, estando, a rigor, sobredeterminadas pelo Outro. Em seus textos, nota-se uma proliferação de substituições e encadeamentos entre unidades lingüísticas, produzindo escanções, repetições e vários efeitos de sentido sob e sobre o texto. Essas relações são provocadas pelos processos de seleção e de combinação das leis do significante, ou melhor, pelos processos metafóricos e metonímicos do funcionamento lingüístico-discursivo, objeto de discussão do próximo capítulo.

2.2 Sob(re) o domínio do significante: o texto

Conforme tentei destacar no capítulo anterior, o Outro, como instância simbólica representado pelos textos orais e escritos circulados em sala de aula, tem um papel fundamental na formação do sujeito leitor e escritor de textos.

Os textos resultantes desse processo apresentam, entretanto, uma singularidade: sobressai uma série de significantes que se entrecruzam criando infinitas relações, denunciando saltos, cortes e até mesmo aparente rompimento com o contexto lingüístico-discursivo que era desenvolvido. Por que isso ocorre? Que ordem têm essas marcas? O que elas sugerem? Há alguma lógica por trás dessas relações?

Para discutir esse movimento insistente de significantes, trago o texto de *Adriene*:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

NOME Adriana Aparecida de Souza

DATA 10/05/2011 p. 1 de 1

SÉRIE: 8

1. Como vai ser o projeto? baseava um texto
La P. g. 10

As plantas sempre vivem e morrem de pessoas
nas atividades agrícolas e com partes de nel
imunes para a parte de dentro e a parte
suavidade de fora e a parte mais fraca de
as folhas e suas outras partes que são
linguagem e são muito galhos e frutos



alimento flores abas tem
uma espécie de polinização
elas fazem assim com
uma planta capim e

Na maioria das vezes de volta
são usadas para um projeto
sobre as plantas nos estudos
plantas em colônias no
mundo das plantas e a parte
sua natureza com as plantas
para sobreviver como elas
se reproduzem e nascem
de que quantidade que ela
precisa. Muitas vezes quanto
são as coisas diferentes.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA E EDUCAÇÃO

NOME: Geleciê Pereira Guimarães de Sousa
DATA: 15/06/07 SÉRIE: 2

1. Como vai ser o projeto? Escreva um texto
de 10 linhas. Não use o pé que se encontra
abaixo o pé de um pé condego.



97 A Pantas
98 As pantas nasce crecem e morem ele pescisa
99 ser alimentada aguada e um pouco de sol
100 nessa hora panta se desenvolve e vai
101 cresceido depois as árvores vai ficando
102 já velhas e tem outros plantas que fica
103 ingau a eu com muitos galhos e frutos
104 alimentos flores elas tem
105 umas raizes espalhadas
106 pelas terras capim com
107 muitos espinhos.
108 Na minha sala de aula
109 nós vamos fazer um projeto
110 sobre as plantas nas matas
111 florestas em colégios na
112 minha sala nós iremos fazer
113 uns livros sobre as plantas
114 para saibamos como elas
115 se reproduz e nascem
116 até que quantidade que ela
117 consegue viver muitos juntos
118 com as amigas árvores.
119 Nessa vez minhas amigas árvores
120 depois de velhas seu troco vai ficando
121 já para cair tem gente que aproveita
122 para fazer móveis para fazer papel
123 lápis muitas outras coisas todas as árvores
124 em muitas horas a árvore fica
125 muito mais altas.
126 Ou baixas nehe loda
127 ficam e tem muitas frutas
128 porque e nenhe muitas
129 flores só ela que da
130 a natureza é muito bom
131 viver no ar puro nenhe
132 sol muitas águas tem lenda
133 que fica nessa hora de
134 estirção se apagar o vento
135 e o sol não daqui da terra
136 nunca iria ficar vivo
137 sem ela nunca nós
138 ficaria vivo sem o ar
139 puro com muitas alegria
140 paz, amor, felicidade, e alegria.
141 As árvores tem um pó que se chamava
142 pólem o pólem é um pó colagioso.

(Adriene, 20 mai. 1997)

Esse texto foi produzido ao final de uma aula em que se realizou uma série de atividades. Nesse dia, a aula começou com uma discussão sobre o tema do

projeto que seria desenvolvido *A árvore*. Os comentários versaram sobre a importância da árvore no meio ambiente e discutiu-se o que os alunos poderiam conhecer sobre a mesma. Falou-se, também, o que poderiam fazer com o conteúdo das pesquisas e discussões que seriam desenvolvidas durante o projeto. Houve sugestões para a criação de um livro de textos, uma exposição na feira de ciências da escola, passeios, experimentos e teatros. Após esses comentários foram distribuídas as seguintes questões: Onde existem árvores? Como nascem? Como são? Qual a sua utilidade? Solicitou-se aos alunos que acrescentassem outras perguntas, pois em seguida, iriam entrevistar uma "árvore". Os alunos, surpresos com esse anúncio, elaboraram outras perguntas e participaram da entrevista à árvore, representada pela bolsista da pesquisa, vestida a caráter. Enquanto a "árvore" ia respondendo às questões, eu, a professora, anotava suas respostas no quadro-giz. Finalizada essa etapa, lemos as anotações e os alunos começaram a escrever um texto, em que abordariam o projeto que se iniciava.

Chama-me especial atenção, no texto de *Adriene*, a proliferação de cadeias significantes. De uma série a outra, redes lingüísticos-discursivas vão se constituindo. Há, aparentemente, rupturas e ambigüidades, mas "nada" parece deter as combinações e deslizamentos que ocorrem no texto. O que isso significa? Como uma unidade se abre e, ao mesmo tempo, fecha uma série de significantes, como nas linhas 103 e 119?

De conformidade com o que era discutido, o texto de *Adriene* é o resultado do processo "desencadeado pelo Outro". Quer dizer, ele mostra como os significantes inscritos no Inconsciente estabelecem um movimento de encadeamento. Os fragmentos da linha 103 e das linhas 139 e 140 ilustram esse entendimento. Também, nas linhas 126 e 128, existe uma oscilação na forma de grafar o termo *nehe e nenhe*, cuja variação aponta um movimento que põe em relação a influência fonética sobre a grafia e vive-versa. Esses exemplos colocam em questão que algo

mais está em jogo, isto é, aponta um funcionamento próprio da língua, cujo efeito as crianças já incorporaram. Mas que funcionamento é esse? Como possibilita essas imprevisíveis construções, no nível grafofônico e, também, no nível semântico?

Conforme lembram *Lemos* (1995) e também *Mota* (1995), as produções das crianças, orais e escritas, no momento de sua constituição, devem ser discutidas pela sua natureza lingüística, como resultado da ordem própria da linguagem e não de "fora", no campo da Psicologia ou da Sociologia. De acordo com *Mota*,

No processo de aquisição da escrita, o que está em jogo, como já se disse, são relações fonológicas, gráficas, morfológicas, sintáticas e semânticas, que não podem ser descritas saindo-se 'fora' do que é da ordem da linguagem, e atribuindo-as ao que, como diz Pêcheux, ocorre sob o registro do 'psicossocial'. Reconhecer que a língua não é objetivável, não é representável, estando, portanto separada da ordem das coisas, coloca o investigador da área da aquisição na posição de descrever as transformações na linguagem da criança, como se desse, como efeito de um funcionamento lingüístico-discursivo (1996:12).

Assim sendo, é preciso tecer considerações sobre a língua e seu funcionamento, para tentar descrever a determinação de sua sistematicidade nas produções escritas das crianças, reivindicando um estatuto lingüístico-discursivo às relações que comparecem em seus textos. Como consequência dessa hipótese, ocorreu distanciamento da Lingüística Textual, cujo objetivo maior funda-se em definir critérios *a priori* para descrever a produção textual, atribuindo um papel ativo e consciente ao sujeito. Nessa tentativa, a abordagem acaba por não reconhecer a natureza simbólica da linguagem e excluir os textos das crianças, principalmente, aqueles que não contemplam, aparentemente, os tão decantados critérios de textualidade, ou seja, não formam uma unidade significativa, coesa e coerente.

Inicialmente, reportarei a *Saussure* (1974), em seguida, a *Jakobson* (1988), e depois a *Lacan* (1992 e 1996). Embora se diferenciem em muitos aspectos, os estudiosos não fazem apologia da linguagem, a fim de entendê-la como mero veículo de expressão de pensamento e de comunicação, como faz a Lingüística

Textual. Pelo contrário, ressaltam o caráter simbólico da linguagem, reconhecendo o submetimento do sujeito às suas leis.

No livro *Curso de lingüística geral*, Saussure (1974) estabelece um rompimento, qual seja, o de desvincular o signo de seu caráter eminentemente representativo e referencial. O signo, para Saussure (1974), não representa a coisa, embora o seu funcionamento ou o jogo de suas unidades impliquem falar sobre elas. Ainda assim, não significa afirmar uma relação direta com o objeto, ou seja, o signo é igual ou está no lugar do objeto (S = O).

Segundo Saussure (1974), esse é um dos equívocos mais presentes quando se discute a natureza do signo. Para ele, a concepção de signo, como nomenclatura, supõe que as idéias são preexistentes às palavras, assim como também sugere uma visão simplista do funcionamento da unidade lingüística. Em suas palavras:

O signo lingüístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces, que pode ser representada pela figura:



Esses dois elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro. Quer busquemos o sentido da palavra latina "arbor" ou a palavra com que o latim designa o conceito "árvore", está claro que somente as vinculações consagradas pela língua nos parecem conforme à realidade, e abandonamos todo e qualquer outra que se possa imaginar (Saussure, 1974:80).

Para reforçar o caráter da não-representatividade do signo, Saussure (1974) descreve os princípios que, de certa maneira, definem a relação de união entre significante (imagem acústica) e significado (conceito).

Segundo o lingüista, não há um laço natural ou de identidade entre significante e significado:

a idéia de "mar" não esta ligada por relação alguma interior à seqüência de sons m-a-r que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra seqüência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes: o significado da palavra francesa bocuf (boi) tem por significante b-o-f de um lado da fronteira franco-germânica, e o-k-s (ochs) do outro (1974:81-82).

Pode-se dizer, então, que a relação entre significante e significado é arbitrária e imotivada, como descreve *Saussure* (1974).

O outro princípio, que constitui o conceito de signo para *Saussure* (1974), refere-se à linearidade. Segundo o lingüista, todo o mecanismo da língua dela depende, isto é, o significante desenvolve-se em extensão, apresenta-se em linha, excluindo a possibilidade de evocar dois elementos ao mesmo tempo: "*os significantes acústicos dispõem apenas da linha de tempo; seus elementos se apresentam um após outro; formam uma cadeia*" (*Saussure*, 1974:84).

Além desses princípios, *Saussure* (1974) determina os dois modos de relação que também caracterizam o funcionamento próprio da língua.

O eixo sintagmático apóia-se na extensão, ou seja, cada termo adquire um valor porque está em relação com um outro, opondo-se ao que o precede e ao que o segue. Para caracterizar esse primeiro arranjo, *Saussure* (1974) fala sobre a formação de palavras, como por exemplo, a formação da palavra *desejoso*, que se decompõe em duas unidades - desej + oso - as quais, entretanto, não são independentes, pelo contrário, significam termos solidários que existem em função de uma relação:

O sufixo, considerado isoladamente é inexistente; o que lhe confere seu lugar na língua é uma série de termos usuais tais como calor-oso, duvid-oso etc. Por sua vez, o radical não é autônomo; ele só existe pela combinação com o sufixo; no francês roul-is, o elemento roul - não é nada sem o sufixo que o segue (*Saussure*, 1974:148).

Embora dê o exemplo utilizando-se da formação de palavras, o lingüista destaca que a relação sintagmática pode ser observada em todas as unidades da língua, de qualquer extensão.

O segundo arranjo é responsável pelas relações associativas, que surgem apoiadas em uma memória de unidades lingüísticas. Essa memória, segundo *Saussure* (1974), é um tesouro individual da língua, que cada pessoa constitui sobre a mesma.

Como ilustração, *Saussure* (1974) destaca os vários tipos de associações possíveis, como o da série que tem em comum o sufixo "ento" - ensinamento, armamento, desfiguramento; ou mesmo da série de analogias - ensino, instrução, aprendizagem, educação.

Independente de ter em comum algum elemento, *Saussure* adverte: "*Uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou outra*" (1974:146).

A possibilidade de evocar unidades, quer por uma semelhança ou por algum motivo qualquer, faz da língua um sistema indeterminado, pois não se organiza como um sistema de categorias fixas, mesmo que se reconheçam seus arranjos.

A respeito dessa "impossibilidade" da língua, *Saussure* (1974) apresenta a teoria de valor, que descreve a língua como um sistema de relações, em que cada unidade só se define com as demais, quando se combinam: "*num estado de língua tudo se baseia na relação*" (*Saussure*, 1974:142).

Dessa forma, o valor de cada termo lingüístico não está fixado *a priori*, ou melhor, ele será definido em um "só depois", quando estabelecer uma relação com outro termo. Para *Saussure*:

Tudo o que precede equivale a dizer que na língua só existem diferenças. E mais ainda: uma diferença supõe em geral termos positivos entre os quais ela se estabelece, mas na língua há apenas diferenças sem termos positivos. Quer se considere o significado, quer o significante, a língua não comporta nem idéias nem sons preexistentes no sistema

lingüístico, mas somente diferenças conceituais e diferenças fônicas resultantes deste sistema. O que haja de idéia ou de matéria fônica num signo importa menos que o que existe ao redor dele nos outros signos. A prova disso é que o valor de um termo pode modificar-se sem que se lhe toque quer no sentido quer nos sons, unicamente pelo fato de um termo vizinho ter sofrido uma modificação (1974:139).

Com base no entendimento de *Saussure* (1974) sobre a língua, parece possível interpretar o texto a seguir:

Medo

Eu tenho medo de etes, ufus e muitas coisas que voão, como naves espaciaes e luzes brilhosas, eu também tenho medo de mustros feios e pegajoços, eu também tenho medo de vantiros, fantasmas e tubarões.

(Lucas, apud UFG. CEGRAF, 1997b:98)

Nota-se que a palavra "medo" desencadeia uma série de unidades associativas, contidas no conjunto do "tesouro" da língua de Lucas: *ufus*, *etes*, *mustros*, *naves espaciaes*, *vantiros*, *fantasmas*. As unidades lingüísticas também estabelecem relações no âmbito da palavra, e estendem-se às frases. Formam um encadeamento e constituem unidades, com base na projeção da relação estabelecida. Um exemplo, bem claro, é o da palavra *vantiros*. Quando lida, atribui-se o sentido de "vampiros", relacionando a troca de *p* por *t*, tendo em vista os termos que a precedem e seguem. Entretanto, pode-se também, pelo contexto lingüístico de *vantiros*, dizer que adquire um outro valor, valendo-se do desmembramento: van-tiros. O sistema da língua permite esse entendimento, pois as relações associativas e sintagmáticas, conforme *Saussure* (1974), determinam as trocas e as relações, como observado no texto de *Lucas*.

Enfim, as afirmações do lingüista sobre valor, arbitrariedade e os tipos de arranjos do sistema lingüístico justificam e prescrevem a autonomia da língua sobre o sujeito. Em outras palavras, a língua, por seu funcionamento próprio, não se deixa manipular, e dessa forma, falha com o sujeito, pois, como sistema de "puras

diferenças" não se deixa apreender por meio de mecanismos puramente perceptuais e atividades de análise lingüística.

Como observa *Lemos* (1998), *Saussure* contribui de maneira singular para tirar o "sujeito do eu" do centro. Sua noção de língua, como um sistema independente, em cujo funcionamento o sujeito não interfere, mas pressupõe um outro sujeito que não controla nem manipula o seu dizer ou a sua escrita.

O projeto de *Saussure* (1974) sobre a submissão do sujeito à ordem própria da língua não foi levado adiante, mas, valendo-se de suas observações, outros autores, como *Jakobson* e *Lacan*, retomaram-no e o ressignificam, como lembra *Lemos* (1998).

Se *Saussure* (1974) procurou definir os princípios que fazem da língua um sistema, em que tudo se articula, e, ao mesmo tempo, está articulado, *Roman Jakobson* (1988), o lingüista russo também se propôs a indicar sua sistematicidade, segundo o qual existem leis que operam para produzir, por exemplo, os tipos de afasia, a fala truncada da criança, o efeito poético da poesia e ou de qualquer outro processo simbólico.

Para alcançar esse objetivo, *Jakobson* (1988) empreende uma série de estudos sobre a língua que, em seu entendimento, apresenta regularmente leis de implicação subjacentes. No texto *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*, *Jakobson* (1988) defende, como lingüista, a premissa de que os fatos de linguagem devem ser analisados, tendo em vista seus aspectos lingüísticos.

Segundo ele, as afasias, as falas das crianças e mesmo qualquer outra manifestação lingüística obedecem às leis lingüísticas, razão pela qual devem ser estudadas sem perder seu estatuto lingüístico. Em seguida, apresenta sua concepção de signo, na mesma perspectiva de *Saussure* (1974).

Para *Jakobson* (1988), o signo lingüístico implica em dois modos de arranjo: o da combinação e o da seleção. O primeiro, como discutido em *Saussure* (1974),

estabelece a relação entre as unidades lingüísticas, servindo tanto para constituir as unidades mais simples, como para constituir as unidades mais complexas, como por exemplo, no nível do fonema, por meio dos traços distintivos, e também no nível das palavras e frases.

De acordo com *Jakobson* (1988), as combinações seguem regras impostas pelo código. Ele cita como ilustração as unidades *porco/porku/* e *porto/portu/*, em que ambas sofreram as limitações do código. Tanto o traço velar de /k/ e o dental /t/ combinaram-se com os outros traços precedidos de /p/, /l/, /r/ e /o/, simultaneamente, mas estabeleceram diferenças entre as unidades /porku/ e /portu/, pela distinção da oposição velar e dental, determinada pelo código em nível de fonema.

Com relação às frases, entende que, embora as regras sintáticas imponham limites na combinação de frases em enunciados "*cessa a ação das regras coercivas da sintaxe e a liberdade de qualquer indivíduo para criar novos contextos cresce substancialmente, embora não se deva subestimar o número de enunciados estereotipados*" (*Jakobson*, 1988:39).

No segundo arranjo, o da seleção, o constituinte lingüístico pode ser substituído por outro, implicando uma seleção ou concorrência entre signos alternativos. Nas palavras /porku/ e /portu/, estabelece-se uma possibilidade. Os dois fonemas /k/ e /t/ podem estar juntos com outras unidades.

Jakobson (1988) cita o exemplo do livro *Alice, no País das Maravilhas* na passagem em que *Gato* pergunta a *Alice*: *Você disse porco ou porto?* Ela responde: *Eu disse porco*. Os fonemas /k/ e /t/, conforme sua compreensão, concorrem para a escolha lingüística de *Alice*, mediante a distinção do traço velar/dental, estabelecida pelo código.

Assim, para *Jakobson* (1988), o caráter duplo do funcionamento do signo impõe a dependência do sujeito à língua e, em relação à sua estrutura, lança mão

das figuras de linguagem - metáfora e metonímia - para descrever seus efeitos nos discursos.

Segundo Jakobson, as unidades lingüísticas convocam outras, por uma similaridade qualquer, por efeito posicional ou semântico, cuja substituição provoca a metáfora. Em outro processo, as unidades lingüísticas "chamam" outras, estabelecendo uma relação seqüencial, de contigüidade posicional ou semântica, determinando a metonímia.

Para exemplificar esses processos, Jakobson (1988) relata uma pesquisa psicológica, aplicada em crianças, cujo teste consistia em pedir que elas exprimissem verbalmente o que lhes viesse à cabeça, diante de um nome a elas apresentado. Suas respostas variaram, diante da apresentação da palavra "choupana". Elas diziam: "queimou", "é uma pobre casinha", "cabana", "toca". Os dois primeiros exemplos demonstram uma relação de contigüidade (metonímia), e os dois últimos uma relação de substituição (metáfora). É interessante destacar que as relações entre os processos metonímicos e metafóricos são por demais próximos, como se pode observar em "é uma pobre casinha". Ao mesmo tempo que estabelece uma relação de contigüidade, os termos "pobre" e "casinha" apontam uma relação de substituição, o que permite constatar que o processo metonímico também está presente em um processo metafórico e vice-versa.

De acordo com Jakobson (1988), esses processos estão constantemente em ação, isto é,

Uma vez que a todo nível verbal - morfológico, léxico, sintático e fraseológico - uma ou outra dessas duas relações (similaridade e contigüidade) pode aparecer - e cada qual num ou noutro de seus aspectos - uma gama impressionante de configurações possíveis se cria (1988:57).

Os processos metafóricos e metonímicos, conforme o autor, definem a produtividade lingüística, e a predominância de um deles aponta igualmente o estilo de um determinado escritor.

O reconhecimento do funcionamento da língua permite, de acordo com *Lemos (1997)*, um avanço de *Jakobson* em relação à *Saussure*. Segundo a autora:

Em contraste com os tropeços de Saussure ao tentar desvencilhar a significação de cada signo em si, o que lhe era exigido pela noção de valor, Jakobson não hesita em reconhecer os dois eixos e relações como determinantes de um movimento de significação que não se detém nas unidades em si (1997:10).

Como observa *Lemos (1997)*, ao destacar as leis de implicação da língua, que provocam as ocorrências lingüísticas, *Jakobson (1988)* enfatiza, de certa forma, a submissão do sujeito à língua, ainda que se reconheça uma escala de liberdade ascendente. Em seu entendimento, é quase nula a possibilidade de haver criação no nível dos fonemas e das palavras, enquanto que no nível dos enunciados, ela comparece de forma mais regular.

Um outro autor, o psicanalista francês *Lacan*, valendo-se de uma releitura de *Saussure* e *Jakobson*, admite, no entanto, a ordem própria da língua, sem deixar de observar um lugar para o sujeito. Quer dizer, ao mesmo tempo que aliena, a língua possibilita uma separação, isto é, permite que um sujeito compareça, mesmo que de maneira fugaz, entre um significante e outro.

Para *Lacan (1996)*, *Saussure* rompeu com a noção clássica de que o signo representa a coisa, inaugurando um algoritmo que instala a ordem própria da língua, ou seja, um signo é o resultado da união do significado e do significante. Entretanto, diz *Lacan (1996)* que o significante saussuriano, como é apresentado no livro *Curso de lingüística geral*, não se liberta do caráter representativo de sempre responder por um sentido.

Mesmo quando *Saussure* fala de entidades puramente negativas e diferenciais, que só se definem em relação às outras, *Lacan* (1996) observa que o signo, aí concebido, precisa responder por uma significação qualquer.

Quando *Saussure* fala do eixo associativo, um dos mecanismos responsáveis pela ordem própria da língua, o signo encerra sempre um sentido, ou seja: "*Uma palavra qualquer pode evocar sempre tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra*" (*Saussure*, 1974:146).

Para *Lacan* (1996), não é esse o caso, o significante está sempre para outro significante:

Ora, a estrutura do significante está, como se diz comumente da linguagem, em que ele seja articulado.

Isso significa que suas unidades, de onde quer que se parta para desenhar suas implicações recíprocas e seus englobamentos crescentes, são submetidas a dupla condição de se reduzirem a elementos diferenciais últimos e de os comporem de acordo com as leis de uma ordem fechada (*Lacan*, 1996:231-232).

Trata-se de reconhecer, como estabelece *Lacan* (1996), a noção de representação do Inconsciente, como *Freud* (1987a e 1987b) estabeleceu ao falar de traço mnêmico, em que "só depois", ao entrar num complexo de cadeias associativas, estabelece vínculos, isto é, uma representação ganha um sentido. É o caso, por exemplo, dos fonemas na língua, conforme afirma *Lacan* (1996) – neles não se deve procurar nenhuma constância fonética, mas, um efeito, quando compõe as palavras, em uma língua dada, um fonema em relação ao outro.

Uma outra diferença que *Lacan* (1996) aponta sobre a concepção de signo, apresentada no livro *Curso de lingüística geral*, refere-se ao funcionamento do eixo sintagmático.

O signo é apresentado também como resultado de uma combinação, isto é, adquire valor quando funde com outros signos, estabelecendo uma cadeia de contigüidade. A esse respeito, encontra-se a seguinte passagem no *Curso*:

De um lado, no discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. Estes se alinham um após outro na cadeia da fala (Saussure, 1974:142).

Segundo *Lacan* (1996), os significantes, em suas correlações, não obedecem, necessariamente, a uma linearidade. Ao contrário, eles se alinham sob diversas pautas. Sobre a linearidade, comenta:

Ela se impõe à cadeia do discurso apenas na direção em que é orientada no tempo, sendo mesmo aí tomada como fator *significante* em todas as línguas em que [Pedro agride Paulo] reverte seu tempo ao inverter seus termos. Mas basta escutar a poesia, o que era sem dúvida o caso de F. de Saussure, para que aí se faça ouvir uma polifonia, e ver que todo discurso mostre alinhar-se sobre as diversas pautas de uma partitura (*Lacan*, 1996:233-234).

A extensão temporal do *significante*, para *Lacan* (1996), não segue propriamente um caráter linear, podendo vincular significantes referentes a outros contextos mesmo que não estejam presentes na cadeia estabelecida.

A exemplo de *Jakobson* (1988), *Lacan* (1996) relaciona os processos responsáveis pela estruturação do *significante* às figuras de metáfora e metonímia. Nelas não há, entretanto, como se encontra em *Jakobson* (1988), um ponto de vista estritamente semântico.

Lacan (1996), para ilustrar seu entendimento, afirma que a estrutura do *significante* não se prende a nenhum sentido e que somente em relação a um outro ganha significação, como se observa no exemplo *O amor é um calhau rindo ao sol* (1992:257), em que a metáfora ocorre por sua articulação posicional, não havendo, como se pode observar, uma similaridade semântica.

Conforme *Lacan*, pode-se dizer que, assujeitado a um funcionamento lingüístico-discursivo, instalado pela relação com o Outro, o sujeito produz

determinadas configurações lingüísticas. A estrutura significante faz surgir um elemento e seu comparecimento detém uma relação interna com outros elementos, que também fazem parte do "tesouro" dos significantes; isso é possível, porque um significante não se prende a nenhum significado e pode, por isso mesmo, ocupar posições e entrecruzar-se com outros elementos, estabelecendo relações diversas, re-velando um sujeito.

Essas idéias levam a uma nova visão com relação ao funcionamento da língua e vêm esclarecer, até certo ponto, o que acontece no texto de *Adriene*, apresentado no início do capítulo. Ele mostra a heterogeneidade das cadeias significantes operando na manifestação do texto. Qualquer elemento abre possibilidades para que outro compareça, independentemente de ter ou não uma suposta similaridade e, nesse sentido, provocam-se as aparentes interrupções e/ou rupturas que aparecem no texto, principalmente, nas linhas 103, 104, 118 e 119.

Por outro lado, pode-se verificar a direção que tomam os vários fragmentos do texto, a qual é estabelecida após cada enunciado, este incidindo sobre o que o antecede e sobre o que o segue, como uma "pauta" e de acordo com o "tempo", conforme destaca *Lacan*. Nota-se, conforme o entendimento dado à linearidade por *Lacan*, a relação de efeito de sentido entre "As plantas nascem" (linha 98) e "o pólen é um pó contagioso" (linha 142).

Para os termos *nehe* e *nenhe* que comparecem nas linhas 126, 128 e 131, não se pode supor um sentido estável, o que implica em aceitar o estranhamento que essa construção provoca. Como significantes parecem mostrar a influência da escrita sobre a oralidade e vice-versa, o que indica uma reciprocidade operando entre as várias cadeias ao mesmo tempo, e essa escrita, com base em *Lacan* (1996), pode manter vínculos internos que nem sempre são acessíveis, permanecendo, muitas vezes, indecifráveis.

Verifica-se nesse texto o quanto a inscrição do Outro é imprevisível. Ela se registra sob e sobre diversas formas: na composição dos termos *nehe* e *nenhe* e nos entrecruzamentos entre redes textuais, tais como "tem outras plantas que ficam igual eu com muitos galhos e frutos..." , "nós vamos fazer um projeto sobre ..." e "com muitas alegria, paz, amor, felisidade e algria...".

Observa-se que o aparecimento dessas construções ocorre tanto no nível de formação da palavra, grafofônico, quanto no nível semântico. Pode-se dizer que o texto de *Adriene* é o resultado de redes associativas diversas, cujas representações, que estão sob e sobre o texto, circulados em sala de aula, entrecruzam-se em uma lógica bastante singular. Talvez seja por essa razão que, na superfície do texto, apareçam rupturas e ambigüidades, ou seja, relações "estranhas", sem a coerência e a coesão exigidas no âmbito escolar. Nesse sentido, cabe até perguntar se essas relações podem ser controladas pela delimitação das condições de produção textual. Será que um propósito bem definido, anterior à escrita, pode orientar a construção de um texto?

Como se sabe, as atividades de leitura e produção de textos, na escola, geralmente, são realizadas com o compromisso de garantir a apreensão do significado com base no envolvimento do aluno com os textos, criando-se condições para que este saiba quem são os interlocutores, descubra as intensões implícitas e/ou explícitas nos textos lidos e produzidos. Entretanto, como acontece com o texto de *Adriene*, é impossível ver-se livre dos efeitos da subjetivação da linguagem, que é singular e dinâmica. Nem sempre se consegue deter seu movimento para viabilizar objetivos e satisfazer expectativas pré-definidas.

Faz-se necessário, portanto, um aprofundamento da questão: é possível por meio de uma intenção, anteriormente definida, controlar o movimento dos significantes? No próximo item, discutirei se é possível determinar o "destino" do que se escreve.

2.3 O jogo do significante nas condições de produção textual e na relação professor-aluno

Como já comentei, um texto constitui-se de séries significantes, determinando "implicações para o futuro e para o passado" como diz *Figueredo* (1998:03), ao explicar como constrói seus contos. Estes carregam metáforas e jogos de idéias que sofrem os efeitos da linguagem, isto é, tecem dúvidas e hesitações, além, é claro, de apontar a imprevisibilidade do significante.

Segundo esse escritor contemporâneo brasileiro, quem fica preocupado em controlar o movimento da linguagem não escreve nada e, de certa forma, não permite que o leitor vá adiante, ou seja, veja as outras dimensões que comporta um texto, seja oral, seja escrito.

Por certo, existem inúmeros exemplos que acontecem na sala de aula e que permitem, também, questionar se é possível deter o movimento significante, por detrás e sobre o texto. Pode-se estabelecer previamente uma intenção para a produção de um texto, tentando satisfazer perspectivas, por meio do conhecimento das condições de produção (interlocutores, objetivos etc.)?

Os textos apresentados nos capítulos anteriores possibilitam falar de cadeias significantes em construção, permeáveis a outras cadeias e, como diz *Lemos* (1999), evocando elementos arbitrariamente, efetuando substituições e deslocamentos vários. O movimento de seleção e de concatenação entre as unidades lingüístico-discursivas proporciona o questionamento do papel atribuído às interações com os usos e/ou as funções da linguagem, que veiculam significados possíveis de serem apreendidos pela criança, via processos perceptuais e cognitivos.

Percebe-se o quanto é difícil manter um fio condutor para o texto, principalmente, com relação às intenções prévias, como o texto de Eduardo, a seguir:

Espinha, 02 de
 Para Ricardo e Hugo
 Eu gostei muito das meninas
 que estavam explicando, elas
 faziam uma explicação
 ótima.
 Elas levaram uma amostra
 muito grande.
 A amostra mostrava
 a água e tirada do Ribeirão
 João Leite e limpada e
 destruída para a cidade.
 Ela recebe resíduos e
 é filtrada.
 Com carinho,
 Eduardo

143 Goiânia, 02 de
 144 Para Ricardo e Hugo
 145 Eu gostei muito dos meninos
 146 que estavam explicando eles
 147 fizeram uma explicação
 148 ótima.
 149 Eles levaram uma amostra
 150 muito grande.
 151 A amostra mostrava
 152 a água e tirada do Ribeirão
 153 João Leite e limpada e
 154 distribuída para a cidade.
 155 Ela recebe remédios e
 156 é filtrada.
 157 Assi. Eduardo

(Eduardo, 2 nov. 1997)

Esse texto foi produzido com base em uma série de leituras e produções de textos que versavam sobre o tema "água". Durante mais ou menos dois meses, os alunos leram e escreveram sobre a "água" e seu ciclo, estudaram sua composição, destacaram sua utilidade e enfatizaram sua preservação. Esses assuntos foram discutidos de diferentes maneiras, por meio de histórias, poesias, músicas, experimentos e até com o envolvimento de alunos da segunda fase do ensino fundamental, os quais, a meu convite, apresentaram maquetes e cartazes do processo de tratamento da água distribuída na cidade.

Como foi grande a participação e o entusiasmo das crianças durante esta exposição, solicitei a produção de um texto/bilhete, em que os alunos agradeceriam a exposição dos colegas da oitava série. Dentre os bilhetes, estava o de *Eduardo*, acima apresentado. Como se pode observar, algo sobressai e precisa ser discutido - a instabilidade das condições de produção textual.

No quadro teórico que inspira este trabalho, precisamente pela reflexão de *Lacan* (1996), não se pode afirmar que o texto apresenta o desconhecimento de *Eduardo* das condições de produção (interlocutores, intenção do texto, etc.), como

também que não satisfaz a idéia de que é preciso estabelecer uma direção ou um significado que sustente a produção escrita.

Conforme *Lacan* (1992), em qualquer produção há que se levar em consideração o papel do Outro, que dá à relação entre as condições de produção e o texto o tom de alteridade do funcionamento lingüístico-discursivo, marcada para sempre pela ordem da imprevisibilidade.

De modo geral, nos estudos sobre a produção de texto se recorre, mesmo que implicitamente, à abordagem da Psicologia cognitivista vygotskyana para realçar a linguagem em sua funcionalidade estabelecida pelo contexto social, do qual o sujeito apreende o seu significado. Esta visão concebe o contexto de produção de texto dentro de um esquema fechado. Existe um emissor, uma mensagem e um receptor e cada um expressa e tem consciência do seu papel na veiculação de um significado pré-determinado.

Entretanto, como discute *Lacan* (1992), a ênfase dada ao significado, como se este fosse transparente e literal, não dá o certificado da comunicação. O caráter simbólico permeia toda a relação, está presente ao mesmo tempo na mensagem, no receptor, no emissor, o que implica considerar, com base em *Lacan* (1992), que o mais importante na questão da relação entre as condições sócio-comunicativas e o texto é o caráter significante, e não o efeito do conteúdo e/ou mesmo da realização de uma intenção de estabelecer um significado.

Relacionando ao processo de produção textual, pode-se supor que, como diz *Lacan* "*temos à nossa frente um sujeito capaz de se servir do significante, do jogo do significante. É capaz de servir-se dele como nós nos servimos - não para significar algo, mas precisamente para enganar sobre o que se tem de significar*" (1992:213).

Assim, o texto de *Eduardo*, apresenta o movimento que o significante provoca, isto é, um efeito de um elemento incidindo sob e sobre o outro. Os textos

circulados determinam uma fusão entre relatório e bilhete, mas também redefinem o bilhete de *Eduardo*. Como explicar, pois, a assinatura ao final do texto? Ela não pode ser considerada como partícipe desse entrecruzamento, no que ela encerra de significante?

Para contribuir com a discussão sobre as condições de produção e o texto, retomarei o texto *Assinatura, acontecimento, contexto*, de *Derrida* (1991). Com ele, pretendo debater a idéia presente nos estudos da produção textual de que o significante - signo, como *Derrida* prefere dizer - tem que atender às necessidades de comunicação veiculando um sentido e estabelecendo uma direção sensata e estável.

Segundo o autor, o signo, quer falado ou escrito, recebe um caráter representativo/comunicativo que obscurece o próprio jogo que o constitui. O signo é uma marca iterável, isto é, dá-se por repetição, pois encerra um funcionamento que se organiza como estrutura:

Imaginemos uma escrita cujo código seja suficientemente idiomático para ser instaurado e conhecido, como cifra secreta, só por dois "sujeitos". Dir-se-ia ainda com a morte do destinatário, ou dos dois parceiros, que a marca deixada por um deles é ainda uma escrita? Sim, uma vez que, regulada por um código, embora desconhecido e não-lingüístico, é constituída, na sua identidade de marca pela sua iterabilidade, na ausência deste ou daquele, logo, no limite de todo "sujeito" empiricamente determinado. Isso implica que não há código - *organon* de iterabilidade - que seja estruturalmente secreto. A possibilidade de repetir e, pois, de identificar as marcas está implicada em todo código, faz deste uma grade comunicável, transmissível, decifrável, iterável por um terceiro, depois para todo usuário possível em geral (1991:19).

Conforme *Derrida* (1991), a escrita ou qualquer outra manifestação lingüística, para estabelecer-se como linguagem, assenta-se em um funcionamento, em um código, que lhe dá, ao mesmo tempo, todas as possibilidades e impossibilidades. Certamente *Champollion* interpretou a escrita hieroglífica dos egípcios por levar em consideração que, subjacente a sua manifestação, havia um

funcionamento, isto é, um conjunto de leis e princípios que organizavam as relações e efetivavam a escrita da civilização antiga.

Esse funcionamento, embora não detenha uma significação, permite que haja um jogo de substituições que não se esgotam em si mesmo. Então, o fato desse código implicar inscrições de formas variadas e dos mais diversos contextos leva *Derrida* a considerar:

todo signo, lingüístico ou não lingüístico, falado ou escrito (só sentido corrente dessa oposição), em pequena ou grande escala, pode ser citado, posto entre aspas, por isso ele pode romper com todo o contexto dado, engendrar ao infinito novos contextos, de modo absolutamente não-saturável. Isso supõe não que a marca valha fora do contexto, mas ao contrário, que só existem contextos sem nenhum centro absoluto de ancoragem (1991:25-26).

A falta de substancialização e do permanente deslizamento do significante/signo possibilita uma análise mais apurada do texto de *Eduardo*. Com base em *Derrida*, pode-se dizer que *Eduardo* não conseguiu deter uma direção única por não ter, como qualquer outra manifestação de linguagem, um centro único que fundamente todas as séries significantes.

Como o funcionamento lingüístico-discursivo não é previsível, não há restrição quanto às unidades que comparecem. Observe-se outro texto, o de *Leonardo*:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÉ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

NOME: Leonardo de Sousa Santos
DATA: 21/03/1997 SÉRIE: Ca

Eu soei que os meus colegas estava vuado e derota
dos os ennimigos e eu virei soper garota e eu
mais os meus amigos estava vuãmos. (FIM)
Era uma vez um pato que ingei gostava dele ele quando
o patino - no ouro dia ele fudiu de casa achou um
boia ele e a boia somiu a boia imgacho e
os casadores ele ficou de baixo da boia e
a boia desemgaraxou e o pato viu o simes.

- 158 Eu soei que os meus colegas estava vuado e derota
159 dos os ennimigos e eu virei soper garota e eu
160 mais os meus amigos estava vuãmos. (FIM)
161 Era uma vez um pato que ingei gostava dele ele quando
162 o patino - no ouro dia ele fudiu de casa achou um
163 boia ele e a boia somiu a boia imgacho e
164 os casadores ele ficou de baixo da boia e
165 a boia desemgaraxou e o pato viu o simes.

(Leonardo, 21 mar. 1997)

Esse texto foi escrito após a visita semanal à biblioteca, quando a professora sugeriu que escrevessem uma história. Os alunos poderiam contar a história lida na biblioteca, inventar outros finais para a história ou dar continuidade a ela. Como costume da escola, as crianças freqüentam uma vez por semana a biblioteca. Nela os alunos têm acesso a um grande número de livros, gibis e revistas e podem fazer até dois empréstimos de livros. De modo geral, os alunos lêem pelo menos um livro, durante o seu tempo na biblioteca, escolhido pelo aluno, sem a intervenção direta do professor e/ou da bibliotecária.

Durante a seleção, os alunos indicam livros para outros colegas, perguntam sobre o autor e questionam se eu conheço a história, se eu gosto dela, etc. É interessante destacar que muitos dos livros escolhidos são conhecidos pelos alunos, isto é, conhecem sua história, pois já foram trabalhados na sala de aula até em séries anteriores. Por que isso acontece? Talvez porque a cada leitura, os alunos possam fazer novas relações, possíveis pelo caráter mutante do significante, tal como é ressaltado por *Derrida* (1991), e tão bem sublinhado por *Lacan* (1996).

Essa idéia permite interrogar a possibilidade de apontar uma propriedade essencial para o signo/significante, materializando-o como algo sensível que se pode ver, ouvir, tocar, falar, sentir e direcionar, de acordo com intenções pré-definidas.

Como se pode observar, o texto de *Leonardo* articula-se entre várias redes significantes, que, por sua vez, vão produzindo efeitos de sentido, apesar de não seguirem uma direção única. Entrecruzam-se várias cadeias "uma de um sonho" e outra de "um patinho que fugiu de casa..." O que essas passagens têm em comum? O jogo signifiante, segundo meu entendimento. Essas situações mostram sua heterogeneidade e a impossibilidade de predeterminar um sentido para o texto, assim como um eixo norteador e transparente.

De acordo com *Derrida* (1991), as pessoas estão sempre lendo e escrevendo em um contexto, e a iterabilidade, marca do funcionamento lingüístico, proporciona um movimento em que um enunciado qualquer sempre pode romper com o contexto e destinar-se a um outro, independentemente de intenções e da situação sócio-comunicativa.

Como se sabe, até mesmo o contexto não tem um "em si". Como, então, delimitar um contexto? Ele mesmo já não é o resultado de um entrecruzamento de contextos, assim como cada texto já traz o traço de outros textos?

Sobre a impossibilidade de estabelecer um "contexto de direito", *Bennington* argumenta:

todo elemento do contexto é ele mesmo um texto com seu contexto que por sua vez... etc. Ou então, todo texto (não) é (senão) parte de um contexto. Só existem contextos, e só se pode proceder à distinção habitual texto/contexto se já se toma o texto em si mesmo, fora de "seu" contexto, antes de exigir que seja recolocado nele. E se aceitamos o que já se disse sobre a consciência e a intenção, que proíbe que se possa rigorosamente decidir sobre o que um texto "quer dizer", então se deve de fato aceitar que toda demanda já é interessada e não pode ser neutra. (...) Privado do recurso em última instância à intenção (que se constitui em posterioridade para justificar - sempre já muito tarde - a leitura que já se fez), seja esta a intenção do inconsciente ou de um sujeito coletivo, até mesmo de um espírito (do tempo e do mundo), não se pode mais verdadeiramente organizar ou centrar um contexto (1996:69-70).

Assim sendo, ao considerar o contexto de um texto, é preciso, antes de mais nada, não separá-los como entidades independentes; pelo contrário, saber identificá-los é uma tarefa da ordem do impossível, e sobre a qual *Derrida* (1991) insiste em dizer que não há um ponto de partida, e a meu ver, nem mesmo quando se pretende re-conhecer os interlocutores e toda a situação sócio-comunicativa.

Então, é preciso considerar que não há limites na relação entre as condições de produção e o texto. Ela não é independente e sofre os efeitos do movimento

significante, e este está presente o tempo inteiro, nos interlocutores, nas condições de produção e no próprio texto.

Valendo-se desse entendimento, pode-se também interpretar o que acontece quando há intervenção do professor nos textos dos alunos. Acredita-se que as instruções e/ou explicações dadas pelo professor serão seguidas pontualmente; entretanto, inúmeros exemplos servem para discutir que há uma tensão na relação professor-aluno-texto.

Essa tensão, como qualquer relação interpessoal, detém um caráter enigmático. Segundo *Lacan* (1992), a relação com um outro é afetada pela sua condição de estar vinculado ao Outro, portanto não há como obter controle e previsibilidade sobre a mensagem emitida, ou sobre o sentido que o interlocutor escuta.

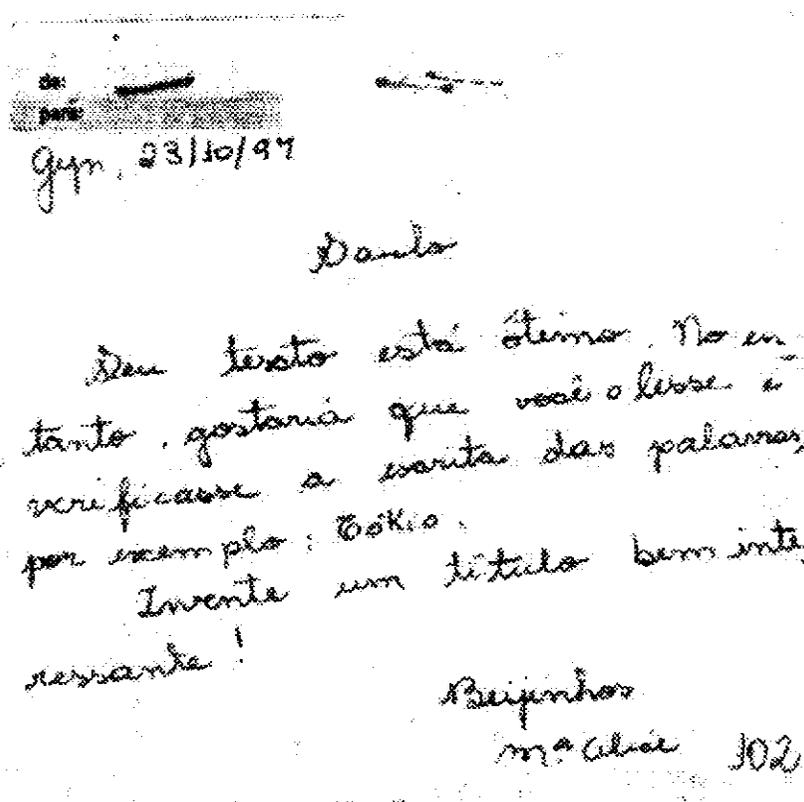
Para refletir sobre essa questão, pode-se analisar um episódio de minha pesquisa: o da intervenção do professor no texto do aluno, por meio de um bilhete.

Como a escola exige que os alunos escrevam de acordo com a língua padrão e em um curto tempo, optei planejar situações de leitura e produção de textos em que se discutissem diferenças. Em meu entendimento, os erros de ortografia, pontuação, concordância verbal, etc., são também provocados pelo movimento lingüístico-discursivo, assim, são tratados como diferenças e não como algo que extrapole a ordem do funcionamento da língua.

Em algumas aulas, apresentei às crianças textos com diálogos e, com base em sua leitura, discutimos sua organização, sua forma de apresentação. Quer dizer, após a leitura de textos, destacávamos a ortografia, as regras de concordância nominal e verbal. Não foi realizada nenhuma atividade que apelasse para a memorização das normas da língua padrão, deixando de lado os famosos exercícios de metalingüística: classificações, definições, etc.

Assim, aproveitei o entusiasmo dos alunos com a proposta de escreverem textos para a publicação de um livro⁷, com a idéia de recolher os textos para fazer observações. Os bilhetes continham, desde pedidos para se observar a grafia de uma palavra, até incentivos para que as crianças ampliassem os textos ou reescrevessem.

Abaixo, alguns dos bilhetes⁸ e os respectivos textos dos alunos:



7. A gráfica da UFG, CEGRAF, imprimiu dois livros, *Impressões* e *Terra, planeta mágico*, com os textos elaborados pelos alunos durante a realização dos projetos *Árvore* e *Planeta terra, nosso lar*.

8. A data do primeiro bilhete foi copiada errada. A data correta é três de outubro de 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

Nome: Saulo
Data: 03/10/97

Otoshinô Soroto Kamikashimi

Otoshinô Soroto Kamikashimi é um japonês que não tinha poder mental, como todos os japoneses.

Ele ficava triste porque ele era um japonês diferente.

Um dia lá em Tóquio ele andava pelas ruas de Tóquio, e encontrou o mestre poder mental.

O nome dele é Tashimô Kulusu.

O Otoshinô viu o Tashimô e perguntou se ele podia aprender há ter o poder mental. Então o mestre falou:

Primeiro passo é ter fé.

Otoshinô teve fé quebrou 100 tijolos, andou no mar sem se afundar e passou pela fogueira sem se queimar.

Para ele conseguir ter o poder mental para sempre ele tem que

meditar, aprender Karatê, judô e suar para mente, corpo e alma

defesa Otoshinô fez 22 anos e sua mãe morreu, o nome dela é

Kamieaki Kamikashimi, e pior foi quando os ladrões Nishatorinô

Nakamashi, atacaram o Otoshinô.

Otoshinô ficou uma esttua, quando os ladrões começaram a atacar com um muro, ele pegou a mão e deu um golpe de karatê e

o cara desmaiou. Depois veio outra que pegou o passapo dele e

Otoshinô deu um golpe de judô nele e o outro desmaiou.

Otoshinô levou todos para a delegacia de Tóquio.

Depois ele virou um professor de judô, karatê e suijô.

Aí ele teve um bom emprego e acabou ajudando todos, aqueles

que Otoshinô ajudou, vai passar pelas mesmas dificuldades que Otoshinô
Soroto passou.

Gyn, 23/10/97

Saulo

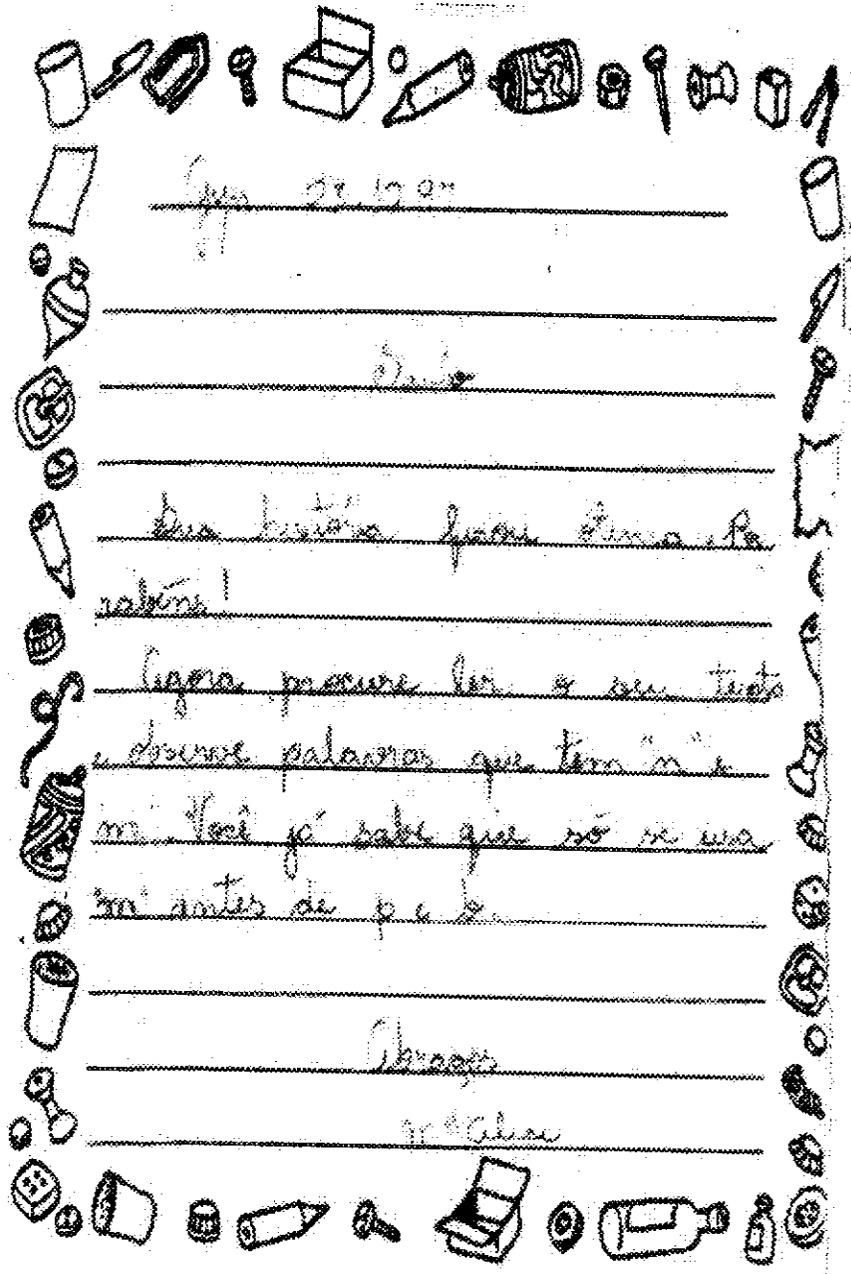
Seu texto está ótimo. No entanto, gostaria que você o lesse e verificasse a escrita das palavras, por exemplo: Tóquio.
E invente um título bem interessante!

Beijinhos

Mª Alice

166 Otoshinô Soroto Kamikushimi é um japonês que não tinha poder
167 mental, como todos os japoneses.
168 Ele ficava triste porque ele era um japonês diferente.
169 Um dia lá em Tóquio ele andava pelas ruas de tóquio, e encontrou o
170 mestre do poder mental.
171 O nome dele é Tachino Kuiushu.
172 O Otoshinô viu o Tashimu e perguntou se ele podia aprender há ter
173 o poder mental. Então o mestre falou:
174 - Primeiro pano é ter fé.
175 Otoshinô teve fé quebrou 100 tijolos, andou no mais tem se afundar
176 e passou pela fogueira sem se queimar.
177 Para ele conseguir ter o poder mental para sempre ele tem que
178 meditar, aprender Karatê, judô e suanô para mente, corpo é alta
179 defesa. Otoshinô fez 22 anos e sua mãe morreu, o nome dela é
180 Kaiuosaki Kamikishimi, e pior foi quando os ladrões Ninatonjinl e
181 Nakamashi, atacaram o Otashinô.
182 Otoshinô ficou uma estatua, quando os ladrões começaram a
183 atacar com um murro, ele pegou a mão e deu um golpe de karatê e
184 o cara desmaiou. Depois veio outra que pegou o pescoço dele e
185 Otoshinô deu um golpe de judô nele e o outro desmaiou.
186 Otashinô levou todos para a delegacia de Tokiío.
187 Depois ele virou um professor de judo, karatê e suanô.
188 Aí ele teve um bom emprego e acabou ajudabdo todos, aqueles
189 que Otashinô ajudou, vai passar pelas mesmas dificuldades que Otashinô
190 soroto passou

(Saulo, 3 out. 1997)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

NOME: Paulo
DATA: 10/02/2011 SÉRIE: 3

Otarhina horta Kunthippon
O Otarhina horta Kunthippon
é um papagaio que não fala, poder
mental, poder todos os papagaios,
ele possui tanto papagaio de
uma espécie diferente.
Um dia ele se foi para o
Candam pelas mãos de Lúcia e
existem a morte do poder mental
O nome dele é Otarhina
Kunthippon.

O Otarhina horta Kunthippon
a personalidade de ele poder mental
de ele a poder mental, tanto a personalidade
pesquisa como o seu poder
Otarhina horta Kunthippon é o tipo
que não fala, ele é diferente e
poder para aprender, não se aprende
a não se consegue, não se
poder mental, ele tem que mostrar,
aprender, tanto que a morte por
morte, não se fala, não se fala.

O Otarhina horta Kunthippon
seu nome, não se fala, não se fala
dele, é Kunthippon Kunthippon, é para
for quando se fala, Otarhina
Kunthippon, Otarhina Kunthippon
O Otarhina horta Kunthippon
qual é o poder mental, não se fala.

Amica, ele passou de uma aula
 um golpe de karatê e a para
 dominar. Depois veio outro que paga
 o passage dele e (tartini) deu um golpe
 de judô nele e o outro também.
 O tartini levou todas as
 delegações de táxi.

depois ele recebeu um
 professor de judô, karatê e judô.
 Ele se tornou um bom aluno.
 e acabou ajudando todo mundo que
 tartini ajudou, assim como pelas mesmas
 razões que tartini resolveu ajudar
 todos.

Gyn, 03.10.97

Saulo

Sua história ficou ótima. Parabéns!

Agora procure ler o seu texto e observe palavras que tem "n" e "m". Você já sabe que só se usa m antes de p e b.

Abraços

Mª Alice

191 Otoshinô Soroto Kamikushiní

192 O Otoshinô Soroto Kamikushini
193 é um japonês que não tinha poder
194 mental, como todos os japoneses.
195 Ele ficaria triste porque ele
196 era um japonês diferente.
197 Um dia lá em Tókió ele
198 andava pela as ruas de tókíó, e
199 encontrou o mestre do poder mental.
200 O nome dele é Toshenci
201 Kuiushu.
202 O Otoshinô viu o Toshima
203 e perguntou se ele podia aprender
204 há ter o poder mental. Então o mestre falou:
205 - Primeiro passo é ter fé.
206 Otoshinô teve fé quebrou 100 tijolos,
207 andou no mar sem se afundar e
208 passou pela fuguera sem se queimar.
209 Para ele conseguir ter o
210 poder mental para sempre ele tem que meditar,
211 aprender Karatê, judô e suanô para
212 mente, corpo e alto defesa.
213 O Otoshinô fez 22 anos
214 e sua mae morreu, o nome
215 dela é Kauiosoki Kamikishimí, e pior
216 foi quando os ladrões Minatanjim
217 e Nakamashi, atacaram o Otoshinô.
218 Otoshinô ficou uma estatua,
219 quando os ladrões começaram a atearam com um
220 murro, ele pegou a mão e deu
221 um golpe de Karatê e o cara
222 desmaiou. Depois veio o outro que pegou
223 o pescoço dele e Otoshinô deu um golpe
224 de judô nele e o outro desmaiou.
225 O Otoshinô levou todos para a
226 delegacia de Tokiio.
227 Depois ele virou um
228 professor de judo, karatê e sunô.
229 Aí ele teve um bom emprego
230 e acabou ajudando todos, aqueles que
231 Otoshinô ajudou, vai passar pelas mesmas
232 dificuldades que Otoshinô soroto Kamikushiní
233 passou.

(Saulo, 23 out. 1997)

Ao receberem os bilhetes, os alunos provocaram um pouco de tumulto. Apesar de esperar que as respostas seriam diferenciadas, surpreendi-me com o

efeito dos bilhetes. Respostas diversas foram dadas. Alguns alunos liam os bilhetes e tentaram cumprir as sugestões, outros se recusavam a retornar ao texto, preferindo escrever outro, desejo que era acatado. Essas atitudes confirmaram a impossibilidade de haver coincidência entre o que foi pedido e o que veio como resposta.

Afinal, como lembra *Lacan*:

Observa-se, na formação que damos aos alunos, que é sempre aí que convém detê-los. É sempre no momento em que eles compreenderam, em que se precipitaram para satisfazer o caso com uma compreensão, que eles falharam na interpretação que convinha ou não fazer. Isso se exprime em geral com toda a ingenuidade na fórmula – O sujeito quis dizer isso. O que vocês sabem a respeito? O que há de certo é que ele não o disse. E na maioria das vezes, ao ouvir o que ele disse, parece quando menos que uma questão teria podido ser posta, que talvez ela teria bastado por si só para constituir a interpretação válida, e ao menos para encetá-la (1992:31).

Nesse caso, as respostas diversificadas confirmam que, no âmbito da comunicação entre condições de produção e texto e entre professor e aluno, a compreensão aparece como um fenômeno incompreensível. Dimensão que constitui o próprio jogo significantemente instalado pelas relações do sujeito com o Outro, razão por que não há como controlar os desvios e as respostas singulares de cada criança.

O aluno, como leitor de textos orais e escritos, é marcado pela presença efetiva do Outro e, do mesmo modo, o professor. Quando se lê os textos dos alunos não se acha livre da alteridade do funcionamento lingüístico-discursivo. Sob o seu comando, podem-se fazer observações e valendo-se delas é possível construir outro texto sobre o do aluno. Este, por sua vez, ao receber o texto com as observações, enveredava-se para outro(s) texto(s), pois continuar com o "mesmo" já não era possível.

Ribeiro (1999), na dissertação *Efeito lingüístico-discursivo no jogo do ensinar e do aprender*, discute com muita propriedade o que se instaura na relação

professor-aluno durante o processo de aprendizagem. A autora, que tomou como unidade de análise a correção realizada pela professora nos textos dos alunos, ressalta que as interferências do professor confirmam que, por estar em relação com um funcionamento lingüístico-discursivo, acaba por sofrer seus efeitos, ao mesmo tempo que as observações deixadas no texto do aluno mostram esse movimento, qual seja, os significantes que estavam latentes vão desencadeando "brechas" e desfazem a cadeia textual dos textos.

Para Ribeiro:

Se o falante está desde sempre inscrito nessa instância subjetiva e, por isso, dividido nas posições de interpretado e de intérprete de si mesmo e do Outro, esgota-se aí qualquer possibilidade de encarar o ato de ensinar e o de aprender sob o foco de uma mediação entre professor e aluno. Estando esses dois falantes separados pelo muro da linguagem, lá onde o Outro exerce sua alteridade, o que se revela nessa relação é, na verdade, um logro, que, colocado no lugar da falta, deixa o sujeito sempre exposto ao equívoco (1999:133-134).

Com base nesse entendimento, deve-se tentar redimensionar a intervenção metodológica nas salas de aula, sem deixar de levar em consideração o papel do Outro, pois sua inscrição promove a produtividade quanto à leitura e produção de textos, assim como permeia as condições de produção textual e a relação entre professor e aluno.

3. RE-VELANDO O SIGNIFICANTE: OS TEXTOS DAS CRIANÇAS

Conforme discussão desenvolvida no capítulo anterior, nada escapa à alteridade do funcionamento lingüístico-discursivo, alteridade construída na e pela dimensão significante. De acordo com *Lacan*: "*O significante não faz apenas dar o invólucro, o recipiente da significação, ele a polariza, a estrutura, a instala na existência. Sem um conhecimento exato da ordem própria do significante e de suas propriedades, é impossível compreender seja o que for*" (1992:295).

Implica, pois, em observar, no texto das crianças, o efeito do significante, para o que se faz necessário não só discutir o que comparece na superfície do texto, mas reconhecer o que está sob as ambigüidades e rupturas; debater o trabalho do significante que se faz, também, em cadeias latentes, produzindo efeitos de sentido.

Dessa forma, pode-se garantir que a natureza do significante seja reconhecida, pois, conforme define *Lacan*:

O significado é um sinal que não remete a um objeto, mesmo sob a forma de rasto, embora o rasto anuncie, no entanto, o seu caráter essencial. Ele é também o sinal de uma ausência. Mas, na medida em que ele faz parte da linguagem, o significante é um sinal que remete a outro sinal, que é como tal estruturado para significar a ausência de um outro sinal, em outros termos, para se opor a ele num par (1992:192).

Como sublinha o autor, o significante não carrega em si mesmo uma significação. Ele movimenta-se em um jogo que inclui ao mesmo tempo presença e ausência.

Esse entendimento permite, pois, considerar as produções escritas das crianças como textos, e não como tentativas de escrita, como o fazem os estudos atuais sobre a produção textual e as práticas habituais de leitura e produção de textos na escola. Textos que, mesmo apresentando "erros", múltiplos sentidos e

deslizes, não deixam de ganhar um reconhecimento, ou seja, são também, possibilidades do funcionamento subjetivo do significante.

Observe-se o texto produzido por *Leonardo*, após a leitura e a elaboração coletiva, no quadro-giz, de vários acrósticos sobre o tema escola, que era discutido havia um mês, mediante várias atividades de leitura e produção de textos.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

NUMERO 1 DATA 1/1
 PROFESSORAS 1 SERIE 2ª

1) Qua. o acróstico:

Bom mesmo é ler

Bom é muito bom. Usa tres letras e
 indispensáveis, todas a mente mais
 saudável

Merger massa cerebral, sem pequena sa-
 ludável, é ler algo instrutivo alguns
 minutos por dia.

Visões pelo mundo do saber é uma
 grande aventura. Aprenda-se coisas
 novas, faz a vida sempre dura.

Restabelece o livro é o nome sempre
 firme. Não inguaça e também. Para
 preservar os nossos livros.

O que sempre vem é um dos derruba-
 dos pelo mundo, mesmo si que vou ter
 isso: ler é o melhor remédio.

*Sorte. Impulmento Infantil
 Almanaque "1 Domingo 30 de
 março a 6 de abril de 1997".
 página 3*

*Feliana M. Pires
 Reposte - mission*

2) Bue um acróstico com a palavra escola

*Escola é um denegui
 Sabens religião de de lá
 Cerebraloides mási
 Oculosa T68 e coragile
 Lugustu é o molo
 An profressora es o migo*

234 Escola é um sono que
 235 Setona relidade sei, e lá
 236 Ceremos doidos mais
 237 Ocolejo não é casaque
 238 Lu gostu é á escola
 239 As professoras e os amigo
 (Leonardo, 3 abr. 1997)

As linhas 234 e 235 apresentam apenas uma confusão quanto à influência fonética sobre a grafia? Seria ela responsável pela duplicidade que permite fazer, pelo menos, duas leituras? A primeira: "escola é um sonho que se torna realidade sem ela seremos doidos". A segunda: "escola é um sono que se torna realidade sei lá seremos doidos...". Em meu entendimento, a duplicidade ocorre porque o significante não traz consigo um significado imanente, entrecruzando-se com as cadeias latentes e manifestas.

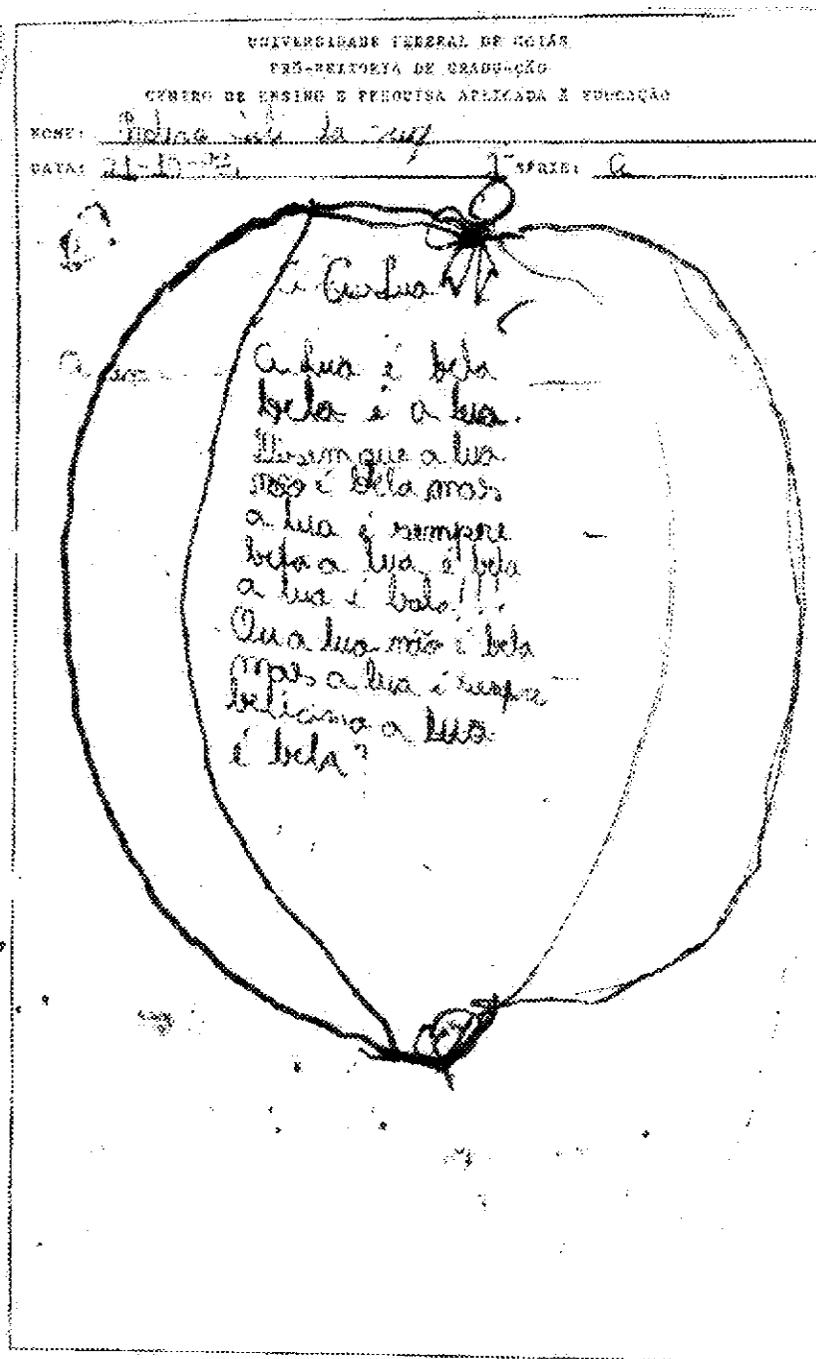
Essa natureza admite constantes substituições e deslizamentos, o que possibilita virar outra coisa quando comparece no texto, apesar da ilusão que o sujeito tem de que pode manipulá-lo, estabelecendo um sentido único.

Nesse sentido, pode-se dizer que o texto, por estar vinculado às possibilidades da estrutura do significante, não contém uma significação literal. Mesmo os textos supostamente coesos e coerentes não têm um sentido único. Como o sujeito é sobredeterminado pelo Outro, sua complexidade não desaparece,

a fala se produz ou não se produz. Se ela se produz é, numa certa medida, pelo arbitrário do sujeito. O sujeito é, pois, aqui um criador, mas ele está também vinculado ao outro, não enquanto objeto, imagem, ou sombra de objeto, mas ao outro em sua dimensão essencial, sempre mais ou menos elidido por nós, a esse outro irredutível ao que quer que seja de outro, quanto à noção de um outro sujeito, ao outro enquanto ele (Lacan, 1992:119).

O texto de *Leonardo* revela o que está implicado no que concerne ao domínio do significante, que sobredetermina um sujeito. Seu texto remete-se ao Outro, ao funcionamento lingüístico-discursivo, diante do qual não tem controle.

Não seria idêntico o caso do texto de *Indira*? Ele surgiu após a leitura e a discussão da música *A lua*, de Renato Rocha⁹.



9. Música do disco *Advinha o que é*, gravado pelo MPB4, São Paulo, Ariola.

240 A Lua
 241 A Lua é bela
 242 bela é a lua.
 243 Disem que a lua
 244 não é bela mas
 245 a lua é sempre
 246 bela a lua é bela
 247 a lua é bala!!!
 248 Ou a lua não é bela
 249 mas a lua é sempre
 250 belicimo a lua
 251 é bela?

(Indira, 21 out. 1997)

Observa-se, na linha 247, a instalação de um significante "bala" suspendendo, aparentemente, a direção em que se desenvolvia o texto. Pode-se dizer que *Indira* detinha o controle de seu texto? Como se pode determinar um sentido desse significante no texto? *Indira*, também, não conseguiria estabelecer um sentido, pois entende-se que "ele" foi fruto de uma relação interna entre significantes latentes, que, sob o texto, sobredeterminaram o aparecimento de "bala".

Pode-se afirmar que os significantes não interrompem a continuidade das redes textuais manifestas e latentes, ao contrário, dá prosseguimento por uma via latente. O sujeito, vale lembrar, constitui-se pela ordem significante, e esta, como se sabe, é regida por uma lógica não-linear. Daí a dificuldade em definir um sentido estável para os textos de *Leonardo* e de *Indira*, pois, assim como outros textos, registram-se como significantes advindos do Outro. Nessa perspectiva, são inevitáveis o engano e a dissimulação.

Apenas no nível semântico, pode-se depreender o domínio do significante no texto?

O texto abaixo foi elaborado por *Adriene*, com base em uma seqüência de gravuras e após também, uma pequena discussão, entre vários alunos presentes que fizeram comentários sobre o que viam nas gravuras:

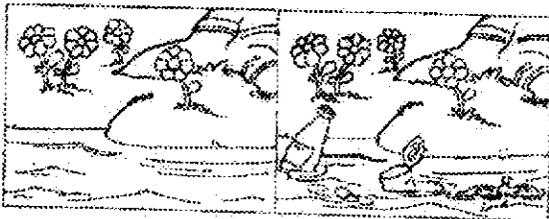
Local e data: _____

Aluno(a): *Adriene* _____

Professora: *Thaís* _____

Nome da turma: *Conto - 1ª*

Observe as cenas e pinte os pontos e ribões de Marinho logo abaixo.



Uma cena ao longo

Uma bela dia de sol para os meus queridos amigos
 e para a sua família.
 Vamos ao rio onde muitos se encontram para se refrescar e
 se divertir.
 Felipe vai logo depois de nós depois de 2 e depois de
 Felipe já é.
 Quando eu vou para a escola e os filhos me dão
 alegria com suas brincadeiras e jogos, me divertindo
 e assim, vai ser divertido para todos e assim, depois de
 depois de um tempo Felipe chegou na casa
 mais por favor.
 Meu filho com certeza, muito bonito e
 não me dá trabalho nenhum.
 Meu filho está com um Felipe grande.
 Então tudo bem, não me dá trabalho nenhum, pois
 eu sou mãe e sou por ele.
 Meu filho me dá um grande amor e felicidade
 e assim, depois de muito tempo, agora eu estou
 e família de Felipe, Felipe e Felipe.

252 O rio sujo e limpo

253 Num belo dia Felipe foi para o rio e quando chegou
 254 lá no rio e ele falou:
 255 – Nossa! o rio está muito sujo e eu vou limpar o
 256 rio agora mesmo.
 257 E Felipe foi logo limpar o rio depois de 2 minutos o
 258 Felipe falou:
 259 – Agora eu vou poder pescar e os peixes muitos
 260 alegres com migo. Então eu pegar um montão
 261 o meu pai vai também alegre com mingó.
 262 Depois de um tempo Felipe chegou na casa
 263 e seu pai falou:
 264 – Meu filho você chegou muito tarde e
 265 sua mãe também reclamou:
 266 – Meu filho você esta bem e Felipe falou:
 267 – Esta tudo bem mãe só que eu trouxe pei-
 268 xe e sua mãe e seu pai respondeu:
 269 Meu filho não tem problema nós já acostumou
 270 a comer os peixes então vou fazer a janta
 271 e a familia de Felipe ficou feliz.

(Adriene, 5 nov. 1997)

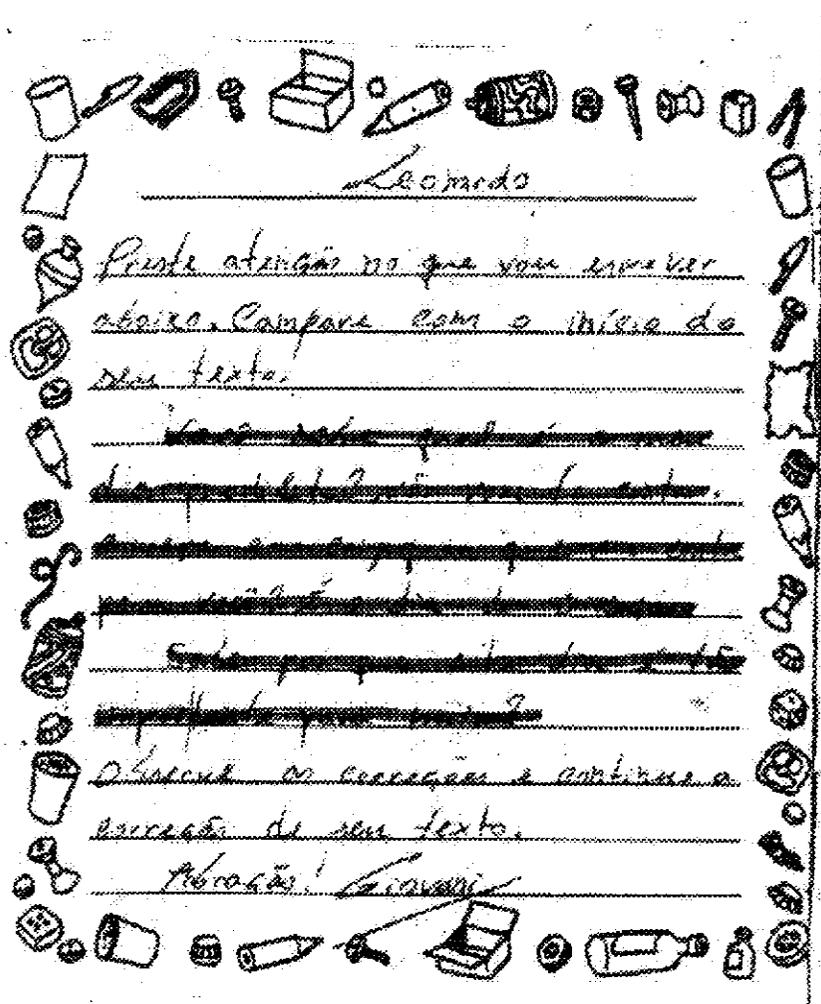
O que dizer do segmento encontrado nas linhas 259 e 261? Por que “com mingó”? De onde vem essa forma de escrever? Ela parece indicar um entrecruzamento entre relações da língua oral/língua escrita e língua escrita/língua escrita, o que implica observar o próprio movimento do funcionamento lingüístico-discursivo.

Pode-se considerar, pois, que nessa ocorrência, como explica Lemos, “*uma relação de natureza metafórica se estabeleceu entre o termo manifesto e o substituído, entre a cadeia manifesta e as cadeias latentes, já que afeta as outras partes do enunciado*” (1997:164). Demonstra que o significante, a cada relação mantida com outros termos da cadeia manifesta e latente, vai estabelecendo reviravoltas, produzindo novos efeitos.

Sobre a constante “produção” do significante, Lacan afirma: “*Uma unidade significante supõe uma certa laçada enlaçada que situa seus vários elementos*” (1992:302).

Assim sendo, fica difícil atribuir a esses fragmentos uma interpretação reduzida, isto é, de que é uma hipótese da criança elaborada mediante uma análise sobre o funcionamento lingüístico.

Um outro texto foi escrito por *Leonardo* com base na proposta de elaboração de um livro, o qual, a cada leitura do interlocutor¹⁰, sofreu mudanças, como se vê abaixo:



10. Para facilitar a leitura dos textos e a interferência por meio do bilhete, dividi as produções escritas entre mim, o prof. Cristóvão Giovanni Burgarelle, pesquisador do projeto *Escrita: ressignificando a produção textual*, que freqüentava duas vezes por semana a nossa sala de aula e os bolsistas Napoleão da Costa e Sheila Veríssimo, que se revezavam durante a semana.

Universidade Federal de Goiás
 Pró - Reitoria de Graduação
 Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Local e data: Goia, 18/10/94
 Nome: Wagner da Silva série: 1
 Professora: Ms. Cláudia

Omeu dia credito

Sech Natil qual o animal dia proclama
 nos atou o bonito
 cometa sem foi, que quis se comete para
 a vida e dia do trabalho
 me vida no, cada da manifestação
 do meu dia, de fazer um festa para
 a galera e a vida m.

Leonardo

Preste atenção no que vou escrever abaixo. Compare com o início do seu texto.

Você sabe qual é o meu dia predileto? Não vou te contar. Começa com cri, quer que eu conte para você? É o dia das crianças.

Sabe por que este dia é tão importante para mim?

Observe as correções e continue a correção de seu texto.

Abração! Giovanni

272 O meu dia predilet
273 Você sabe qual é o meu dia predileto,
274 não vou te contar? Quer que eu conte,
275 começa com, cri, quer que eu conte para
276 você? É o dia da criança
277 nesse dia na casa da mambrinha
278 da mim tia ela faz um festa para
279 a galera é tão bom.

(Leonardo, 3 out. 1997)

Leonardo

Gostei muito dessa sua história! Só queria que o texto estivesse mais limpinho, mais bonitinho, com menos rasuras.

Que tal mais uma tentativa? Você pode escrever outra história, ou então passar esta a limpa.

Prof. Giovanni
Belo Horizonte, 22/10/97.

299 O Meu dia predileto
 300 Você sabe qual é o meu dia predileto?
 301 não vou te contar com certeza que eu con-
 302 te para você? É o dia das crianças,
 303 sabe porque este dia é tão importante
 304 para mim? É porque nesse dia na casa da
 305 madrinha da minha tia ela faz uma
 306 festa para a galera. Tem massa ou
 307 repasa as tortas de morango e de limão
 308 e eu adoro as tortas.
 309 - Eu levei uma torta de limão.
 310 Viu o meu dia predileto? não acabou?
 311 esperi! - Ah das brincadeiras tem musicas
 312 s, brinquedos, e jogos. bichos para nós 3
 313 andar não é gatos e etc... é cavalos e u
 314 touro maluco. Gostou do meu dia predileto?
 315 - Sé você não gosta não tem problema o impo
 316 rtante é que eu goste.

(Leonardo, 3 out. 1997)

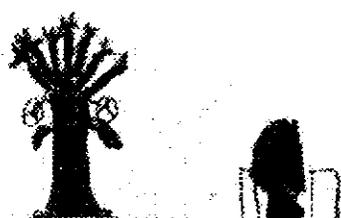
Como se pode observar, o texto vai-se fazendo e desfazendo-se a cada escrita, chamando especial atenção para os cortes e as novas cadeias textuais que vão surgindo, com base em relações que não estão explícitas na superfície textual. Nota-se, por exemplo, o fragmento acrescentado, modificado e, por fim, retirado da cadeia manifesta, desde a linha 279, no primeiro; a partir da linha 296, no segundo; e a contar da linha 310, no terceiro texto.

Os textos indicam uma relação latente com outras redes textuais, construída mediante os bilhetes que recebia do seu interlocutor. Diante do segundo texto, provavelmente se fica à vontade, dentro do quadro teórico dos estudos sobre produção de textos, para dizer de sua ruptura, valendo-se dos fragmentos finais. Entretanto, por considerar a continuidade entre redes significantes latentes e manifestas, não posso deixar de reconhecer que essa produção forme texto, pois guarda ligações particulares. Essas, moduladas pelo Outro, cuja estrutura comporta diferentes cadeias significativas, que se inscrevem entre leis de intervalo, suspensões e cortes, como explica *Lacan* (1992), ao discutir o modo como são organizados os discursos.

Um outro texto, escrito após a apresentação de um grupo de índios, que, a convite da escola, apresentou alguns de seus costumes sócio-culturais, encerrando o ciclo de leituras, debates e produções de textos sobre o povo indígena.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

NOME: Diana Carolina Lima DATA: 24/04/99
 PROFESSOR(A): Alce GÊNERO: Li



Eu acho o índio Karajá muito bonito e eu adoro
 e o fleche, mas acho bonito, furo bonito
 miquis Karajá e Karajá porque as famílias do
 o índio Karajá e Karajá e de outros índios
 os índios que são muito os índios Karajá
 sempre são os índios que são muito os índios
 e índios que são de muito índios e de índios
 e índios e os índios são muito os índios
 e índios e os índios são muito os índios

317 Eu achei o índio Karajás muito calado e as arma
 318 e a, fleche, remo, arca, berso, furo peito,
 319 mizica Karajás e Xavantes poque as familias dele
 320 e índio Karajás e Xavantes e deverete dos outo
 321 as armsa que ele mata os aminais como.
 322 primeiro ver que eu vir um índio pintado
 323 e índios que vei do mato grosso e do chingu e
 324 lei inianos eles vei para apresetar para ganha
 325 dinheiro para ajudar a familia dele.

(Diogo, 24 abr. 1997)

Pode-se notar que o texto apresenta algumas lacunas, por exemplo, nas linhas 319 e 321. Esses cortes são decorrentes do fato de a criança não conhecer, ainda, os recursos da língua escrita e/ou não ter consciência das diferenças entre um texto oral e um texto escrito? A criança, afirma *Kock*:

continua a empregar em suas produções os recursos próprios da oralidade: por exemplo, não atina, ainda, com a necessidade de representar verbalmente tudo que está presente ou implicado na situação comunicativa, com o fato de não ter o interlocutor diante de si e/ou de que o leitor de seu texto não é um observador co-presente ao desenrolar dos fatos (1995:117).

Observando ainda esse texto, percebe-se, entretanto, que os enunciados aparentemente interrompidos estabelecem continuidade, quando o texto “termina”. Por exemplo, no início “as armas, as flechas, berços, etc” trazidos pelos índios Karajás e Xavantes (linhas 317 a 319) foram apresentados porque “eles precisam ganhar dinheiro para ajudar suas famílias” (linhas 319, 325 e 325). Pode-se indicar um efeito de sentido valendo-se pelo movimento de retroação e progressão, conforme descreve *Lacan* (1992), além de apontar um entrecruzamento de cadeias sob e sobre o texto. Isso sugere, novamente, que os vínculos entre os enunciados podem ser explicitados desde que se considerem cadeias latentes e uma linearidade não só seqüencial. Em meu entendimento, a ausência da continuidade significa efeito do funcionamento lingüístico-discursivo, por isso, não dependem de

uma operação comandada pela cognição, capaz de conter o movimento das leis do significante.

Como se sabe, a unidade, ou melhor, a estrutura significante é construída entre o que está manifesto e o que está latente, cuja ordem é estabelecida em um movimento de progressão e retroação, como prefere salientar *Lacan* (1992).

Além disso, a tensão e/ou corte entre os enunciados aponta a divisão do sujeito provocada pela sobredeterminação do Outro, cuja presença marca o estado de dispersão em que *Diogo* se encontra. Como efeito do Outro, não reconhece as diferenças entre os enunciados e suas aparentes rupturas. Como recomenda *Lacan*:

para compreender o que se diz é necessário ver os seus substitutos, as suas ressonâncias, as suas superposições significativas. Sejam quais foram, e podemos admitir todos os contrasensos, nunca é ao acaso. Quem medita sobre o organismo da linguagem deve saber mais possível, e fazer, tanto a propósito de uma palavra quanto de um torneio, ou de uma locução, o fichário mais completo possível. A linguagem funciona inteiramente na ambigüidade, e a maior parte do tempo vocês não sabem absolutamente nada do que estão dizendo (1992:135).

Assim sendo, pode-se dizer que os textos das crianças são construídos mediante a relação de implicação que o sujeito mantém com o Outro.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como as crianças escrevem textos? Como as intervenções metodológicas, desenvolvidas em sala de aula, influenciam a produção de textos? Que características apresentam os textos das crianças? Foram essas questões que me levaram a desenvolver esta pesquisa.

Lembro-me delas, neste momento, para realçar um compromisso que, durante o estudo, foi sendo exigido, isto é, a necessidade de admitir o mistério que as cerca.

Ao definir os encaminhamentos das aulas, mediante a escolha dos textos e das atividades que seriam propostas à turma de alunos, tinha muitas expectativas: "acho que os alunos irão adorar ler o texto *Fada fofa em Paris*, da Sylvia Orthof"; "vai ser bem interessante ler o encarte da coleção viagem espacial *Surpresa* e escrever à Nestlé para participar da promoção"; "será ótimo fazer um passeio pela mata da UFG e após ler a poesia *Paraíso*, de José Paulo Paes".... Ao levar, porém, essas propostas à sala de aula, me deparei com a necessidade de lidar com as diversas respostas dos alunos. Ora apresentavam-se interessados, ora não. Lembrava-me, então, do movimento particular que se estabelece com o Outro, por meio, nesse caso, dos meus procedimentos como professora, dos textos e das atividades sugeridas para leitura e para a escrita de textos. Ele não é previsível e nem depende de um significado previsto.

Daí, a necessidade de estar oferecendo, diariamente, práticas de leitura e produção de textos diferenciadas que promovessem a entrada dos alunos no movimento da linguagem, sem perder de vista sua ordem imprevisível. Como de vê, nesse processo, ambos, professor e aluno, estão submetidos às leis da linguagem, não se podendo prever o quê e de que forma um texto pode desencadear outro.

Os textos, elaborados pelas crianças, como demonstrei nos capítulos anteriores, apresentam, em formas singulares, a inscrição de significantes do Outro. Novos textos surgiram de recortes e de combinações, substituições significantes. Efeitos da submissão às leis da linguagem, a despeito daqueles que, conforme observa *Barthes*:

querem um texto (uma arte, uma pintura) sem sombra, cortada da ideologia dominante; mas é querer um texto sem fecundidade, sem produtividade, um texto estéril [...] o texto tem necessidade de sua sombra; essa sombra é um pouco de ideologia, um pouco de representação, um pouco de sujeito: fantasmas, bolsos, rastos, nuvens necessárias (1996:44).

Como os textos das crianças, também, minha prática pedagógica e esta dissertação transitou e incorporou os textos orais e escritos com os quais tive contato. Revelando-me, à semelhança de *Adriene, Ricardo, Leonardo, Thiago, Saulo, Oriana e Eduardo*, como alguém que está, como descreve *Barthes*:

sempre envolvido na guerra das ficções (dos falares) mas nunca é mais do que um brinquedo, porque a linguagem que o constitui (a escritura) está sempre fora de lugar (atópica); pelo simples efeito da polissemia (estádio rudimentar da escritura), o engajamento guerreiro de uma fala literária é duvidoso desde a origem. O escritor se encontra sempre sobre a mancha cega dos sistemas, à deriva; é um joker, um mana, uma grau zero, o morto de bridge: necessário ao sentido (ao combate), mas ele mesmo privado de sentido fixo; seu lugar, seu valor (de troca) varia segundo os movimentos da história, os golpes táticos da luta: pedem-lhe tudo e/ou nada (1996:47-48).

Enfrentar essa relação com a linguagem implica, portanto, *vestir-se de trapo ou morrer*, como tão bem sublinha o nosso grande poeta, *Manuel de Barros* (1998). Atravessar as fantasias, que a todo momento se criam, na ilusão de que se consegue controlar e compreender um processo de conhecimento, especialmente, o da leitura e da produção de textos.

Sem dúvida, *João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Manoel de Barros*, para citar alguns, são exemplos daqueles que aceitaram participar da imprevisibilidade que envolve qualquer produção lingüística,

e o resultado disso se conhece bem. Seus textos têm um pouco de tudo: sombras, metáforas, trapaças, incoerências e despropósitos. Foram escritos com preocupações bem maiores do que a de apenas estabelecer um significado e/ou padronizar estilos e gêneros.

Penso que, em todos os graus de ensino, da alfabetização ao mestrado, do escritor “iniciante” ao escritor proficiente, é isto que está em constituição: um processo comandado pelas leis do significante. São elas que presidem as múltiplas relações apresentadas nos textos das crianças, nas intervenções metodológicas desenvolvidas em sala de aula e nesta dissertação. Pode-se dizer que se trata, nesse caso, de um encontro pelo texto/Outro, da linguagem sob(re) a linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROJO, R. (org.). *O signo desconstruído*. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 1992.
- BARROS, Manuel de. *Arranjos para assobio*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BENNINGTON, Geoffrey. *Jacques Derrida por Geoffrey Bennington e Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desportos (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais (PCN): língua portuguesa*. Brasília, 1997.
- CALIL, Eduardo . *Autoria - (E) Feito de relações in-conclusas* (um estudo de práticas de textualização na escola). São Paulo: IEL/UNICAMP, 1995. (Tese de Doutorado)
- CAMACHO, Roberto G. O papel do contexto social na teoria lingüística. *Revista de Lingüística: O funcionalismo em lingüística*. UNESP. São Paulo, v. 38, p.19-36, 1994.
- DERRIDA, Jacques. *Assinatura, acontecimento, contexto. Limited*. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. *A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. A escritura e a diferença.* São Paulo: Perspectiva, 1995.

DUCROT, Oswald e TODOROV, Tzvetan. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem.* São Paulo: Perspectiva, 1988.

FARIA, Núbia B. *Nas letras das canções, a relação oralidade-escrita.* Maceió: UFAL, 1997. (Dissertação de Mestrado)

FIGUEIREDO, Rubens. Entrevista publicada. *O Popular.* Goiânia: 1º ago.1998. Caderno 2, p.1.

FREITAS, Maria Teresa de A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.* Campinas: Papirus, 1994.

FREUD, Sigmund. *Interpretação das afasias.* Lisboa: Persona, 1977a.

_____. *O projeto. Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos.* Rio de Janeiro: Imago, 1977b, v.1.

_____. *Carta 52. Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos.* Rio de Janeiro: Imago, 1977c, v.1.

_____. *Interpretação dos sonhos.* Rio de Janeiro: Imago, 1987a, p.1, v.4.

_____. *Interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1987b, p.2, v.6.

_____. *O bloco mágico. O ego e o id uma neurose demoníaca do século XVII e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1987c, v.19.

GARCIA-ROZA, Luis Alfredo. *Introdução à metapsicologia freudiana. Sobre as afasias. O projeto de 1895*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991a, v.1.

_____. *Interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991b, v.2.

_____. *Artigos de metapsicologia. Narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995, v.3.

GULLAR, Ferreira. Entrevista publicada. *O Popular*. Goiânia: 27 set. 1999. Caderno 2, p.1-3.

HALLIDAY, M.A.K. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, Marcelo. (org.). *Fundamentos metodológicos da lingüística. Concepções gerais da teoria lingüística*. São Paulo: Global. 1978, v.1.

_____ e HASAN, R. *Cohesion in english*. New York: Longman, 1984.

_____ e MACINTOSH, Angus. e STREVENS, Peter. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

HAYOS-ANDRADE, Rafael E. Dois funcionalistas franceses em confronto. *Revista de Lingüística: O funcionalismo em lingüística*. UNESP. São Paulo, v.38, p.97-108. 1994

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasias. In: — *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1988.

KADOTA, Neiva P. *A escritura inquieta: linguagem, criação, intertextualidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

KATO, Mary A. A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In: — *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1992.

_____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1998a.

_____ e MOREIRA, Nadja R. In: — *Estudos em alfabetização*. Campinas: Pontes, 1998b.

KOCK, Ingedore V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1993a.

_____ e TRAVAGLIA, Luís Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1993b.

_____. Aquisição da escrita e textualidade. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 29, p.109-118, jul./dez. 1995.

LACAN, Jacques. *O seminário 3: As psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. *O seminário 1: Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995a.

_____. *O seminário 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995b.

_____. *O seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995c.

_____. *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*. In: – *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LEMOS, Cláudia T.G. *Sobre a aquisição da escrita: algumas questões*. Campinas, DI/IEL/UNICAMP, 1995. (mimeo)

_____. *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*. Campinas, DI/IEL/UNICAMP, 1997a. (mimeo)

_____. *Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismo de câmbio*. *Substratum*. Porto Alegre, 1997b, v.1, n.3.

_____. *A poética e o significante*. *Eco*. Maceió, abr. 1998.

_____. *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na*

aquisição de linguagem – Parte II. Campinas: DL/IEL/UNICAMP, 1999. (mimeo)

LEMOS, Maria Teresa G. Sobre o que faz texto: uma leitura de "Cohesion in English". *Revista Delta*. São Paulo, v.8, n.1, 1992.

LIER-DE VITTO, Maria Francisca de A. F. *Os monólogos da criança: "delírios da língua"*. Campinas: IEL/UNICAMP, 1994. (Tese de Doutorado)

LIMA, Elvira C.A.S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em aberto*. INEP/MEC. Brasília, v. 9, n.48, out./dez. 1990.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: MLL/UFP, 1983.

MOTA, Sonia B.V. da. *O quebra-cabeças: A instância da letra na aquisição da escrita*. São Paulo: PUC/SP, 1995. (Tese de Doutorado)

_____. *Da aquisição da linguagem oral (na abordagem de Cláudia Lemos) à aquisição da escrita*. Goiânia: FE/UFG, 1996. (mimeo)

_____. *Escola e escrita da língua má-terna*. Goiânia: FE/UFG, 1997a. (mimeo)

_____. *Escrita e oralidade: na banda de Möebius*. Goiânia: FE/

UFG, 1997b. (mimeo)

_____. *Alfabetização na trilha do interacionismo dialógico*. Goiânia: FE/UFG, 1997c. (mimeo)

_____. *Interacionismo dialógico: aquisição da linguagem oral e alfabetização*. Goiânia: FE/UFG, 1997d. (mimeo)

_____. *A aquisição da escrita: onde estamos com a questão da representação?* Goiânia: FE/UFG, 1998a. (mimeo)

_____. *A alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: FE/UFG, 1998b. (mimeo)

RAMOS, Rosinda de C.G. *Projeção de imagem através de escolhas lingüísticas: um estudo no contexto empresarial*. São Paulo: PUC/SP, 1997. (Tese de Doutorado)

RIBEIRO, Nadja N.A. *Efeito lingüístico-discursivo no jogo do ensinar e do aprender*. Maceió: UFAL, 1999. (Dissertação de Mestrado)

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCHMIDT, Siegfried J. *Lingüística e teoria de texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.

SHINEIDER, Michel. *Ladrões de palavras*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

SIRGADO, Angel P. A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. *Aberto*. Brasília: INEP/MEC, v. 9, n.48, out./dez. 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). *Plano de curso: Segunda série*. Goiânia, 1995.

_____. Centro Gráfico (CEGRAF). *Impressões*. Goiânia, 1997a.

_____. Centro Gráfico (CEGRAF). *Terra, planeta mágico*. Goiânia, 1997b.

VYGOTSKY, L.S. *A formação da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone – Editora da Universidade de São Paulo, 1988.