Claudia Rosa Riolfi

A LÍNGUA ESPRAIADA

Responsabilidade subjetiva na formação de professores

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de livre-docente.

São Paulo, 22 de Setembro de 2013

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

Hannah Arendt

Resumo

Este trabalho busca cernir os modos divergentes de utilizar a Língua Portuguesa que não parecem poder ser descritos pela mera aplicação das categorias de análise já consagradas na gramática e na linguística. Argumenta que os referidos modos desviantes se originam na dificuldade de metaforização típica dos habitantes das sociedades em que ainda não foram encontradas maneiras de educar que levem em conta a falência da lógica cartesiana. Para nomear este fenômeno, criamos o conceito de *Língua Espraiada*, um modo peculiar de utilização da língua materna caracterizado pela predominância da proliferação dos sentidos que é típico da metonímia em detrimento da sua estabilização em uma metáfora compartilhada socialmente. Por meio da análise de textos, ou de versões de textos, mostramos que a *Língua Espraiada* surge na produção de falantes que não administram a própria divisão subjetiva. Como consequência, são vítimas de um curto-circuito que os deixa em uma posição de impotência com relação à vontade de dizer. Ficam sem os meios para realizar as operações discursivas com e sobre a linguagem, vindo a produzir textos estilhaçados, incongruentes, sem ancoragem no corpo próprio. Como saída para este fenômeno, propomos trabalhar a partir de uma possível aplicação do princípio de *responsabilidade subjetiva* (em gestação na psicanálise contemporânea), para o contexto específico da formação de professores de Língua Portuguesa. Demonstramos a necessidade de: 1) Preservação do ensino da Língua Portuguesa para as novas gerações; 2) Implicação pessoal na realização das ações necessárias para esta continuidade; 3) Planejamento de alternativas viáveis para a execução do trabalho pedagógico; 4) Esvaziamento da importância dada ao olhar social, que condena o amor do professor por seu trabalho; e 5) Eventualmente, devotar-se ao objeto pelo qual, amorosamente, se responsabilizou. Concluímos que a fronteira entre o fracasso e o sucesso da tarefa do professor de Língua Portuguesa é a eleição de um objeto específico como sendo alvo de sua *responsabilidade subjetiva*: garantir o ensino da Língua Portuguesa, evitando o advento da *Língua Espraiada*.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa – Formação de Professores – Psicanálise – Escrita – Responsabilidade.

TITLE: *Spread out language: subjective responsibility in teacher training*

TITRE: *La langue éclaboussé: responsabilité subjective dans la formation des enseignants*

Abstract

This study aims to separate the different modes of putting to use of Portuguese Language that do not seem to be able to be described by the mere analysis category's application already consecrated in linguistics and grammar. It argues that the different modes mentioned arise from the difficult of metaphoricalness typical of the inhabitants of societies in which it was not possible to find manners to educate that consider the Cartesian philosophy's failure. In order to give name to this phenomenon, we have created the concept of "Spread out language", a peculiar mode of mother tongue utilization characterized for the predominance of the meanings proliferation that is typical of metonymy in detriment of its stabilization in a metaphor socially shared. Through texts analysis, or texts versions, we have shown that Spread out Language appears in the speakers' production who do not manage their own subjective division. As a result, they are victims of a short circuit that leaves them in a position of impotence with regard to their desire to say. They remain with no means to produce the discursive operations with and about language and come to produce texts that are broken into pieces, incongruent, without anchoring in its own body. As a means of exit for this phenomenon, we have recommended to work from a possible application of the subjective responsibility principle (nascent in contemporary psychoanalysis), to a specific context of Portuguese Language teachers training. We have demonstrated the need to: 1) Preservation of Portuguese Language teaching to the rising generations; 2) Personal involvement in the accomplishment of the necessary actions for this continuity; 3) Planning of the possible alternatives to the pedagogical work execution; 4) Emptying of the importance given to the social point of view, which blame the teacher's love for his own work; and 5) Occasionally, dedicate himself to the object for which, kindly, became responsible for. We have concluded that the bound between the failure and the success of the Portuguese Language teacher's work is the election of a specific object as the target of his subjective responsibility: guarantee the Portuguese Language teaching, avoiding the arrival of the Spread out language.

Key-words: Portuguese language teaching - Teaching Training - Psychoanalysis - Writing - Responsibility.

Sumário

Introdução 1

1 O professor de Língua Portuguesa e seu objeto 17

Psicanálise e ensino de Língua Portuguesa 19

Textos nebulosos, por autores na neblina 30

É impossível ser feliz sozinho 34

O café com leite e a clínica do real de Jacques Lacan 42

Será caso de jogar a toalha? 45

O filósofo que soube dizer sim 56

A reengenharia do gozo 59

Educar passa por responsabilizar-se por assumir uma posição subjetiva sexuada 60

O que é o *Princípio Responsabilidade*? 63

2 Ensinar Língua Portuguesa no Século XXI 72

Os *gadgets* e o ensino da Língua Portuguesa 74

Nosso aluno, esse bicho estranho 81

A vida é um jogo bem radical 89

Chamar urubu de meu loiro: os elefantes e as formigas alienígenas 96

Formacriação 110

3 A Língua Espraiada e seus antídotos 116

Um jovem que não conseguiu “se antenar” 117

Ser Charles Irving (Chuck) Bartowski ou Charles Carmichael? 122

“Carmichael mode”: ser herético de uma boa maneira 127

Nada do que foi será 135

A curiosidade como remédio para vencer o vírus da *Língua Espraiada* 138

A coragem como remédio para vencer o vírus da *Língua Espraiada* 142

O equívoco como remédio para vencer o vírus da *Língua Espraiada* 146

4 Como o professor aprende a escrever 152

O infantil e a escrita criativa 153

Pontos de parada em um longo caminho 156

Precisamos do outro para ler nossos pensamentos imperfeitos 160

As modalidades e os sintomas de indigestão 168

Tudo passa, e sempre passará 177

Faca amolada 183

5 Formação de professores que não amarelam frente às contingências 189

Saudosista, novidadeira, artista 190

Zé, incompleto por escolha 192

A psicanálise que privilegia o inacabado e a formação que ela inspira 196

Uma ética para os educadores do homem de amanhã 198

O luxo de ter "vergonha na cara" 201

Pra que tudo isso? 205

Só quem não amarela vence o presente perpétuo 214

O tempo na psicanálise 217

O tempo progride, o homem não 221

Considerações Finais: O objeto da responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa 225

Referências Bibliográficas 236

Introdução

O texto que segue pode ser de interesse para todos os brasileiros que, pelos mais diversos motivos, sentem-se pessoalmente convocados a empenhar sua pele na construção de uma escola na qual os alunos efetivamente aprendam a ler, a escrever e a analisar os fatos linguísticos da variedade da Língua Portuguesa que se pratica em nosso país. Convida os educadores, em especial os professores de língua materna e seus formadores a, para além das dificuldades concretas ou imaginadas, responsabilizarem-se por fazer o necessário para que o sucesso deste aprendizado não deixe de existir.

Estamos conscientes do fato de que, certamente, esta última afirmação pode levantar ao menos uma objeção por parte do leitor. Talvez o leitor duvide de que haja um objeto em risco a ponto de solicitar maior cuidado por parte dos professores. Levando-se em conta os ensinamentos da linguística diacrônica, segundo a qual uma língua sempre se transforma, fica evidente que, no seio da escola, sempre haverá uma tensão entre a língua que se ensina (mais conservadora, posto que é ligada a uma instituição que tem por finalidade conservá-la) e aquela praticada pelos alunos (mais evoluída, posto que é mais sujeita às múltiplas influências extra institucionais).

Assim sendo, a princípio não é novidade que, na sala de aula, seja necessário encontrar modos de lidar com esta tensão, de maneira a não gerar, por parte do aluno, uma resistência maior do que a necessária da forma linguística que está lhe sendo ensinada. Então, o que justifica que tenhamos, no primeiro parágrafo desta introdução, expressado nossa preocupação de que o sucesso do aprendizado da Língua Portuguesa esteja ameaçado para uma grande parcela da população brasileira?

O surgimento de um fenômeno inédito que, nos dias de hoje, tem crescido cada vez mais: os modos divergentes de utilizar a Língua Portuguesa que não são cernidos pelas categorias já descritas na gramática e na linguística. Tendo sua origem na dificuldade de metaforização, este curto-circuito no modo do falante se utilizar de sua língua materna parece ter sido gerado por nossa dificuldade por construir maneiras de educar que levem em conta a falência da lógica cartesiana na sociedade atual.

Para aludir a este modo peculiar de utilização da língua materna caracterizado pela predominância da proliferação dos sentidos que é típico da metonímia em

detrimento da sua estabilização em uma metáfora compartilhada socialmente, estamos forjando um conceito em torno do qual este trabalho está organizado: a *Língua Espraiada*.

Um exemplo. A seguinte cena foi presenciada por uma aluna da disciplina *Metodologia do Ensino de Linguística II*, oferecida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), durante seu estágio de observação, realizado no segundo semestre de 2005.

Ao entrar numa sala de aula de terceiro ano do ensino médio, onde pretendia assistir a uma aula de língua portuguesa, a estagiária notou que um grupo de jovens, cuja idade média era dezoito anos, estava ocupado em ler alguns materiais que a professora havia trazido para fazer um trabalho de leitura, no caso, jornais e revistas de grande circulação.

Ao se deparar com uma das manchetes, os alunos pareceram se entristecer sinceramente. Passaram a pronunciar exclamações tais como "Que pena!"; "Nossa, que perda para a televisão brasileira!"; "Muito jovem para morrer!". Curiosa, a estagiária aproximou-se do grupo e, enquanto escutava o último comentário – "Você viu? Mataram o Faustão!!!" –, perplexa, ela vislumbrou o seguinte enunciado: "SHEILA MELLO E GUGU ENTERRAM FAUSTÃO".

Trata-se de um período simples, composto por um sujeito composto ("Sheila Mello" e "Gugu") e um predicado verbal composto pelo verbo "enterrar", seguido do objeto direto "Faustão". Como seus leitores estavam concluindo o ensino médio, o esperado era que tivessem hábito de realizar análises análogas a esta há sete ou oito anos.

Do mesmo modo, o conhecimento cultural dos alunos não parecia oferecer lacunas que tivessem dificultado a interpretação. A julgar pelas manifestações afetivas geradas pela notícia da suposta morte, todos conheciam o apresentador de televisão Faustão. Deste conhecimento, pode-se depreender que conhecessem também seu colega Gugu, também apresentador de televisão e a dançarina Sheila Mello, que, à época em que esse episódio ocorreu, estava fazendo bastante sucesso.

O campo semântico no qual a manchete foi produzida, no caso, a rivalidade entre programas que são exibidos no mesmo horário, é, também, bastante popular dentre os jovens desta faixa etária. A guerra pela audiência travada pelas grandes emissoras televisivas em nosso país faz parte do seu repertório de conversas. Assim sendo, o que leva os adolescentes a terem apreendido o sentido do texto lido de modo literal, não

condizente com as especificações contidas no projeto textual, no qual o verbo enterrar deve ser interpretado como sendo uma metáfora de "vencer por muitos pontos"? Na direção de obter uma compreensão inicial deste fenômeno, vamos recorrer a dois textos, o primeiro do campo da linguística e, o segundo, da psicanálise.

Interessado em aprofundar a discussão que procura estabelecer relações entre as variedades linguísticas e o ensino da Língua Portuguesa, Barzotto (2004) realizou uma proposta que, em nossa avaliação, levava em conta a possibilidade do advento da *Língua Espraiada*: incorporar, na aula de Língua Portuguesa, as variedades já praticadas pelo aluno antes do início de seu curso de Língua Portuguesa.

Um exemplo apresentado pelo autor permite uma aproximação mais confortável de seu conteúdo. Barzotto (2004) sugere que os professores solicitem a construção de uma narrativa com a seguinte especificidade aos seus alunos: inventar personagens falantes de variedades diferentes.

Para ele, incorporar as variedades já praticadas pelo aluno seria uma prática que apresentaria vantagens sobre três possibilidades mais comumente encontradas na sala de aula de Língua Portuguesa (respeitar, valorizar e adequar). A primeira é respeitá-las, posição julgada pelo autor como sendo uma aquiescência tácita do desrespeito a elas. A segunda é valorizá-las, posição julgada pelo autor como aquela tomada por quem se julga em condições de aumentar o valor da variedade alheia, ou seja, atribui a si mesmo uma condição de superioridade. A terceira é a de adequar, ou, mais especificamente, se propor a ensinar qual variedade seria supostamente a mais adequada para cada contexto. Barzotto (2004) alerta para o fato de que esta postura também reforça a ideia de inadequação no falante que não usa a variedade de prestígio, pois, evidentemente, aquelas que ele já pratica serão decretadas válidas apenas em contextos intimistas ou informais.

Se examinarmos as três práticas às quais Barzotto (2004) se opõe, podemos notar que elas têm um traço em comum: configuram uma prática na qual a língua "correta" permanece sendo a do outro, restando ao falante combater a sua própria para que, um dia, no futuro, passe a falar bem.

Como este futuro não é garantido (em primeiro lugar porque o ser humano é mortal e, em segundo, porque uma pessoa pode não chegar a aprender o que lhe está sendo ensinado) vemos que o falante que se submeteu a uma das três práticas se expôs a um risco incomensurável: abrir mão do registro linguístico que lhe garantia alguma

fluência sem chegar a construir nenhum modo de dizer que possa vir a servir de substituto.

Decorre desta conclusão o fato de considerarmos que a proposta do autor consiste em uma das alternativas pedagógicas viáveis para a superação da *Língua Espraiada*: **incorporar**, na aula de língua portuguesa, quaisquer das variedades já praticadas pelo aluno, atribuindo-lhes o mesmo valor do que qualquer das outras variedades que nos propusermos a ensinar.

A partir dessa postura, o trabalho em sala de aula propiciaria um espaço para explorar a produtividade daquilo que, nas palavras do autor, podemos pensar, metaforicamente, como sendo o "corpo da língua", composto por todas as suas variedades e não com fragmentos que não chegam a fazer "um" e condenam o falante a não ter os recursos expressivos mesmo na presença de intenções comunicativas, intelectuais ou estéticas por meio do uso da linguagem. Dizendo de outro modo, essa proposta permite ao falante sentir-se implicado em seu próprio modo de expressão.

Baseado em trabalho anterior (BARZOTTO, 2002), no qual defendeu a existência, por parte dos brasileiros, de um sentimento de que, em nosso país, não temos uma língua, percepção este oriundo do truncamento da construção de uma língua brasileira pela imposição da portuguesa, em 2013 Barzotto deu continuidade a uma reflexão que agrega a nossa.

Percebendo que essa emoção poderia abrir um campo propício para a **adição de fragmentos** da língua portuguesa, ao invés da construção de uma unidade linguageira mantida por meio do esforço contínuo do falante, Barzotto (2013, no prelo) explicou esta fragmentação por meio da seguinte hipótese: ela seria gerada pela impossibilidade, de boa parte dos brasileiros, de se identificar com a chamada Língua Portuguesa, posto que as variedades que eles praticam não são passíveis de se verem refletidas no espelho. Deixemos que o autor descreva como, em sua avaliação, esse truncamento é gerado:

> [...] não tendo sua variedade materna reconhecida entre as componentes da língua nomeada com a expressão Língua Portuguesa, o falante vai absorvendo outra, fragmentariamente, que estou chamando de "língua materna postiça", ou seja, recebida de um círculo social que não foi o primeiro, no qual entrou na ordem da linguagem, constituindo-se em sujeito. (BARZOTTO, 2013, no prelo, s.p).

No excerto que acabamos de transcrever, a noção de "língua materna postiça" é o que mais se aproxima de nossa *Língua Espraiada*. Tanto em um quanto em outro conceito, está pressuposta uma impossibilidade, por parte do sujeito falante, de aceitar, **de modo subjetivado**, as variedades ou línguas que lhe permitiriam encontrar modos de colocar sua singularidade no mundo.

Em nosso modo de dizer, como a comunidade que recebe o falante não lhe dá o devido lugar, valorizando-o, ele tende a reagir por meio de um capricho vingativo e nunca chega a entender, nas palavras de Lacadée (2006) que a autoridade da língua é a mesma sobre todos os falantes, independente de sua escolha pessoal. Permitindo-nos a informalidade, no afã de *ferrar* o outro, a quem se identifica, ele acaba *se ferrando*.

Para evitar o fenômeno da *Língua Espraiada*, seria necessário que nós, os professores de Língua Portuguesa, pudéssemos assumir, e mostrar aos nossos alunos, que **todas as línguas, em todas as suas variedades, são postiças**. Apoiando-nos nas palavras de Jacques Lacan (1975-1976, p. 92), afirmamos a necessidade de dar a ver que "a fala é um parasita, que a fala é uma excrescência, que a fala é uma forma de câncer pela qual o ser humano é afligido". Só ao perceber a radicalidade dessa condição humana poderíamos – sem qualquer necessidade de abrir mão de qualquer variedade de nosso interesse – por assim dizer, assumir o nosso "acervo de postiços" como parte da condição comum a todos.

Com relação à psicanálise, referimo-nos à constituição do sujeito apresentada pelo psicanalista francês Jacques Lacan em seu famoso "Grafo do desejo" (LACAN, 1960). Comentando como a submissão do homem à linguagem faz dele um sujeito desejante, Lacan mostrou que esse processo, conhecido como assujeitamento, torna a pessoa dependente do regime de significação para poder circular socialmente.

Assim, para as pessoas que passaram pela normatização edípica, ou seja, foram inseridas nas sociedades que se organizam por meio da lógica cartesiana, o deslizamento constante dos significantes que constitui a metonímia é detido pelo "*point de capiton*", uma amarração a um sentido passível de ser compartilhado.

Seu advento coloca locutor e seu interlocutor na mesma matriz de significação. É ele que impede o sujeito neurótico ou o dito normal de se comprazer de usar a linguagem com a mesma liberdade com que o louco se serve dela. Se alguém diz, por exemplo, "*Estou com sede, me traga um copo de...*", não é necessário terminar a frase para que quem a escuta proíba-se de completá-la com elementos tais como *"parafusos",* "*carros esportivos*" etc. Para não ser considerado maluco, ele deverá necessariamente

completá-la com palavras do mesmo paradigma que água (*refrigerante*, *vinho*, *aguardente* etc.)

A partir desse trabalho de Lacan (1960), estamos aqui afirmando que a funcionalidade do *point de capiton* permite ao sujeito servir-se de sua língua materna de modo a, digamos, soar tão sensato como todos os outros. É essa funcionalidade aquilo que impede o advento da *Língua Espraiada*.

Na outra ponta, quando por algum motivo qualquer (motivos esses que deverão ficar mais claros ao longo deste trabalho), essa amarração se torna frouxa, a metaforização não se dá. Assim, ela não chega a impedir que o deslizamento metonímico gere efeitos de sentido pouco congruentes com a situação comunicativa como um todo.

É por esse motivo que a invenção de modos de formar professores de Língua Portuguesa que possam inventar soluções para o advento da *Língua Espraiada* tornou-se imperativo para que seu ensino-aprendizagem continue tendo chance de ser bem sucedido. Eis o que nos levou a mencionar o conceito de "responsabilidade" no contexto de formação de professores.

O filósofo alemão, Hans Jonas, homem à altura de seu tempo, nos ensina que o objeto da responsabilidade é algo que, como tal, pode ser perecível (JONAS, 1996, p. 15). Nesse contexto, então, o que deveria ser objeto da nossa responsabilidade? Certamente não a língua em si, posto que, mesmo se o estado atual do que hoje conhecemos como a Língua Portuguesa deixar de existir, ele persistirá como substrato de sua forma futura. Provavelmente, também não aos professores desta língua e mesmo seus formadores. A história nos mostrou que, se com as mudanças sociais, muitas profissões deixam de existir, esse não foi o caso da profissão docente.

O que, então, é algo perecível e está em risco, a ponto de merecer ser elevado ao estatuto de objeto de nossa responsabilidade? Para todos aqueles que prezam a escola como um espaço no qual as pessoas possam aprender a utilizar sua língua materna para falar, ler e escrever enunciados que se sustentem do ponto de vista da lógica cartesiana, a consideração de exemplos como o da morte do apresentador Faustão mostra que, quando se trata do ensino da Língua Portuguesa hoje, não estamos longe de um contexto no qual seja pouco razoável utilizar a palavra "perecível" para designar a possibilidade de encontrar as palavras por meio das quais seja possível dar testemunho público de nossa singularidade sem que ele entre em choque com as regras da cultura.

Tentar encontrar uma medida de fazer passar nossa palavra no mundo consiste em uma posição ética, nomeada por Julien (1996, p. 11) como *a ética do bem-dizer*: a utilização de um saber que, por ser tomado pelo sujeito no registro da lei, é aceito sem ser questionado, tornando-se, desse modo, um instrumento subjetivado de sua expressão singular.

A *Língua Espraiada* é o efeito da antítese da ética do bem-dizer. Ela surge da produção de falantes que ou não sabem ou não querem ou, ainda, não têm os meios de realizar as operações discursivas com e sobre a linguagem. Resulta, portanto, da impossibilidade de levar a cabo uma reflexão que toma os recursos expressivos como seu objeto, em especial, aqueles a que João Wanderley Geraldi chama de atividades epilinguísticas, as quais são vinculadas ao processo interativo, e que, portanto, exigem o outro, ou sua interiorização (GERALDI, 1991).

Na impossibilidade de tomar os recursos expressivos como objeto, é como se a língua tivesse uma autonomia com relação ao falante que, privado dos meios de refletir a seu respeito, realiza interpretações tão disparatadas quanto os leitores que transformaram um apresentador de programa de televisão e uma dançarina em coveiros responsáveis por prestar serviços fúnebres a outro apresentador.

A análise das produções textuais de sujeitos de faixas etárias variadas, submetidos a graus de escolarização diversos mostra que, em maior ou menor medida, a *Língua Espraiada* não consiste em um fenômeno isolado. Ao contrário, parece estar ganhando contorno de epidemia. Sua característica é levar o falante a se mostrar incapaz de incluir o que deveria (conhecimentos enciclopédicos e pragmáticos, por exemplo) no cálculo do sentido.

As vítimas da epidemia da *Língua Espraiada* sofrem de um tipo bastante localizado de dificuldade de leitura: os efeitos de estilhaçamento na compreensão de uma dada sequência verbal que leva a leitura a ser realizada de modo fragmentado. Seu modo de utilizar a língua os leva, ao confrontar-se com um segmento linguageiro, a agarrar-se em uma parte e, preso nela, fazer com que a leitura permaneça literal e fragmentada. Na *Língua Espraiada*, é como se cada palavra ficasse em curto-circuito.

Para dar a ver como tal curto-circuito se configura, examinemos mais detidamente os jovens leitores da manchete a respeito de Faustão que aqui tomamos como exemplo inicial. Ao ler enunciados banais, permanecem, tais como as como crianças pequenas, presos em uma leitura metonímica. Por esse motivo, a metáfora contida em “enterrar” lhes escapa.

As consequências dessa epidemia são dramáticas não só para a leitura em si, mas também para a produção intelectual como um todo. Tomemos, por exemplo, uma ocorrência que, infelizmente, é bastante comum: a utilização de um fragmento escrito por um autor famoso qualquer para sustentar ideias que são contrárias àquelas defendidas por quem escreveu o texto.

Um exemplo: em seu trabalho de conclusão de curso um aluno de Letras afirma que, para Bakhtin (1988, p. 104), todo "o trabalho de pesquisa reduz-se ao estudo das relações imanentes no interior do terreno da enunciação". Por ser relativamente conhecedor do trabalho do linguista russo, o docente que se depara com esta afirmação sente-se perplexo. Como ela vem com a data, as referências e a página onde se encontra, tudo indica que a citação deve estar certa, mas o docente não pode acreditar que Bakhtin tenha escrito isso.

Por acreditar no ser humano, considera a possibilidade de se tratar de ignorância sua e vai até a obra citada conferir a citação. Localiza a página e a frase. Por incrível que possa parecer, foi copiada de modo correto. Entretanto, ao recolocá-la no parágrafo de onde foi retirada e ao ler as frases escritas imediatamente antes e depois, não demora a perceber que esta frase, justamente, consiste em uma crítica à redução feita pelos pesquisadores da linguística que, limitando-se ao estudo do período, não conseguem abordar os problemas da composição do discurso...

Estamos, de novo, no campo da *Língua Espraiada*. Na produção intelectual, quando esse campo advém, não fica pedra sobre pedra. Conceitos, autores, articulações, tudo cai sob os efeitos de uma erosão que, incidindo diretamente na possibilidade de articulação do saber, priva o professor que se forma dos instrumentos teóricos por meio dos quais poderia apreender os objetos de pesquisa de seu interesse.

Posto isso, é necessário esclarecer, preliminarmente, que ao contrário do que possa parecer, este estudo não tem um tom saudosista. Não se trata aqui de pensar que o fim de um mundo (aquele regido pela lógica cartesiana, paterna, propícia à metaforização) é o fim do mundo. Trata-se, agora, de considerar essa transformação como uma grande oportunidade para inventar outros mundos que nos sejam mais convenientes.

É neste ponto que faremos recurso à psicanálise de orientação lacaniana, mais especificamente, ao período de sua elaboração que ficou conhecido como a *segunda clínica de Jacques Lacan* (1970 a 1981). Por estar atento a essas mudanças sociais antes mesmo que elas fossem cantadas aos quatro ventos, Lacan levou em conta as

transformações na relação dos sujeitos com a linguagem e produziu uma teorização condizente com um tempo no qual o simbólico não tem mais primazia.

De modo apressado e incompleto, posto que já se encontrava em idade avançada, o psicanalista nos ofereceu como herança uma elaboração potente o suficiente para nos ajudar a passar as produções desviantes de nossos alunos pelo filtro da globalização. Ao fazê-lo, poderemos deixar de recorrer a um raciocínio condizente apenas com um mundo ainda organizado pela função paterna.

Antigamente, nós julgávamos saber como interpretar essas produções. Se a pessoa apresentasse problemas ortográficos, atribuíamos a causa disso a um resquício da oralidade; se apresentasse problemas morfológicos ou sintáticos, dizíamos que isso se devia ao fato de que, na família do aluno, utilizava-se outro registro que não o da língua padrão para falar. Se o aluno não compreendesse a aula, dizíamos que cabia ao professor se aproximar da realidade linguística e discursiva do aluno.

Em poucas palavras, estávamos convencidos de que, com um pequeno acréscimo de conteúdo ou ajuste de registro, o fechamento garantido pelo *point de capiton* poderia ser restabelecido. Acreditávamos nas explicações que tinham uma chave de leitura cartesiana, paterna. A crença social nessa chave de leitura pode ser vislumbrada em um bordão que ganhou força de dito popular: “Freud explica”.

O problema que se apresenta na atualidade é que, em uma escola que deixou de ter a força social que tinha antigamente, Freud já não explica mais. Para que a psicanálise possa continuar servindo de auxílio à educação, portanto, é mais do que nunca necessário encontrar aplicações pertinentes para a obra que Jacques Lacan deixou inacabada: a clínica do real. Empenhar-se nesta obra, construindo um diálogo fundado além do Édipo, parece-nos o melhor antídoto contra um cenário que, de outro modo, anuncia-se sombrio.

Mas por que dar centralidade à dimensão da responsabilidade nesta reflexão que se inscreve no campo dos estudos a respeito da formação de professores de Língua Portuguesa? Por acreditarmos, com Hans Jonas, que, acima de qualquer outro, é o sentimento de responsabilidade aquele que, privilegiadamente, pode levar-nos a envidar os esforços necessários para colaborar na existência do objeto por meio da nossa ação. Quando nos sentimos responsáveis por alguém ou alguma coisa, a reivindicação da continuidade de sua existência se impõe em nós, explica Jonas (2006).

Este trabalho, portanto, é a expressão de nossa responsabilidade enquanto formadores de professores de Língua Portuguesa. Sua intencionalidade é a de se prestar

a configurar um dos instrumentos da ação por meio da qual esperamos reivindicar a continuidade da existência de um modo de formar professores de língua materna competentes o suficiente para não deixar que a *Língua Espraiada* torne sua docência inviável. Em outras palavras: caso deseje ser bem sucedido na tarefa de ensinar a Língua Portuguesa, o professor precisa tomar a construção dos meios que permitam ao aluno manter uma relação consistente com sua língua materna como objeto de sua responsabilidade.

Para a realização do trabalho, propusemos-nos a tomar como *corpus* materiais coletados no âmbito de projetos de pesquisa coletivo do qual participamos. Primeiramente, destacam-se aqueles ligados à formação de professores de Língua Portuguesa, a saber: 1) *Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa*;[1] e 2) *Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa: saberes e práticas na formação docente*,[2] por meio do quais se intencionou compreender as práticas de formação de professores de Língua Portuguesa como língua materna e os saberes produzidos a esse respeito na contemporaneidade. Ambos os projetos permitiram verificar como esses docentes representam suas práticas.

Tais projetos tiveram como foco as representações a respeito da formação do professor de Língua Portuguesa e de seu ensino-aprendizagem, por meio do estudo das práticas e saberes atualmente mobilizados em disciplinas que estabelecem vínculos entre os conteúdos específicos de Língua Portuguesa e o ensino. Na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, essa disciplina é denominada Metodologia do Ensino de Português – MELP.

O segundo, de responsabilidade do *Grupo de Estudos e Pesquisas Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP*, visa a investigar as vicissitudes do texto como processo. Para tanto, no ano de 2008, a organização de um banco de dados contendo versões de textos foi iniciada. Enquanto escrevemos estas linhas, a organização ainda se encontra em curso, sendo que o banco foi dividido em duas grandes seções: manuscritos universitários e manuscritos da escola básica.

Com relação aos últimos, não houve interesse em investigar detidamente a psicologia dos alunos que produziram os trabalhos. Limitamo-nos, à medida em que o

[1] Aprovado no Edital Procad-NF N° 08/ 2008 da CAPES, proposto pelo programa de Pós-graduação em Educação do CCSO/UFMA, tendo como Associada I o programa da FE/USP e Associada II o programa de Pós-Graduação em Letras do CAMEAM/UERN.

[2] Apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão-FAPEMA.

banco de dados era composto, a selecionar peças que, de algum modo, ajudavam a elucidar o fenômeno da *Língua Espraiada*, seja por mostrar sua ocorrência, seja por, ao contrário, exemplificar alguns de seus antídotos.

Com relação aos primeiros, por sua vez, além dos manuscritos do relatório de iniciação científica e da dissertação de mestrado, o *corpus* é composto por todo material produzido por cada pesquisador no período em que cursou o nível de estudo durante o qual doou o material, tais como: resumos dos congressos dos quais participou, resenhas de textos, trabalhos para disciplinas, anotações manuscritas, anotações do orientador etc. Todos os documentos foram doados ao banco de dados por quem os produziu, sendo que, na maioria dos casos, o próprio informante realizou uma organização prévia no material.

Tomamos como objeto de análise a seção do banco de dados que reúne as versões de trabalhos acadêmicos produzidos por pesquisadores em formação na área de humanas, trabalhos de fim de curso, relatórios, dissertações etc. Para tanto, mobilizamos a psicanálise em nossa pesquisa a respeito da escrita.

Ao fazê-lo, vamos, aqui, na mesma direção de Leite (2007), para quem a "relação da escrita ao inconsciente é tecida e se sustenta pelo viés da estrutura, mais especificamente, da estrutura da linguagem". (LEITE, 2007, p. 303).

Baseada em Lacan (1977), a autora entendeu ser necessário, primeiramente, "diferenciar de modo preciso o processo que sustenta a confecção de um texto da estrutura que o condiciona". Para tal fim, o primeiro passo seria admitir a existência de um "hiato incomensurável e irredutível entre e a obra e o que o autor eventualmente dela elabora como processo de produção". (LACAN, 1977, p. 301).

Para Leite (2007, p. 305), "não se trataria de pensar o texto como sendo ou estando velado, mas sim como o próprio tecido do velamento". Assim, o texto a ser analisado não deve ser tomado como um romance, mas, sim, no estatuto de poesia. Para ela, no exercício de escrever, há uma disjunção correlacionada com a verdade (da ordem consciente, vinculada à lógica cartesiana) e a famosa distinção feita por Lacan entre o saber (da ordem do inconsciente). Por este motivo, ainda na avaliação da autora, "o texto escrito coloca o equivalente do inconsciente por forjá-lo em suas dobras, em seus desvios" (LEITE, 2007, p. 305).

Em nossa pesquisa, estamos levando esta ressalva em conta. Seja quando tomamos produções individuais como objeto de análise, seja quando cotejamos versões

em busca da reconstrução do traçado por meio do qual um texto veio a ser concebido, buscamos, justamente, reconstruir a singularidade da forma como veio a ser escrito.

De todo modo, por meio do esforço empreendido ao longo da pesquisa, não temos qualquer tipo de pretensão de fazer com que a verdade do desejo inconsciente de quem escreve seja revelada. Nosso esforço não é clínico, mas, sim, educacional. Trata-se de levar em conta a hipótese do inconsciente freudiano (e tudo o que dela se deriva) para refletir, especificamente, a respeito das relações entre a língua, a escrita e a pessoa que escreve.

Nossa abordagem investigativa dos fenômenos da contemporaneidade leva em conta, portanto, aspectos de três áreas distintas: a educação, a linguística e a psicanálise lacaniana. Da **educação**, privilegiamos uma preocupação acentuada com o aspecto formativo das novas gerações que, em nossa avaliação, deveria ser a tônica das escolas. Separando o aspecto técnico do repasse de conhecimentos da faceta ética da influência deliberada exercida pelos adultos nas constituições das subjetividades, compreendemos que cabe à escola responsabilizar-se por um projeto pedagógico que resulte na possibilidade dos alunos ressignificarem a herança cultural que lhes legamos. Em outras palavras, levando em conta o fato de que somos mortais e, portanto, responsáveis pela acolhida de nossos sucessores no mundo, temos clara a premência de preparar nossos alunos para "a tarefa de renovar um mundo comum" (ARENDT, 2000, p. 247).

Da **linguística**, servimo-nos, em especial, de aportes que nos permitem compreender, com maior propriedade, como se dão a leitura e a escrita. Com relação à leitura, aprendemos com os linguistas de inspiração cognitivista que saber interpretar um texto levando em conta suas marcas linguísticas e discursivas é um processo que necessita, por parte de quem lê, a conquista da capacidade de fazer antecipações em busca da investigação de como os sentidos são construídos em um dado texto.

Em especial, mas não exclusivamente, temos buscado verificar o que facilita ou dificulta que os alunos façam três tipos de antecipações: 1) as **sintáticas**, aquelas que possibilitam determinar como os elementos da linguagem devem estar relacionados uns aos outros; 2) as **semânticas**, que envolvem a maneira como as coisas designadas pelas diferentes peças da linguagem estão relacionadas na comunidade interpretativa do autor do texto; e, por fim, 3) as **pragmáticas**, que se relacionam a como a linguagem é utilizada em ocasiões particulares em cada uma das diferentes comunidades linguísticas.

Com relação aos estudos discursivos que se voltam ao estudo da escrita, temos tentado dar consequência às construções que Sírio Possenti (2002) tem feito a respeito

da autoria na escola. Postulando a necessidade de que a noção de autoria seja redefinida quando se trata de analisar textos escritos em contexto escolar, Possenti defende que a autoria é um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa. Postula que os indícios a serem levados em conta para que se fale de "autoria" são duas categorias discursivas: dar voz aos enunciadores e manter distância. Avalia que "a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dá sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição". (POSSENTI, 2002, p. 109).

Da **psicanálise**, por fim, temos nos centrado na tentativa de dar consequência às formulações a respeito das novas configurações psíquicas que foram realizadas a partir da década de 1970. Compreendemos a constituição da subjetividade humana como um processo profundamente marcado pela comunidade interpretativa, sendo, portanto, sujeito às contingências que escapam a rede simbólica das significações.

Por este motivo, em seus últimos trabalhos, nos quais discorre a respeito da invenção de um estilo como obra de um sujeito que pôde se afastar dos sentidos pré-construídos, Jacques Lacan abandonou a noção de sujeito do desejo inconsciente e forjou o conceito de *falasser*: ser que fala com o seu corpo e pode ser responsabilizado por suas escolhas mesmo na ausência de reguladores externos (LACAN, 1972-1973).

Neste momento, o importante de reter é que o *falasser* não tem uma regulação natural. Também, não é mais, necessariamente, regulado por meio dos grandes cânones das sociedades patriarcais. Assim sendo, quando se trata de pensar a educação que seria a mais apropriada para acolher as novas gerações, há que se estudar, detalhadamente, os seus modos de satisfação. Este estudo, por sua vez, permite a construção de um modo de endereçamento a eles que lhes implique em sua *responsabilidade subjetiva*.

No quadro 1, a seguir, estão expostos aqueles dados que foram utilizados, mais sistematicamente, na realização da pesquisa que deu origem a este volume.

INFORMANTE	TIPO DE PRODUÇÃO	Nº DE ARQUIVOS	Nº DE PÁGINAS
Bridget	Relatório de Iniciação científica; e Dissertação de Mestrado	463	4.177
Pietra	Dissertação de Mestrado	165	3.174
Louise	Relatório de Iniciação científica; e Dissertação de Mestrado	355	6.805
	Total:	983	14.156

Quadro 1: Composição do corpus da pesquisa realizada em manuscritos universitários

Selecionamos as versões de trabalhos acadêmicos escritas entre 2005 a 2010 por quatro informantes. Todas estavam na faixa dos vinte e tantos anos quando os dados foram coletados. Com pequenas variações, tiveram uma formação parecida, em Universidade Pública Estadual: graduação em Letras e Mestrado em Educação.

Julgamos que estudar a formação dos futuros professores de Língua Portuguesa era premente, pois, em suas mãos, estava a possibilidade de fazer face à *Língua Espraiada*. Para nós, só as pessoas que se pautam pela ética do bem-dizer podem auxiliar os outros a fazerem a conquista que, um dia, tiveram as condições de efetuar. De modo análogo, pareceu-nos importante avaliar a formação de jovens pesquisadores que, um dia, vão atuar no campo do ensino de uma língua materna. Pensávamos que era urgente localizar e, se necessário, tratar, as dificuldades de utilização da língua materna, pois, caso o próprio pesquisador seja vítima da *Língua Espraiada*, como poderá pesquisar esses fenômenos quando se deparar com eles?

Para não nos alongarmos em conceituações neste momento inicial de apresentação do trabalho, já que, dadas as nuances deste percurso, esta exposição exigiria um fôlego maior, é importante considerar que a existência do inconsciente durante a realização de uma pesquisa implica em levar duas premissas em conta de forma irredutível.

A primeira é a necessidade de abrir mão de uma compreensão total dos fenômenos estudados. Como o inconsciente, tal qual o compreendemos, é efeito de linguagem (e, portanto, constitutivamente opaco e sujeito a toda sorte de equívoco), há um cerne de não-saber irredutível em toda explicação ou construção teórica. Freud chamava este cerne de "castração", tendo praticamente organizado toda a psicanálise em torno da impossibilidade de ultrapassar este rochedo que compromete a tentativa de estabilização das verdades e das certezas em torno das quais se organiza o discurso pedagógico e a pesquisa a seu respeito.

A segunda se relaciona com a possibilidade de invenção de um estilo singular de escrever e sua correlação com a possibilidade, por parte de cada qual, de tolerar a angústia de se defrontar com a parte de si próprio que, por ser inconsciente, é inteiramente desconhecida do sujeito falante. Assim, quanto mais uma pessoa consegue suportar a irrupção do que de si próprio, daquilo que, por ser único, não é facilmente compartilhável com os semelhantes, ele pode reconhecer, nas quebras do que escreve, matéria-prima para dar origem à criação. Conclui-se desta afirmação que aprender a escrever passa pela tentativa (bem sucedida) de aprender a ler o que se depositou no suporte gráfico de modo involuntário.

Posto isso, eis-nos em condições de formular, de modo sintético, o encadeamento das ideias que deram origem à tese em torno da qual este texto está organizado:

1) Para ser reconhecido como leitor e escritor proficiente é necessário que um sujeito possa articular os eixos sintagmáticos (metonímico) e o paradigmático (metafórico);
2) Ao fazê-lo, a interpretação que ele dá a um enunciado qualquer é limitada pelo *point de capiton*, ou seja, leva em conta o projeto enunciativo do locutor;
3) A possibilidade de levar em conta o projeto enunciativo alheio se abre para os falantes que sofreram os efeitos daquilo que a psicanálise chama de castração, processo que os leva a ser pautados pela lógica cartesiana (paterna);
4) As mudanças sociais que experimentamos nas últimas décadas têm tornado esta condição, relacionada à construção da ética do bem-dizer, a exceção e não a regra;
5) Em consequência da utilização das palavras em curto-circuito, e da prevalência da fragmentação, estamos assistindo ao advento do fenômeno da *Língua Espraiada*;
6) Ao dar origem a leituras muito desviantes, a *Língua Espraiada* coloca a própria elaboração intelectual em risco, torna perecível a própria produção intelectual universitária, nos moldes que conhecemos; e
7) Se, por um lado, as mudanças sociais podem levar alguém a se perder a ponto de (des) organizar suas produções na *Língua Espraiada*, por outro, as oportunidades que se abrem de tratar essa desorganização para quem tem coragem de tomar as rédeas de sua vida em suas próprias mãos são incontáveis.

É neste ponto que a *responsabilidade subjetiva* dos professores se faz necessária.

Nossa reflexão está dividida em cinco capítulos. No primeiro, no qual nos propusemos à realização de uma discussão ética, tendo dado a ver algumas diferenças sociais entre as sociedades cuja organização é prioritariamente patriarcal e a que vivemos, discutimos qual deve ser o objeto da responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa tendo em vista os desafios do seu tempo.

No segundo, após, por meio de exemplos, aprofundarmos os contornos dos principais desafios a serem enfrentados pelo professor de Língua Portuguesa que tem um compromisso com a formação das novas gerações e entende sua prática como uma instância privilegiada na direção da expressão singular, apresentamos uma proposta de política de formação que, ao mesmo tempo, considera o rigor dos métodos e técnicas e o frescor dos interesses e paixões de cada qual.

No terceiro, dedicado ao maior detalhamento do que estamos chamando de *Língua Espraiada*, primeiramente apresentamos uma saída teórica para este estado que parece sinalizar a presença de alunos que não conseguiram levar a bom termo a tarefa singular de encontrar pontos de amarração desde onde orientar suas existências e, então, apresentamos alguns "antídotos" para este fenômeno.

No quarto, partindo da premissa de que é impossível ensinar alguma coisa que não se tenha previamente aprendido, analisamos os modos por meio dos quais jovens professores de Língua Portuguesa se relacionam com a própria escrita. Em especial, analisamos como se entabula a relação pedagógica entre mestrandos e doutorandos e seus orientadores.

No quinto e último capítulo, discutimos diversos aspectos relacionados com a formação de professores de Língua Portuguesa, privilegiando duas facetas que, muito raramente, são mobilizados na área da educação: a vergonha íntima, sentimento que leva uma pessoa a não ceder frente às contingências, mesmo quando, aparentemente, existe um jeito mais fácil; e a coragem, afeto que, impelindo cada um de nós a ousar novas soluções, tira-nos do imobilismo e dá origem à criação e a *responsabilidade subjetiva*.

1 O professor de Língua Portuguesa e seu objeto

> Só o sentimento de responsabilidade, que prende *este* sujeito *àquele* objeto, pode nos fazer agir em seu favor. (Hans Jonas, 2006, p.163).

Qual deve ser o objeto da responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa? Como ensinar este mesmo objeto de modo a permitir, ao sujeito que aprende, tanto a escolha quanto a *responsabilidade subjetiva* frente a ele? Para responder a estas questões, cumpre, primeiramente, aproximarmos- nos, mesmo que exploratoriamente, do estado atual do tipo de produto que se tem obtido no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas em nosso país. Comecemos tomando como exemplo um aspecto relacionado à formação de professores.

Os resultados do *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)* – que integra o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES* – repercutiram enormemente nos meios especializados (ou não) tão logo foram lançados. Após sua divulgação, muitos se diziam alarmados com a formação precária dos futuros professores brasileiros. Teriam razão em suas preocupações?

Infelizmente, parece-nos que sim. O exame (criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004)[3] tem como objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação. Em outras palavras, serve, ao menos hipoteticamente, para mostrar o quanto os graduados aprenderam de modo efetivo os conteúdos, habilidades e competências que deveriam ter aprendido.

Consultando o texto da lei (artigo quinto, parágrafo primeiro), vemos que o ENADE avalia os participantes "em relação aos conteúdos programáticos previstos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* de seus respectivos cursos de graduação; suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e

[3] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 07 ago 2013.

suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento".

Não querendo entrar, aqui, no mérito da qualidade da prova (que, afinal de contas, sempre pode ser mal feita), entende-se porque os dados do ENADE 2011 apontam que os concluintes de cursos de licenciatura, em geral, e em pedagogia (uma carreira que recebe das universidades mais de cem mil novos profissionais por ano) foram bem mal nas provas de "formação geral". Obtiveram, por exemplo, notas inferiores aos dos concluintes das áreas de engenharia e tecnologias, que realizaram essa prova.

Na prática, o que isso significa? Significa que, ao longo de quatro ou cinco anos de estudos, os futuros professores não desenvolveram, a contento, as habilidades que seus alunos precisarão aprender: mais especificamente a compreensão de textos e a resolução de problemas.

Ao contrário dos conteúdos livrescos, que podem ser repassados, inclusive, por quem não os domina, interpretar e raciocinar criativamente são competências nas quais um saber-fazer está fortemente implicado. Assim como andar de bicicleta, cozinhar ou bordar, quem aprende precisa, em maior ou menor medida, colocar o seu corpo em jogo na execução da tarefa. Analogamente, quem ensina não pode se limitar a dizer como se faz, precisa recorrer à mostra: dar a ver o que deve ser feito.

O pulo do gato está, portanto, nas provas que devem ser dadas na formação dos formadores de professores. Relatórios de pesquisa de mestrado e doutorado não podem mais ser suficientes para validar um percurso de formador. É preciso, com urgência, repensar os mecanismos de nossa *práxis*. Aí é preciso olhar mais de perto.

Portanto, ao longo deste capítulo, nós vamos, primeiramente, compreender como a psicanálise pode ser chamada em auxílio para os problemas no ensino de Língua Portuguesa. Então, passaremos a compreender como a configuração psíquica dos sujeitos contemporâneos parece estar facilitando o advento da *Língua Espraiada*. Na sequência, na qual argumentamos pela necessidade de parcerias produtivas para fazer face a esta desagregação, descrevemos algumas das características das associações que podem ter esta potência. Por fim, antes de concluir apresentando o conceito de responsabilidade que sustenta o trabalho, argumentamos a favor da superação das expectativas idealizadas para que, na prática, possamos continuar exercendo nosso ofício independente das mudanças sociais que tenhamos de enfrentar.

Psicanálise e ensino de Língua Portuguesa[4]

> [...] é preciso consentir em ceder uma certa alegria, de evocação e invocação, e mesmo de provocação, para dizer e escrever como todo mundo. (Philippe Lacaddé, 2006)

Que a psicanálise seja chamada em auxílio da educação quando ocorrem problemas não é novidade. Desde que ela foi inventada, no século XIX, acostumamo-nos a um raciocínio segundo o qual, quando algo não vai bem, Freud explica. Assim, na presença de fenômenos pouco habituais que comprometem a possibilidade de ensino-aprendizado, tem sido comum que surjam explicações que, supostamente, remetem-nos a problemas psíquicos.

Dizendo de outro modo, é corriqueiro que os educadores cuja prática seja afetada pela psicanálise tentem resolver seus impasses municiados dos conhecimentos colhidos de uma clínica psicanalítica montada a partir de uma teoria fundada em torno da função paterna como organizadora do psiquismo. Por exemplo, quando um menino é agressivo com o professor de matemática, logo aparece alguém para afirmar que ele está atualizando sua rivalidade com o seu pai.

Durante quase cem anos, este modo de raciocinar funcionou relativamente bem. A psicanálise era considerada como uma área coadjuvante da educação e os problemas educacionais eram tratados na base do encaminhamento. Legiões de alunos com "problemas de aprendizagem" foram encaminhados para os "psi" e, como, de modo geral, a possibilidade de falar de seus problemas costuma ajudar as pessoas, os estudantes colocados em terapia melhoravam dos seus sintomas e não mais precisavam manifestá-los por meio de sintomas e inibições escolares.

As pessoas se sentiam à vontade para fazer esses encaminhamentos porque, na presença de parâmetros mais ou menos consensuais, a fronteira entre o "normal" e o "patológico" parecia relativamente clara e, portanto, separar os "bons" dos "mal" alunos (de uma maneira que nos parecia justa) era confortável: aqueles que seguiam os parâmetros do "pai" eram considerados "bons" e os que não seguiam "ruins".

---

[4] Uma primeira versão deste texto foi publicada com o título *Leitores Fragmentados* na **Revista Língua Portuguesa**: Psicanálise e Linguagem, São Paulo, p. 14-19, 30 nov. 2009.

As instituições (em especial a família e a escola) eram estruturadas a partir da primazia do poder paterno. Quem transgredia o *status quo* experimentava grande sentimento de culpa. Como vivíamos em uma sociedade patriarcal, sua organização favorecia a instalação de um raciocínio dualista, favorecendo a ocorrência de um processo chamado de *assujeitamento*: a submissão de alguém a um significante que, a partir deste ponto, passava a orientar suas ações e o seu modo de pensar (LACAN, 1964).

Houve um tempo, portanto, em que o principal desafio da educação era garantir o acesso à instituição escolar, posto que, por assim dizer, uma vez obtida a inserção do sujeito na sala de aula, a normatização de uma pessoa se dava nem que fosse necessário recorrer a meios que, hoje, julgaríamos muito questionáveis, como os castigos físicos. Como isto ocorria? Tomemos aqui a explicação do próprio Freud, para quem a relação professor-aluno era permeada pelo fenômeno conhecido como transferência (FREUD, 1912).

Compreendida como um mecanismo de caráter ininterrupto e constante, cuja única variação é o objeto sobre quem é depositada, a transferência torna a realidade sexual do inconsciente presente (LACAN, 1964). Chegar a descrevê-la foi um longo processo. Interrogando as origens de um sentimento de respeito e admiração que nos une a nossos professores, Freud (1914) postulou que a mola do respeito que os alunos costumavam demonstrar por seus professores seria, justamente, o amor idealizado que um dia sentiram por seus pais.

Para o autor, nós transferimos para os professores o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e, depois, começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em nossa infância (FREUD, 1914, p. 287). Aqueles que acreditaram nesta psicanálise entenderam que, na relação educativa, a tendência era a atualização da assimetria entre pais e filhos. Isso se reatualizaria na relação pedagógica, tornando os problemas disciplinares menos raros.

Com o passar do tempo (e com a natural deterioração nas teorias), os educadores recuaram para uma posição de maternagem, tendo passado a evitar "traumatizar" seus alunos, como, por exemplo, pelos malefícios psíquicos que o uso da caneta vermelha poderia causar. O ato de educar passou a ser visto como uma violência a ser minimizada, disfarçada. Por este motivo, os educadores vacilaram ao exercer suas funções, encobrindo a própria inépcia por meio de uma fantasia de "educador

camarada". Estamos colhendo até hoje os frutos deste medo de educar, sob a forma de dificuldades acentuadas de leitura e de escrita: a *Língua Espraiada*.

De 1953 a 1970, para poder fazer face àquilo que considerava como uma degradação da psicanálise feita pelos pós-freudianos, o psicanalista francês Jacques Lacan efetuou uma leitura da obra freudiana. Durante este tempo, conhecido como sua primeira clínica, construiu uma clínica pertinente ao século XX, a partir, especialmente, de seus estudos da linguística e da antropologia.

Em busca de uma verdade a ser reencontrada por meio da progressão da análise, Lacan (1953) inicialmente compreendia o inconsciente como o capítulo da história de um sujeito que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira. Assim, a partir do conceito de significante tal qual desenvolvido na linguística, reconstruiu a doutrina freudiana para devolver-lhe a virulência retirada pelos primeiros seguidores de Freud.

Lacan construiu uma psicanálise do ser falante. Explicou que, ao se tornar falante, o animal humano perde o que teria sido sua vida instintiva, por meio de um processo chamado de simbolização. Como resultante deste processo, instaura-se um processo de regulação das relações humanas. O desejo do homem deixa de ser natural e passa a ser mediado pelo simbólico.

Vislumbra-se, portanto, que sua primeira clínica foi construída a partir da tripartição dos registros de apreensão da realidade humana. Ao registro do **imaginário**, corresponde a instância das identificações e das relações duais, pautadas no contorno do corpo e na sua projeção nas pessoas e nos objetos. Ao do **simbólico**, a da nomeação, que introduz distância na relação dual e subordina o homem a um sistema de valores que o precede e o ultrapassa. Por fim, à do **real**, ao que é impossível de ser representado (imaginarizado) ou simbolizado. O real é, para todo e qualquer um, o inominável. Após ter conseguido obter esta diferenciação, Lacan pôde construir um raciocínio no qual o simbólico tinha precedência sobre os outros dois registros.

Mobilizando a distância entre o enunciado (a frase efetivamente dita) e a enunciação (lugar simbólico desde onde a frase é dita) Lacan (1960) construiu uma concepção de sujeito como efeito de linguagem, dividido. Ele separou duas instâncias: o "eu" e o "sujeito do desejo inconsciente". Na instância do "*eu*", dar-se-ia uma apreensão alienante da realidade, fundada na identificação do homem ao seu semelhante, e na do "*sujeito do desejo inconsciente"* — responsável pelas quebras de um fluxo frasal, na figura do ato falho, por exemplo — seria encontrada a verdade do desejo.

Tratava-se de uma clínica referida ao cenário edípico, que permanecia como uma matriz de sentido desde onde o sujeito interpretava o mundo. Referido a uma lei paterna, o homem voltava-se às conquistas culturais como um meio de dar vazão às suas necessidades pulsionais que, uma vez normatizadas pelo Complexo de Édipo, não encontravam outro meio de expressão.

Como a educação era vista neste contexto? Como um dos processos por meio dos quais a simbolização poderia se dar. Educar consistia, portanto, em, paulatinamente, levar o filhote do homem a se deixar atravessar pelas palavras, fazendo-se um ser de linguagem. Como interpretávamos o amor à leitura, à escrita e à literatura? Como expressões de uma bem sucedida submissão do desejo do homem às leis da linguagem.

Inspirando-se nos trabalhos do linguista Roman Jakobson (1999), Lacan construiu este raciocínio diferenciando a fala da linguagem. Na fala, temos os enunciados efetivamente produzidos por um locutor. É o lugar onde os sentidos devem manter-se estáveis para haver comunicação. A linguagem, por sua vez, consiste em um sistema simbólico que funciona por dois dispositivos básicos, a metonímia (eixo sintagmático, da combinatória de uma palavra do lado da outra) e a metáfora (eixo paradigmático, da substituição de uma palavra por outra).

Foi descrever este sistema simbólico o que permitiu a Lacan mostrar como o assujeitamento se instala: pela entrada do sujeito na linguagem. A partir deste momento insondável, ele passa a estar submetido aos seus dispositivos e, quando isto ocorre, tem maior facilidade na expressão verbal. Em si, falar uma língua não é um sistema de coerção. Como as palavras podem ser usadas como coisas, (meros instrumentos de comunicação pragmática), o que nos dá parâmetros é a submissão às leis da linguagem. Como um sistema de combinatório que tem leis próprias, operado pela metáfora e a pela metonímia, ela nos impõe restrições quanto à lógica do sentido.

Exemplifiquemos pelo avesso. Partamos de uma ocorrência envolvendo um jovem senhor na faixa dos trinta anos. Por ocasião de um concurso público, o responsável por aplicar a prova de redação iniciou-a com várias instruções de caráter geral, a saber:

> ─ Esta é a folha de rascunho e esta é a da versão final. Ao término dos trabalhos, daqui a três horas, vocês devem entregar ambas. Qualquer tentativa de identificação de sua produção resultará em imediata eliminação do candidato. Quanto ao tamanho da dissertação, é totalmente indiferente. Dez, vinte, trinta, cinquenta linhas... Isso é com vocês.

> (Após três horas, dirigindo-se a um dos candidatos que suava frio enquanto corria seu dedo pelo papel, parecendo estar contando as linhas): ─ Tudo bem com você?
> ─ Não, eu estou com um problema grave. Eu já passei a prova a limpo e deu cinquenta e uma linhas. Vou ser desclassificado?

O que se salienta neste exemplo é a construção de uma hipótese interpretativa por parte do candidato que é discordante do projeto textual do examinador. Deixando-se de lado as interpretações psicologizantes (que, por exemplo, imputariam a culpa do erro de leitura à tensão normal de uma ocasião de concurso público), parece-nos produtivo interrogar como o candidato procedeu para conseguir errar.

Analisando seu erro, encontraremos uma manifestação da precariedade na metaforização. O candidato não conseguiu articular todas as partes do texto oral que teriam sido necessárias para que ele compreendesse as exigências da prova. Em especial, ele desconsiderou o seguinte enunciado: *Quanto ao tamanho da dissertação, é totalmente indiferente*. Como não deu atenção a esta parte, agarrou-se à informação subsequente. Então, *Dez* virou o número que estaria descrevendo o número mínimo de linhas a ser escrito e *cinquenta* o máximo.

Como não conseguiu fazer o cálculo metafórico, produziu uma leitura em cacos, um dos sintomas da *Língua Espraiada*. Ele não consiste nem em fenômeno isolado, nem restrito ao ambiente escolar. Ele é consonante com a sociedade em que vivemos, onde se observa uma intensificação das características que marcaram a modernidade. Os limites estão cada vez mais rarefeitos e os referenciais se multiplicaram. A função simbólica, elemento que na sociedade repressiva desempenhava uma função estruturante, vem perdendo seu estatuto a ponto dos psicanalistas afirmarem que, hoje, o Outro (instância organizadora da unidade do simbólico) não existe (LAURENT; MILLER, 1998).

Nas últimas duas décadas, os sociólogos que se dedicam à análise da contemporaneidade têm apontado para a liquefação de nossas relações. Eles afirmam que, como temos priorizado relacionamentos que podem ser tecidos ou desmanchados com facilidade, nossas relações tornam-se cada vez mais instáveis e "flexíveis" (BAUMAN, 2004). Paralelamente, alertam para o fato de que estamos observando o nascer de um hiperindividualismo que transborda nos excessos cometidos em nome do direito ao prazer (LIPOVESTKY, 1994; LIPOVESTSKY; CHARLES, 2004).

Por estar atento a estas mudanças sociais antes mesmo que elas fossem cantadas aos quatro ventos, como mencionado anteriormente, Jacques Lacan alterou os pilares de

sua própria obra de 1970 a 1981, quando construiu uma teorização que ficou conhecida como a segunda clínica. Lembramos que a principal mudança introduzida por ele foi abrir mão da primazia do simbólico a favor de uma tentativa de cortar atalho pelo real. De modo apressado e incompleto, posto que já se encontrava em idade avançada, Lacan mostrou que, na sociedade atual, aconteceram mudanças importantes no regime da significação, gerando dificuldades de simbolização.

Como, de modo geral, não incluímos este fator no cálculo de nossas aulas de Língua Portuguesa, não é de se estranhar que não consigamos ultrapassar a *Língua Espraiada*, pois, ao lecionar, consideramos os alunos do passado, a respeito de quem gostávamos de pensar que obedecer às injunções da função paterna era a regra. Nós nos vimos convocados a inventar uma resposta condizente para os desafios trazidos pelos novos alunos, mas, por medo ou incapacidade, continuamos recorrendo às mesmas velhas e já não tão boas respostas...

As alterações que vimos experimentando nos colocam a necessidade de reinventar, completamente, os modos de ensinar Língua Portuguesa. Devemos perder as esperanças de aprender a nos virar, o mais rápido possível, com aqueles para quem a palavra funciona em curto-circuito. Assim, concordamos com Forbes quando defende a necessidade de reinventar a pedagogia, posto que, hoje, os alunos parecem estar sinalizando "uma nova apreensão do gozo do corpo que não passa pelo circuito integral da palavra, pelos métodos habituais do diálogo" (FORBES, 2004, p. 26).

Como a escola deixou de ter a força social que tinha antigamente, Freud já não explica. Assim, caso deseje ser bem sucedido na tarefa de ensinar a Língua Portuguesa, o professor precisa apropriar-se das figurações que as alterações no regime de significação têm tomado e, a partir de seu estudo sistemático, inventar modos de trabalhar que podem tocar os alunos para quem a língua materna funciona de modo diferente, espraiado.

Para que a psicanálise possa continuar servindo de auxílio à educação, portanto, é mais do que nunca necessário dar consequência para a obra que Jacques Lacan deixou inacabada: a clínica do real. Empenhar-se nesta direção, construindo um diálogo fundado além do Édipo, parece-nos o melhor antídoto contra um cenário que, de outro modo, anuncia-se sombrio. É a nossa aposta.

Para tanto, torna-se necessário recuperar parte do percurso. Para traçá-lo, Lacan (1975-1976) tomou James Joyce (1882-1941) como exemplo. Romancista, contista e poeta irlandês, foi amplamente considerado um dos autores de maior relevância do

século XX. Para além dos motivos que acabamos de citar, ressalta-se, ainda, a singularidade do estilo do autor, que mantinha com as diversas línguas que praticava uma relação peculiar: misturava, sem cerimônia, extratos de língua que, em nossa experiência cotidiana, não esperamos encontrar juntas.[5]

Para dizer em poucas palavras, podemos afirmar que, em Joyce, trata-se de uma escrita na qual a intenção comunicativa de dizer (para o outro) é opacificada pela intenção de gozar. Para além de um prosaico "se fazer entender", no exercício do escritor, trata-se de se locupletar com um prazer que, tendo sua fonte nas palavras, incide gozozamente no corpo do sujeito.

Temos aqui a execução de uma obra de arte sem que, necessariamente, os pré-requisitos do assujeitamento tenham sido cumpridos na modalidade que leva uma pessoa a ficar presa à versão *prêt-à-porter* do que deve ser feito ou dito. Listemos alguns dos indícios que levam a crer que Joyce encontrou outra saída, não necessariamente "bem comportada":

1. Mostrou-se pouco disposto a negociar as modalidades de sua satisfação, não cedendo à censura dos editores, que o acusavam, entre outras coisas, de escrever "pornografia";
2. Deu pouca ou nenhuma mostra de ter limitado seu egoísmo ao escrever deliberadamente de forma ininteligível para os outros; e
3. Ousou redigir em uma língua praticamente singular, dificilmente assimilável ao Inglês padrão (uma língua de prestígio) ou, mesmo, qualquer das línguas correntes.

Por que, em seu caso, não estamos falando de *Língua Espraiada*? Se tomamos um exemplo qualquer, Ulisses (JOYCE, 1922) entre outros, vemos que o autor mobilizava um vocabulário imenso (neste caso, de acordo com o senso comum de seus críticos, cerca de 30.000 palavras), mudava de estilo sem nenhuma cerimônia, abusava do trocadilho e do dito espirituoso, inseria neologismos, ou seja, esticava a língua

[5] Para que se tenha ideia da natureza dela sem ter de recorrer a uma lista infindável de textos de críticos literários, vamos nos voltar a uma fonte testemunhal: o comentário de Raphael Soares, em 12 de junho de 2011, no blog "*I-Traduções e coisas sobre tradução*". Referindo-se a sua experiência de ter tentado traduzir uma das poesias de Joyce, Rafael afirmou: "Chamber Music é um texto no mínimo peculiar. O metro curto e a sonoridade marcante são dificuldades para a tradução, mas a maior dificuldade está na mudança de registro, onde arcaísmos e neologismos se misturam em uma linguagem em alguns momentos simplória e erudita em outros. Em minha i-tradução mantive as rimas mas perdi o metro (apesar de manter os versos curtos)".

inglesa ao máximo, mas, sem, por isso, impossibilitar que ela tivesse sobre os leitores efeitos estéticos.

Nos dizeres de Lacan (1975-1976), o fato de que o livro continue circulando e sendo estudado até hoje comprova que ele ressoou junto aos leitores, tocando-os mesmo quando não foi possível haver uma compreensão integral da obra. Podemos dizer, portanto, que mais do que pela via do simbólico, Joyce afeta seu leitor pela vertente do real.

Como compreender a noção de real? O primeiro passo é inserir, no seio da reflexão, os impactos da falência das soluções imaginárias e simbólicas para a teorização da psicanálise que se faz em seu interior. Comecemos pelo redimensionamento dos quatro conceitos que, na avaliação de Lacan (1964), são os fundamentais da psicanálise, a saber:

1. *Inconsciente*: De uma rede significante passível de ser decifrada, o inconsciente passa a ser compreendido como sendo algo do que não se cura, como uma realidade sexual opaca, análoga ao traumatismo, impossível de ser recoberta por meio da associação livre e da interpretação. Trata-se, por assim dizer, de uma realidade que tem uma ponta na linguagem e um grande número de raízes no corpo de quem o porta;
2. *Transferência*: Das manifestações imaginárias e simbólicas da realidade sexual do inconsciente do sujeito, ligadas ao cenário edípico de sua infância, a transferência, assim como as demais histórias que uma pessoa conta ao longo de uma análise, passa a ser compreendida como o tamponamento de uma verdade insustentável: o próprio inconsciente, cuja realidade é uma verdade que não se consegue sustentar a não ser pela "verdade mentirosa" (LACAN, 1976a);
3. *Repetição*: Da atenção do aspecto mais ligado ao *automaton*, ou seja, ao que se repete nas rotinas e nos maneirismos de uma dada pessoa (e, portanto, passível de ser descrita) passa-se a ser dada maior atenção à *tiquê*, ao encontro faltoso (LACAN, 1964). No rastro do privilégio dado por Freud (1914b) ao retorno de um mesmo impossível nos quadros de sofrimento psíquico, o que se repete passou a ser visto como a presentificação de um mesmo modo de gozar, que, por ser sempre idêntico a si próprio, não se deixa apreender pelo sistema diferencial dos significantes; e

4. *Pulsão*: Este é o conceito de maior destaque na clínica do real, na qual é dado maior privilégio ao modo singular de satisfação pulsional de cada qual. Enquanto, no momento em que tentava cifrar o gozo humano, Lacan (1964) pensava que era possível reduzir a pulsão à rede significante, mais tarde, ao desistir dessa perspectiva, ele passou a se voltar à ideia de pinçá-la, organizando a pessoa.

Depreende-se do último item de nossa lista que a questão clínica central passa a ser a possibilidade (ou impossibilidade) de coadunar as palavras de alguém com os seus modos preferenciais de satisfação. Por este motivo, o segundo passo para compreender a noção de real é dar-se conta de que, naquele momento final de sua elaboração, Lacan passou a pensar que, para o humano, seu corpo é fugidio.

Nenhum de nós tem uma relação consistente com o corpo próprio. Basta um desarranjo qualquer, como, por exemplo, um tremor involuntário de um músculo, para que sejamos tomados de grande estranheza com relação ao invólucro de órgãos que não chegamos a apreender ao longo da vida.

Por este motivo, o psicanalista insistiu tanto para que a clínica do real fosse construída, posto que, para ele, é o real o registro que amarra o corpo ao simbólico. Em suas palavras: "Em relação a esses polos que o corpo e a linguagem constituem, o real é o que faz acordo" (LACAN, 1975-1976, p. 40).

Este raciocínio é de máxima importância para a tese que buscamos aqui demonstrar. Enquanto uma pessoa permanece separada de seu corpo próprio, a única experiência psíquica possível é a de uma angústia paralisante. Nesse momento, caso seja convidada a falar alguma coisa, suas palavras parecerão ter a mesma propriedade que Lacan atribui para os órgãos do corpo humano: a de serem destacáveis.

Compreende-se neste ponto a origem da *Língua Espraiada*. Como, para o humano, o corpo é sua única consistência mental, uma pessoa privada dessa possibilidade não consegue chegar a se organizar de forma a ter uma orientação que permita uma articulação das palavras com propriedade. Assim, ela necessita de uma instância intermediária entre ela e o seu corpo para que possa legitimá-lo, não temendo sua perda. Por amor à clareza, apoiando-nos nas elaborações de Lacan (1975-1976), tentemos sintetizar essa necessidade aforismaticamente:

1. Nada apreende a riqueza da experiência corporal humana;

2. Na linguagem articulada, o corpo fica de fora;
3. Uma pessoa não consegue tomar posse de suas experiências corporais apenas falando delas;
4. Se alguém não encontra um ponto de amarração entre corpo e linguagem, fica desorientado, não tem um ponto de ancoragem desde onde organizar-se como locutor;
5. O real é o registro que, por ressoar diretamente no corpo do interlocutor quando ele escuta ou lê algo que lhe toca, pode fazer acordo entre corpo e linguagem; e
6. Não é por não ter sentido que o real lacaniano não tenha direção, ao contrário. Ao amarrar um corpo à linguagem, evita o surgimento da *Língua Espraiada*.

Podemos compreender, a partir destes pontos, que, do ponto de vista da psicanálise, o fenômeno que tratamos de cernir está relacionado com a possibilidade de, na aula de Língua Portuguesa, articular corpo e linguagem por meio do que, no corpo, ressoa. Deixemos que Miller (1996, p.18) nos apresente este conceito: "A ressonância é uma propriedade da fala que consiste em fazer escutar o que ela não diz. É uma propriedade metonímica da fala. A poética é o metonímico. A interpretação não diz, faz escutar, e aí é barulhenta".

A partir desta citação, incluída em um texto destinado a defender a posição segundo a qual, entre significante e significado existe sempre, necessariamente, uma interpretação a ser feita, compreende-se que a possibilidade de se utilizar de uma língua para fins mais complexos do que o meramente referencial passa pela possibilidade de se responsabilizar por uma interpretação subjetiva de uma sequência verbal.

Foi por esse motivo que, na introdução deste texto, valorizamos a proposta de Barzotto (2004), defendendo, com ele, a possibilidade de incorporação de variedades maternas já praticadas pelo aluno nas aulas por nós ministradas. Ocorre que, ressoando nas memórias afetivas de cada um, essas variedades teriam maior probabilidade de se prestar a provocar um abalo para além do sentido que caracteriza o encontro com o real caso fossem transformadas em material de pesquisa linguística em um ambiente não hostil.

Em trabalho anterior (RIOLFI, 2006), selecionamos alguns fragmentos de textos para dar a ver a distância entre o que os adultos pensam que as crianças entendem quando elas falam e o que as crianças, anos mais tarde, podem testemunhar de terem entendido. Na ocasião, recorremos a um dos tópicos de um fórum de uma comunidade

virtual de pessoas interessadas em linguagem de crianças, iniciado em 18 de setembro de 2005. Uma de suas participantes instigou os demais membros do Fórum a completarem a seguinte frase *Quando eu era criança, eu pensava que...*

Leiamos a resposta dada pela participante Camila: "Eu achava que *Grande Elenco* era um ator muito famoso, como o *Grande Otelo*. Só que eu nunca o tinha visto ainda porque ele era um ator de teatro, sempre citado junto com os melhores atores: *Fernanda Montenegro, Paulo Autran,* e *Grande Elenco*!" (RIOLFI, 2006, p. 42).

Vê-se que, por ignorância, a menina transforma um substantivo comum em nome próprio ao incluí-lo, indevidamente, em uma lista de nomes de atores composta por prenomes e sobrenomes. A partir de seu conhecimento do pseudônimo de Sebastião Bernardes de Souza Prata (Grande Otelo), Camila fez uma generalização indevida e transformou *Elenco* em nome de família. Trata-se, aí, da *Língua Espraiada*? Claro que não. Ainda não.

Se, no imaginário da criança, uma rede significante lógica (e bastante inteligente) foi se tecendo a partir das conexões e substituições significantes, na *Língua Espraiada* não conseguimos seguir o fio dos elos que estariam sendo feitos porque eles são erráticos. É como se, ao se deparar com as leis da linguagem, a pessoa permanecesse incapaz de decidir se vai ou não obedecê-las. Eles relutam e o espraiamento advém. O corpo vai para um lado e a língua vai para vários outros. Como enfrentar este desacerto? Barzotto sugere:

> O caminho para a mudança de comportamento frente às relutâncias de nossos alunos pode ser feita pela inclusão do descompasso do qual tratamos aqui como elemento merecedor de reflexão nos estudos da linguagem em geral, e do ensino de língua em particular. É necessário produzir uma contribuição que incida sobre esse descompasso, uma vez que a desarticulação entre falar e agir pode ser amainada ou estimulada, a depender do modo como vamos incidir sobre ela. (BARZOTTO, 2012, p. 29)

Para nós, o aspecto mais importante do excerto que acabamos de transcrever é a "inclusão do descompasso" entre o falar e o agir como uma diferença irredutível e, por isso mesmo, digna de ser enfrentada todos os dias.

A necessidade desse enfrentamento cresce na justa medida em que assumimos o *Princípio Responsabilidade* como norteador do ensino de Língua Portuguesa, decisão esta que, como já adiantamos, relaciona- se com o fato de que, na ausência de modelos

consistentes para serem seguidos, as pessoas tendem a ficar mais desorientadas e, consequentemente, a produzir mais e mais amostras da *Língua Espraiada*.

Aprofundemos este aspecto. Inspirando-se no relato que o escritor francês Michel Leiris (1999) faz a respeito de um episódio de sua infância, Lacadée (2006) descreve a passagem que deve ser feita por cada humano para sair da "fala inventada", como é o caso do "Grande Elenco" de Camila, e aceitar os sentidos partilhados em sua comunidade interpretativa. Ele o faz nos seguintes termos:

1. A criança se apropria alegremente de uma sequência sonora, sem nenhuma consciência de seu sentido real, normalmente por julgá-la bonita, sonora. A usa na brincadeira, nas exclamações, nas horas de grandes emoções raivosas, sem qualquer preocupação com sua correção;
2. Um parceiro mais experiente avisa a criança da inadequação de sua formulação, confrontando-a com a distância que existe entre o que ela está produzindo e a forma socialmente aceita em sua comunidade interpretativa. No caso de Camila, tratar-se-ia, por exemplo, de alguém lhe explicar o sentido da palavra "elenco"; e
3. A criança se envergonha por conta de sua precariedade e percebe que o caráter social das línguas, bem como aceita a sua função de elo no laço social. Por assim dizer, ela se submete à autoridade da língua, passando a se esforçar para participar da realidade linguística que pensa ser a comum de todos.

O francês conclui que, para cada criança, a submissão a esses três tempos é estruturante porque faz perceber como a inscrição no sentido comum das línguas (em quaisquer de suas variedades) orienta as trocas sociais, tornando possível a vida em comunidade. Posto isso, é de se interrogar o que ocorre no avesso deste processo.

Textos nebulosos, por autores na neblina

Para explicar como a *Língua Espraiada* tende a ser um fenômeno mais presente nas organizações sociais não patriarcais, vamos recorrer aos anais da *Conversação de Arcachon.* Correndo o risco de fazer aqui uma espécie de "psicanálise aplicada", dada a

extrapolação de campos, assumimos os limites da tentativa. (HENRY; JOLIBOIS; MILLER, 1996).

Para contextualizar os pontos que nos interessam, cumpre esclarecer, em linhas bastante gerais, a organização do volume, dividido em três grandes partes. Na primeira, estão compilados dezessete casos clínicos que foram utilizados para embasar a conversação. Eles foram redigidos por diversos psicanalistas e previamente lidos pela plenária. A segunda (133 páginas) consiste na transcrição da conversação propriamente dita. É nela que encontramos, mais de perto, os elementos que iluminaram a elaboração em curso neste volume. A última, por sua vez, registra os ensinamentos que o psicanalista francês Jacques-Alain Miller desejou pontuar a partir da apresentação de casos.

A conversação começou com Miller (1996) apresentando uma "epistemologia da classificação", ou seja, tentou mostrar como, na história da psicanálise, foi construída uma taxionomia para dar conta do sofrimento psíquico. Para fazê-lo, tomou a obra *Pensamento Selvagem*, de Lévi-Strauss (1989), como referência básica. Ele partiu da seguinte interrogação apresentada pelo antropólogo: na eventualidade de que um dos clãs de uma tribo previamente dividida em três (no caso, ursos, águias e tartarugas) desapareça, o que acontecerá com os ritos e mitos tripartites que a tribo tiver previamente construído?

Lembremos que, nesta obra, o antropólogo defende a ideia segundo a qual, por força de um efeito de conservação do mito, um dos clãs será subdividido para manter a estrutura de pensamento da tribo. Por exemplo, a nova divisão poderia passar a ser: ursos, tartarugas amarelas e tartarugas cinza. Por que isso interessa a Miller? Porque, segundo ele, a permanência de mitos após uma dada evolução não consiste em um fenômeno estranho aos psicanalistas.

Para o francês, mantemos esta divisão "por preguiça" de renovar nossos modos de pensar. Ele critica o fato de que os psicanalistas o façam. Afirma que manter a tripartição clássica da clínica para descrever os modos como as pessoas reagem à castração (neurose, psicose e perversão) custa um preço alto: deixar de ver os avanços de Jacques Lacan.

Para Miller (1996), a posição do psicanalista deve ser dupla. Por um lado, precisa corresponder à dos nominalistas. À sua moda, quando o sujeito chega, devem suspender todos os preconceitos e classificações prévias para acolhê-lo em seu "frescor inaugural". Um psicanalista *nominalista* acolhe o paciente como inclassificável e o

nomeia na sua singularidade, sem lhe comparar a ninguém. Se lermos a obra de Freud, veremos que ela está cheia desses instantes. Dois exemplos famosos são "O Homem dos lobos" (FREUD, 1918 [1914]) e "O Homem dos Ratos" (FREUD, 1909).

Por outro, deve ser estruturalista, ou seja, acreditar na existência da estrutura e, consequentemente, na possibilidade de objetivar algumas descrições. Os tipos de sintomas são, portanto, referidos à existência da estrutura. Esse procedimento aparece, por exemplo, quando Freud, após fazer o exame da história de vida de Ernst Lanzer (o homens dos ratos), afirmou que ele sofria de neurose obsessiva.

O principal motivo alegado por Miller (1996) para adotar o modelo proposto foi o enfraquecimento do ponto de partida do raciocínio: o modelo edípico a partir do qual a psicopatologia analítica da clínica freudiana foi construída. Lembra-nos que, na leitura de Lacan, o Complexo de Édipo é um drama que se instaura, para todo e qualquer um, a partir da substituição do insondável do desejo da mãe pelo significante "Nome do pai", que o metaforiza para a criança (LACAN, 1957-1958).

A psicologia, portanto, se construía a partir dessa metaforização (ou de sua ausência), sempre referida ao significante mais importante da organização social: o "pai". A partir desse centro, poderíamos ter três possibilidades de posição subjetiva: a) *neurótico*: aquele que, para se satisfazer, negocia com o "pai"; b) *perverso*: aquele que, para se satisfazer, faz uma versão do "pai", desprezando aquele que o precedeu; e c) *psicótico*: aquele que não consegue estabelecer uma articulação paterna para se satisfazer.

Como na psicose os fenômenos de desagregação da articulação da linguagem costumam ser mais espetaculares, vale examinar esse quadro, ainda que brevemente, para podermos jogar luz sobre eles. Em um texto dedicado a estudar a negativa, Sigmund Freud (1925) afirmou que, na psicose, o eu recusa uma representação intolerável. O nome utilizado por Freud para descrever esse fenômeno é *verwerfung*. Utilizando-se de um termo de uso corrente no vocabulário jurídico procedimental (que significa o vencimento de um direito não exercido nos prazos prescritos), Lacan propôs a palavra *foraclusão* para traduzir esse termo.

Se mantivéssemos esta tripartição (neurose, psicose e perversão) para analisar alguns dos textos que fazem parte do *corpus* que foi objeto de análise desta pesquisa, seria bastante tentador ousar um trocadilho infame e dizer que são, literalmente, uma "coisa de doido"! Não é o caso. Ao menos, é esta a hipótese de Miller (1996) ao lembrar a plenária que, ao construir seu pensamento, Lacan caminhou de uma clínica

estruturalista (descontínua e categorialista) para uma **borromeana** (elástica e fundada na generalização da *forclusão*).

Este é um modo de dizer que, em um momento ou outro, ninguém está livre de sofrer uma desagregação psíquica que, no nível linguageiro, se manifesta ora pelas lágrimas angustiadas, ora pelo silêncio catatônico, ora pela *Língua Espraiada*. Assim, postulando que a *foraclusão* é para todos (ou, como diríamos nós, brasileiros, que de médico e de louco, todo mundo tem um pouco), Miller (1996) propôs que se desse maior peso à proposta que Lacan só chegou a construir nos momentos finais de seu ensino: deixar de orientar a clínica a partir do significante "pai" como centro.

Ao abandonar este ponto de referência, seria possível cernir de modo mais exato os casos clínicos que, hoje, não se encaixam em nenhuma das três classificações que acabamos de descrever. Dos casos narrados na conversação, salientou-se uma configuração subjetiva diferente com relação ao modo de satisfação da pessoa: dada a obscuridade "da paisagem", não é possível ver direito onde o sujeito está com relação à lei paterna. Não conseguimos discerni-lo em nenhum dos três lados previstos na taxionomia. Trata-se de uma pessoa que está permanentemente na "neblina".

Como essas pessoas poderiam ser ajudadas a não se sentirem tão perdidas? Miller (1996) argumentou a favor da necessidade de fazer um esforço conceitual para dar conta dos efeitos do significante sobre o gozo, estudando a articulação entre a operação significante e as consequências no gozo de um sujeito.

Neste ponto da argumentação do psicanalista, chegamos, finalmente, ao que mais se aproxima de nossa investigação a respeito da *Língua Espraiada*. Interrogando-se a respeito dos sujeitos que "não conseguem dizer" (na nossa linguagem comum, não falam coisa com coisa), o psicanalista conclui que não é correto pensar que, neles, falte intenção comunicativa. Em outras palavras, não se trata de não falar direito por estar de má vontade, com preguiça, ou, mesmo, por não dar o devido valor à cena enunciativa.

A explicação do psicanalista é de outra ordem. Para ele, os fenômenos de "neblina" (para nós, de desarticulação da linguagem) comparecem quando a tentativa de dizer se depara com a falta de significante no lugar onde o sujeito o procura: na instância da lei que ele já internalizou e que deveria poder lhe informar a respeito do que e como dizer.

Ao não encontrar o que busca, advém o estado de perturbação, que impede o advento do significado e, como consequência, acreditamos, impede o sujeito de realizar

as operações epilinguísticas que seriam necessárias para que o texto se construísse de maneira a formar um todo orgânico.

Como ajudar quem está na neblina a encontrar um norte? Seria lícito esperar que ele viesse, espontaneamente, a localizar o próprio caminho? Não acreditamos. Para nós, quanto maior for a horizontalidade de uma sociedade, mais ganham importância as parcerias solidárias.

É impossível ser feliz sozinho

No começo de abril, o *The New York Times Sunday Review* publicou, em um artigo com o título *Engineering Serendipity*, que a *Yahoo* iria mudar seu modo de funcionamento: proibiria os funcionários de trabalharem em suas casas. A notícia em si nos interessa menos do que os motivos que podem ser depreendidos do memorando enviado aos funcionários. Destacamos dois desses motivos: 1) "As melhores decisões e *insights* ocorrem nas discussões de corredores e dos cafés, nos encontros com pessoas novas, nos improvisos em reuniões de pequenos grupos" – literal do memorando; e 2) Fazer o seu melhor sozinho não pode competir com vagabundear perto da máquina do cafezinho esperando que a inspiração – na forma de um colega – golpeie você.

Até parece brincadeira! Quando todo mundo espera que as empresas proíbam a vagabundagem, a *Yahoo* não só a estimula como justifica sua opção a partir de uma aposta bastante inusitada: na "capacidade de fazer descobertas importantes por acaso", capacidade esta que, na língua inglesa, recebe o nome de *serendipity*. O *Google* está na mesma onda. Ainda nesse artigo, estava divulgado que seu novo prédio, na Califórnia, foi projetado para aumentar as chances de "colisões casuais" entre os colegas de trabalho. "Ninguém coloca inovações em sua agenda", a empresa explicou.

Para inovar, precisamos de duas instâncias distintas, porém igualmente importantes. A primeira é o grupo coeso, de referência, que se importa com você e com quem você se importa. Nele, você pode falar suas abobrinhas, fonte da criação. Ali você se reconhece, pode se dar ao luxo do desnudamento e do confronto com o desconhecido.

A segunda é o recém-chegado, o elemento estranho. Surpreendente, ele mostra o que está difícil. Desarranja o narcisismo do grupo. Não deixa que ele se feche na

comodidade do amor. Golpeia com suas perguntas toscas e se faz golpear com as respostas de tolerância zero.

Se quisermos criar, aprendamos a lição do *Yahoo* e do *Google*: não dá para confundir rigidez burocrática com disciplina intelectual. Esta última se relaciona, tão somente, ao esforço implacável de se manter fiel a uma lógica e não ao controle do tempo e do espaço.

"Inovar" é um verbo que não admite imperativo. As inovações criativas só ocorrem no conforto das pessoas que amamos e no confronto com quem está fora desse laço. Para sermos criativos e inovadores, não interessa procurar soluções, mas, sim, que elas nos achem. Esta formulação foi construída partindo das explorações feitas por Jacques Lacan a respeito da função primordial do significante: "*le signifiant comme tel sert à connoter la différence à l'état pur*[6]" (LACAN, 1961-1962, p. 56).

Um exemplo desse encontro ocorreu durante o desenrolar de uma disciplina de Comunicação e Expressão, ministrada em um curso de Graduação em Educação Física e Motricidade Humana em uma Universidade Pública.[7] Mostra como, para que uma pessoa se alivie do peso que, eventualmente sente ao carregar um significante, precisa encontrar um ambiente propício para inventar sua singularidade.

Ele é composto de três cenas por meio das quais queremos dar a ver como, ao contrário do que muitos parecem pensar, não é necessário abrir mão de participar de grupos para poder sustentar sua singularidade no mundo.

Cena 1: A intrusão surpreendente dos alunos em uma atividade didática

Durante um jogo didático, as meninas, a docente incluída, faziam um círculo, em pé, no meio da sala. Quando ela ia instruir os meninos sobre os procedimentos do jogo, notou trocas de olhares significativos entre eles e, mesmo, o início de uma movimentação. Imaginou que iriam fazer alguma brincadeira marota.

Antes, porém, que tivesse tido tempo de tentar conter o que estava por acontecer, um ritual já havia sido instalado: os vinte rapazes, braços fortemente unidos de maneira

[6] "O significante como tal serve para conotar a diferença em estado puro", nossa tradução.
[7] Uma versão deste texto foi publicada na forma de artigo com o título "O amor à diferença no trabalho enlaçado no interior de grupos", na revista **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, (39), p. 37-45, Jan./Jun, 2002.

a formar uma roda que lembrava algumas danças folclóricas russas, as aprisionaram em seu interior e iniciaram um movimento, simultaneamente em sentido horário e para dentro, sobre elas. Em paralelo a este movimento, cantavam aos berros:

> Lá na floresta
> tinha uma corujinha
> de dia ela dormia
> de noite ela fazia
> tchu tchu tchu
> tchu tchu tchu

A cada repetição do movimento, o círculo se acirrava. Os meninos davam um salto para dentro, deixando menos lugar para as meninas que, consequentemente, eram obrigadas a se grudar para manter o equilíbrio, consequentemente, cada vez mais precário. Por este motivo, na última volta, querendo ou não, cada menina era obrigada a aderir à brincadeira, caso não quisesse fugir do círculo. Assim, precisava saltar concomitantemente ao salto dos meninos, pois não havia mais espaço físico para que apoiassem os pés.

Nenhuma menina fugiu. Todo mundo saltou. Tendo sido obtido este efeito, todos foram embora em silêncio. Pela primeira vez, não foi a professora quem encerrou a aula. Ninguém se despediu, não houve perguntas. As habituais rodinhas de conversa não foram formadas. Todos caminharam para fora lentamente, mudos. Perplexa, a docente permaneceu na sala, rindo muito, sozinha.

Cena 2: A surpreendente interpretação dada por uma aluna à intrusão em uma atividade didática

Na esperança de ouvir algum tipo de explicação para o ocorrido, a docente foi até a cantina onde os alunos faziam refeições leves no intervalo das aulas. Instantes após sua chegada, uma das alunas a interpelou: - *Como você se sente, tendo passado pelo ritual de inclusão de uma caloura no grupo?* Como a docente não entendeu prontamente a questão, ela explicou que o *tchu tchu* ocorria de tempos em tempos junto aos alunos. Era, sempre, uma iniciativa de um grupo de veteranos que, por meio de sua realização, dava um sinal às calouras esmagadas no centro de que elas tinham sido

aceitas no grupo dos mais experientes. Informou, ainda, que as jovens aguardavam ansiosamente o seu *tchu tchu*, que consideravam uma honra. A docente se afastou em silêncio.

Cena 3: A surpreendente questão feita pelos alunos para sua professora

No início da próxima aula, ministrada para o mesmo grupo de alunos em dois dias, a docente resolveu devolver para seus alunos a pergunta que lhe havia sido feito na cantina. Após os cumprimentos de praxe, disparou: - *Como vocês se sentem, após terem esmagado uma professora no tchu tchu*?

Como todos queriam falar ao mesmo tempo, seguiu-se um pequeno tumulto. O clima era de uma alegria afetuosa. A docente conseguiu, aqui e ali, discriminar partes de sentenças que estavam sendo pronunciadas. Descobriu que seu *tchu tchu* era ímpar. Este ritual jamais tinha sido utilizado para acolher docentes.

Quando ela perguntou ao grupo se tinha entendido isso certo e ele teve oportunidade de confirmar, todos se acalmaram. Foi possível organizar os turnos conversacionais e, finalmente, cada pessoa teve a chance de se expressar sem outras falas sobrepostas. Vários alunos usaram sua vez para se divertir imaginando, às gargalhadas, a reação violenta que essa ou aquela professora teria caso fosse incluída no "*tchu tchu*". A mesma frase paradoxal foi repetida por muitas bocas, sem que ninguém desse sinal de ter julgado que ela era estranha: - *Professora, a senhora já imaginou que escândalo seria fazer tchu tchu com uma professora aqui da Federal?*

Se cotejarmos as três cenas que acabamos de narrar utilizando como chave de leitura a noção de "diferença no idêntico" trabalhada por Lacan (1961-1962), poderemos compreender que os seres humanos constituem uma identidade (por exemplo, "ser professora") sem necessidade de assumir uma igualdade com os outros humanos que, porventura, partilhem traços parecidos.

O autor defende a posição segundo a qual abordar a questão da diferença implica em deslocar a reflexão da mediação pela imagem (campo do objeto) para a mediação pelo significante (campo da linguagem). De acordo com ele, é neste último que se

coloca a impossibilidade de relação de identidade quando se trata dos seres falantes, cuja relação com os objetos e entre si é sempre mediada pelos significantes.

Para explicar essa ideia, ele se utiliza do enunciado: "*Meu avô é meu avô*". Trata-se de uma formulação perfeitamente aceitável no discurso comum ao ser utilizada como resposta para alguém que foi instado a responder por que não replicou com um insulto uma grosseria escutada do avô. Neste caso, o primeiro *avô* poderia ser meramente referencial (aquele senhor que me insultou) enquanto o segundo estaria apontando para o seu lugar na linhagem genealógica (aquele senhor a quem devo respeito, portanto, não posso insultar).

Embora, aparentemente, a palavra "avô" seja a mesma, porta, em cada um dos casos, um traço distinto. Enquanto o primeiro *meu avô* confunde-se com seu nome próprio, o segundo *meu avô* é uma referência às estruturas de parentesco. Lacan conclui que o primeiro *avô* não é idêntico ao segundo, pois há, entre eles, um traço diferencial. Como auxílio da linguística, sabemos que apenas o primeiro tem função de dêixis.

O psicanalista manteve essa questão por longos anos. Como se pode ler na citação a seguir, ele pensava que a diferença entre as coisas não se funda no fato de possuírem diferentes atributos, mas sim, pela sustentação de um traço diferencial (o "Um") que, por ser vazio de significado, tem como função manter a diferença:

> É exatamente essa a diferença do Um da diferença. Quando se trata de articular sua consequência, esse Um da diferença tem que ser contado como tal no que se enuncia daquilo que ele funda, que é conjunto e que tem partes. O Um de diferença é não apenas contável, como tem que ser contado nas partes do conjunto. (LACAN, 1971-1972, p. 183).

Tendo esse raciocínio em mente, podemos entender que, no ritual do *tchu tchu*, professora e alunos não se igualaram, mas sim, foram considerados, todos, em uma singularidade. Assim, o ritual só ocorreu pela conclusão prévia de que a docente que foi esmagada podia ser tomada em sua singularidade, para além de seu pertencimento efetivo em sua classe profissional. Esta conclusão foi, inclusive, verbalizada na frase repetida na cena 3 (*Professora, a senhora já imaginou que escândalo seria fazer tchu tchu com uma professora aqui da Federal?).*

Enquanto o início da frase (*Professora, a senhora*), modo de tratamento habitual para se dirigir à docente, indicava, justamente, ter havido por parte dos alunos um reconhecimento de seu lugar institucional, por outro lado, o movimento de inclusão em

certo grupo (o das senhoras professoras), com o qual a frase inicia, é uma espécie de logro, pois *Professora, a senhora* funciona no estatuto de nome próprio, aquele que pode ser usado para marcar uma diferença, tornar um dos elementos de uma dada classe distinto (ULLMAN, 1964). Neste caso, trata-se de uma professora a ser tomada em sua singularidade, no estatuto de exceção.

Concluímos, portanto, que dentro do agrupamento, cada um deve contar em seu nome próprio (consequentemente, pelas marcas de sua diferença, por aquilo que, de único, pôde construir no desenrolar da história de sua vida), para que a pertença em um grupo e a singularidade não sejam incompatíveis. Não é possível se incluir pelas insígnias que uma representação social poderia lhe conferir e, ao mesmo tempo, inscrever uma produção singular no mundo em lugar algum.

No caso de grupos de pesquisa, lugar onde, nos dias de hoje, muito frequentemente, a formação continuada de professores em nível de pós-graduação se dá, a tarefa fundamental consiste, portanto, em sustentar o amor à diferença. Isso não significa, necessariamente, que cada membro do grupo precise amar apenas as pessoas que forem diferentes de si, mas que todos precisam persistir no apego a certo modo de dizer no grupo: o fundamentalmente incompleto, que conta com o inconsciente real como inexorável.

Quando nós sabemos que a *foraclusão* não é privilégio das pessoas que, em sociedades disciplinares, foram consideradas como "loucas de hospício" e, ao contrário disso, entendemos que a impossibilidade de simbolizar completamente a dita "realidade empírica" é o que nos torna humanos, somos forçados a reconhecer que precisamos de pares. Essa necessidade se deve ao fato de que, toda vez que uma pessoa abre a boca, precisa do outro para poder escutar algo de si que, por desconhecer, ela nem planejou dizer e, na maioria das vezes, nem consegue escutar.

Assim, a tentativa de pertença a um grupo no qual se valorizam os traços diferenciais, convida ao abandono do modo de dizer que é a tendência a ser sempre combatida por quem quer criar: reprodutivo, estancado, e, hoje em dia, veiculado na *Língua Espraiada*. Essa necessidade não é do tipo afetivo/psicológica, mas estrutural. Ocorre que os elementos singulares só se tornam visíveis quando sustentados por pessoas que conseguem manter suas relações com seus pares além das identificações imaginárias e sempre têm em mente que seu interlocutor, enquanto ser falante, guarda seu lado opaco, uma dimensão de alteridade, de todo incompreensível inclusive para ele próprio.

Se, por um lado, não adianta acordar de manhã e dizer “eu vou ficar singular”, porque esta conquista, como acabo de tornar implícito, se dá, em um primeiro tempo, em um lugar onde ninguém viu, por outro, carece da tomada de uma decisão que não tem substância, um assumir, sem predicativos, um enunciado apenas aparentemente tautológico: “eu sou o que sou”.

Como já tivemos oportunidade de mencionar (RIOLFI, 2011), trata-se de uma operação que se escolhe. Poder escrever e encontrar meios de fazer os frutos desta escrita fazerem parte da cultura não é resultado do destino, nem das forças superiores, nem de uma determinação genética fechada, nem mesmo da vocação. Cabe a cada qual que tomou esta decisão, em primeiro lugar, inventar um “si próprio” que seja fruto de seu trabalho. Em segundo lugar, deve buscar os meios de aprender o que fazer para que as suas palavras se componham de modo a gerar o efeito desejado.

No ato da criação, estão mobilizadas, ao menos, três instâncias de um “eu”: aquela que sofreu alguma influência externa e se transformou; aquela que se reconhece tendo sido tocado por determinada influência que vale a pena perseguir e, por fim, aquela que se responsabiliza por colher os frutos da transformação e decide o que é que vai fazer com o que só retroativamente pôde constatar.

Este raciocínio tem impacto na própria avaliação da utilidade de um grupo de pesquisas. Do modo como estamos aqui pensando, ele pouco vale em si, mas apenas na medida em que seja constituído por pessoas cujo desejo decidido seja o de realizar um percurso ao ponto de que ele faça série, tenha, inclusive, a potência de ser formativo para as gerações que ainda hão de vir. Compreender as ações que se realiza ao longo de uma formação como a instauração de uma linhagem, na qual as diversas gerações sucedam-se na sua devida especificidade, permitindo-se portar as marcas históricas que conformam a gênese de seu pensamento, é o ponto onde queríamos chegar com esta argumentação a partir do prosaico exemplo do *tchu tchu*.

Por meio deste relato, aludimos a uma série de questões cruciais quando se trata de pensar os contornos de grupos nos quais as pessoas possam criar: a relação entre os pares; a relação dos membros com a coordenação do grupo; a relação de cada um com a teoria e, principalmente, a relação de todos com a linguagem. No caso, trata-se de poder incluir uma parcela do que Lacan (1972-1973) chamava de “feminino”, adjetivo que não deve ser confundido com “coisa de mulher”.

Ao usar esta palavra, o psicanalista não queria designar biologicamente um dos sexos, muito menos da opção da prática sexual de cada um, mas, acima de tudo, de certa

posição do sujeito. Trata-se, mais especificamente, de se permitir uma relação de descolamento com a linguagem comum. Caminhar pelo lado do feminino é, portanto, assumir que, quando se trata de palavras, o sentido sempre pode ser outro, ou, mesmo, que pode não haver sentido algum. Feminino, por assim dizer, é sinônimo de não-todo, de incompleto.

Em um tipo de sociedade como a nossa, que tem horror ao feminino e se esforça para que ele não apareça, fingindo, por exemplo, que as diferenças sexuais são meras questões de gênero, esforçar-se por circunscrever esse deslocamento é caminhar na contramão. Por que isso acontece?

Depois da descoberta do quanto somos tontos, frágeis e desamparados, a infância dura muito tempo. Perdidos na nossa insignificância, vergonhosamente aferrados na esperança de que ficaremos melhores quando formos adultos, parece que a "hora de aguardar" não termina nunca mais. É tão chato sermos dependentes. É horrivelmente constrangedor precisarmos de aprovação para cada um de nossos passos. É desagradável precisar do outro.

É consenso nos textos que se embasam na psicanálise para tratar da psicologia do aprendiz que a motivação para aprender muita coisa, inclusive, vem da vontade de se tornar independente. De fato, a maioria de nós se mata no banco da escola porque – finalmente, aleluia! – vai chegar a hora em que nossa sabedoria e nós formaremos um todo indecomponível.

Nosso cotidiano confirma esta hipótese a todo o momento. *Vou me alfabetizar, nunca mais vou precisar pedir que leiam para mim!* – disse, revoltada, uma criança de cinco anos que visava a convencer sua mãe e matriculá-la no primeiro ano da escola fundamental doze meses antes do previsto. *A senhora também precisa que alguém revise os seus textos?* – perguntou, apavorada, a orientanda de iniciação científica à sua orientadora ao escutá-la telefonando a uma revisora profissional.

As crianças e (os aprendizes em geral, conforme demonstrado por Barzotto, 2013) pensam, falaciosamente, que quando este advento se der, andarão impávidos pelo mundo, indiferentes às pessoas que chegam e que saem, livres do medo de ficarem sozinhos no escuro sem ninguém para segurar sua mão. Acreditam que, caso se esforcem bastante e estudem muitíssimo, ficarão maduros. Iludem-se com a possibilidade de, apoiados em seu longo percurso de escolarização, enfrentarem os problemas com sabedoria e desapego.

Entretanto, mesmo para quem circula nas rodas onde os *currículos vitae* são impressionantemente grandes, não faltam exemplos para comprovar que nada é mais falso do que isso. Nós precisamos – para sempre e irremediavelmente – de um parceiro que nos ajude a entrar em outra ordem, a cada vez que escolhemos abraçar o novo.

Quando Jaques Lacan (1972-1973) empregou a expressão "novo amor" estava atento a esse aspecto. Originariamente utilizada para designar as consequências da palavra no discurso analítico, a expressão foi pinçada da poesia "Para uma Razão", de Arthur Rimbaud. Trata-se de um elogio à racionalidade que nos torna completos?

O título original em francês (*À une raison*) não permite esta interpretação. O eu lírico (no caso, crianças) não louvam a racionalidade (a razão), mas, sim, se dirigem às possibilidades inéditas de recrutar os homens e de colocá-los em marcha. Interessadas em serem ajudadas a encontrar maneiras inéditas de se relacionar com o mundo, elas imploram: "Muda nossos destinos". Não querem se ver prisioneiras dos discursos totalizantes que teimam em fechar questões antes do início a uma nova harmonia.

Frente ao seu apelo, seria o caso de desesperar? Só vai responder afirmativamente quem acredita que cabe à educação fazer com que a geração subsequente se torne uma cópia da precedente. Como a racionalidade da época parece estar mudando, esta possibilidade está cada vez mais fora de cogitação. Não nos parece caso para alarde, ao contrário. Tratemos de contar com isso.

O café com leite e a clínica do real de Jacques Lacan

> Quando a psicanálise houver deposto as armas diante dos impasses crescentes de nossa civilização [...] é que serão retomadas – por quem? – as indicações de meus *Escritos*. (Jacques Lacan, 1967, p. 349)

Em nossa época, são comuns os apontamentos a respeito de supostos fracassos da psicanálise. Inclusive, de quando em vez, a grande mídia publica notícias a respeito da morte de Freud, ou, mesmo, da invenção de alguma solução científica miraculosa que, enfim, nos livraria dos impasses do inconsciente. Como consideramos o fracasso em psicanálise?

Propomos a seguinte analogia: ele é como o irmão caçula que, de contrabando, nosso amigo trouxe ao jogo. Qualquer criança sabe que, quando se ama o amigo, basta colocar o pirralho para brincar junto. Não é razão para alarde. O pequeno problema é que os grandes já sabem jogar. O pequeno não. Ora ele não tem as habilidades motoras, ora as cognitivas, ora desconhece as regras. Então, para que nem tudo se perca, basta utilizar uma simples estratégia: colocar o menorzinho no lugar do *café com leite*.

Posto isto, explicitemos a metáfora: os jogadores experientes são os educadores que se veem convocados a reinventar a educação para conseguir continuar trabalhando, o jogo é a aplicação da psicanálise para fins específicos e o *café com leite*, o fracasso em seus intentos educativos.

O *café com leite* não é nosso inimigo e não está de marcação conosco. Não apareceu em nossa vida só para nos provocar. Todos que tiveram infância o sabem. Muitas vezes, nosso parceiro de jogos, inclusive, se viu forçado a trazê-lo consigo.

Algum problema nisso? Nenhum. O *café com leite* não machuca quem não tem a expectativa de que ele partilhe do mesmo conjunto de regras e articule os mesmos saberes. O *café com leite* está fora da paróquia. Bate fora do bumbo. Seu gozo, ao brincar, é opaco, por excluir o sentido (LACAN, 1976b, p. 566).

Não fala nossa língua, em especial, se ela se chamar *lacanês*. Tal qual foi registrada, o *lacanês* é uma língua em extinção. Funciona como língua natural (aprendida da fonte) para poucos que estejam, hoje, vivos no Brasil. Só para citar um exemplo, quando Lacan, aparentemente desacorçoado com o lugar onde tinha escolhido amarrar sua égua, convocava as futuras gerações de psicanalistas para não deixar que as indicações de seus *Escritos* fracassassem ante aos desafios impostos pelo que lhe parecia ser os impasses crescentes de nossa civilização, esta autora ainda usava fraldas.

Era dezembro de 1967 e, talvez, já nevasse em Roma. No Brasil, certamente o calor era de rachar. A terra continuava rodando em torno do sol e o famoso terceiro abalo narcísico, afinal de contas, não tinha mostrado tanta virulência. Pacientes continuavam rodando em torno de divãs, textos em torno de conceitos, novatos em torno de autores consagrados e, na avaliação do indócil francês, a psicanálise também não tinha saído dos cueiros.

De volta ao antigo Lácio, Lacan declarava, publicamente, que sua dupla missão -– interrogar a psicanálise e renovar o estatuto do inconsciente – tinha dado com os "burros n´água". Talvez não se possa dizer que ele estivesse se lamentando, mas, no mínimo, explicitando um reconhecimento de que, como professor, o francês não tinha

sido lá grandes coisas para os italianos. Ele tinha explicado e ninguém tinha entendido nada.

O tom desta retomada é de franca insatisfação. Suas expressões, inclusive, apontam para isso. "O patético de meu ensino é que ele opera nesse ponto" (LACAN, 1967, p. 346), afirmou, sem um pingo de autocondescendência, ao se referir à importância do ato ao analista e à dificuldade de seu reconhecimento. Ele se lamentava que os colegas romanos – e quem mais interessar pudesse – tinham assistido sua conferência em 1953 e feito do inconsciente estruturado como uma linguagem uma bobagem qualquer em torno do recurso à frustração, bobagem esta que só poderia ter sido concebida por quem, durante boa parte de suas aulas, tinha gasto o tempo na cantina tomando café.

Ainda por cima, Lacan afirmava que sequer estava surpreso com o fracasso de suas tentativas. E o pior: ele declarava, para quem tivesse ouvidos para ouvir, sua parcela de responsabilidade na estagnação do pensamento psicanalítico da época. Também ele jogava a regra do jogo: moderava-se em sua vontade de apontar que, desde que fosse assinado por um psicanalista conhecido, um texto poderia ter tolerado sua *exorbitante inépcia* (LACAN, 1967, p. 348). Para terminar, o nocaute: se a situação estava assim, isso se devia a uma degradação do simbólico pelo imaginário (LACAN, 1976, p. 349).

Nesse ponto da reflexão, ele não acompanhava um de seus contemporâneos: Michel Foucault (1970), filósofo que, levando o estruturalismo às últimas consequências, creditava, justamente, ao discurso, enquanto instância simbólica, certos efeitos de inércia de pensamento. Para o filósofo, o discurso estava cerceado pelos procedimentos de controle externos ao dizer (ligados à organização social) e internos a ele, ligados a quem tem o controle da fala (princípio de ordenação), a quem valora a qualidade do dito (princípio de classificação) e de distribuição do discurso (o comentário, o autor e a disciplina). Ou seja: podemos concluir que, na perspectiva foucaultiana, o próprio sucesso do simbólico leva ao fracasso da inovação.

Aprofundemos. Para Foucault (1970, p. 36), a "disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras". Longe de estar feliz com os supostos "recursos infinitos para a criação dos discursos", o contemporâneo de Lacan destacava, ao contrário, "sua função restritiva e coercitiva", função esta que, para o

autor, se exercia por meio de um sistema anônimo – de caráter simbólico – não necessariamente ligado de forma imaginária a um nome de autor.

Em outras palavras, Foucault, que também reconhecia a estagnação na cena intelectual francesa, estava longe de querer solucioná-la por meio do simbólico. Denunciava que ela era fruto da univocidade no domínio de objetos, do consenso no conjunto de métodos, da adoção de um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, da submissão a um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos, em suma, da transformação de uma *práxis* qualquer em uma disciplina. Buscava, inclusive, compreender como tudo isso era montado, por meio da elucidação de sua ordem interna (FOUCAULT, 2000).

Para que nosso jogo não pare, e a psicanálise possa continuar sendo usada em nosso auxílio, temos de continuar trabalhando para que ela não se torne uma disciplina. Mais vale, no dia a dia, deixar- nos levar pelo entusiasmo de retomar o legado de Lacan, fazendo-o passar pelo filtro de nossa experiência prática.

Quando trabalhamos o máximo possível, no real, onde, dada a ausência de um sistema de regras e de hierarquias, tudo é *café com leite*, e, portanto, não pode haver fracasso! Então, quando alguém se perde e descamba para queixas ou lamentações, é bom lembrar-se da citação: "Voltando à vaca-fria, a tarefa é a psicanálise. O ato é aquilo mediante o qual o psicanalista se compromete a responder por ela*"*. (LACAN, 1967, p. 346).

Será caso de jogar a toalha?

> [...] uma revisão ética é possível, [...] um juízo ético é possível, o qual apresenta essa questão com seu valor de Juízo final – Agiste conforme o desejo que te habita? (Jacques Lacan, 1959-1960, p. 376).

Se atentarmos para o imaginário a respeito da escola pública brasileira, um cenário catastrófico se delineia. É possível descrevê-lo. Carteiras quebradas, paredes rabiscadas, lâmpadas queimadas, quadros-negros onde é impossível dar forma ao traçado de giz e ventiladores que não giram não são elementos estranhos para quem visita algumas das salas de aulas de uma escola pública qualquer em nosso país.

Alunos desinteressados, apáticos, aparentemente incapazes de se concentrar na mesma atividade por mais de meia hora - abertamente desrespeitosos com seus professores e com os colegas, mais interessados no novo corte de cabelo da celebridade televisiva da vez do que nos conhecimentos que a escola lhe oferece - costumam frequentar estas salas, onde, com desenvoltura, deixam rastros de sua passagem na forma de lixo espalhado pelo chão.

Com relação aos professores, esse imaginário é igualmente desalentador: pessoas precocemente envelhecidas, irritadas, exaustas pelos malabarismos que precisam fazer para pagar as contas no fim do mês. Recordam-se de professores ignorantes, como, por exemplo, dos 3.000 professores da Rede Estadual da Educação de São Paulo que, em 2009, não acertaram uma única questão sobre a matéria que deveriam dar em sala de aula. Chega-se, até, a se lembrar do título do artigo que Gilberto Dimenstein escreveu a este respeito: *Professor Nota Zero*.

Infelizmente, esse cenário é reforçado por amostras de textos que nos são trazidas pelos professores que procuram cursos de formação em exercício em busca de modos de trabalhar que gerem melhores resultados. Após os nove primeiros anos de escolarização básica, e mesmo mais tarde, estamos formando alunos incapazes de escrever três linhas sem erros de ortografia e de gramática.

Fomos, também, formando escritores bastante afeitos a produzir textos salpicados, do começo ao fim, por estranhezas lexicais e semânticas do tipo que, a cada ano, são divulgados nas correntes da internet em correntes com títulos sugestivos tais como: *As pérolas do ENEM*. No que segue, apresentaremos um texto que é um exemplo dramático do quadro que acabamos de descrever.

Composto por 11 linhas, foi coletado por uma professora de uma escola pública na capital de São Paulo em 2007. Ela, que estava trabalhando com as histórias de vida dos alunos de sua classe, solicitou que todos produzissem um texto no qual contassem os principais fatos de suas vidas. Seu aluno (um menino, de catorze anos que, à época, era aluno do nono ano da escola básica) redigiu uma narrativa (Texto 1) onde tentou explicar os motivos pelos quais sua família morava na atual residência.

Texto 1: Sem título

1 e um vesi que eli não qeria secaza e ele
2 cotimua a desiguti e ele dricou e eli deu
3 uma tapa na cara de e aposi. 10 dias
4 els secazarã e vivei velis para cepr e
5 stivera .2 filhosi e uma dia eli pegou

6 um o pegeta e natiu um casetada no
7 cabeso e xegu o policia e levou preza e
8 o. marido para osititou e ele vai 4 potosi
9 no cabso e eu vicoeu se um a briro
10 e di posi vesi um veageni para catoratori
11 e vieu zasi para sepri.

Ao ler o texto 1, não cremos que o leitor, mesmo dentre os não especialistas, precise de guia para, sem qualquer tipo de ajuda externa, perceber, rapidamente, que alguma coisa não funcionou no ensino de Língua Portuguesa oferecido a este aluno. Proporcionando uma grande dificuldade à decifração, o texto convoca a quem se dispõe a conhecer a história de vida do aluno lá narrada a trabalhar como se fosse um aventureiro, explorador de terras desconhecidas.

Seguindo nossa orientação, foi essa a atitude adotada pela professora regente, que, tendo sido convencida (com algum trabalho, é bem verdade) a abandonar uma atitude moral, altamente depreciativa com relação à redação, e desesperançada com relação ao futuro de seu autor, conversou com o aluno que produziu o texto, a quem solicitou que o lesse em voz alta, para que uma transcrição diplomática fosse obtida.

Para fins de maior clareza, alguns elementos que foram omitidos pelo aluno foram anotados entre parênteses para proporcionar uma futura retomada que facilitasse o entendimento do leitor. A versão do texto obtida nesta primeira abordagem exploratória pode ser lida na sequência.

Transcrição diplomática do texto 1: Sem título

1 Era uma vez ele (um homem) que não queria se casar. (Por este motivo), (a mulher) ela
2 continuou a discutir. Ela brigou e ele deu
3 um tapa na cara dela. Após 10 dias,
4 eles se casaram e viveram felizes para sempre.
5 Tiveram 2 filhos. Um dia, ele pegou
6 um objeto e partiu uma cacetada na
7 cabeça (dela). Chegaram os policiais e levaram preso
8 o marido. Para o hospital ela vai, (levar) 4 pontos
9 na cabeça. (Assim,) eu fiquei sem abrigo.
10 Depois, eu fiz uma viagem para Pirapora (bairro de São Paulo onde eu tinha parentes)
11 e vivi assim para sempre.

A transcrição diplomática permite perceber que, na sua limitação, o aluno se esforçou para cumprir o que foi proposto pela professora. Apresentou uma narrativa escrita na primeira pessoa do singular na qual ficam claros os motivos pelos quais, na época em que o texto foi escrito, ele morava no bairro de Pirapora, na capital de São Paulo.

Vários elementos da história de vida do garoto foram efetivamente apresentados. Ele, cujo nome não conhecemos, é filho de pais separados e tem um irmão. Seu pai casou-se por insistência da mãe, que aceitou se unir a ele mesmo após ter sido alvo de violência física dez dias antes da cerimônia de casamento. Houve um período na relação dos pais em que chegaram a ser felizes, até que o homem renovou as agressões, desta vez, envolvendo o uso de um objeto. Com a prisão do pai e a hospitalização da mãe, o menino se viu temporariamente acolhido por parentes, mas, passado o tempo, esta acolhida tornou-se permanente.

Quando conseguimos decifrar o que está efetivamente escrito na superfície textual para tentar participar da construção do sentido, podemos perceber que o garoto produziu um texto com começo, meio e fim, com progressão textual adequada, no qual todos os elementos básicos da narrativa escolar (personagens, enredo, lugar, tempo, complicação e desfecho) estão presentes. O problema é, justamente, conseguir ultrapassar as dificuldades oferecidas pela escrita do garoto para poder participar do sentido do texto...

Considerando que seu autor já tinha 14 anos e, no mínimo, havia passado por quase nove anos de escolarização, será lícito dizer que ele foi efetivamente ensinado a escrever em Língua Portuguesa? Na direção de responder a esta questão, sem nenhuma pretensão de exaustividade, destaquemos, no quadro 2, os principais problemas gramaticais presentes na narrativa.

Mesmo sem a pretensão de realizar uma análise exaustiva nos desvios apresentados no texto, pode-se ver que praticamente todos os níveis da estruturação linguística encontram-se truncados, posto que o garoto praticamente se utilizou de uma variedade singular da língua portuguesa durante a redação.

Neste ponto da reflexão, julgamos importante retomar a hipótese de que, em um trabalho anterior[8], utilizamos para explicar a posição subjetiva das vítimas dessa dificuldade ao utilizar no título do trabalho a palavra *idioglossia*. A medicina utiliza este termo para designar certo uso da língua, muito comum entre gêmeos, que consiste na articulação de sons vocais sem sentido. Compreendendo, com Freud, que a fala ininteligível está relacionada à condição do ego de se satisfazer fechado em si, podemos utilizar suas palavras para nomeá-la: "Denominamos esta condição de 'narcisismo' e essa forma de obter satisfação de 'auto erótica'". (FREUD, 1915, p. 139)

[8] A reflexão que se segue foi originariamente exposta em *Idioglossias partilhadas*: cartas de amor ao professor que ainda vai nascer (RIOLFI, 2012).

As manifestações dessa dificuldade são as mais variadas. Referimo-nos, por exemplo, aos alunos que se recusam a escrever, aos que se declaram inibidos em frente à tela do computador ou à folha em branco, aos que entregam ao professor um texto muito aquém das exigências para a faixa etária ou nível de escolarização ou, ainda, àqueles cuja língua na qual a produção escrita foi construída só deixa de parecer digna do termo *idioglossia* quando, estimulados por seu professor, eles "traduzem" o que apenas em sua avaliação estava escrito no texto.

É como se eles esperassem que o seu leitor tivesse vindo de fábrica equipado com a "tecla SAP". Não compreendem que "escrita é [...] um fazer que dá suporte ao pensamento" (LACAN, 1975, p. 140) e, portanto, não a colocam para trabalhar a seu favor.

No quadro 2, pode-se ver como este aluno específico reinventou, ao seu modo, a Língua Portuguesa:

Área de ocorrência	**Problema apresentado**	**Troca realizada**	**Linha**
Ortografia	Domínio precário da escrita de fórmula fixa	Utilização de "e um vesi" por "era uma vez"	1
Semântica	Escolha inadequada de item ou expressão lexical	Escolha de "era uma vez" para iniciar autobiografia verídica	1
Ortografia	Transcrição fonética	Utilização de "qeria" por "queria"	1
Morfologia	Juntura intersegmental e transcrição fonética	Utilização de "secaza" por "se casar"	1
Morfologia	Dificuldade em reproduzir o paradigma dos pronomes pessoais do caso reto	Utilização de "eli" por "ele" e de "ele" por "ela"	1
Ortografia	Troca de letras não concorrentes	Utilização de "dricou" por "brigou"	2
Sintaxe	Uso de determinante com gênero diverso do nome a ser determinado	Utilização de "uma tapa" por "um tapa"	3
Sintaxe	Conjugação de verbo em pessoa diversa daquela em que a frase foi formulada	Utilização de "vivei (velis para cepr e)" por "viveram (felizes para sempre)"	4
Ortografia	Sonorização	Utilização de "filhosi" por "filhos"	5
Morfologia	Separação inter segmental. Observa-se, também, a troca de "b" por "p"	Utilização de "o pegeta" por "objeto"	6
Morfologia	Uso de palavra com gênero diverso daquele normalmente utilizado na língua corrente	Utilização de "cabso" por "cabeça"	7
Ortografia	Utilização de ortografia apenas aproximada da palavra pretendida	Utilização de "osititou" por "hospital"	8

Quadro 2: Exemplo dos principais problemas encontrados no texto sem título

Se cotejarmos os exemplos de problemas apresentados no quadro 2 com o sumário de qualquer uma das tantas gramáticas pedagógicas da Língua Portuguesa que são muito facilmente obtidas nas bibliotecas escolares, notaremos que não é possível

encontrar nenhum capítulo (morfologia, sintaxe, fonética, semântica, estilística...) que tenha sido estudado com sucesso pelo aluno.

Além dos listados no quadro, podemos, ainda, citar, a) A pontuação inexistente ou mal empregada, como, por exemplo, em "aposi. 10 dias" (após 10 dias), na linha 3; b) As inversões sintáticas que, mesmo não configurando erro gramatical, tornam a leitura mais difícil, como, por exemplo, em "levou preza e o. marido" (levaram preso o marido), nas linhas 7 e 8; e c). Os problemas de referenciação causados pela inexistência de nomes próprios ou pela utilização de uma versão que não permite o reconhecimento do objeto mencionado na realidade empírica, como, por exemplo, em "catatori" (Pirapora), na linha 10.

Em suma: Após nove anos de escolarização, quando solicitado a escrever um texto simples, o morador de Pirapora não demonstrou um domínio mínimo da gramática da Língua Portuguesa. Poderíamos considerá-lo alfabetizado? Para responder esta questão, tomemos o trabalho de Lemle (1998), um *best-seller* entre as professoras alfabetizadoras, como uma fonte onde podemos colher quais são os saberes que a criança precisa atingir e as percepções que deve realizar conscientemente para conseguir adquirir a escrita.

Para explicar como uma criança chega a dominar a escrita alfabética da Língua Portuguesa, a autora pontua a necessidade de que a criança possa dominar alguns aspectos prévios à alfabetização e outros inerentes ao processo. Com relação aos primeiros, ela dá centralidade para os saberes e as percepções relacionados com a capacidade de fazer uma ligação simbólica entre os sons da fala e as letras do alfabeto, quais sejam:

1. *A ideia de símbolo*: relaciona-se com a própria noção de representação dos sons da fala que está pressuposta na escrita;
2. *A discriminação da forma das letras*: relaciona-se com a percepção de quais traços são relevantes para transformar uma letra em outra;
3. *A discriminação dos sons da fala*: relaciona-se com a possibilidade de saber ouvir os sons da fala, localizando as diferenças;
4. *A consciência da unidade da palavra*: relaciona-se com saber isolar, na corrente da fala, as unidades que são palavras; e por fim

5. *A organização da página escrita*: relaciona-se com saber organizar os espaços preenchidos e os em branco de uma página de acordo com as convenções sociais praticadas no tipo de texto que está sendo produzido.

Esses aspectos que acabamos de listar são aqueles que, para Lemle (1998), estariam relacionados com a ocorrência daquilo que chama de um "estalo": o momento em que, sem que saibamos explicar como, a criança capta a ideia de que cada letra é um símbolo de um som e cada som simbolizado por uma letra. Este "estalo" seria a pré-condição, por parte da criança, para o sucesso do trabalho pedagógico.

Com relação aos aspetos inerentes ao processo, Lemle (1998) acredita que é possível, por meio de um trabalho deliberado do professor alfabetizador, estimular sua eclosão por meio de atividades cujo resultado seja a necessária parcela de decepção da criança com relação a veracidade desta hipótese compreendida no "estalo".

Para a autora, a principal "decepção" que deve ser vivida pela criança se relaciona com a descoberta necessária de que, em Língua Portuguesa, quase não há "casamento monogâmico" entre letra e som. É só após ter acatado este princípio que ela vai poder perceber que, em nossa língua, existem três diferentes possibilidades no que tange à correspondência entre a matéria sonora e a gráfica. Elas são:

a) *Correspondência biunívoca entre fonema e letra*: trata-se dos poucos casos que podem ser descritos pelo princípio "cada letra por um som, cada som por uma letra". Aqui, um som é representado sempre, e exclusivamente, pela mesma letra, como no caso de */p/, /b/, / t/, / d/, /f /, /v/,* e */a/*.
b) *Relações determinadas a partir da posição da letra na palavra*: trata-se dos casos que podem ser descritos ou pelo princípio "cada letra com um som, numa dada posição" ou pelo "cada som com uma letra, numa dada posição". Neles, existem relações de um para mais de um, como por exemplo, em certos dialetos, o caso de /*o*/.
c) *Relações de concorrência*: trata-se dos casos que podem ser descritos ou pelo princípio "mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição". Nelas, as letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, como por exemplo, o /*ch*/ e o /*x*/.

Postas essas peculiaridades fonológicas e ortográficas de nossa língua, estamos próximos de nos aproximar da construção da resposta do que seria estar alfabetizado para Lemle (1998). Para que possamos fazê-lo, cumpre esclarecer que a autora se apoia nessa descrição linguística para construir uma proposta de trabalho pedagógico que, em sua avaliação, deveria ser cuidadosamente realizado para que o processo de aquisição da linguagem escrita se dê. Este trabalho compreenderia as seguintes fases:

1) *Teoria do casamento monogâmico entre sons e letras*: momento do trabalho pedagógico no qual a compreensão da possibilidade da representação dos sons da fala por meio de grafemas está em jogo. Ele se relaciona com a eclosão do "estalo" previamente descrita;
2) *Teoria da poligamia com restrição de posição*: momento do trabalho pedagógico no qual o aluno deve conseguir rejeitar a hipótese da monogamia. Ele se relaciona com a percepção de que é necessário aprender as várias possibilidades de correspondência entre letra e som e saber selecionar qual é a normativamente correta;
3) *Teoria de correspondência entre sons e letras:* momento do trabalho pedagógico com as partes arbitrárias do sistema que implica a memorização da ortografia correta das palavras. A questão aqui é aprender a escrever quando mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som e, portanto, a opção pela letra correta em uma palavra é, em termos fonológicos, inteiramente arbitrária; e
4) *Teorias morfológicas*: momento do trabalho pedagógico para levar o alfabetizando a lidar com as regularidades ligadas à morfologia das palavras, no caso, os afixos. Por exemplo, a partir da derivação do substantivo "beleza" do adjetivo "belo", pode-se trabalhar com o sufixo "eza" para formar novos substantivos derivados ("riqueza", "pobreza", "grandeza" etc.).

É a partir das quatro fases do trabalho pedagógico que acabamos de descrever que Lemle (1998) propõe um modo prático de avaliar as falhas na escrita para podermos sopesar o percurso que o aprendiz já fez, no momento da avaliação, na direção de se assenhorear do sistema. Ela propõe um critério prático para avaliar os erros de escrita e diagnosticar em qual etapa do processo de aquisição o aluno se encontra. Para isso, ela

separa três ordens de erros que podem servir como guia para o trabalho do professor, quais sejam:

a) *Erros de primeira ordem*: trata-se das falhas geradas pela falta de domínio das capacidades prévias da alfabetização, como por exemplo, as falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras;
b) *Erros de segunda ordem*: trata-se das falhas geradas pela retenção indevida da hipótese da correspondência monogâmica entre sons e letras que leva o aluno a ignorar as particularidades na distribuição das mesmas. Sua expressão mais comum é a realização de uma transcrição fonética da fala ao escrever (Ex: "matu" no lugar de "mato"); e
c) *Erros de terceira ordem*: trata-se das falhas geradas pela troca de letras concorrentes que são cometidas pelo aprendiz que já incorporou a versão da teoria da correspondência entre sons e letras e, gradativamente, está se apropriando da escrita ortográfica convencional.

Feitos esses esclarecimentos, estamos finalmente em condições de responder a seguinte questão: Que tipo de aluno Miriam Lemle considera estar alfabetizado? Ela considera que completou o processo de alfabetização somente aquele aluno que, ao escrever comete, exclusivamente, falhas de terceira ordem, que serão superadas ao longo de sua vida inteira.

De posse desta teoria que nos permite ter um critério explícito para avaliar o sucesso do processo de alfabetização, voltemos ao texto que o morador de Pirapora escreveu cinco anos após o momento em que, na nossa cultura, convencionamos pressupor que a alfabetização está concluída (o término do antigo curso primário). Percebemos, então, que após nove anos de escolarização, ele permanece analfabeto, ainda cometendo, inclusive, falhas de primeira ordem.

Convocado a escrever a história de sua vida, o aluno produziu uma sequência na qual os desvios com relação à convenção escrita da língua portuguesa não parecem poder ser creditados a uma vontade de "fazer diferente", de exprimir, de modo diverso, a sua singularidade, mas sim, mostram uma ignorância com relação ao modo de escrever.

Para oferecer ao leitor um exemplo pungente de sua incompreensão de como o processo de escrita funciona, podemos relembrar suas dificuldades com o uso de ponto

final. Primeiramente, salienta-se o fato de que a única ocorrência correta do uso de ponto final está na última linha da história, logo após "para sepri" (para sempre). Teria o aluno imaginado que o lugar do ponto final é no fim da história?

Se for o caso, esta não é a única hipótese que ele construiu, visto que, por duas vezes, utiliza este sinal de pontuação na proximidade de numerais, como se lê, respectivamente, nas linhas 3 e 5: "aposi .10 dias" (após 10 dias) e "stivera 2.filhosi" (tiveram 2 filhos). Dada esta aparente regularidade, poderíamos pensar, então, que o aluno associa a presença de numerais à necessidade de grafar o ponto final, mas, se assim o fosse, como explicar a ocorrência de "4 potosi" (quatro pontos), na linha 8, onde não foi utilizado qualquer sinal de pontuação? Teria o sinal gráfico sido deslocado para o início desta mesma linha, aparecendo em "o. marido" (o marido)?

Em nossa avaliação, é possível utilizar o fenômeno que nomeamos como *Língua Espraiada* para designar a flutuação que acabamos de descrever. Se o aluno tivesse sido capaz de construir uma hipótese relativamente estável a respeito da utilização da pontuação (só para citar um exemplo de ausência de estabilização dentre as tantas presentes no texto), ele não permaneceria analfabeto após nove anos de escolarização.

Como esta dificuldade para construir modos de educar que levem em conta a falência da lógica cartesiana na sociedade atual costuma ser interpretada pelos educadores? Interrogados a respeito dos motivos que teriam levado o aluno a escrever desse modo, as professoras que participavam do curso de formação no qual este texto nos chegou às mãos não se furtaram a apresentar razões, dentre as quais se destacam:

1. O aluno veio de família desestruturada, é filho de mãe ausente e pai violento;
2. O aluno sofre de carência emocional, já que está privado do contato dos pais;
3. A família do aluno não tem acesso à cultura letrada, dadas suas dificuldades econômicas;
4. A progressão continuada, praticada na capital de São Paulo, tira os parâmetros dos educadores, que não sabem mais o que esperar do aluno em cada uma das séries;
5. Os jovens de hoje, em especial os de famílias pobres, não conseguem mais enxergar o valor do conhecimento, visto que existem modos muito mais fáceis para ganhar dinheiro do que estudar;
6. São muitas as famílias que só mandam os filhos para a escola visando a obter benefícios sociais, não se comprometendo com a esperada contrapartida de proporcionar oportunidades de estudo para os jovens;

7. As salas de aula não oferecem isolamento acústico, assim sendo, grande parte das lições fica prejudicada quando, por exemplo, um colega ministra aulas de educação física no pátio interno;
8. A professora substituta, que cobriu a licença gestante da professora regente, não corrigia as diversas redações que mandava os alunos escreverem em sala de aula;
9. Os professores das demais disciplinas (história, geografia etc.) não dão valor à boa escrita, eximindo-se de colaborar na correção dos problemas gramaticais que aparecem, por exemplo, nas provas dos alunos; e
10. As professoras das quatro séries iniciais não sabem aplicar o construtivismo, método adotado na capital de São Paulo e, impedidas pelas Secretarias de Educação de utilizar os métodos tradicionais, estão deixando de alfabetizar os seus alunos.

Assim como os dez itens levantados satisfizeram todos os professores que participaram da discussão, provavelmente convenceriam um grande número de pessoas que conhecessem o aluno, sua família ou a escola onde ele estuda. Quem, provido de bom senso, seria capaz de negar que um jovem privado do contado de seus pais deve se sentir carente de amor? Quem, por exemplo, já não se irritou com a impossibilidade de ouvir uma aula quando os entusiasmados jogadores de futebol de uma partida organizada pelo professor de educação física desafiam as leis da acústica e da boa vizinhança?

Por mais que, apoiados nos resultados de suas pesquisas acadêmicas, os professores universitários insistam em dizer que não há comprovação científica para qualquer um dos dez itens anteriormente elencados, aqueles que contam com a experiência prática para nortear suas opiniões não se convencem quando se lhes diz que eles estão longe de possuir a verdade.

Isso ocorre porque o princípio que norteia a lógica da maioria dos professores universitários, o "princípio racional" — pautado na possibilidade de estabelecer uma verdade científica passível de ser colocada à prova na comunidade científica e, posteriormente, replicada por outros cientistas — não lhes toca. Eles não querem saber dos resultados após terem sido obtidos, costumam se interessar pelos meios para obtê-los a cada vez.

O raciocínio dos professores é pautado em outro tipo de princípio: o "princípio divino". Em face a um obstáculo qualquer, eles costumam localizar a causa em um lugar que é externo a sua ação. Se tomarmos sua reação frente ao texto do menino, percebemos que, dos dez itens elencados, **nenhum** se relaciona com o trabalho do professor de língua portuguesa. Para eles, quem são os culpados pelo fato do aluno não ter aprendido a escrever? A Família, a Sociedade, o Estado, assim escritos com maiúscula, colocados no lugar de uma entidade mítica maior e mais poderosa em relação a qual não há possibilidade de combate para os pobres mortais.

Por este motivo, na mesma medida em que reconhecem a alarmante falta de qualidade dos resultados obtidos no ensino da Língua Portuguesa, eles não se sentem convocados a realizar as alterações necessárias em sua prática profissional para que este processo resultasse diferentemente.

Reconhecem o problema, mas não se sentem implicados como parte da solução. Pensam que, para eles, resta jogar a toalha. Voltam-se para o passado, que, por definição, é impossível de ser alterado. Pensam em localizar os culpados (sempre alheios aos seus próprios "eus") que levaram o morador de Pirapora a permanecer analfabeto mesmo tendo sido escolarizado.

A ética que norteia esse tipo de sujeito não se relaciona em nada com aquela que fundamenta o presente trabalho. Neste estudo, trabalhamos com outra, já rascunhada quando comentamos o exemplo do ritual *tchu tchu*. Enquanto a primeira se funda em um parâmetro de normalidade a partir do qual as exceções devem ser julgadas e, em caso de divergência, excluídas, o nosso funciona, como já afirmamos, fundada e sustentada no amor à diferença. Não jogamos a toalha, oferecemos oportunidade para o amor, para o "sim".

O filósofo que soube dizer sim

> Viver – isto significa, para nós, transformar continuamente em luz e flama tudo o que somos, e também tudo o que nos atinge; *não podemos* agir de outro modo. (Friedrich Nietzsche, 2001, p. 13).

Advogando a favor da aceitação integral da vida e do destino humano, mesmo em seus aspectos mais cruéis e dolorosos, Friedrich Nietzsche construiu uma filosofia que interessa de perto ao psicanalista que pratica a clínica do real. Dentre outros motivos, esse interesse reside no fato de que sua construção implica o modo como sentimos o nosso próprio corpo, ou seja, como agimos e reagimos no contato com os outros corpos.

Aproximemo-nos dessa construção com cuidado. Em primeiro lugar, busquemos o auxílio de Ferry (2010b), filósofo contemporâneo que se propõe a refazer o percurso de alguns dos principais colegas que lhe precederam para colher os elementos pertinentes à construção de uma filosofia do século XXI.

Defendendo a favor da construção de um novo humanismo, no qual o amor (e não a tradição) seria a cola responsável por manter unida a sociedade humana, Ferry convidou o leitor para, sem nostalgia, refletir a favor da inteligência do tempo presente: a desconstrução moral, cultural e política que, em sua avaliação, teve início, no século XIX, com a invenção da vida boêmia.

Trazendo referências diversas (da história, da literatura, da arte moderna etc.), o autor mostra que a principal consequência da desconstrução dos valores pelos boêmios foi o advento do capitalismo moderno, marcado pelo consumo excessivo. Sua tese é a de que, ao desconstruir os valores vigentes à sua época, inadvertidamente, os boêmios cumpriram um importante papel para o advento do capitalismo tal qual o conhecemos.

Em sua avaliação, portanto, a vida boêmia foi um projeto falhado no seguinte sentido: ao invés de ter encontrado o sonho em nome do qual a tradição foi desconstruída, após terem gerado inúmeras transformações sociais, os boêmios encontraram coisa diversa da esperada: a *mundialização liberal*, um processo sem sujeito, desprovido de sentido e de finalidade, que teria sucedido a *mundialização do iluminismo*, uma política de civilização que prometia a liberdade e a felicidade.

É, portanto, no contexto da falência do iluminismo que Ferry localizou a obra de Nietzsche, filósofo que, em sua avaliação, fundou o conjunto de filósofos "pós-modernos", aqueles que negaram duas das mais importantes convicções da geração precedente: 1) a colocação do elemento humano como centro do mundo (humanismo); e 2) a consideração da razão como um poder libertador que poderia nos deixar mais livres e, consequentemente, mais felizes (racionalismo).

Ainda na avaliação de Ferry, para Nietzsche o mais importante não é a quimera que se venera, mas sim, que não se venere quimera alguma. Em seu pensamento,

nenhum valor (moral, espiritual, religioso ou científico) deveria ser superior à vida e, consequentemente, nenhum real deveria ser julgado em nome de um ideal.

Compreende-se, portanto, que ao forjar a palavra "niilismo", Nietzsche não estava pregando a destruição do mundo que conhecia. O que ele não conseguia tolerar era a negação da vida. Por esse motivo, inclusive, criticava a posição de Sócrates que, conforme retratado nos diálogos de Platão, só conseguia fazer seu interlocutor chegar a uma posição verdadeira opondo-se a ele, ou seja, por meio de uma "força reativa", a da refutação ou contestação.

Especifiquemos. Em Nietzsche, a força ativa, primária, é expansiva, agressiva e criativa. Ela só triunfa, entretanto, se há uma vontade de poder. Por sua vez, a força reativa, secundária, é receptiva, reguladora, distributiva, conservadora.

Posto isso, deixemos a Ferry a tarefa de explicar o conceito de "vontade de poder" em Nietzsche:

> [...] não é absolutamente vontade de conquistar, de ter dinheiro ou poder, mas o desejo profundo de uma intensidade máxima de vida, de uma vida que não seja mais empobrecida, enfraquecida porque dilacerada, mas, ao contrário, a mais intensa e a mais viva possível. Trata-se, portanto, da "vontade da vontade", de não se deixar abater pelas pequenas ou grandes desgraças da existência, de não ceder à tentação das forças reativas, mas, sim, de responder à vida com nossas forças ativas. (FERRY, 2010b, p. 166)

Para nomear essa disposição de espírito, o filósofo utilizou uma expressão latina para designar o amor ao destino: *amor fati* ("amor", nominativo singular de "amor" e "fati" genitivo singular de *fatum*, "destino"). Contrapondo-se à resignação cristã, o *amor fati* aponta para a afirmação incondicional do que acontece.

Na prática, o que isso significa? Em "vontade de poder", o filósofo aconselha-nos a viver exatamente do modo como desejaríamos ter de desejar reviver. Aos preguiçosos, recomenda momentos de preguiça, aos esforçados, que se esforcem. Ele não julga nenhuma preferência. Atém-se a frisar que cabe a cada qual saber para que meio dirige sua preferência e não recuar diante dele. Só essa insistência implacável em nos manter fiéis ao nosso modo de obter satisfação nos permitiria ficar felizes.

Disso se conclui: nessa perspectiva, só pode encontrar-se com a felicidade quem não reage a sua forma de gozar e, sim, a acata com coragem e disposição, arcando, inclusive, com as eventuais consequências dessa escolha decidida. A possibilidade de

dizer “sim” à vida tal qual ela é postulada por Nietzsche inclui a possibilidade de dizer “sim” à morte tal como descrito por Freud. Assim, entendemos que “sentir-se bem” não significa manter um bem-estar a qualquer preço, não podendo, sob nenhuma condição, configurar em um afeto passível de ser assimilado ao princípio do prazer e, nem, ainda, à possibilidade avessa: a de manter, ininterrupta, a fruição do gozo enquanto tal. Trata-se, portanto, de alterar a relação que uma pessoa mantém com o seu modo preferencial de obter satisfação que, de mortificante, pode passar a ser vivificante.

A reengenharia do gozo

> [...] a criança nunca fica tão contente quanto quando inventa uma língua secreta própria. Sua tristeza não provém tanto da ignorância dos nomes mágicos, mas do fato de não conseguir se desfazer do nome que lhe foi imposto. Logo que o consegue, logo que inventa um novo nome, ela ostentará entre as mãos o passaporte que a encaminha à felicidade. (AGAMBEN, 2007, p. 25)

Para explicar como uma satisfação pode deixar de ser mortificante, vamos, aqui, lançar mão de uma metáfora: a da reengenharia, compreendida como abordagem, utilizada originariamente nas empresas, que coloca em questão sua forma de trabalhar, totalmente redefinindo os processos lá executados. Sem nenhuma pretensão de aprofundamento, podemos dizer que, na explicação dos profissionais da área, em comunicação pessoal, a reengenharia consiste no redesenho e readequação dos processos empresariais.

Tendo como principal objetivo a obtenção da otimização nos resultados dos negócios da organização, a reengenharia demanda a redefinição de seus processos, em um corte claro com o passado. Fala-se, em especial, em redução de custos, em redução de tempo e em melhoria da qualidade dos serviços.

Posta esta metáfora, estamos em condição de voltar para o trabalho de Friedrich Nietzsche com o qual abrimos a seção anterior. O *amor fati*, o dizer “sim” à vida tal qual ela é teria a ver com a resignação, ou poderia ser vinculado com esta possibilidade de reengenharia, no caso, mais especificamente de reengenharia do gozo? Na direção de responder a essa questão, leiamos o seguinte excerto, no qual o filósofo comenta o que

costuma ocorrer com as pessoas que, tendo tido de enfrentar duras provas (tais como as doenças muito graves) chegaram a perder a confiança na vida.

Como se lerá a seguir, Nietzsche não pensa que, obrigatoriamente, quem perde a confiança na vida precisa deixar de amá-la. Ele não faz as contingências funestas de um destino equivalerem à perda da felicidade. Ao contrário. Ele imagina que, após termos ultrapassado um período durante o qual suspeitamos que não seríamos capazes de prosseguir, encontramos outro nível de felicidade, menos ingênuo. Em nossa metáfora, nós teríamos passado pela reengenharia do gozo após a lida com as aporias da existência humana. Nas palavras do filósofo:

> [...] de tais abismos, de tal severa enfermidade, também da enfermidade da grave suspeita voltamos renascidos, de pele mudada, mais suscetíveis, mais maldosos, com gosto mais sutil para a alegria, com língua mais delicada para todas as coisas boas, com sentidos mais risonhos, com uma segunda, mais perigosa inocência na alegria, ao mesmo tempo mais infantis e cem vezes mais refinados do que jamais fôramos antes. (NIETZSCHE, 2001, p. 14)

Em nossa avaliação esta "segunda, mais perigosa inocência na alegria" é um dos objetivos mais pertinentes de uma análise que se efetua sob a perspectiva da clínica do real. Na alegria psicanalítica, não se trata, portanto, de recuperar um estado mítico, supostamente paradisíaco e passível de ser expresso em palavras presentes na cultura. Com relação às palavras prontas, trata-se, portanto, de desconfiar, ou, em outras palavras, de adotar uma posição responsável.

Educar passa por responsabilizar-se por assumir uma posição subjetiva sexuada

Muita gente estranha quando se junta "responsabilidade" e "psicanálise". Essas pessoas pensam que, por ter descoberto o inconsciente, Freud seria cúmplice, por exemplo, de pais irresponsáveis e filhos inconsequentes. Não é nada disso. Por esse motivo, para tornar mais claros os contornos deste conceito, fundamental para o raciocínio aqui desenvolvido, partamos de exemplos que mostram a antítese do

comportamento responsável. O primeiro refere-se ao âmbito familiar e, o segundo, ao escolar.

Partamos da ausência de responsabilidade na família. O condomínio, de luxo. As regras e regulamentos, claras e bem redigidas. A comunicação interna, bem feita. Todo mundo sabia: quando um menor ia se utilizar do salão de festas, era imperativo que os seus pais ou responsáveis estivessem presentes. Isso não impediu que a senhora, no início da festa oferecida por seu filho, pegasse o seu carro e fosse ao shopping. Altamente alcoolizados, após vinte minutos os jovens quebraram tudo: a churrasqueira, as mesas, as louças, a tampa dos fogões, as portas dos banheiros...

O síndico chamou a polícia. Os guardas, a mãe do adolescente anfitrião. Para surpresa dos policiais e dos condôminos, ela reagiu aos berros: Quem se dava ao direito de interromper seu sagrado direito de descanso no sábado? E quem era tão ignorante a ponto de não entender que os jovens tinham direito à liberdade de opção? Nunca tinham lido Freud? Ela não entendia, de forma alguma, a mobilização da polícia. Se eles conseguiram quebrar tudo, era porque o material do condomínio não era de tão boa qualidade assim. Ela considerava, inclusive, processar o síndico por danos morais. Estava muito preocupada com o trauma de sua ação sobre os adolescentes. Em nome de Freud?!

Teria Freud concordado com esta leitura? Não. Dois argumentos. O primeiro é a noção de "trauma" em Freud. Pensado em termos metapsicológicos, este conceito está referido a uma quantia de libido que se move no aparelho psíquico. O trauma seria, então, causado por uma experiência que gera um acréscimo de estímulos muito grande em curto espaço de tempo. Este súbito acréscimo de energia torna sua elaboração pelo aparelho psíquico inviável. Neste sentido, por que essa mãe não se dá conta de que "traumática" é a experiência de quebrar tudo em uma festa? Pensemos nos ruídos, no esforço físico, na excitação dos cacos voando para todos os lados. Alguém duvida do excesso de energia aí envolvido?

O segundo é a noção de *narcisismo* em Freud. Ao comentar a atitude de pais afetuosos para com os filhos, ele afirmou: "temos de reconhecer que ela é uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo, que de há muito abandonaram". Freud não desvinculava narcisismo e amor, mas os articulava em uma relação de interdependência. Para poder cuidar afetuosamente de seus filhos, portanto, uma pessoa precisa, na opinião de Freud, deixar, ao menos um pouco, de concentrar seu narcisismo em seu "eu".

Não pode largar o filho no meio da festa e fugir para o shopping. Deixados à própria sorte, os adolescentes são agitados, feito fantoches, ao sabor de suas inclinações de ocasião. Não conseguem dar endereçamento às próprias pulsões e, deste modo, sentem-se perdidos e vazios. A falta de responsabilidade se perpetua.

Continuemos com a dificuldade de tomar uma posição responsável na escola. A suposta vítima e alegados agressores são alunos de uma tradicional escola particular paulistana. Segundo a grande mídia, que não deu maiores detalhes a respeito da instituição, a menina tem 13 anos e os meninos, em número de 3, 14. No fim de abril de 2013, o quarteto protagonizou um episódio que vem sendo nomeado como "assédio sexual". (TRINDADE e VINES, 2013).

Resumidamente: fingindo ser um amigo, os meninos lhe mandaram um SMS falso e marcam um encontro. Ela foi. Eles a agarraram. Ela fugiu e voltou à escola, se queixando do assédio. Na escola, o assunto ganhou proporções calamitosas e foi parar nas ruas. Os jornais publicaram e educadores foram consultados. Falou-se em violência contra a mulher. Rapidamente, hordas aderiram à menina e passaram a clamar por punições mais rigorosas aos frangotes. É tão simples assim? Não me parece.

A coincidência desta cena e de outra, ocorrida em 1901 e narrada por Freud (1905), chega a ser lamentável. Dora era uma mocinha virgem de quatorze anos. Foi deixada sem proteção com um amigo da família que, aproveitando-se da ocasião, lhe tascou um beijo na boca, contra sua vontade. Ela conseguiu se livrar dele e fez um grande escândalo, alegando asco. Adoeceu e foi levada para a análise. Mais tarde, Freud percebeu que todos os personagens da narrativa, incluindo a moça, estavam implicados na bagunça.

Mais de cem anos depois e a mesma estrutura de fatos? O ocorrido, além de chamar atenção em si, levanta algumas perguntas embaraçosas, demandando olhar mais cuidadoso. Comecemos pela instituição: por que versões aumentadas do acontecido ganharam seus corredores? Não caberia à escola pontuar que uma mocinha de treze anos já tem condições de ser discreta? Por que ela não parece ter sido eficaz em ensinar seus alunos que o mundo não é idêntico à versão idílica de seus sonhos? Sério mesmo que parece adequado a uma orientadora educacional gastar o seu tempo percorrendo as turmas do quinto ao nono ano contando esta historinha sórdida para 500 alunos?

Prossigamos pelos meninos: por que três garotos em idade escolar não encontram coisa melhor para fazer ao fim da tarde além de cercar e agarrar uma menina contra a vontade? Se o que lhes movia era o desejo de um contato sexual, precisavam

fazer isso em três? Por que não conseguiram evitar que a menina se desvencilhasse e fosse até a escola fazer a denúncia? Por que afinaram no meio da brincadeira de mau gosto? Não lhes passou pela cabeça arranjar cada uma namorada? Ou, mesmo, se a motivação fosse estar em a companhia do amigo, por que não arrumar um namorado? Será que alguém lhes explicou que é gay fazer ações sexuais junto com pessoas do mesmo sexo?

Concluamos pela menina: Por que uma garota desta idade não diferencia uma mensagem enviada por um amigo e por golpistas? Por que não aprendeu ainda que prudência e "canja de galinha" não costumam fazer mal a ninguém? Caso o SMS fosse obra de um pedófilo adulto, o que a teria salvo dos efeitos do logro? Como, sendo tão jovem, andava sozinha nas praças da metrópole no cair da tarde? Onde estava sua mãe, professora na mesma escola, enquanto a filha se deixava enganar após a aula de inglês? Alguém perguntou para ela o que ela queria com o amigo quando foi à praça? Assim, não adianta reclamar que a moça foi feita de objeto. Na sua falta de malícia, ela agiu como se fosse um.

Inacreditável a quantidade de pessoas inocentes em torno desta história. Todo mundo querendo pensar que os outros são (ou deveriam ser) anjos. Todo mundo querendo negar que temos desejos mais ou menos excêntricos. Todo mundo tirando o corpo fora na hora de ensinar as meninas como despir a infância para vestir os véus de uma mulher. Vai sobrar torpedo para tudo quanto é lado enquanto não ficar mais claro que a responsabilidade sexual vai muito além de aprender biologia e, mesmo, de ter contato com valores morais. Aí, o que importa é a posição do sujeito frente ao sexo.

O que é o Princípio Responsabilidade?

Todo mundo viu: Gerald Thomas, o diretor teatral, enfiou a mão embaixo da microssaia da *panicat* Nicole Bahls no lançamento do seu livro "Arranhando a Superfície" (UOL ENTRETENIMENTO, 2013). Enfrentando o "humor" do programa de televisão "Pânico na Band" com as mesmas armas dos humoristas, respondeu muito rápido a todas as questões. Para completar a gracinha, fez um trocadilho com o sobrenome de Nicole Bahls e a palavra vulgar *balls* (usada para designar parte do órgão sexual masculino em Inglês).

Como uma mensagem como esta poderia educar a população brasileira? Mesmo que de um jeito muito enviesado, pareceu-nos que se relacionava com o *Princípio Responsabilidade*. Na direção de responder a esta questão, perguntamos a opinião de pessoas de diversas faixas etárias, à condição de que fossem cultas e bem educadas. Partilhamos o que pensavam a respeito.

> **Homem, 12, estudante**: Passou no Pânico? Não, não vi. Se passou neste programa, só pode ser cretinice. Só as pessoas a quem não vale a pena dirigir a palavra na minha sala assistem.
> **Homem, 13, estudante**: Vi, sim, o caso travesti no Pânico. Achei um barato o Gerald Thomas procurando as *balls* da tal Nicole.
> **Mulher, 17, estudante**: Passou a mão na gostosa do Pânico? Ai, que saco! Agora, vou ter que passar a semana toda lendo no *Facebook*: Machista, mulher objeto, exploração da mulher, lenga-lenga, nhe-nhe-nhe-nhe...
> **Mulher, 28, jornalista**: Só não entendi porque, após matar a cobra no Pânico, o Gerald Thomas teve que mostrar o pau.
> **Mulher, 35, médica**: Só não sei o que eu vou dizer para meus filhos. Digo para a menina não se vestir como Nicole, para o menino respeitar as Nicoles da vida ou para os dois não confundirem livraria com motel?
> **Homem, 50, professor**: Delicado escrever a respeito da mão boba do Gerald. Nicole sabe do pânico que causa com aquela roupinha, mas não podemos autorizar violência contra a mulher.
> **Mulher, 55, estilista**: Concordo com Thomas. Se uma mulher não quer ser tratada como um objeto, não deveria se apresentar como um. A roupa é um cartão de apresentação como outro qualquer.
> **Homem, 60, psicanalista**: Gerald Thomas interpretou Nicole. Seu gesto foi análogo ao do analista, que devolve ao paciente sua mensagem invertida.
> **Homem, 84, advogado**: Claro que vi a polêmica. Qual o problema? A produção do programa pensa que a tal Nicole estava vestida com roupa de rezar terço, por acaso? Achei a sequência muito coerente.

Não se sabe o que Thomas concluiu a respeito de sua pesquisa sexual, mas, ao que tudo indica, ao menos naquele dia, Nicole tinha deixado as *balls* em casa. Foi inconsequente, no sentido de boba alegre. Não incluiu a possibilidade de que seus planos dessem errado ao ir cutucar "onça de vara curta" e, depois, foi reclamar no *Twitter*.

Esses programas deseducam na medida em que podem ensinar, falaciosamente, que tudo na vida é leve. Podem levar a crer que o sentido da vida são as conquistas imediatas. Podem fazer pensar que conquistou audiência, fica feliz, levou mão boba, fica triste. Podem dar a ideia de que há modo de simbolizar a morte e encontrar a justa proporção entre homens e mulheres. Podem fazer esquecer a maravilha de encontrar, no amor, um modo de dar sentido à vida. É uma lástima.

Podem levar a crer, inclusive, que ninguém é responsável por nada. É o avesso do princípio que fundamentou o presente trabalho, o *Princípio Responsabilidade*, como

já mencionado na introdução deste trabalho (JONAS, 2006). Ele foi formulado, em 1979, pelo filósofo Hans Jonas como uma alternativa oferecida às éticas que não mais lhe satisfaziam tendo em vista as grandes transformações sociais geradas pelos frutos da revolução científica.

Ao compreender que o homem atual foi afetado pela tecnologia de maneira inédita, organizou sua reflexão a partir da sua crença de que houve uma profunda alteração da relação do homem com a natureza. Em sua avaliação, não é mais possível se acomodar à ideia de que, não importando o que façamos, a terra vai, novamente e sempre, se regenerar. Graças às vertiginosas inovações tecnológicas, hoje é possível fazer com que a terra não se renove mais, o que obriga a humanidade a fazer um contrato irrecíproco com o homem que ainda vai nascer.

Hans Jonas (1903-1993) era um filósofo do seu tempo. Quando escreveu seu livro, não fazia a chamada "filosofia de escritório", alheia aos impasses de cada época, mas sim, estava atento às transformações impostas às sociedades humanas pelo que chamava de "possibilidades apocalípticas contidas na tecnologia moderna" (JONAS, 1996, p. 97). Tendo em vista o que ele chamava de novo agir, o agir muito pouco limitado pela precariedade dos meios técnicos, ele acreditava que, na contemporaneidade, exista uma necessidade de formular uma "ética para o futuro" (JONAS, 1996, p. 95) para resolver os conflitos morais.

Ele sentiu necessidade de propor uma ética à altura das grandes transformações experimentadas pela humanidade a partir da segunda metade do século XX após ter percebido que os mandamentos e máximas daquela que ele chama de "ética tradicional" demonstram um confinamento ao círculo imediato de ação, isto é, pautam- se em máximas nas quais aquele que age e o "outro" do seu agir são partícipes de um presente comum. Um exemplo: Somente faça aos outros aquilo que gostaria que eles fizessem a você.

O autor estava preocupado com o aumento do poder do homem sobre o destino da espécie e suas possíveis consequências, as quais, por terem um escopo imenso, exigem uma nova postura ética. Por este motivo, ao fazer uma reflexão a respeito da civilização tecnológica, postulou a necessidade de rever as recomendações feitas por Kant (1980) no momento de sua elaboração que ficou conhecido como a filosofia do dever, mais especificamente, no período compreendido por três de suas obras: *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785), *Crítica da razão prática* (1788) e *Crítica da Faculdade do Juízo* (1790).

A revisão da filosofia Kantiana empreendida por Jonas (1996) deve-se, portanto, à sua constatação de que a obra de Kant, filósofo que acreditava no poder da razão e na eficácia da reforma das instituições, autor de uma ética considerada, durante muito tempo, como expoente da ética iluminista, havia sido redigida em um tempo no qual, mesmo quando alguém quebrava uma lei moral, no máximo conseguia prejudicar um grande número de seus contemporâneos, mas, por falta de recursos técnicos, não conseguiria colocar em risco a preservação da espécie.

Para Kant, que escreveu sua ética em um momento no qual os progressos técnicos ainda não permitiam ao homem intervir sobre a sua própria natureza, as leis morais devem valer para todos os seres racionais e livres e se apresentar à vontade em forma de imperativo. Para ele, a lei moral fundamental deve ser pautada por uma máxima que possa valer como lei universal determinante absoluta de nossa vontade. O nome atribuído por Kant a esta lei era "imperativo categórico", assim redigido: "Age de tal forma que a máxima de determinação da tua ação possa valer como lei universal da natureza".

Para o filósofo, o imperativo categórico deveria respeitar os princípios da racionalidade, da autonomia e da personalidade (tomar os outros como fins e não como meios de nossa felicidade) sem contradição. Portanto, para agirmos moralmente, temos de poder querer que nossa máxima de ação se transforme em máxima universal sem implicar contradições.

Aqui entra a necessidade de reformulação do princípio racional postulada por Jonas (1996). Ao levar em conta as transformações sociais para ler Kant, Jonas deu-se conta de que a moldura antiga que nos preservava das contradições não consegue mais enquadrar as ações humanas, de uma "ordem inédita de grandeza", com novos objetos e consequências (JONAS, 1996, p. 39), que nos convocam a elaborar dimensões da responsabilidade nunca antes pensadas por serem desnecessárias.

Por este motivo, propôs adequar o "imperativo categórico" kantiano a um novo tipo de ação humana e a um novo tipo de sujeito, de modo a fazer com que o dever do homem seja, em primeiro lugar, um dever para com o futuro. Seu interesse não incidiu sobre as responsabilidades individuais, mas sim, sobre uma dimensão coletiva de agir na qual a manutenção da própria existência da coletividade deveria funcionar como um imperativo. Escreveu, portanto, uma nova ética, formulada para além do "brutal antropocentrismo que caracteriza a ética tradicional" (JONAS, 1996, p. 97).

Com relação aos princípios que pautavam a ética tradicional ele afirmou: "Tudo isso se modificou decisivamente. A técnica moderna introduziu ações de tal ordem inédita de grandeza, com tais novos objetos e consequências que a moldura antiga não consegue mais enquadrá-las". (JONAS, 1996, p. 39). Tendo em vista o que ele chamava de novo agir, muito pouco limitado pela precariedade dos meios técnicos, Jonas (1996, p. 95) acreditava que, na contemporaneidade, para resolver os conflitos morais, existe uma necessidade de formular uma "ética para o futuro".

Nesta nova ética, o primeiro e único imperativo incondicional é o da existência: que haja humanidade. Jonas (1996) formula do seguinte modo o imperativo condizente como o novo tipo de agir humano que seria mais adequado à contingência atual: "Inclua na tua escolha presente a futura integridade do homem como um dos objetos do teu querer" (JONAS, 1996, p. 48). Seguindo este imperativo, cada qual tem a liberdade, caso assim o deseje, de arriscar a própria vida, mas não a da humanidade. Deve levar em conta não só a condição global atual de vida sobre a terra como também a das futuras gerações.

Posto isto, cumpre interrogar a própria noção de "imperativo" presente na formulação do *Princípio Responsabilidade*. De que "dever" se trata aí? Seria o caso de pensarmos na sinonímia com "ter obrigação"? Não é o caso. Embora esteja empenhado em construir uma moral adequada aos novos tempos, Jonas não é "moralista" no sentido de estar interessado em prescrever regras de comportamento.

Em seu raciocínio, o "dever" se funde com o "querer". Quando fazemos algo, não fazemos movidos por um sentido de obrigação imposto por terceiros, mas por nossa livre vontade. Na vigência da *responsabilidade subjetiva*, faz-se algo quando mais valeria morrer do que deixar de fazer. Pode-se dizer, portanto, que o objeto de responsabilidade é aquilo que, para cada qual, é sagrado, algo pelo qual alguém está disposto a sair de si e, inclusive, correr risco de vida em seu benefício.

Assim, se um professor se empenha nas ações necessárias para vencer a *Língua Espraiada* é porque, para ele, proporcionar o encontro das novas gerações com as potencialidades criativas da Língua Portuguesa é sagrado. Ele não investe nisso por dever, mas por não conseguir fazer de outro modo. Ele "quer" fazer o melhor de si. Para ele, suas ações na direção de obter os resultados almejados dão sentido a sua existência.

Para que esta ideia ganhe maior concretude, vamos recorrer à argumentação de dois autores: Forbes (2012) e Ferry (2010a). Retomando o filósofo Hans Jonas, Forbes (2012) explicou que, consistindo em uma reação pouco apropriada ao inesperado, o

medo daquilo para o que não temos respostas prontas é o afeto que nos leva a retroceder para uma saída reacionária: tentar domar seu desejo por um princípio padronizado. Como teremos oportunidade de explorar ao longo deste volume, isto mantém o presente perpétuo.

Fazendo uma retrospectiva histórica, Forbes mostrou que este princípio padronizado, utilizado socialmente para dar a métrica na qual se julga uma suposta normalidade, sofreu mutações ao longo do tempo. Ponderou que, grosso modo, podemos localizar três grandes princípios organizadores da vida social, a saber:

1. ***Princípio divino*:** trata-se do princípio, ligado à antiguidade clássica e ao cristianismo, segundo o qual os humanos deveriam fazer o que era certo de acordo com desígnios divinos; desígnios estes que não lhes cabia nem compreender nem questionar;
2. ***Princípio racional*:** trata-se do princípio, ligado à irrupção do iluminismo por volta de 1600, segundo o qual os humanos deveriam fazer o que era racionalmente certo, a pautar-se por critérios lógicos e passíveis de serem explicados e compartilhados; e
3. ***Princípio Responsabilidade*:** trata-se do princípio, ligado à revolução tecnológica ocorrida no século XX, segundo o qual os humanos devem se responsabilizar pela existência de um futuro para as gerações vindouras. Este é o princípio que, na avaliação de Forbes, pode substituir, com grande vantagem, os princípios anteriormente mencionados.

Posto isso, podemos afirmar que, na escola, e muito especialmente, no âmbito da formação de professores, já estamos acostumados com os dois primeiros princípios. Eles correspondem a uma organização social com hierarquias mais rígidas do que as de hoje e foram utilizados para reger a produção universitária por longos séculos. Os modos por meio dos quais o terceiro, por sua vez, pode vir a reger as relações que se dão na educação ainda estão para ser inventadas. É na direção desta invenção que recorremos a Ferry (2010a).

Partilhando da concepção de "sagrado" como sendo o elemento como o "algo" pelo qual estamos dispostos a nos sacrificar, o autor afirma que o que dá sentido em nossa vida é, para nós, sagrado. Então, pondera que as categorias tradicionais utilizadas para tratar a respeito do que dá sentido à vida (verdade, justiça e beleza) não são

suficientes para manter alguém preso à sua existência porque, quando uma pessoa deixa de amá-las, elas perdem o sentido.

Ele conclui, portanto, que apenas o amor dá sentido ao sentido, porque, em nome do amor, cada um de nós está disposto a uma cota de sacrifício. O que nos torna infelizes, pondera o filósofo, não são as tarefas chatas, mas, sim, não saber por que as realizamos. Recorrendo a um encontro com uma pessoa que trabalhava muito para garantir a sobrevivência de seus entes amados (no caso, um motorista de táxi libanês vivendo na França), o autor explicou o seu bom-humor e alegria de viver por ter encontrado o "sentido do sentido".

Ponderou que esse senhor, cuja vida poderia ser julgada por muitos como fonte de infelicidade, era sábio, posto que sabia em nome de que se organizam os gestos da existência quotidiana. Sabia, ainda, o que fazer para o amor florescer, se prolongar e se transmitir. Em outras palavras, sabia como organizar, responsavelmente, seu vínculo com seus semelhantes, garantindo a sobrevivência de sua prole.

Voltemos a Jonas. Acreditando que o homem só age a favor de um objeto qualquer quando tem esperança da possibilidade de garantir a continuidade de sua existência, Jonas define responsabilidade como sendo o cuidado reconhecido como obrigação em relação a outro ser, que se torna "preocupação" quando há uma ameaça à sua vulnerabilidade (JONAS, 1996, p. 352). Leiamos, nas palavras do autor, como ele descreve o modo por meio do qual a *responsabilidade subjetiva* é instaurada.

> Em primeiro lugar está o dever ser do objeto; em segundo, o dever agir do sujeito chamado a cuidar do objeto. A reivindicação do objeto, de um lado, na insegurança de sua existência, e a consciência do poder, de outro, culpada de sua causalidade, unem-se no sentimento de responsabilidade afirmativa do eu ativo, que se encontra sempre intervindo no Ser das coisas. Caso brote aí o amor, a responsabilidade será acrescida pela devoção da pessoa, que aprenderá a temer pela sorte daquele que é digno de existir e que é amado. (JONAS, 1996, p. 167)

A partir da citação que acabamos de transcrever, podemos, isolar alguns traços do princípio, transpondo-o para o contexto específico da formação de professores de Língua Portuguesa. Para sustentar o *Princípio Responsabilidade*, precisamos:

1. Eleger um objeto cuja existência lhe seja fundamental. No caso específico, trata-se do ensino da Língua Portuguesa para as novas gerações;
2. Sentir-se convocado pessoalmente para colaborar para a sobrevivência do objeto. No caso específico, trata-se de poder responder "eu" quando se escuta

uma interrogação a respeito de quem continuará realizando determinado trabalho;

3. Ter consciência de que, caso um trabalho bem feito não seja realizado, esse objeto pode, verdadeiramente, deixar de existir. No caso, trata-se de não só tomar consciência da *Língua Espraiada* como, também, planejar alternativas para sua superação;
4. Abrir-se para a possibilidade de amar o objeto eleito. Sustentar os olhares das pessoas que não conseguem compreender o entusiasmo de quem escolhe uma profissão que, hoje, não garante nem altos salários nem prestígio social; e
5. Eventualmente, devotar-se ao objeto pelo qual, amorosamente, se responsabilizou.

Em poucas palavras, podemos dizer que é a eleição de um objeto específico como sendo alvo de sua *responsabilidade subjetiva* (garantir o ensino da Língua Portuguesa, evitando o advento da *Língua Espraiada*) o traço que, hoje, separa a fronteira entre o fracasso e o sucesso da tarefa do professor de Língua Portuguesa.

Ao reconhecer a existência da *Língua Espraiada*, e decidir não jogar a toalha, o professor se vê convidado a abandonar os próprios ideais. Assim, como, no raciocínio de Jonas, dada a inexorável escassez de recursos naturais, como, por exemplo, a água, deveríamos nos acostumar, enquanto espécie, a abrir mão de um consumo exagerado deste bem para ficar apenas com o objetivamente possível para manter a continuidade de sua existência, o professor deveria abrir mão de suas fantasias infantis de alunos idealizados e aprender a se virar com os alunos que, de fato, existem nas salas de aula.

Ao fazê-lo, poderá se dar conta de que o aprendizado de uma variedade diversa daquelas já praticadas pelo falante pode se configurar como metáfora do momento mítico da entrada do sujeito na linguagem, possibilitando, portanto, importantes reconfigurações identitárias e culturais e, consequentemente, podendo dar origem à mesma magnitude de sintomas de quando uma pessoa se vê privada da identidade a partir da qual se reconhecia.

Nesta perspectiva, dois aspectos merecem atenção de quem busca construir uma hipótese explicativa para o alarmante insucesso do ensino da Língua Portuguesa:

1. *A atitude dos falantes das variantes de prestígio com relação à aceitação das de menor prestígio*: Percebemos que, quando, na cultura onde uma variante ou uma

língua qualquer está sendo ensinada, existe uma legitimação da variante ou língua materna do falante, o processo de inserção escolar é facilitado e a *Língua Espraiada* tende a ser um fenômeno isolado; e

2. *A memória discursiva nas comunidades falantes das variantes minoritárias com relação à majoritária*: Percebemos que, quando a língua oficial é associada a uma imagem de "pai degradado", que, graças à sua carência simbólica, teve de se impor por meio da força bruta, fortes resistências são levantadas e o aluno se recusa a aprender. Dentre os territórios de colonização portuguesa, o Brasil é um lugar exemplar desta segunda configuração.

Assim, em nossa pátria, há que se considerar uma variável única como objeto da responsabilidade: a sobrevivência do ensino da Língua Portuguesa na variedade em que é praticada no Brasil. Lembremos que, desde 1759, data da expulsão dos padres Jesuítas que utilizavam a língua geral para a catequese, a Língua Portuguesa se fixou como o idioma do Brasil por meio de várias operações que extrapolaram os limites da violência simbólica, proporcionando um clima ideal para que a "neblina" se instalasse e os sujeitos se inclinassem para uma relação complexa com a língua que praticam.

O aprendizado de uma língua qualquer, para funcionar, deve encontrar ancoragem em uma instância paterna que, ao ser reconhecida como tal, permita uma identificação simbólica por parte do falante com as leis da linguagem. É esta identificação que permite a cada criança, no vocabulário de Barzotto (2004), incorporar as variedades que escuta e praticá-las com pertinência.

Na ausência de tal reconhecimento, o falante fica circunscrito ao mero uso instrumental da Língua Portuguesa. Aprende a falar, é evidente, mas não transcende as funções comunicativas e fáticas da linguagem. Não entende piada, não faz trocadilhos espirituosos, não toca o interlocutor como poesia. Sua língua não passa pelo corpo. Permanece postiça (BARZOTTO, 2013), não sendo, jamais, subjetivada.

Se, por um lado, sempre existiram (e sempre existirão) alunos que não aprendem, por outro, o que gera desconforto é que tenham deixado de ser exceção. Passamos a nos alarmar quando notamos que o desvio tende a ser tornar a regra e, portanto, a ser banalizado, chegando a reforçar o imaginário de ensino-aprendizado de Língua Portuguesa como algo estático. Esse congelamento nos convoca para a construção de respostas mais consequentes.

2 Ensinar Língua Portuguesa no Século XXI

Hoje, quando, cada vez mais, os professores recorrem aos textos midiáticos como fonte de informação em suas aulas, esperando que, lá, encontrarão material fidedigno para auxiliar seus alunos a aumentar aquilo que, vulgarmente, nós chamamos de "cultura geral", esses veículos se mostram pouco confiáveis e cometem erros de leitura injustificáveis. A história corre risco se os professores encararem a mídia como fonte de informação. É de chorar.

Para dar uma ideia do tamanho da problemática que estamos enfrentando, neste capítulo tomaremos como objeto as mudanças sociais que, ao menos hipoteticamente, parecem poder ser correlacionadas com a passagem da sociedade moderna, mais rigidamente hierarquizada para a sociedade globalizada, na qual a mobilidade social é mais ampla e os poderes tendem a ser desrespeitados com mais facilidade.

Partamos de três exemplos. Os dois primeiros foram coletados nas televisões que ficam passando notícias nas estações de metrô na capital de São Paulo. Mais especificamente, foram veiculadas, durante o primeiro semestre de 2013, na estação Butantã, bem perto da Universidade de São Paulo.

Trata-se de duas manchetes. A primeira foi: "Um em cada três brasileiros deixou de fumar com restrição à propaganda". Se a primeira parte da oração está clara, como interpretar a segunda, "com restrição à propaganda"? O que faz aí esta crase? A segunda foi: "E polícia apreende 42 kg de maconha e duas mulheres". Como usar a coordenada "e" para adicionar "maconha" e "mulheres"? E, ainda, porque usar o verbo "apreender" para "mulheres"?

O terceiro é um erro na edição de 4 de março de 2013 da Revista *Época*, da *Editora Globo* (PONTES, 2013). Em uma resenha a respeito do livro *Subliminar* (Zahar), afastou-se drasticamente da missão que declara em seu site: "Fazer um jornalismo que capte o espírito do nosso tempo e ajude a construir o amanhã, converta informação em conhecimento, transforme a confusão em clareza". Pegou a clareza

cristalina de Freud e a transformou em uma confusão, converteu conhecimento em ignorância. Que chato.

Comentemos os principais aspectos deste equívoco a partir da frase destacada em linhas grandes no início da matéria: "O inconsciente controla você. Ele não é reprimido como Freud dizia – mas comanda as grandes decisões, define sua visão de mundo e guia sua vida". Os erros: 1) Freud não dizia que o inconsciente é o reprimido; 2) Em Freud, a repressão é um processo de mão-dupla. Tudo o que foi, volta; 3) É na medida em que algo foi reprimido, explica Freud, que ele "comanda as grandes decisões, define sua visão de mundo e guia sua vida!"

O problema, então, é que o articulista, Felipe Pontes, concorda com Freud em tudo, mas, por ter escrito a respeito do que não entendeu (o papel do recalcamento no inconsciente freudiano) produziu um efeito de sentido exótico. Como entender melhor a extensão do erro de leitura?

Partamos de um exemplo. Maurício me irrita a tal ponto que quero matá-lo. Como cometer assassinato está fora de cogitação nos meus padrões morais, prefiro não tomar conhecimento dessa vontade. Entretanto, como as representações tornadas inconscientes pelo efeito do recalcamento não são destruídas, elas vão buscar burlar as censuras, comparecendo, por exemplo, em um sonho com o ator Maurício Mattar. Sonhar com "Maurício Mattar" é um modo não socialmente condenável de "matar Maurício". Como e por que isso ocorre?

Freud explica: um sonho é uma produção do inconsciente que serve para satisfazer um desejo que, em algum lugar de nós, foi julgado inadequado. Ele apareceu na medida em que o desejo que lhe deu origem foi recalcado. Para ele, o recalcamento (*Verdrängung*) é uma condição para a formação das produções do inconsciente (lapsos, chistes, sonhos etc.), por meio das quais nos satisfazemos quando a satisfação direta seria inconveniente. Nesta linha de raciocínio, ele está a favor da satisfação pulsional, e não contra ela. Ocorre quando algo em nós decide que determinada satisfação não nos convém e deve ser vivida de maneira disfarçada.

Resumindo: embora, baseada no livro de Leonard Mlodinow, a revista *Época* esteja contradizendo a psicanálise e afirmando que a determinação inconsciente é uma novidade, a única "novidade" que se encontra na matéria é que, agora, até os veículos que, outrora foram mais cuidadosas, hoje erram com maior desenvoltura.

Como fomos parar nesse estado de coisas? Neste capítulo, em que colocamos o ensino da Língua Portuguesa em perspectiva, caminhamos na construção de uma

resposta para esta questão. Consideraremos as tecnologias de processamento de informação e refletiremos a respeito das principais transformações pelas quais os alunos costumam passar ao longo de sua adolescência, argumentando a favor da necessidade de mostrar-lhes as consequências de todas as suas escolhas. Então, após realizarmos a análise de alguns textos que exemplificam a *Língua Espraiada*, concluiremos explicitando qual é a política que fundamenta nosso trabalho.

Os gadgets *e o ensino da Língua Portuguesa*

Quem disse que ser bom aluno é sinônimo de pensar dentro da caixa? Se o leitor tem filhos em idade escolar, uma coisa é certa: seu cotidiano é marcado por uma rotina que se reproduz entra ano, sai ano. Quando ele acaba, por exemplo, é hora de comprar um presente para a brincadeira do "Amigo Secreto".

Inicialmente idealizado para poupar uma pessoa de ter de presentear todos os seus amigos sem ter de abrir mão do prazer de dar e de receber presentes, não foi pensado para poupar ninguém da surpresa. Por que, então, costuma vir acompanhado da famigerada lista de pedidos e, como se não bastasse, da faixa de preços? As pessoas estão sendo apenas pragmáticas quando fazem as listas ou há algo a mais de que se protegem? E o que estão fazendo os jovens que não entram nas listas? Vejamos.

O presente que nós recebemos nos interpreta, esclareceu Jorge Forbes em *Medidas de Natal*, um texto escrito em 2004. Por este motivo, contou- nos Forbes, a *Expectativa* é um dos mais corriqueiros fenômenos que ocorrem nesse tempo natalino. Não qualquer uma, ele ressalvou: *Expectativa* com e maiúsculo, pois diz respeito a fatores fundamentais da identidade: como sou visto, como sou querido, como sou medido. Nessa lógica, quem aceita participar da lista de preferências, fornecendo aos demais participantes da brincadeira parâmetros rígidos do presente a ser comprado, protege-se de ter de lidar com as interpretações sociais que gera junto aos seus pares. Não quer tomar conhecimento do que pensam a seu respeito.

Sabendo disto, um fenômeno ocorrido em uma excelente escola particular na capital de São Paulo chamou atenção por seus personagens serem emblemáticos do que é o aluno de nossos novos tempos. Foi na turma do sétimo ano, composta por 35 crianças de aproximadamente doze anos de idade.

Com a aproximação da data da troca de presentes, João criou, no grupo restrito da rede social *Facebook* mantido pela turma (estritamente proibida para maior de treze anos!), um espaço com o título "Lista do que eu quero de amigo secreto". A adesão foi imediata, com o de sempre: CDs, *games*, roupas. De vez em quando, frente à ortografia pouco convencional, um engraçadinho publicava algo como "Que frase mais errada, Ana!". Até aí, nada de novo.

A coisa mudou quando os excelentes alunos se conectaram. Refiro-me àqueles que, nessa turma específica, sempre se destacaram pelas notas, pelo comportamento exemplar, pelo excelente nível cultural, pela disponibilidade generosa de ajudar os outros. Talvez, todos esperassem que eles pedissem algo pouco típico para a faixa etária (algo como a assinatura anual da revista *Piauí*), mas não foi isso o que ocorreu. Examinemos as postagens dos melhores alunos da sala:

> João: Eu quero três pintos azuis.
> Felipe: Uma piroca (azul ou rosa de preferência).
> Lucas: Eu quero o Felipe.
> Paulo: Um Doritos e uma Coca-Cola.
> Tiago: Eu quero uma almofada azul com estampas de doritos rosa.

Por que fizeram isso? No mínimo, porque não temem a surpresa. Não sendo escravos da *Expectativa*, esses irreverentes meninos podem se deixar interpretar. Como se tratam de crianças inteligentes, elas se servem do universal da cultura para inventar a sua singularidade. Dão de dez a zero nos "psis" de plantão que, ao se deparar com um bom aluno, vão logo se preocupando e tirando da cartola categorias pseudo-analíticas tais como *assujeitamento*, *alienação* etc.

Eles separam as coisas. Do alto dos seus doze anos, já aprenderam que cultura se conquista e do prazer e da brincadeira não se abre mão. Eles entram no jogo e o subvertem. Surpreendem a todos por fornecer ao leitor uma missão impossível, deixando que ele se vire com o imponderável. Assim, tornam-se, ao menos potencialmente, disponíveis para o encontro.

Habitantes ativos de seu tempo, usam tudo o que encontram a favor da invenção de sua singularidade. Entre essas possibilidades, destacam-se as novas tecnologias para processamento de informação. Elas estão longe de ser uma moda passageira. Têm gerado extensos e profundos impactos sobre a constituição da subjetividade, em especial das pessoas nascidas após os anos 1960, época na qual viveram os chamados

Baby Boomers. Essa época foi marcada pela adesão aos meios de comunicação de massa. (STRAUSS; HOWE, 1992).

Esses impactos, inclusive, chegaram a configurar uma ruptura nos modos de constituição da subjetividade, configurando um "antes" e um "depois" dos anos 1990, anos nos quais viveram a *Geração Net*, marcados pela adoção generalizada, por parte da população comum, dos processadores de texto, das impressoras, dos aparelhos para digitalizar imagens e demais dispositivos por meio dos quais a informação é acessada, composta, armazenada e divulgada. (TAPSCOTT, 1998).

Por meio do uso educacional, recreativo, comercial e comunicativo das novas tecnologias, chegamos a possibilidades concretas de articulação global. Autores como Lipovetisky e Serroy (2011) têm afirmado que estamos vendo triunfar uma sociedade universal de consumidores, por eles nomeadas como "cultura globalizada", expressão utilizada para designar um universo dominado pela tecnicização universalista, pela desterritorialização acelerada e por uma crescente comercialização planetarizada.

Neste contexto, resta-nos perguntar até que ponto não estamos sucumbindo ao lado sombrio da globalização da cultura e deixando de nos aproveitar das potencialidades imensamente criativas das novas tecnologias que estão sendo ainda gestadas pela *Geração Net*, potencialidades estas que nos permitiriam conquistar uma vida na qual a palavra "subjetividade" pudesse deixar de ser cernida pelos processos que, estudados por autores tais como Michel Foucault (2000), Louis Althusser (1985) e Michel Pechêux (1997), foram nomeados *assujeitamento*.

Em poucas palavras, ao redigir o presente trabalho, partimos da hipótese segundo a qual o maior acesso aos meios de produção da informação, caso feito de modo inventivo e responsável, pode ajudar a superar os efeitos da submissão cega de cada um de nós a uma ideologia que passa a ser nossa matriz de interpretação do mundo.

O quanto a globalização da cultura afeta as modalidades de subjetivação, em especial quando se trata da expressão da subjetividade em textos escritos? Trata-se de uma questão polêmica e apaixonante, que costuma gerar calorosas discussões. No Brasil, os profissionais da educação estão divididos em dois grandes times: os "saudosistas", que acreditam na falência da escola, e os "antenados", permeáveis às tendências desenvolvidas espontaneamente pelas novas gerações.

Os "saudosistas" costumam defender sua posição com uma série de argumentos, de caráter disciplinar, que são mobilizados para defender a tese segundo a qual só há

aprendizado na presença de coerção externa, de caráter normativo. Como não conseguem vislumbrar o uso das tecnologias em modalidade diferente daquela inaugurada pelos *Baby Boomers*, marcada pela passividade, pelo uso da televisão como uma babá eletrônica, pensam que, caso não sejam fortemente tutelados, os jovens vão sucumbir à mera reprodução do lixo cultural que lhes é oferecido pela comunicação de massa.

Os "antenados", por sua vez, apostam na potencialidade criativa da relação do uso da *Geração Net* com a linguagem. Eles estão atentos àquilo que os jovens fazem em rede de modo espontâneo. Fazendo-se de coautores do processo criativo, eles orientam as crianças a usarem as novas tecnologias, mas deixam espaço para que criem modos singularizados de expressão escrita. Consideram os efeitos da globalização da cultura como uma oportunidade para transcendermos os efeitos de *assujeitamento* promovidos pela submissão ao cânone e à obediência cega da gramática normativa e pensam que não se deve temer a comunicação de massa, pois ela costuma despertar pouco interesse nos jovens para quem o conhecimento, por assim dizer, exerce uma atração irresistível.

Qual dos dois grupos tem razão? As pesquisas neste campo ainda são escassas. Embora os meios acadêmicos estejam sobejamente advertidos de que o uso das novas tecnologias alterou o interdiscurso, ainda não temos suficiente compreensão a respeito do impacto da cultura globalizada sobre os processos educativos.

Tendo como pano de fundo as escolas brasileiras, no que segue, mostraremos a existência de uma espécie de persistência histórica dos usos passivos das novas tecnologias no Brasil por parte dos jovens e das instituições destinadas a formá-los, persistência essa que gera duas modalidades muito diversas de constituição da subjetividade.

Ao discorrer a respeito dos impactos do uso das novas tecnologias sobre a constituição subjetiva, mobilizaremos, em paralelo, duas vertentes: a dos jovens enquanto grupo social e a da escola enquanto instituição educacional.

Quando nos referimos aos jovens enquanto grupo social, temos em mente o fato de que, no Brasil, as descrições que se encontram na literatura a respeito das características típicas das gerações com relação ao uso das novas tecnologias não podem ser aplicadas indiscriminadamente.

De fato, hoje, se tentarmos classificar as pessoas nascidas após os anos 1990, portanto ainda menores de trinta anos, teremos de mobilizar características de duas gerações distintas: a *Geração Net*, nome por meio do qual as pessoas desta faixa etária

são conhecidas e a geração *Baby Boomers*, nome por meio do qual ficou conhecida a geração de seus antepassados, pessoas nascidas entre 1946 e 1964. Dizendo em outras palavras, em uma geração etária temos modos muito diversos de relação com as novas tecnologias (EDUCAR PARA CRESCER, 2009).

No Brasil, a *Geração Net* se concentra, em especial, mas não exclusivamente, nas regiões mais economicamente favorecidas dos grandes centros urbanos. Gastando grande número de horas na internet, os membros desta geração têm uma relação ativa com a palavra publicada em meio eletrônico. Eles a criam, a modificam, a personalizam, expressam sua opinião e deixam registradas as suas avaliações sobre o mundo em que vivem. Ao invés de serem passageiros de uma realidade pré-fabricada, eles a analisam, simulam outras possibilidades, constroem e desconstroem, em tempo real, o mundo ao seu redor. Não se conformam em serem apenas leitoras de relatos dos acontecimentos, mas, trabalham para tornar pública a sua visão dos fatos.

Nas regiões mais economicamente desfavorecidas, existe uma espécie de paralisia histórica com relação às novas tecnologias. Grande parte da população de jovens permanece praticando as modalidades de apropriação passiva dos conteúdos disponíveis por meio das novas tecnologias que caracterizaram a geração anterior, composta por pessoas que tiveram uma única tecnologia da comunicação participando ativamente da sua formação: a televisão.

Uma pesquisa realizada, em 2008, pelo instituto *Datafolha*, com 1541 pessoas entre 16 e 25 anos em 168 municípios de 24 Unidades da Federação e no Distrito Federal constatou que 89% da população consultada assiste regularmente à televisão, sendo 80% com finalidade exclusiva de entretenimento. Analogamente, 81% dos jovens acessam regularmente a internet, mas apenas 9% deles busca construir algum tipo de expressão escrita.

Pode-se perceber, portanto, a presença do seguinte paradoxo: os jovens têm acesso aos dispositivos cuja principal característica é uma maior interatividade, mas, ao utilizá-los, comportam-se como pessoas passivas frente ao conteúdo produzido por terceiros. Em outras palavras, o acesso às novas tecnologias é generalizado, mas ainda não chegamos a universalizar as habilidades que poderiam tornar sua apropriação subjetivada.

Será que esta passividade é a marca de um desinteresse pelas novas tecnologias? De forma alguma. Em geral, o brasileiro médio é apaixonado pelos *gadgets*, mas sua relação com eles costuma ser a de consumo ostensivo. Um jovem das classes mais

desfavorecidas pode não ter dinheiro para suprir a contento suas necessidades básicas, mas, dificilmente, deixará de se interessar pelos dispositivos tecnológicos. Citaremos três exemplos.

O primeiro são os aparelhos do tipo MP4, utilizados para armazenar música e escutá-la. Os jovens das classes populares tendem a passar grande parte do tempo ouvindo música em fones de ouvido, em alguns casos, mesmo quando estão na sala de aula. Assim, esses dispositivos exercem sutil alteração no seu padrão de comunicação, que tende a se tornar truncado e monossilábico.

O segundo são os jogos eletrônicos disponíveis na internet. Se, por um lado, a população se declara preocupada com a violência desses jogos, por outro se furta a acompanhar a atividade dos jovens no computador. O Brasil é o primeiro lugar na América Latina dos usuários desacompanhados: 80% dos menores de idade navegam sem a supervisão educativa de adultos, sejam eles pais ou professores. Desses, 74% usam a internet prioritariamente para jogar, demonstrando pouco interesse por seus usos educativos.

O terceiro, por fim, são os aparelhos de telefones celulares de última geração. Presença garantida nos bolsos dos menores de trinta anos, esses aparelhos, cheios de acessórios e de enfeites, têm o valor de marca de *status*, de pertença social. Assim, não é incomum que um jovem queira, no meio de uma aula, simular uma conversa ao telefone apenas para poder exibir seu novo aparelho ou mostrar os novos toques musicais aos amigos.

Os problemas gerados por essa tendência têm sido tão alardeados que despertaram, inclusive, atenção dos políticos do país. Em janeiro de 2008, foi promulgado o decreto lei nº 52.625 que proíbe o uso de telefones celulares durante o horário das aulas, por alunos das escolas do sistema estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Compreendemos esta iniciativa como antipática e inócua. Para além do aspecto disciplinar propriamente dito, percebe-se que não existe lei que possa impedir os alunos de dissociar a busca pelo saber da procura por um adulto que lhes repasse conhecimentos. Assim, quando ignoram algo, nossos jovens raramente se dirigem a esse ou àquele professor com quem mantém uma relação privilegiada. Sua tendência é recorrer às ferramentas de busca e se contentar com os resultados obtidos. Por esse motivo, ensiná-los a usar as referidas ferramentas é cada vez mais imperativo.

Posto isso, passemos a refletir a respeito de como a escola tem respondido a esta convocação. Ao que parece, a mundialização da cultura transformou a instituição escolar em um grande consumidor de tecnologia. Vemos que ela é incluída no cotidiano escolar sem fim educacional claro. Sob a égide do "moderno", do *up-to-date*, testemunhamos, pouco a pouco, a transformação do cenário educacional brasileiro.

De uma instituição que buscava contemplar as realidades locais, passamos a instituições tomadas por uma verdadeira paixão pelas mídias cujas principais características são: ser baseadas na imagem em detrimento da articulação simbólica e possibilitar que mensagens partindo de um único emissor cheguem a uma grande quantidade de receptores ao mesmo tempo. O jornal diário, o rádio, o cinema, a televisão e a rede mundial de computadores têm conquistado presença garantida nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo nas localidades nas quais, dadas as condições precárias de sobrevivência, dispositivos tão sofisticados não seriam esperados.

Temos visto a memória discursiva, antes incorpórea, tomar corpo no arquivo aparentemente infinito que as novas tecnologias proporcionam. Por este motivo mesmo, temos testemunhado uma aparente negligência ou falta de interesse de continuar recorrendo ao elemento humano em busca de uma fonte segura para ordenar o acesso ao interdiscurso.

Ignoramos, portanto, uma diferença que é frisada por Tapscott (1998): a televisão é passiva, enquanto que o PC e a internet demandam diálogo, pró-atividade, e interatividade. Assim, ao invés de sanar o descompasso das gerações diversas dentro de uma mesma geração, tendemos a aprofundá-lo, causando danos significativos ao ensino da Língua Portuguesa.

Uma última palavra: ao professor, cabe não aderir cegamente às modinhas das novas tecnologias, mas, sim, colocá-las a serviço do seu projeto educativo. É a partir delas que ele vai poder julgar como é possível colaborar para modalidades de subjetivação que permitam ao jovem encontrar a justa medida entre o legado cultural, a ser respeitado, e a invenção de seu estilo singular, a ser sustentado no mundo.

Há quem se pergunte como. Em homenagem a esses, é necessário explicitar que a passagem da passividade para a atividade passa pela legitimação, por parte de cada qual, do seu corpo próprio. Para quem julga essa afirmação absurda basta se lembrar de como cada um de nós se sentiu profundamente desajeitado, ou, mesmo, todo errado, no estirão da adolescência. Quem era aquele ser estranho que nos encarava no espelho? Na retração, ou anestesia que resultava deste susto, colocávamos o corpo de um lado e a

linguagem do outro, abrindo caminho para o espraiamento. Nos aproximemos do processo.

Nosso aluno, esse bicho estranho[9]

"**Barbárie**. Este é o adjetivo mais adequado para dimensionar a violência em Campinas este ano". É desta forma, crua e aguda, que foi aberto um caderno especial sobre violência, publicado em 23 de maio de 1999 no jornal *Correio Popular* (Campinas-SP).

Para nós, esta manchete ecoou um pronunciamento que, em 09/01/1997, Charles Melman havia proferido em seu seminário: "ou o século XXI será lacaniano, ou não será, sucumbido pela barbárie". E explicou: "estou chamando de barbárie o tipo de organização social que se mantém, não por um poder simbólico, mas por algo real, que está fora do discurso". Proféticas palavras: chegado o século XXI, é muito interessante que a habitual denúncia que a mídia costumava fazer a respeito da preocupação da população com a má qualidade de ensino tenha sido substituída pela denúncia da violência na escola.

Seria a violência o comportamento mais esperado de nossos alunos adolescentes ou adultos jovens? Escutando pais e professores de adolescentes, o que se sobressai é um sentimento de estranheza do adulto em relação à próxima geração: "como pode ele fazer isso?"; "não entendo porque faz assim"; "antes ele era tão diferente"; "no meu tempo o jovem não era assim". Vale dizer: o adulto está perdido em relação ao que pensa que deveria ser sua função no processo formativo do jovem já que, em suma, não reconhece na insolência da moçada a imagem que tinha de si quando ele próprio era daquela idade. O bordão, repetido à exaustão é que o que o fulaninho está fazendo é *muito estranho*.

Entre as diversas lições que a psicanálise nos ensina, consta aquela que Freud escreveu em texto de 1919, intitulado justamente *O Estranho:* a de que as coisas que rotulamos de estranhas, ao contrário do que se poderia pensar no senso comum, não são rotuladas dessa maneira por se tratarem do desconhecido, do externo. De acordo com o

[9] As considerações a seguir, nas quais tentamos explicar as causas do que nos parece ser uma "política do avestruz" por parte dos profissionais de educação, retomam um trabalho anterior (RIOLFI, 1999b).

autor, achar algo estranho remete ao que é conhecido, velho e, há muito, familiar, e que não queremos ou podemos reconhecer. É neste sentido que a psicanálise afirma que os adolescentes, tão rapidamente rotulados de estranhos, são a caricatura do nosso tempo, no sentido de que o que fazem com suas diversas pequenas ou grandes transgressões é colocar em uma positividade, em uma visibilidade, aquilo que escutam no não-dito do discurso da geração precedente.

Esta afirmação, entretanto, não é feita no sentido de isentar o jovem de sua responsabilidade social, muito menos de colocar toda a culpa da questão do lado da família ou no da escola, mas de demonstrar que qualquer estudo que se queira consequente em relação à inserção problemática do jovem na cultura deve, no mínimo, pensar a questão do jovem articulada justamente com essa cultura da qual ele trata de escapar.

Melhor dizendo: é importante reconhecer que o movimento que ele faz ao inscrever-se na marginalidade é previsto na transmissão mesma da cultura. Violência *e* escola são como duas faces de uma mesma moeda, no sentido de que a maneira como uma coisa está estruturada só pode se sustentar na maneira como a outra está estruturada e vice-versa.

O que se vê nas escolas é muita agitação e pouco resultado de trabalho. O professor despende tanta energia em correr atrás de novas propostas pedagógicas, que parecem mudar a cada cinco minutos, bem como em dar contas de digerir leis sobre as quais absolutamente não foi consultado, que também ele, a exemplo do jovem, não sabe mais qual é seu papel: ensinar o jovem, que justamente por estar no momento da vida cuja tarefa principal é separar-se de seus pais, no sentido de poder construir sua vida, precisa do auxílio de um adulto sólido, às vezes no papel do pai severo que ele perdeu (ou nunca teve).

Em um texto muito curto, escrito em 1910, para criticar um diretor de escola que tentava eximir-se da responsabilidade pelo suicídio de alguns de seus alunos, Freud foi preciso com relação a esse ponto, afirmando sobre a escola que:

> Ela deve lhes dar (a seus alunos) o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso, e a muitos respeitos deixam de cumprir seu dever de proporcionar um substituto para a família e de despertar o interesse pela vida do mundo exterior. Esta não é a ocasião oportuna para uma crítica às escolas secundárias em sua forma presente; mas talvez eu possa acentuar um simples ponto. A escola nunca deve esquecer

> que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis. (FREUD, 1910, p. 82)

Parece que, atropelados pelas cobranças de que fôssemos ideais assim como nossos alunos, acabamos negando-lhes o direito de, às vezes, serem um pouco desagradáveis, que afinal de contas faz parte do trabalho que precisam fazer em direção à vida adulta. Este é *um* lado da questão. O outro lado é que este direito que os alunos têm de dizer e fazer coisas que, para o professor, são desagradáveis, não pode ser confundido de modo algum com a permissividade, com ausência de regras. O professor tem, não só o direito, mas o dever de, agindo de modo firme, marcar a existência de uma assimetria intransponível: a existência do real.

Dizendo de outro modo, o professor pode ser aquele que, para o aluno, torna presente o que o real presentifica para cada um de nós: uma boa *porrada*. Para ilustrá-la, recorramos ao desenho animado **O Rei Leão**, da Disney – grande sucesso entre as crianças e os adultos desde o seu lançamento, em 1995.

Brevemente, a história é a seguinte: após uma infância feliz, vivida lado a lado com seu pai, um adulto cônscio de seu lugar na comunidade e que exerce com sucesso sua função de pai, o jovem leão é separado, contra sua vontade, da família. Para sobreviver àquele grande infortúnio, junta-se com uma turma de outros jovens, mais interessados em curtir a vida irresponsavelmente, ao avesso daquilo que seu pai lhe ensinara.

É durante esse período que os adultos, caso tivessem testemunhado o comportamento do jovem leão, teriam julgado aquilo tudo *muito estranho*. Só para dar um exemplo: é mesmo de estranhar a escolha alimentar do leão adolescente, copiada dos amigos: lesmas, caramujos, animais viscosos e nojentos em geral.

O ponto que nos interessa especificamente nessa fábula é que a saída desse período irresponsável se dá por uma ação decidida do adulto, pois naquele estado de *bobão*, o jovem leão sequer conseguia tirar consequências do amor. Na fábula, quando, por acidente, o leão reencontra, no meio da selva, sua ex-amiga de infância (desde sempre prometida como sua noiva), não entabula qualquer relacionamento com ela porque não estava disposto a arcar com suas responsabilidades.

Esse estado de suspensão se dissolve, pela ação *incisiva* de alguém que suporta um não saber com relação aos motivos do jovem leão: o velho macaco. Ao invés de se

perder em elucubrações visando a descobrir os motivos pelos quais, supostamente, o jovem não consegue fruir o encontro amoroso, ele age.

Decididamente, encarna o papel do portador de um saber construído e transmitido através das gerações e cumpre seu papel sem vacilação. Para, em suas palavras, colocar-lhe "algumas ideias na cabeça", dá-lhe, literalmente, uma paulada neste órgão. Lemos essa bordoada como uma metáfora da irrupção do real na vida de alguém. No caso, o efeito obtido é fazer com que o filhote se reinsira na comunidade, forme família e cumpra seu papel de bom rei, desde há muito previsto na cadeia das gerações.

Especifiquemos. Não se trata, aqui, de ser saudosista, e, muito menos, de defender a monarquia. Trata-se, tão somente, de dar a ver que, sem a ação decidida da geração precedente, é muito difícil, senão impossível, que a geração subsequente venha a assumir sua *responsabilidade subjetiva*. Hoje, quando os convites ao desregramento pulsional são variados e tentadores, essa tendência é ainda maior. Nesse sentido, por assim dizer, a cada um que se propõe a educar, cabe encontrar um modo de "dar uma boa porrada" em quem se desregulou. Essa "boa porrada", muito evidentemente, não é empírica. Estamos nos referindo ao encontro com a morte, com a castração, com a surpresa, com qualquer nome que o leitor quiser atribuir ao real lacaniano.

Transponhamos esta metáfora para o contexto da educação escolar. Por que o Rei Leão pode ser uma fábula para os nossos tempos? Mimamos demais nossos jovens. Com o desemprego e a noção de que é necessária uma longa preparação para assumir qualquer tipo de trabalho, adiamos *sine die* sua entrada no mundo do adulto, que é justamente o mundo do trabalho e das responsabilidades, e esticamos demais o tempo de resolução de sua adolescência. Fazemos durar muito algo que, por sua natureza conflituosa, precisa ser encurtado. Não damos qualquer responsabilidade de trabalho ao jovem e depois o chamamos de irresponsável.

Pensamos que é ridículo e cafona ensinar a ele puericultura, trabalhos de marcenaria, bordado, corte e costura, rudimentos de eletricidade, culinária, e depois, quando na idade adulta, percebemos que ele não vai dar para um trabalho intelectual, ele acaba não dando para coisa nenhuma, pois naquilo que poderia ser muito bom e muito útil, ele nada aprendeu. E, pior de tudo, sequer nos damos conta de que, na sociedade atual, o jovem está sendo tratado como descartável e assassinado aos montes, já que, de acordo com nossa cruel lógica capitalista, não serve mesmo para coisa nenhuma, pois nada produz, nada gera.

Fica a interrogação a respeito do fato dele nada ter aprendido por não ter querido ou por ninguém ter a ele ensinado. Fica, ainda, a interrogação a respeito da fragilidade do desejo dos adultos que não conseguem sequer sustentar a manutenção da vida da geração daqueles que são justamente fruto ou de sua vida sexual, ou de seu compromisso de trabalho. Por que, para cada um de nós, é tão difícil suportar o ato de ensinar?

Partamos de um pequeno texto que Freud escreveu em 1914, intitulado *Reflexões sobre a Psicologia do Escolar*. É um dos poucos textos, em sua obra toda, em que a questão da escola aparece. Ali o autor afirma que, na escola, embora as experiências com os colegas e com o pessoal administrativo sejam importantes, é *ao professor* que deve ser atribuído todo e qualquer sucesso do processo pedagógico e a ele é que devem ser rendidas homenagens por ocasião de comemoração.

Destacamos o seguinte trecho deste texto no qual Freud, já famoso e mundialmente reconhecido, comenta um encontro recente que havia tido pelas ruas de Viena com um antigo professor dos tempos de seu curso ginasial:

> Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminhão dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada.
> Nós o cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caráteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição ou forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. (FREUD, 1914, p. 248.)

O trecho que acabamos de transcrever nos ensina muita coisa. Ensina, por exemplo, que não há telecurso ou educação à distância que substitua o contato entre aluno e professor para que alguma coisa do processo educacional possa acontecer. O mestre ainda funciona como um polarizador dos olhares do aluno. Pouco importa se ele o elegeu como modelo a ser seguido ou como ridículo a ser apelidado, imitado,

desenhado, caricaturado... O que importa é a presença irredutível da opacidade portada pela presença do seu corpo. É por este motivo, inclusive, que trouxemos a reflexão a respeito dos *gadgets* realizada no item precedente para esta discussão.

Outra das lições deste trecho é que os alunos, pela ambivalência que é própria do ser humano, tanto estão dispostos a amar quanto a odiar o professor, e frequentemente fazem as duas coisas ao mesmo tempo. Disso deriva-se que realizar um ato pedagógico eficiente não é, de forma alguma, sinônimo de ser amado pelo aluno. Aliás, a última coisa de que se trata ao nível dos objetivos pedagógicos é conseguir ser amado.

Ser amado por um aluno garante só e somente só ser convidado para paraninfo ou madrinha de turma no final do ano, o que, venhamos e convenhamos, é muito pouco em termos da vida futura de um jovem. Às vezes, acaba acontecendo que um aluno ame um professor, mas isso não é causa, é consequência de um trabalho bem feito. Não que um trabalho bem feito acabe sempre em amor. Às vezes, justamente porque ensinamos alguém, o que causamos neste alguém que foi ensinado contra sua vontade, é ódio.

Tampouco importa que um professor ame seu aluno. Ele não está aí para amar e compreender nada. Isso é reservado para seu parceiro sexual, sua família, seus amigos. Se o professor pensa que é necessário amar sempre os alunos, ele se condena à culpa eterna, já que o amor indiscriminado a quem quer que seja é impossível. O professor deve fazer o seu trabalho. Tanto melhor para ele, se é capaz de encontrar alunos que genuinamente lhe despertem afeição, e em cuja companhia alegre-se e divirta-se. Mas isso é uma benção, é tirar a sorte grande na loteria, não uma regra.

O que importa é apenas que, amando ou não, sendo amado ou não, o professor realize seu ato, o *ato de ensinar*. Estou tomando a palavra *ato* em duas acepções do dicionário Aurélio: a primeira, e a mais óbvia, relaciona-se com o que se está fazendo, com a ação, propriamente dita; a segunda, e talvez a mais importante, relaciona-se com um documento que é redigido segundo determinada fórmula e susceptível de produzir consequências jurídicas. Talvez faça diferença percebermos que uma aula sempre traz consequências, se não as que queremos, aquelas que não queremos e sequer imaginamos, o que é muito pior. Sabendo disso, talvez nos forçássemos mais a elaborar sobre o que é o ato pedagógico e como nele está implicado o professor.

A última ideia que trazemos para fechar esse alinhavo, é a noção de *ato de fala*, depreendido por Ducrot (1972) da elaboração de Austin, no interior da pragmática, e que pode servir para ajudar a refletir melhor sobre o papel do professor.

> Para que um ato de fala, qualquer que seja, preencha perfeitamente sua função, Austin distingue duas espécies de exigências, que se poderiam chamar "subjetivas" e "objetivas". As primeiras são constituídas por um conjunto de sentimentos, desejos, intenções. Assim, para prometer a um destinatário X que certo estado de coisas A será realizado, devo ter a intenção efetiva de realizar A. Para lhe ordenar A, é preciso que eu deseje que ele realize A; para ameaçá-lo, devo estar prestes a produzir efetivamente A etc. Essas condições, chamadas "de sinceridade", são necessárias para que se possa considerar o ato como sério. Mas não bastam. Certas condições objetivas são necessárias para que o ato possa simplesmente realizar-se; ele só pode, de fato, dar-se num tipo particular de situação, fora da qual é nulo e não acontecido. Por mais que eu diga "Declaro a sessão aberta", não realizarei efetivamente o ato abrir a sessão se não tiver, institucionalmente, qualidade para fazê-lo. E, da mesma maneira, por mais que eu multiplique os imperativos, não darei de fato uma ordem se não tiver, em relação ao destinatário, numa situação hierárquica que permita ordenar. (DUCROT, 1972, p. 56-57)

Vamos tirar da citação precedente apenas a seguinte pequena consequência: quando o professor se pergunta sobre o que deve fazer frente o problema da violência e o da indisciplina dos alunos – que são só nomes para manifestações diferentes da mesma coisa, ou seja, para uma tendência do jovem de colocar-se à margem da lei da cultura –, está no fundo se perguntando sobre o que deve dizer ao aluno quando o jovem, por seu ato de provocação, pede que o adulto responda alguma coisa.

Se a elaboração de Austin sobre os atos de fala significa alguma coisa, o importante não é não *o que* ele vai dizer, mas *de onde* vai dizer isto que deve ser o seu ato. Ou seja, a diferença toda está no fato do professor autorizar-se a portar uma diferença em relação aos jovens e a ocupar seu lugar na hierarquia, em suma, autorizar-se a mostrar quem é o *galo do terreiro*. Isso implica parar de cacarejar tanto, reclamando disso, reclamando daquilo, de fato, e apresentar, aos alunos, um *osso duro* de roer, ao invés da papinha industrial que costuma ser o conteúdo dos livros didáticos.

Com os dentes ocupados em roer um conteúdo difícil, apresentado na forma de um enigma, talvez nossos alunos – enfim presos numa rede de discurso que, num só golpe os humaniza e, de certa maneira, os normatiza, ou seja, facilita que se mantenham vivos por mais tempo – não encontrassem tempo nem de morder os colegas nem de chupar as laranjas.

Talvez, acossados por alguma questão que os convoca no estatuto de sujeito, e não no registro de um zumbi – que escorrega muito fácil para um comportamento próximo ao do animal –, se ocupassem em construir algo de útil para sua vida futura. Só que, para isso, o professor também teria de, sustentado pelo que pode ser vivido do registro do desejo, se armar com bons dentes, pois, uma saída da barbárie como modo

contemporâneo de laço social que caminhasse pelo lado do trabalho e vigorasse pelo exercício pleno de sua autoridade, com certeza vai desagradar muita gente.

Neste contexto, ganha destaque a especificidade do papel do professor de língua materna. Para melhor delineá-lo, proponhamos o seguinte "verbete de dicionário" para a entrada "escrever": processo através do qual, por meio do uso das marcas gráficas convencionais de uma dada língua, um sujeito torna-se permeável para que o escrito nele trabalhe, deslocando-o sucessivas vezes da posição original de onde o produziu.

Um dos objetivos mais importantes do ensino da língua materna é proporcionar ao sujeito as condições para ser afetado pelo seu próprio escrito, a ponto de, sem muita ajuda externa, exercer sobre o texto as ações necessárias para que ele, ao incluir efetivamente o leitor, produza novos efeitos de deslocamento e assim sucessivamente. Trata-se, portanto, para cada qual, de encontrar um ponto de ancoragem interno que lhe permita regular a distância a ser tomada das próprias palavras no ato de escrever.

Ou seja, a passagem que se faz da escrita como transcrição desordenada para a construção de uma *ficção textual* tornada coerente e coesa através do *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003) é análoga à inclusão efetiva do outro no meu texto. Se, para os escritores proficientes, é possível já ter incorporado em si o outro que se torna puro cálculo durante o trabalho, para os escritores iniciantes a presença física de alguém é fundamental.

Mais do que ninguém, aquele que ensina a escrever deve dominar a arte da acolhida, em especial, através da adoção de uma posição subjetiva da qual se possa encontrar modos de convidar o aluno a efetuar uma entrada que, para vigorar, exige o que penso poder chamar de uma transcendência. Estou chamando de transcendência o desprendimento exigido para se colocar numa posição subjetiva da qual, assumindo sua própria divisão, seja possível traduzir o que é singular a cada qual (as cadeias associativas) num registro compartilhável com os demais semelhantes.

Para a realização dessa *tradução* é necessário fazer trabalhar um saber sobre o fato de que a coincidência entre enunciado e enunciação, experimentada na fala, não se virtualiza na escrita a não ser no tempo primeiro das garatujas apressadas de um rascunho feito a toque de caixa para que a ideia inicial não se perca. O aprendiz de escrita, consequentemente, deve ser convidado a conhecer e a exercitar outro modo de elaboração no qual se realiza um trabalho de tradução, de elaboração escrita propriamente dita daquilo que se depositou graficamente.

O professor de língua materna tem, portanto, um papel absolutamente fundamental, pois depende dele convidar os alunos para escrever, para entrar na ordem da escrita. Antes de tudo, um professor que quer ensinar a escrever carece, ele próprio, efetuar uma passagem de uma *impotência* para uma *impossibilidade*. (LACAN, 1971-1972).

No primeiro momento, o susto dá o tom. Ao perceber a precariedade da própria relação com a escrita, o sujeito nega ser capaz de viabilizar os seus projetos. Inventa, imaginariamente, mil e uma desculpas, todas elas fundadas em uma única matriz de sentido: *Eu não consigo "x"*. Nesse tempo, a instância paterna ainda está funcionando. A pessoa imagina que, em algum lugar, existe um pai potente o suficiente para conseguir o que ele não consegue. Torna-se um insuficiente aos próprios olhos. É um fracassado.

No segundo momento, ele assume, integralmente as dificuldades concretas ou imaginárias. Diz "sim" para todas elas, incluindo as próprias. Entende que não ter fragilidades é impossível para todo e qualquer um. Passa a ver que, quando se trata do ser humano, estamos todos no mesmo barco. Existe castração e ela é universal. Caso houvesse um pai mítico vivo (Marx, Freud, Lacan, Piaget, Bakhtin, a gosto do freguês), também ele seria castrado. Assim sendo, sua matriz de sentido passa a ser: "*X" é impossível*.

Paradoxalmente, esta passagem é profundamente libertadora. Quem compreende a fragilidade humana passa a fazer o que tem de melhor. Se esforça ao máximo. Para de perder tempo comparando seu desempenho com o dos mitos, porque, de saída, assume a impossibilidade de encarná-los. Assim a pessoa, indo além do pai, pode, nele apoiada, fundar um percurso singular. Caso decida escrever, ele será composto de letras que criam vida no papel e colocam seu desejo (de ensinar) em ato.

A vida é um jogo bem radical

Precisamos compreender a violência na escola sob um ponto de vista *relacional*, ou seja, perceber que ela se organiza e se virtualiza sempre envolvendo pelo menos três termos: o aluno, o professor e a cultura onde ambos estão inseridos. Uma boa metáfora,

talvez um pouco gasta, já que foi usada por tanta gente, para dizer tanta coisa, é a do jogo de xadrez.

Vamos retomá-la recorrendo ao pensamento do primeiro dos linguistas. Ferdinand de Saussure, que a construiu para explicar que, em uma língua, nenhuma palavra tem qualquer valor se não é colocada em relação a todas as outras. Destaquemos a parte do texto na qual Saussure comenta o jogo de xadrez:

> Tomemos um cavalo; será por si só um elemento do jogo? Certamente que não, pois, na sua materialidade pura, fora de sua casa e das outras condições do jogo, não representa nada para o jogador e não se torna elemento real e concreto senão quando revestido de seu valor e fazendo corpo com ele. Suponhamos que, no decorrer de uma partida, essa peça venha a ser destruída ou extraviada: pode-se substitui-la por outra equivalente? Decerto: não somente um cavalo, mas uma figura desprovida de qualquer parecença com ele será declarada idêntica, contanto que se lhe atribua o mesmo valor. Vê-se, pois, que nos sistemas semiológicos, como a língua, nos quais os elementos se mantêm reciprocamente em equilíbrio de acordo com regras determinadas, a noção de identidade se confunde com a de valor, e reciprocamente.
> Eis porque, em definitivo, a noção de valor recobre as de unidade, de entidade concreta e de realidade. (SAUSSURE, 1915, p. 128)

Para poder dar-lhe seu devido peso, podemos tirar uma frase desta citação, a saber: um elemento do jogo "não representa nada para o jogador e não se torna elemento real e concreto senão quando revestido de seu valor e fazendo corpo com ele". Teríamos o quadro exato da questão da violência e indisciplina nas escolas ao trocar a palavra *elemento do jogo* por *aluno violento* e *jogador* por *professor*. Deste modo, a citação ficaria assim: "um aluno indisciplinado não representa nada para o professor e não se torna elemento real e concreto senão quando revestido de seu valor e fazendo corpo com ele".

Poderíamos sim fazer esta troca, só que, da maneira como está formulada, é mentirosa. É mentirosa porque o professor não é o jogador, ele não tem, como pensa em sua onipotência, o controle do jogo em sua mão. Ao contrário disso, a exemplo de seu aluno, é uma peça do jogo que é jogada no tabuleiro da cultura. Nessa embrulhada toda, ninguém é vilão, pois o *croupier* desse cassino é cego. Chama-se inconsciente real.

O inconsciente real é irredutível. Isso equivale a dizer que, no processo educacional, sempre vai haver um ponto de impossível. Reconhecer o impossível parece ser o fundamental para o processo da educação. Implica abrir mão da onipotência que

leva à impotência. Só é possível fazer algo para sair do lugar de quem se queixa da violência na escola ao reconhecer que, nesse jogo da violência escolar, nós professores também somos jogados.

Há uma importante lição para ser tirada da metáfora de Saussure: se o professor tem alguma intenção de que o aluno mude, quem deve começar por mudar de posição é ele próprio, pois cada peça que se move de um lugar obriga que as outras se rearranjem. O problema do aluno violento e indisciplinado nunca pode ser tratado em termos individuais. A pessoalidade desse ou daquele aluno pouco importa, ele é uma peça dentro do nosso jogo.

O desenho animado *Jumangi*, muito popular entre os adolescentes em 1998, pode nos ajudar a compreender como o professor pode estar, de algum modo, implicado na violência na escola. *Jumangi* é o nome do *videogame* predileto dos protagonistas de uma história de aventuras: dois irmãos, um menino de nove anos e uma menina com cerca de treze.

As diferenças de *Jumangi* com os outros jogos são duas: 1) Depois de jogados os dados para iniciar a partida do *game*, *Jumangi* propõe aos jogadores um enigma (em forma de frase) que deve ser resolvido para que a partida seja encerrada; e 2) Após receberem o enigma, os meninos são, a cada vez, transportados para dentro do jogo, para o país *Jumangi*, onde devem viver as aventuras das quais não têm conhecimento prévio e, enquanto sobrevivem a elas, precisam decifrar o enigma.

O jogo é radical, pois quem não consegue arranjar uma significação para a frase recebida antes de iniciar a partida fica preso para sempre; isso se conseguir sobreviver aos perigos concretos que se sucedem enquanto os meninos tentam decifrar a frase que lhes foi ofertada como, ao mesmo tempo, um roteiro do jogo e um destino da vida. O enigma de *Jumangi*, portanto, coloca o sujeito em perigo mortal. É o ato de decifrá-lo que os tira de lá e os leva de volta para a segurança do quarto.

Em vários episódios, sempre surgiu a mesma complicação: o garoto (que, supostamente, está lutando com os inimigos para sair daquele lugar desagradável), lá pelas tantas identifica-se a ele e, *sem se dar conta*, passa a jogar do seu lado, sabotando a si mesmo. Podemos tomar este processo como uma metáfora da tendência que todos temos quando a vida nos lança problemas que, de tão enigmáticos, parecem insolúveis: a *identificação imaginária*.

Para que a expressão *identificação imaginária* se torne mais clara, podemos lê-la em sentido aproximado da expressão "identificação histérica", como trabalhada por

Lacan (1961-1962). Ao fazer uma retomada que faz dos três tipos de identificação descritos por Freud no capítulo VII de *Psicologia das massas e análise do ego*, Jacques Lacan descreveu os seguintes processos:

a) **Identificação narcísica**: Incorporação que instaura o campo da metáfora, que possibilita o desejo inconsciente. Trata-se da identificação que o sujeito faz do pai de sua pré-história;
b) **Identificação formadora do ideal do ego**: Identificação que responde pela seguinte condição necessária para o exercício do desejo: "de onde desejar?". Trata-se da referência primeira para trabalhar os mecanismos da identificação em sua relação fundamental com o significante: o empréstimo do traço unário das pessoas que foram os objetos libidinais de sua história edípica (normalmente, papai e mamãe); e
c) **Identificação histérica**: Identificação que responde pela seguinte condição necessária para o exercício do desejo: "o que desejar?". Tem um papel estruturante na formação do sujeito e na fantasia que o sustenta como desejante. A pessoa toma como modelo uma pessoa percebida por ele como alguém que é capaz de desejar. Sua função é a de reintroduzir, como falta, o objeto perdido da segunda identificação.

De que maneira *Jumangi* pode ajudar a entender a parte que os professores podem ter nos problemas dos quais se queixam? Mostrando que, muitas vezes, identificados aos colegas que se mostram francamente insatisfeitos, eles se põem a jogar contra eles mesmos, pois, sem se dar conta, imaginam que, mantendo a insatisfação, manterão, também, por assim dizer, a dose de adrenalina que nos faz sentir vivos. Esquecem que a vida é um jogo radical e, consequentemente, não podem transmitir esta mensagem aos seus alunos.

Quando isso ocorre, ao invés de se colocarem a decifrar os enigmas que seus alunos lhes colocam, portam- se como uma *laranja*, aquela em relação à qual se pode fazer tudo – eventualmente subir em sua cabeça, dirigir gracejos e obscenidades, desqualificar. Em poucas palavras: prosseguir em uma escalada amedrontadora em direção a um gozo sem limites. Como resultado, o aluno passa a tratar o professor como se ele fosse uma vaca leiteira, fonte dos objetos de sua satisfação.

É pena quando o professor deixa de, em sua sala de aula, fazer o papel que o velho macaco fez no desenho animado do *Rei Leão*! Lamentável quando se exime da responsabilidade de suportar aquela bordoada que exigiria dele segurança e serenidade; que se constituiria como uma surpresa cujos efeitos permitiriam ao jovem encontrar seu lugar no mundo; que mostrariam ao aluno o que ele está fazendo na escola. Obrigando-o a encontrar maneiras inventivas de tratar de suas questões, o professor poderia convidá-lo a aprender os saberes acumulados durante séculos e a gerenciar os valores éticos que os acompanham.

Retomemos um trecho da citação de Saussure que utilizamos para falar do jogo de xadrez:

> Suponhamos que, no decorrer de uma partida, uma peça venha a ser destruída ou extraviada: pode-se substitui-la por outra equivalente? Decerto: não somente um cavalo, mas uma figura desprovida de qualquer parecença com ele será declarada idêntica, contanto que se lhe atribua o mesmo valor. (SAUSSURE, 1955, p. 128).

Expulsa-se um aluno violento e indisciplinado, pensando que o problema é algo da sua pessoalidade e logo outro e depois mais outro e ainda mais um toma o mesmo lugar, pois a questão da indisciplina e da violência não é uma questão relacionada a *um* aluno, mas se remete ao fato de que haja lugar para esse tipo de comportamento dentro da escola.

Haver lugar para a violência na escola é ainda mais enigmático quando somos os primeiros a dizer que não gostaríamos que ela estivesse lá, que gostaríamos de jogar de outro modo. É mesmo surpreendente que, mesmo que no nível do discurso, professemos nossas melhores intenções, ainda assim, nós professores consentimos em diversas manifestações de violência que são realizadas contra nós, das mais explícitas às mais veladas, como, por exemplo, certa vertente do discurso da academia que não faz mais do que dizer que o professor não sabe nada, sequer sabe ensinar.

Qual é, então, o papel do professor? Fundamentalmente o de frear, de algum modo, o gozo desenfreado ao qual o jovem se entrega na falta de algo melhor a fazer, para que nele possa advir um desconforto, uma curiosidade. Para que alguém aprenda, o professor tem uma função crucial: transmitir um desejo que encontre desdobramentos num registro específico: o do saber, o de poder sustentar um trabalho que leve o sujeito

a elaborar as suas questões, seja lá qual for a matéria curricular que estiver em jogo naquele momento.

Posto isso, poderíamos começar discorrendo a respeito de qual papel não é o do professor. Para começar, seria bom poder admitir que ensinar não é vocação, nem dom, nem missão divina, nem trabalho para um super-herói, nem tarefa especificamente feminina, nem sacrifício em nome de uma causa maior. É uma *profissão*. Parece estúpido ter de afirmar uma obviedade como esta, mas, às vezes, é justamente o excesso de boas intenções por parte do mestre que o deixa paralisado.

Isso porque, se ele tem um excesso de boas intenções, sua tentação natural vai ser a de compreender seu aluno e, para compreender, vai gastar o tempo que deveria estar sendo utilizado para o ato pedagógico para *olhar* o aluno e suas gracinhas. O problema é que o aluno é bom nisso, em fazer as tais gracinhas, e tem sucesso em nos transformar em um olhar fascinado. Só que, deste lugar, o professor não consegue exercer o ato pedagógico. Para exercê-lo, precisa estar em outro lugar além daquele em que o aluno o espera e o convoca.

O professor não tem de compreender nada, tem de provocar um movimento do sujeito em direção ao saber. Quando o aluno se excede, e o professor vê, vale o velho conselho: "Não há espetáculo sem plateia". Se, em nossas classes, quotidianamente há *show*, deve ser porque permanecemos no lugar de um olhar fascinado pelas cenas que os jovens montam, ao invés de educá-los.

No capítulo quatro deste trabalho, o leitor poderá encontrar exemplos verídicos das transformações que são proporcionadas na produção do aluno pelos professores que não se furtam a, por assim dizer, sustentar o real assim como o fez o velho macaco da fábula do Rei Leão. Por hora, passemos à especificação de como funciona essa estranha substituição de um elemento por outro.

Depois que a paixão de Jacques Lacan pela linguística deu frutos, todo mundo sabe que o resultado da submissão de alguém ao Édipo como aparelho normatizador é a submissão do gozo à cultura, ou, dizendo em outras palavras, sua dependência ao campo do Outro (LACAN, 1964).

Em seu famoso *Grafo do desejo*, Lacan mostrou que a submissão do homem à linguagem faz dele um sujeito desejante (LACAN, 1960). Este processo, conhecido como *assujeitamento*, torna o homem dependente do regime de significação para poder circular socialmente.

Assim, para as pessoas que passaram pela normatização edípica, ou seja, foram inseridas nas sociedades que se organizam por meio da lógica cartesiana, o deslizamento constante dos significantes que constitui a metonímia é detido pelo *point de capiton*, uma amarração a um sentido passível de ser compartilhado.

Seu advento coloca locutor e seu interlocutor na mesma matriz de significação. É ele que impede que o sujeito neurótico ou o dito normal se comprazam de usar a linguagem com a mesma liberdade com que o louco se serve dela, como exemplificado na introdução deste texto por meio do sintagma "Traga um copo de ...".

A partir desse trabalho de Lacan, estamos aqui afirmando que a funcionalidade do *point de capiton* permite ao sujeito servir-se de sua língua materna de modo a, digamos, soar tão sensato como todos os outros. É essa funcionalidade aquilo que impede que a maioria de nós escreva textos nos quais, como veremos ao longo deste trabalho, os periquitos podem atender telefones para negociar a sua própria devolução.

Quando por algum motivo qualquer essa amarração torna-se frouxa, a metaforização não se dá. Assim, ela não chega a impedir que o deslizamento metonímico gere efeitos de sentido pouco congruentes com a situação comunicativa como um todo.

Como não podemos colocar todos os nossos alunos em tratamento psicanalítico – e nem seria o caso de fazê-lo – o que fazer com a legião de alunos em cujas produções testemunhamos um modo peculiar de utilização da língua materna caracterizado pela predominância da proliferação dos sentidos que é típico da metonímia em detrimento da sua estabilização em uma metáfora compartilhada socialmente?

É imperativo dirigir nossos esforços para iluminar os modos divergentes de utilizar a Língua Portuguesa que não são cernidos pelas categorias já descritas na gramática e na linguística. Tendo sua origem na dificuldade de metaforização, este curto-circuito no modo do falante se utilizar de sua língua materna parece ter sido gerado por nossa dificuldade por construir modos de educar que levem em conta a falência da lógica cartesiana na sociedade atual.

> A fala é irreversível, é essa sua fatalidade. O que foi dito não se pode emendar, salvo se for aumentado: corrigir é, aqui, estranhamente acrescentar. Ao falar, nunca posso apagar, safar, anular; tudo o que posso fazer é dizer 'anulo, apago, retifico', em suma, falar uma vez mais. (Barthes, 1984, p. 75)

O que ocorre quando os alunos são vítimas de modos de organização social nos quais a lógica cartesiana faliu sem que seja substituída por modos mais instigantes de organização social? A *Língua Espraiada*. Podemos brincar que, perdidos, eles chamam urubu de meu loiro e produzem textos que testemunham um grau ínfimo do agenciamento de sua subjetividade.

Caso alguém esteja ainda se perguntando como mudanças sociais mais amplas podem afetar a relação mais localizada que uma pessoa tem com a linguagem, lembremos que, para Geraldi (1991), seu trabalho da linguagem se dá em três níveis, a saber: 1) A produção histórica e social de sistemas de referências; 2) As operações discursivas que os sujeitos fazem com e sobre a linguagem; e 3) A ação da linguagem sobre os sujeitos.

Podemos derivar desta pontuação, portanto, que, quando a produção social do sistema de referências se altera, ao menos potencialmente pode haver uma alteração na qualidade de ação que a linguagem exerce sobre as pessoas que vivem em uma determinada época. Para o espaço do trabalho docente, sobraria o segundo nível, mais ligado às habilidades que podem ser ensinadas e aprendidas.

De fato, ao tomar a produção de textos como ponto de partida de todo processo de ensino/aprendizagem da língua, Geraldi (1991) apresenta uma abordagem do trabalho que se faz sobre a materialidade textual pronta; apresenta uma proposta consistente de categorização das atividades epilinguísticas (as atividades de reflexão, com o objetivo de mais bem usar os recursos expressivos) que podem ser dirigidas pelo professor sobre o texto "pronto", visando a reescrevê-lo.

Inspirados em suas ponderações, construímos um ensaio dirigido a estudiosos, professores e alunos em torno das dificuldades experimentadas por aqueles que se

dispõem a criar e a sustentar uma discursividade por meio da qual possa se instalar um estilo de escrever (RIOLFI, 2003). [10]

Naquele momento, partíamos de dois pressupostos. O primeiro era a vantagem de considerar duas ordens distintas de trabalho que um sujeito exerce com sua língua materna tornando-as independentes do fato de serem, ou não, expressas por meio de marcas gráficas, quais sejam:

a) *Falar:* realização de um trabalho discursivo contemporâneo ao de emitir significantes. Pode incluir preparação prévia, mas esta não supera o fato de que a fala é imediata e, neste sentido, definitiva a cada vez. Trabalho que leva em conta que nada apaga o fato de que, um dia, tenha-se dito, mesmo que seja possível desmentir ou desdizer aquilo que foi dito antes. De acordo com este ponto de vista, certos usos sociais da escrita, como, por exemplo, a verborragia de uma sala de bate-papo da *internet*, são exemplos do trabalho da fala, e não do da escrita; e
b) *Escrever:* realização de um trabalho singular de ficcionalização por meio do qual o processo de construção da peça escrita fica escondido e velado para o leitor. Operações discursivas que não se reduzem, e muito menos se definem, pelo fato de serem compostas de marcas gráficas. Ações para compor uma peça com aparência de ser homogênea, como por exemplo, inverter suas diversas partes, incluir ou excluir argumentos, traduzir o jargão de uma área em linguagem corrente, trabalhar na materialidade textual para obter maior precisão linguística e assim por diante.

O segundo pressuposto, por sua vez, era considerar que ensinar a escrever é exigir daquele que aprende que se instale na contramão dos tempos contemporâneos. Mostrávamos que, numa época em que quase tudo se faz em público e é corrente, em diversas publicações, a constatação do fim da privacidade, ao mesmo tempo em que produtos são construídos e planejados para o consumo rápido, tudo parece conspirar para que ensinar a escrever consista em tarefa hercúlea.

Então, postulávamos que o fim último de quem se propõe a ensinar a escrever é fundar um trabalho por meio do qual seja possível o advento do **trabalho da escrita**: o

[10] Uma versão inicial deste texto foi publicada sob o título "Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita" na revista *Leitura. Teoria & Prática*. Revista da Associação de Leitura do Brasil (Unicamp. Campinas, volume 40, p. 47-51, Jan/Jul, 2003). No que segue, partindo daquelas ideias prematuras, demos uma versão bastante mais atualizada de nossas preocupações.

momento no qual a pessoa que se depara com algo exótico no seu próprio texto e se desconhece naquilo que ele mesmo escreveu. Quando o escritor leva em conta o elemento estranho sem buscar escamoteá-lo, permite que o escrito trabalhe nele e, consequentemente, "aprende" com os insondáveis caprichos e efeitos estéticos da linguagem.

Enquanto dura, o trabalho de escrita é um exercício no qual, protegido pela privacidade e pelo silêncio, o sujeito pode exercitar sua palavra de mil e um modos antes de se expor e de se comprometer com o outro. Trata-se de um exercício de enfrentamento com a massa desordenada das ideias e com a materialidade significante que requer fôlego, discrição e paciência.

Ele exige perspicácia, perseverança e coragem para suportar a difícil constatação de que a unicidade do sujeito falante é ilusória e que, misteriosamente, mesmo após detalhado planejamento, ao serem depositados no papel, os significantes comparecem numa ordem de encadeamento que surpreendem. Essa surpresa faz o sujeito ler o que não sabia que ia escrever naquilo mesmo que ele escreveu.

Secreto e invisível, o *trabalho da escrita* é o que faz com que um texto se diferencie de um fluxo verbal de palavras anotadas. Quanto mais prolongado, mais proporciona como resultado do que se escreve algo que agrada a quem escreveu e ao outro. Trabalho de ourivesaria, no qual um sujeito dedica tempo para fazer o bruto da ideia primeira brilhar e, quem sabe, fazer com que suas palavras atravessem o tempo de sua vida corporal. Consiste nos efeitos de deslocamento que a linguagem, ao se depositar sobre o suporte, exerce enquanto escrito sobre o sujeito.

No caso de crianças mais jovens, ou mesmo de escritores mais inexperientes, o mais comum é que esse trabalho seja gerado por um texto escrito por terceiros e que, por algum motivo, tem a mesma potência de gerar uma convocação subjetiva. É o caso de L., 9 anos e 6 meses, que, confrontada com o cartaz "COMPAREÇA À ASSEMBLEIA ORDINÁRIA" no condomínio onde mora, entabulou o seguinte diálogo com sua mãe (RIOLFI et al, 2008).

> - Mãe, "ordinária" é o nome da assembleia ou estão xingando ela?
> - "Ordinária" quer dizer já prevista no cronograma. Se tivesse acontecido alguma coisa especial, teriam marcado uma "extraordinária". Entendeu?
> - Entendi. Nesse caso, "ordinária" quer dizer comum.
> - Isso.
> - [...] Mas, mãe, ia ficar bem engraçado se a gente pusesse uma vírgula depois de assembleia, não é mesmo?

Lendo o diálogo, podemos perceber que a partir do desconhecimento de um dos sentidos possíveis da palavra "ordinária", uma menina se deixou atravessar pela polissemia da linguagem e, a partir dos efeitos do escrito sobre ela, conseguiu retroagir no texto e imaginar os possíveis efeitos de humor gerados pela transformação do qualificativo de assembleia em vocativo.

A partir deste exemplo, podemos entender que a expressão *trabalho da escrita* joga, deliberadamente, com a seguinte ambiguidade. Ao nos interrogarmos a respeito de quem seria o agente do trabalho que se realiza, encontraríamos três respostas, não excludentes entre si. Elas configuram três tempos de refinamento da relação do sujeito com a linguagem, a saber:

1. É a pessoa quem trabalha para depositar marcas gráficas em uma superfície que possibilite leitura. Essa pessoa pode ser a mesma que vai lê-la ou outra, dependendo da situação;
2. É a escrita quem, uma vez depositada no suporte, trabalha no sujeito que se deixa atravessar por ela, fazendo com que ele mude de posição com relação ao texto (próprio ou de terceiros) e possa, a partir do distanciamento conquistado em um terceiro tempo, exercer um trabalho de reflexão a respeito do texto; e
3. No caso das pessoas em quem esse processo ocorre durante a escrita de versões do seu próprio texto, passarão a trabalhar para, deliberadamente, efetuar diversas operações discursivas ou textuais para a construção de uma ficcionalização por meio da qual o processo de construção do texto escrito fica escondido e velado para o leitor.

Ducrot e Todorov (1972), ao realizarem uma descrição bastante didática dos conceitos correntes de enunciado (frases efetivamente já ditas, transcritas, impressas, etc.) e de enunciação (ato no decorrer do qual estas frases se atualizam), dos quais a semântica argumentativa partiu para questionar o pressuposto da unicidade do sujeito falante, podem fornecer elementos para aprofundarmos a compreensão desses três tempos.

Partindo da necessidade de questionar o que habitualmente se chama de texto (um discurso que se supõe falsamente ser objeto de uma única escolha e cujo fim, por exemplo, já seria previsto pelo autor no momento em que redige o começo), Ducrot (1987) distingue dois níveis distintos de manifestações da linguagem: a) nível do

enunciado, isto é, do efetivamente realizado da língua e b) nível da enunciação, isto é, do acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado, através do qual "é dada existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois". (DUCROT, 1987, p. 168).

A partir dessa distinção, podemos dizer que, na língua oral, enunciado e enunciação são concomitantes, a ponto de ser impossível discernir empiricamente os dois níveis. Por mais que alguém negue o que foi enunciado, não existe borracha ou tecla *delet* capaz de apagar a impressão sonora que fica registrada pela emissão acústica que consiste a enunciação. [11] Na escrita, diferentemente, a sequência de enunciados por meio da qual um texto é composto, não traz sua enunciação, que, quando o texto é declarado pronto, fica concluída em um tempo passado.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o que diferencia os textos para consumo imediato (lista de compras, bilhete contendo um endereço e/ou instruções para uso de um produto etc.) daqueles que visam à circulação mais ampla no meio social do escritor é que, enquanto nos primeiros há uma tentativa de superposição entre processo de enunciação e enunciado, nos segundos, ao contrário, tenta-se, por meio da construção deliberada de uma ficção, introduzir a dissociação máxima entre o enunciado e o processo de enunciação, que só é recuperável parcialmente ao se examinar os rascunhos e as anotações que deram origem ao texto.

Isto só é possível quando o *trabalho de escrita* está instalado. Mesmo quando uma pessoa busca se espelhar em seu texto, identificando-se com o locutor dos enunciados que produziu, não consegue fazer isso: tropeça no outro, no desconhecido (no sujeito da enunciação) e o faz render.

Na direção de trabalhar para construir os efeitos visados, a pessoa que está escrevendo altera as versões de seu texto para construir uma ocultação. Se ela for bem feita, a matéria bruta por meio da qual o texto foi tecido fica ocultada por uma *ficção textual* (narrativa ou argumentativa).

Fazer a escrita trabalhar, portanto, não se resume a encontrar boas ideias, nem a planejar recursos expressivos para bem expressá-las, nem encontrar modos de realizar uma interação eficaz com o outro por meio do texto, mas, ao ter podido ler o que não

[11] Para uma consistente exploração a respeito das operações discursivas que um sujeito realiza ao tomar o próprio dizer como objeto de seu dito, confira Authier-Revuz (1995). Ao ler os exemplos analisados pela autora, fica evidente que, ao falar, uma pessoa possa se corrigir, mas tal distanciamento se realiza ordinariamente de forma reduzida e restrita. Muitas vezes, se faz sob o preço de um efeito de uma extravagante exoticidade, comicidade, ou mesmo, de um indisfarçável mal-estar.

sabia que ia escrever, dar a ver, de forma ficcionalizada, a sequência na qual diversos fragmentos (textos lidos, experiências vividas, rumores e falas escutadas) compareceram para formar as ideias que compõem a ficção textual.

Deriva-se dessa concepção uma implicação pedagógica para o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa: deve ser seu objetivo último separar, ao máximo, a fluidez imediatista da fala do lento trabalho de escrita do texto, restaurando, por meio dessa separação, o *status* que é devido ao esforço necessário para um percurso de elaboração que tenha potência de registro de uma mudança de posição subjetiva. Trata-se de tirar uma pessoa de uma relação utilitarista com a linguagem e elevá-la para a possibilidade de se colocar em questão na direção de torcê-la para obter efeitos estéticos, filosóficos ou de partilha intelectual.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa que se opõe à *Língua Espraiada* deve se caracterizar por uma tentativa de suspender (quantas vezes for necessário) o instante em que o aluno declara um texto pronto, transformando-o em ficção textual. Trata-se de, ao lidar com as diversas experiências educacionais, radicalizar a primazia da linguagem e, consequentemente, poder ver a espessura e a consistência do *trabalho da escrita*.

Permitir e causar que, para um dado sujeito a escrita trabalhe é uma árdua tarefa para o professor. Exige, em primeiro lugar, que o professor tenha coragem para efetuar uma mudança na qualidade do laço social que organiza e regula o comércio entre os sujeitos e para fazer ao aluno um convite para permitir que o escrito trabalhe. Ele precisa sustentar a angústia que, provavelmente, assolará seu aluno quando este se der conta de que, para poder escrever bem, é necessário radicalizar sua divisão subjetiva, tornando-se leitor e crítico da parte de si mesmo que, antes de transcrita inadvertidamente no papel, era desconhecida.

Nem todos conseguem fazer isso, ou, ao menos, nem todos o conseguem na mesma medida. Em estudo anterior, realizado com uma colega que estava interessada no advento das metáforas criativas em textos de alunos da educação básica, Riolfi e Magalhães (2008) formalizaram, após analisar redações escritas por alunos de escolas públicas, matizes do referido agenciamento que podem nos ajudar a cernir o fenômeno que estamos tratando de compreender.

Comecemos pela melhor das hipóteses. Trata-se de, no texto, falado ou escrito, encontrarmos marcas que permitam vislumbrar a presença da subjetividade agenciada em tal grau que dá a ver a construção de uma metáfora criativa. Nesse caso, o autor que

produziu a peça o fez desde um lugar no qual era possível operar sobre os significantes de modo a esvaziá-los do sentido consensual entre os falantes da língua para, posteriormente, inscrevê-los inventivamente.

É o caso de L. (L., 7 anos e 6 meses), cujo diálogo com seu pai já foi objeto de análise, com outro foco, em trabalho anterior (RIOLFI, 2005). Como se lerá a seguir, o mote do diálogo foi uma censura pelo fato do penteado da menina ter se desmanchado antes da hora do compromisso familiar:

> — L., você vai sair com este cabelo mexido?
> — Ó, pai, "cabelo mexido"?!!
> — É! Desmanchou tudo!
> — "Cabelo mexido" deve ser o prato predileto de canibal pobre...

Vê-se que, fazendo uma associação da expressão "cabelo mexido" com "ovo mexido", prato que, na avaliação da criança, é degustado por pessoas com poucos recursos financeiros, L. agencia de tal forma sua singularidade em tamanho grau de sofisticação que pode inventar um chiste que testemunha um uso inventivo da linguagem: quase se pode imaginar o pobre canibal que, sem recursos para comprar as partes nobres do corpo humano que ele gostaria de comer, vê- se reduzido aos cabelos que, por exemplo, poderia recolher no chão dos salões de cabeleireiro.

Ninguém lhe pediu nem para produzir algo e, muito menos, para ser criativa. Por sua livre iniciativa, faz produções linguageiras marcada pelo gerenciamento dos recursos da linguagem de modo inédito e peculiar. Crianças capazes de manter uma relação com a linguagem em tamanho grau de articulação como esta são a nossa meta.

De modo um pouco mais modesto, mas ainda excelente, temos as produções agenciadas pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria. Ao ler esse tipo de texto, percebemos que seus autores conseguem cumprir uma demanda social, ou seja, são produzidos por pessoas que mantém uma expectativa de reconhecimento, mas que não se limitam a isso.

Para além de testemunhar seu "bom mocismo", esses autores sustentam um modo de escrever que se organiza a partir de um trabalho deliberado que ou toma a linguagem como seu material, ou, no caso da ignorância de como fazê-lo, se sustenta na pessoalidade do autor. Analisando suas produções, podemos perceber, por exemplo, (a) a mobilização das diversas categorias enunciativas; (b) o emprego de recursos de manutenção de atenção do leitor e de verossimilhança; (c) a tentativa de retroagir em

sua própria enunciação e operar sobre ela, calculando os efeitos desejados e as estratégias para alcançá-los; e d) a apresentação de detalhes convincentes no que tange à implicação subjetiva do redator com o que foi escrito.

O texto 2 que se segue, produzido, como lição de casa, por um aluno de escola estadual na Zona Oeste na capital de São Paulo, foi coletado por Priscila Motta Grauso em seu estágio de observação em uma sexta série, no mês de março de 2011. Segundo ela, a professora que solicitou a escrita do relato autobiográfico versando a respeito da infância do aluno orientou para que a turma tivesse "objetividade, síntese, riqueza de detalhes e sequência de fatos".

Texto 2: Sem título

1. Minha era muito boa eu ficava
2. na creche de 2 ate os 7 anos gostava
3. muito a minha mãe ia me levar
4. e mi pegar todos os dias brincava
5. com meus amico quando chegaria
6. casa assistian televisão com minha
7. mãe ia pro campo jogar bola, meus
8. tios me levava pra passear no
9. shoping? ferias das minha mãe ia
10. a Bahia passava um mes la
11. Gosto miuito de jogar bola e
12. to imdo no Campo sabado e
13. Com os meues colegas vizinhos
14. meu irmão qui mera na Bahia
15. usisitar gemte brinca muito
16. saudade do meu, iamão.

Embora o domínio da língua padrão desse aluno seja precário, os principais pontos de sua biografia estão marcados no texto. Com relação ao passado, sabemos que: a) Ele frequentou uma boa creche até os 7 anos; b) Nesta época podia contar com os cuidados da mãe e com a presença de amigos; c) Um tio proporcionava passeios especiais; e d) Todos os anos, durante as férias, passavam um mês na Bahia. Com relação aos gostos do menino, sabemos de sua paixão pelo futebol. Sabemos, inclusive, que algum conflito familiar mal explicado separou a família e fez com que um dos irmãos do narrador esteja, hoje, morando na Bahia, deixando-o saudoso.

É bem verdade que seu domínio do registro padrão da Língua Portuguesa é precário e, mesmo, bastante distante do ideal daquele esperado para as crianças escolarizadas de sua idade, mas, como seus problemas de escrita não chegam a afetar o nível semântico ou, mesmo, o de textura, não se pode, aqui, falar de *Língua Espraiada*.

Em uma instância um pouco menos elaborada de relação com a linguagem, encontramos as pessoas que, em sua relação com a linguagem, dão mostras, tão somente, de sua alienação à memória discursiva de seu tempo. Dependendo do quanto tiveram chance de se apropriar do conhecimento acumulado, podem fazê-lo com maior ou menor propriedade. Normalmente, ou atendem ao que foi solicitado (no caso de tarefas escolares ou laborais) ou agem por imitação. Em suas produções, são genéricas.

Em um exercício destinado a discutir até onde é possível levar, hoje, o aluno de Língua Portuguesa, Riolfi *et al* (2008) tomaram como objeto uma série de produções agrupadas sob o codinome de Alex, representante de um aluno de catorze anos, concluinte do nono ano do Ensino Fundamental em escola pública na zona leste na capital de São Paulo. O texto que o garoto inseriu como apresentação de si próprio em sua página pessoal na rede social *Orkut*, bastante popular à época, exemplifica este tipo de produção, a saber:

Texto 3: Exemplo de texto prototípico de apresentação em rede social

1 Um homem vale por tudo aquilo o que ele é e não pelo que parece ser.
2 A vida vale a pena ser vivida em todos os seus momentos.
3 Vivo dez anos a mil que mil anos a dez.
4 Amizade é aquilo que a gente conquista e não deixa guardado numa gaveta.
5 Não guarde rancor das pessoas que não gostam de você.
6 Vá sempre pelo caminho do meio, pois querer é poder.
7 Tudo vale a pena quando a alma é pequena.

8 Este perfil é simples, mas é de coração.

(RIOLFI et al. 2008, p. 223).

Ao contrário do autor do texto 2, que tem dificuldades linguísticas, mas faz um esforço visível para dar a ver a si próprio ao seu leitor, ou seja, tem vontade de usar a escrita como testemunho de sua passagem no mundo, o autor do texto 3 se oculta. Aparentemente buscando dar a ver bom senso ou mesmo erudição, ele preenche as oito linhas do seu perfil com paródias mal feitas de ditados populares ou frases literárias que, com exceção da linha três, não são apropriadas para descrever uma pessoa.

Aqui, não se pode falar nem em presença nem em ausência de *Língua Espraiada*, posto que a relação do autor com a linguagem foi tamponada por um pasticho de língua. Caso quisesse descobrir qual é sua configuração, o professor teria de buscar o aluno atrás desta cortina de fumaça sob a qual se vela. Se quisermos utilizar a mesma categoria mobilizada por Geraldi (1996) poderemos notar que os "marcadores

de subjetividade" (deixis; modalidades; performatividade; polissemia; argumentação; implicitação; polifonia e heterogeneidade) ou se encontram ausentes ou sua presença se dá de forma inconsciente, não administrada.

Correspondendo ao fenômeno da *Língua Espraiada* encontramos o s*ujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso prêt-à-porter:* Trata-se da configuração da produção de pessoas que, convocadas a escrever, limitam-se a reproduzir ecos genéricos da cultura na qual estão inseridos. O pré-construído comparece em suas articulações de forma não integrada, como se fosse um parasita cuja presença impossibilita à pessoa se servir da linguagem em benefício de sua própria singularidade.

É importante notar que quem está parasitado fica cego. Não consegue retroagir sobre a própria produção para operar sobre ela. Assim, o que foi produzido não é legitimado pelo próprio autor. Fica como se fosse um corpo estranho, que não lhe pertence.

Passemos a um exemplo bastante eloquente. Em uma escola pública municipal de São Paulo, a coordenadora do oitavo ano (antiga sétima série) solicitou à professora de Língua Portuguesa que aplicasse uma avaliação diagnóstica em seus alunos. Para tanto, essa coordenadora selecionou dois textos jornalísticos, aqui reproduzidos na sequência, e os entregou à professora para que esta realizasse, em sala de aula, uma atividade didática que testasse: a) a capacidade dos alunos de entender textos jornalísticos; b) a capacidade deles de selecionar os elementos principais em uma dada notícia; e c) a possibilidade de escreverem um pequeno texto que parafraseasse a notícia de jornal de preferência dos alunos.

O primeiro deles, reproduzido no quadro 3, foi publicado originariamente no caderno *Cotidiano* do jornal periódico *Folha de São Paulo*. Como se pode ler na sequência, consiste em uma reportagem versando a respeito de um fato corriqueiro, de amplo conhecimento de todos: a seca e seus efeitos.

Tempo seco provoca filas em hospitais do interior do Estado de SP

Sílvia Freire e Luiz Gustavo Cristino

O tempo continuou seco durante o final de semana no Estado de São Paulo, com as cidades do interior do Estado registrando os piores índices de umidade relativa do ar, com reflexo imediato no atendimento de saúde.

Havia filas para atendimento de pacientes com doenças respiratórias em hospitais. Em Presidente Prudente (542 km de São Paulo), onde a umidade relativa do ar chegou a 6%, segundo a Cetesb (Companhia Ambiental do Estado de SP).

"Pela nossa experiência, o fluxo de pacientes dobrou", disse a enfermeira Daniele de Oliveira, da Santa Casa de Misericórdia da cidade.

Nos postos de saúde de São José dos Campos (97 km de São Paulo), o número de atendimentos aumentou 20%, segundo a prefeitura.

"Mesmo na manhã de domingo, que costuma ser mais tranquila, o pronto-socorro estava cheio", disse a enfermeira Adriana Fernandes, do Pronto-Socorro Municipal de Avaré (267 km de São Paulo).

Segundo o médico André Santana, do Hospital Beneficência Portuguesa de Bauru, a baixa umidade resseca as vias respiratórias superiores, o que aumenta a incidência de problemas respiratórios.

Em outras cidades do Estado, como Ribeirão Preto (313 km de São Paulo), os valores da umidade foram inferiores a 20%. Em Araçatuba (527 km de São Paulo), o índice chegou a 12%. Abaixo desse patamar, a situação é de emergência, segundo a Organização Mundial de Saúde.

INCÊNDIOS

A Defesa Civil e os bombeiros de São José dos Campos estão em alerta devido aos incêndios. Os focos aumentaram 100% em relação ao mesmo período de 2009.

Em Piracicaba (160 km de SP), havia, no sábado, três grandes incêndios sendo combatidos e seis pedidos de atendimento, segundo os bombeiros.

Em Araras, onde não chove há 47 dias, os níveis dos reservatórios que abastecem a cidade estão baixos e há risco de racionamento de água.

Quadro 3: Reprodução de texto de jornal usado em atividade pedagógica

Lendo a notícia do caderno *Cotidiano*, é difícil perceber elementos lexicais, sintáticos ou morfológicos que poderiam gerar maior dificuldade de compreensão por parte de um aluno com aproximadamente treze anos de idade em média e sete anos de escolarização. Mesmo que uma ou outra palavra isolada lhe fosse desconhecida (como, por exemplo, "incidência"), ao menos hipoteticamente seria de se esperar que ele fosse capaz de depreender seu significado pelo contexto.

O segundo texto, por sua vez, foi publicado no caderno *Ciência* do mesmo jornal periódico. Como se pode ler no quadro 4, a seguir, trata-se de uma divulgação científica, bastante resumida e simplificada, de um estudo previamente publicado na revista *Current Biology*.

Formigas derrotam elefantes na África

Giuliana Miranda e Sabine Righetti

Às vezes, até uma formiga é capaz de vencer um elefante. Não se trata de mais um refrão de autoajuda: é justamente isso que acontece quando certas espécies desses insetos vivem em acácias.

Pesquisadores notaram que elefantes (*Loxodonta africana*) das savanas da África ao sul do Saara, que devoram folhas e galhos de muitas espécies de árvores, não chegavam perto de um tipo de acácia (conhecida como *Acacia drepanolobium*).

Os cientistas descobriram que quatro espécies de formigas (*Crematogaster mimosae, C. nigriceps, C. sjostedti e Tetraponera penzigi*) protegem as árvores onde moram dos ataques dos elefantes.

A estratégia é simples: elas entram nas trombas e começam a picar e morder suas partes internas.

Ao contrário do couro do elefante, que é muito resistente, a tromba tem muitas terminações nervosas extremamente sensíveis.

Isso não acontece com as girafas. Devido à sua superlíngua, esses animais conseguem "varrer" as formigas das folhas para se alimentar.

Aparentemente, os elefantes são os únicos animais vulneráveis aos ataques.

SEM FORMIGAS

Os pesquisadores realizaram um experimento de 12 meses e verificaram que, sem formigas, os elefantes voltavam a se alimentar normalmente dessas acácias.

A densidade de árvores e a quantidade de elefantes está diretamente relacionada na África. Quando as populações dos animais aumentam, a quantidade de árvores diminui --o que significa redução de absorção de CO2.

"A cobertura das árvores regula o ecossistema como um todo, incluindo a absorção de carbono e a dinâmica da alimentação dos bichos", diz Todd Palmer, da Universidade da Califórnia, um dos autores do estudo.

Por isso, os pesquisadores estão avaliando a possibilidade de usar as formigas como barreiras naturais para proteção das árvores.

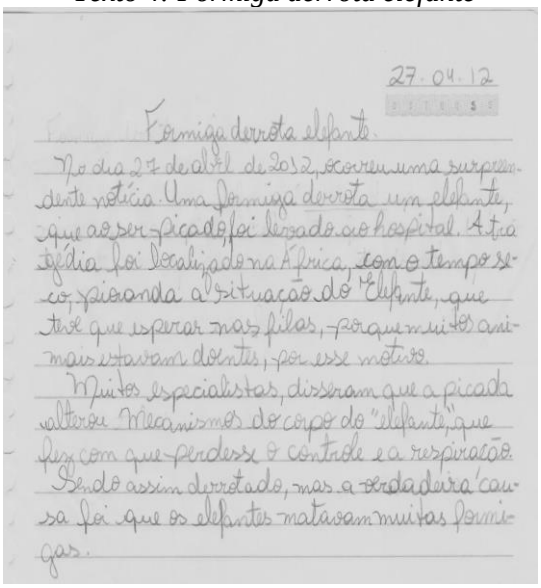
O estudo foi publicado na revista "Current Biology".

Quadro 4: Reprodução de texto de jornal usado em atividade pedagógica

Ao ler esse texto, basicamente, o aluno deveria ser capaz de compreender que, visando a proteger seu território, quatro espécies de formigas africanas que moram em acácias entram na tromba de elefantes que buscam se alimentar das folhas dessas árvores e, ao fazê-lo, acabam por proteger as árvores.

Os dois textos foram distribuídos aos alunos, que poderiam escolher qual deles gostariam de utilizar para escrever suas notícias. Posteriormente, eles tiveram cerca de cinquenta minutos para produzir paráfrases das notícias que escolheram. Os resultados surpreenderam tanto a coordenadora quanto a professora. Como eles dão a ver os efeitos da *Língua Espraiada*, partilharemos três deles.

Texto 4: Formiga derrota elefante



Transcrição diplomática do texto 4.

Formiga derrota elefante

No dia 27 de abril de 2012, ocorreu uma surpreendente notícia. Uma formiga derrota um elefante, que ao ser picado foi levado ao hospital. A tragédia foi localizada na África, com o tempo seco, piorando a situação do Elefante, que teve que esperar nas filas, porque muitos animais estavam doentes, por esse motivo.

Muitos especialistas, disseram que a picada alterou Mecanismos do corpo do "elefante" que fez com que perdesse o controle e a respiração Sendo assim derrotado, mas a verdadeira causa foi que os elefantes matavam muitas formigas.

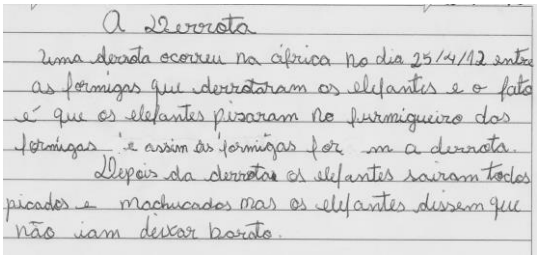
Dentre os aspectos que chamam atenção na escrita deste texto, destaquemos:

a) O aluno transformou uma divulgação científica em uma narrativa, fazendo com que uma única formiga a protagonizasse (linha 2). Assim sendo, vê-se que ele não entendeu as características do gênero textual que deveria reproduzir;
b) A direção argumentativa da notícia foi completamente alterada pelo aluno. Se, na notícia original, o fato das formigas conseguirem proteger as acácias foi apresentado como uma boa coisa dado o impacto ambiental positivo, aqui, o fato de a formiga ter picado o elefante se transformou em uma tragédia (linhas 3 e 4);
c) Aparentemente, ao ser convocado a produzir uma paráfrase, o aluno não conseguiu decidir entre uma e outra reportagem. Nas linhas 4 a 7, encontram-se tanto menções ao tempo seco quanto aos seus efeitos sobre a saúde das pessoas que, a partir dele precisam frequentar hospitais; e
d) Foram introduzidos elementos que não pertencem a nenhuma das duas notícias resenhadas. Nas últimas duas linhas (12 e 13) aparecem elefantes que matavam muitas formigas, mortes estas que, em momento algum, foram tratadas no estudo publicado em *Current Biology*.

Concluindo, é difícil de acreditar que o aluno tenha entendido: o texto lido, o que era para ser feito e, mesmo, que tipo de texto ele deve esperar encontrar em jornais

periódicos. É como se eles não pudessem ou não quisessem traçar a fronteira entre os contos de fadas e os textos, mais articulados com o conhecimento empírico, que marcam sua circulação no mundo dos adultos, exigindo uma relação mais consequente com a linguagem. A mesma tendência está presente no texto 5, a seguir.

Texto 5: A Derrota


A Derrota
uma derrota ocorreu na África no dia 25/4/12 entre as formigas que derrotaram os elefantes e o fato é que os elefantes pisaram no furmigueiro das formigas e assim as formigas for m a derrota.
Depois da derrota os elefantes saíram todos picados e machucados mas os elefantes dissem que não iam deixar barato.

Transcrição diplomática do texto 5

A Derrota

1 Uma derrota ocorreu na África no dia 25/4/12 entre
as formigas que derrotaram os elefantes e o fato
3 é que os elefantes pisaram no furmigueiro das
4 formigas e assim as formigas foram a derrota.

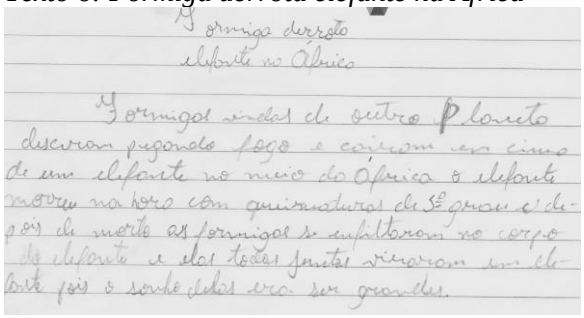
5 Depois da derrota os elefantes saíram todos
6 picados e machucados mas os elefantes dissem que
7 não iam deixar barato.

Neste texto, além das dificuldades bastante semelhantes às apontadas no texto precedente, dois outros fatores se apresentam. O primeiro é a impossibilidade de determinar se o aluno entendeu quem derrotou quem. Se, na linha dois, ele afirma "as formigas que derrotaram os elefantes", na linha quatro, se contradiz ao escrever "as formigas foram a derrota". Posteriormente, são novamente os elefantes aqueles que levaram a pior na contenda (linhas 5 e 6). Quanto o aluno consegue perceber da flutuação de sentidos presente em seu texto?

O segundo é a personificação dos elefantes, que, de objeto de uma pesquisa científica, são transformados em protagonistas de desenho animado. Nas linhas 6 e 7, não só lhes é imputada uma intenção vingativa como, também, uma voz para dizer que "não iam deixar barato". Mais uma vez, o aluno não consegue manter uma distância entre o seu referente (o objeto de um texto de divulgação científica) e o inclui em seu imaginário infantil, não importando o preço a ser pago com relação à desarticulação simbólica gerada por esta escolha.

Essa tendência se repete – de modo ainda mais escandaloso – no próximo texto que apresentaremos. Nesse caso, inclusive, o aluno se permite migrar para o campo do sobrenatural, introduzindo personagens que poderiam transitar em filmes de ficção científica ao lado de fragmentos muito rudimentares de resenha da notícia a ser parafraseada. Leiamos o texto 6.

Texto 6: Formiga derrota elefante na África


Formiga derrota
elefante no África

Formigas vindas de outro Planeta
desceram pegando fogo e caíram em cima
de um elefante no meio da África o elefante
morreu na hora com queimaduras de 5º grau e de-
pois de morto as formigas se infiltraram no corpo
do elefante e elas todas juntas viraram um ele-
fante pois o sonho delas era ser grandes.

Transcrição diplomática do texto 6

Formiga derrota
elefante na África

1 Formigas vindas de outro Planeta
2 desceram pegando fogo e caíram em cima
3 de um elefante no meio da África o elefante
4 morreu na hora com queimaduras de 5º grau e de-
5 pois de morto as formigas se infiltraram no corpo
6 do elefante e elas todas juntas viraram um ele-
7 fante pois o sonho delas era ser grandes.

O texto 6 é um festival do imaginário. Ao invés de formigas moradoras em acácias, temos, aqui, a presença de formigas "vindas de outro Planeta" (linha 1) como causadoras de um acidente que matou o elefante.

A "infiltração" das formigas no corpo do paquiderme parece guardar certa semelhança no texto original, no qual é mencionada a penetração dos bichinhos na tromba dos elefantes. Entretanto, não parece que o menino tenha sido capaz de compreender o sentido do gesto das formigas, pois, para ele, elas teriam sido motivadas pelo sonho de serem grandes como um elefante.

No conjunto, podemos perceber que os três textos produzidos pelos alunos não conseguem testemunhar sua possibilidade de entender o texto jornalístico e, ainda menos, de escrever uma paráfrase de um. É como se eles tivessem privilegiado a vertente da criação e se esquecido, completamente, do rigor necessário para aprender a ler e a escrever. Caso um professor de Língua Portuguesa decida trabalhar para alterar esta situação, deverá entabular um tipo de formação bastante peculiar, que passamos a comentar na sequência.

Formacriação[12]

> E quando é que é necessário matar, perguntou-se a si mesma enquanto ia andando na direção do átrio, e a si mesma respondeu, quando já está morto o que ainda é vivo. (José SARAMAGO, 1995, p. 189).

[12] Uma versão bastante preliminar do texto que se segue foi publicada em na *Revista Línguas e Letras*, Unioeste, v. 2, nº. 1, p. 13-18, 1º. Semestre de 2001.

Nosso foco é a pesquisa que se faz durante o processo de formação profissional, seja em programas de iniciação científica, por exigência curricular, ou por vontade do aluno. Temos em mente a necessidade de aprofundar a investigação a respeito do laço que se estabelece entre o formador e aquele que é formado, e o tipo de produto que se pode colher de diferentes modalidades de relação entabuladas.

Pretendemos defender certa posição ética, aqui aludida por meio do neologismo *formacriação*, palavra forjada para aglutinar duas instâncias: a da formação e a da criatividade. Enquanto a primeira implica uma parcela de "domesticação" dos modos de satisfação de uma pessoa para que ela possa fazer o esforço necessário para subordinar seu modo de se relacionar com a chamada realidade empírica ao conhecimento articulado acumulado em seu tempo, a segunda, por sua vez, aponta para um furo no referido conhecimento que, inexorável, exige que a pessoa cuja formação está ocorrendo se ponha a trabalhar para tornar o que se sabe à altura dos problemas do seu tempo.

Formacriação nomeia o drama de todos que querem se habilitar para seguir uma profissão. Se, por um lado, a pessoa precisa sofrer certa formatação, deve ser enquadrada em determinado discurso que, certamente, a assujeita (levando-a a reproduzi-lo), por outro lado, precisa inventar modos de superar os sintomas que o *assujeitamento* porta em seu bojo.

Quando alguém aprende a ser professor baseado em modelos oferecidos por seu professor, muitas vezes reproduz o que ficou recalcado quando a primeira geração os utilizou ou, mesmo, produz sintomas a partir de sua decepção com a impossibilidade de imitá-lo. Daí a necessidade de complementar a "formação" com a "criatividade" na palavra *formacriação*.

A posição ética a qual nos referimos parte do princípio de que aqueles que formamos – apesar de muitas vezes não parecerem – são vivos, e, neste sentido, têm algo de seu a dizer. Trata-se, portanto, de defender uma formação dinâmica, em que conhecimento, formador e quem se forma estejam vivos, pulsantes.

Aqui começam as complicações. Quando se trata do ser humano, o que é lícito chamar de "vida"? Do ponto de vista de quem se dedica à pesquisa em educação, os mesmos critérios que se aplicariam para decidir, por exemplo, se uma ameba morreu ou não podem ser aplicados para um homem? Não acreditamos. Na busca de dar a ver os traços que configurariam esta diferença, partiremos de dois exemplos: um brinquedo em um parque temático e uma cena de filme de grande circulação.

No verão de 1997, quem queria ir ao trem fantasma na *Eurodisney* deveria, primeiramente, entrar em uma espécie de enorme elevador aberto, do qual era possível observar uma inesperada decoração nas paredes: pinturas de cenas bucólicas que, em nada, remetiam ao campo do assustador ou do sobrenatural. De pé na plataforma, o visitante podia enxergar uma bela jovem fazendo *pic-nic* no campo, um casal rural se beijando, um bebê rosado sorrindo ao sol. Que estranha escolha de decoração para a entrada de um trem-fantasma!

O ruído semiótico, entretanto, não durava muito tempo. Quando o elevador descia, o visitante deixava de ver o lado de cima da pintura para vislumbrar sua continuidade, oculta a princípio. No contínuo das imagens idílicas, no mesmo quadro e, portanto, dentro da mesma moldura, uma metonímia inesperada dava a ver imagens de terror e de morte. Nem mesmo o bebê era poupado do dilaceramento e da putrefação.

Em dezembro de 1977, quem queria acompanhar as peripécias do agente inglês 007 evitando que dois bilhões de dólares em heroína fossem lançados no mercado americano escutava a melodiosa voz de Paul McCartney cantando algo como: "Quando você era jovem, e seu coração era um livro aberto, você costumava dizer 'viva e deixe que vivam' eu sei que você dizia, eu sei que você dizia, eu sei que você dizia, mas este mundo que não para de mudar no qual nós vivemos, faz você soltar um grito: então, viva e deixe que morram."[13]

A letra, por sua vez, dialogava perfeitamente com um dos achados feitos pelo agente: mortos-vivos. Humanos de quem, por meio de magia, a alma havia sido retirada para que pudessem ser controlados pelo traficante. Embora se mantivessem com aparência (e funcionamento biológico de vida), eram mortos para um possível exercício desejante. Em outras palavras, 007 encontrou corpos vivos que, mortos em sua singularidade, serviam de instrumento para realizar o desejo do Outro.

Para nós, um morto cujo corpo foi conservado por astutos poderes, pode ser uma metáfora das pessoas que, por terem optado por viver de modo genérico, abriram mão de sua singularidade e se viram destituídas de qualquer possibilidade de criação. Mesmo que esse morto falasse, não nos parece lícito chamar de fala o que sai de sua boca. Ele é um invólucro, caixa de ressonância de falas mais ou menos anônimas que, por um motivo ou outro, se fazem ouvir por meio de sua voz.

[13] Tradução livre de "*When you were young, and your heart was an opened book, you've used to say live and live, I know you did, I Know you did, I know you did, but this ever changing world in which we live in, makes you give in the cry : so, live and let die".* Fragmento da canção *Live and let die*, de Paul McCartney, gravada em 1973 pela Apple.

Permitamo-nos o luxo de um pequeno exercício de imaginação. Suponhamos que os mortos-vivos encontrados por 007 tivessem, em busca de algum alento para a sua condição de sentirem-se, literalmente, sem conteúdo, ido se matricular na universidade em busca de instrução. Suponhamos, ainda, que, lá chegando, fossem solicitados a fazer pesquisa.

Lembrando-nos de que sua alma havia sido previamente retirada, podemos perguntar: Caso conseguissem escrever um relatório com os ecos de palavras que lhe habitam, a quem ele pertenceria legitimamente? Quem sentiria o prazer da conquista? Em caso de louvor ou premiação, para quem seria endereçada? Será que nosso amigo morto-vivo lucraria algum benefício com a pesquisa executada?

Respondamos a todas essas questões com o refrão da canção de Paul McCartney: *Live and let die.* Ou, mudando de língua e de ordem sintática, façamos um pacto: deixemos morrer o Outro ao qual nos alienamos, fazendo-nos de objetos, para que, no nosso lado, algo de vivo compareça, e, talvez, se formos sensíveis, surpreenda-nos e nos comova, proporcionando terreno para invenção de uma singularidade.

Com relação a seus formadores, cabe a eles a hercúlea tarefa de não sucumbir em tentação de roubar-lhes a alma. Presos nas fogueiras das vaidades, muitos (sem sequer se dar conta) encarnam quem rouba a alma alheia para transformá-los no instrumento de seu gozo.

Não é difícil, até porque, na justa medida em que se angustiam ao pesquisar, não só acreditam que amam seus mestres como imaginam que esses ficarão felizes com a oferta de sua sujeição. Por algum tempo, permanecem convencidos de que eles são o Ideal (com o I maiúsculo, como grafa Fernando Pessoa, 1923).[14] O feiticeiro, ser obscuro que 007 achou na selva, aquele que se nutria da alma alheia, bem poderia ser a metáfora do Ideal. O morto-vivo foi emudecido por ele. Quando abre a boca é para vozear o que, em sua fantasia, agrada quem o encantou.

Tracemos os principais pontos da instalação dessa sujeição. A pessoa tenta copiar aquele que encarna um Ideal para ele. Como a diferença entre as pessoas é inexorável, vai, evidentemente, fracassar na tentativa. Para muitos, o resultado do fracasso é a frustração e, portanto, uma inibição. Pode calar-se.

Caso persista no mutismo, teremos chegado em um corpo vivo habitado por um sujeito morto. Assim, podemos chamar de morto-vivo a pessoa que se atém a reproduzir

[14] Poema em linha reta. p.268-269.

o que as pessoas que o precederam já disseram. Em relação àquele que encarna o Ideal, acabam permanecendo numa subserviência que disfarça (muito mal) uma agressividade mortífera. Ficam presos ao voto inconsciente de que o Outro morra, para que, enfim, vejam-se liberados para pensar.

"Se têm a verdade, guardem-na!" parece ser a posição de outros, inspirados em *Lisbon Revisited*, de Fernando Pessoa (1923).[15] Vão, com a cara e a coragem, experimentar novos caminhos. Em nossa avaliação, são apenas esses últimos que, legitimamente, podem ser chamados de pesquisadores. Sendo mais exatos, seria necessário colocar um hífen na palavra para ler melhor a posição de quem se engajou na via dos efeitos proporcionados pela *formacriação*, a saber: *pesquisa-dor*.

A personagem Mafalda, das histórias em quadrinhos argentinas, encarna esta posição em uma das historietas de Quino. Depois de uma longa série de cenas nas quais permanece silenciosa, ela interroga, no último quadrinho: - *Mas porque justo a mim, coube a sina de ter nascido eu?* Em outras palavras, podemos dizer que Mafalda se interroga a respeito da singularidade de seu modo de satisfação. É a sua pesquisa: a dor singular de sua existência.

Pesquisa-dor é aquele sujeito que, mais longe o possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais, mergulha – implicado em todo seu corpo – na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a *dor* específica de sua existência. Nesse sentido, cada tema ou questão de pesquisa escolhido por um sujeito que teve a chance de, neste momento, efetivamente realizar uma escolha, é uma maneira simbólica de poder abordar, por meio de uma metáfora (o trabalho de investigação científico-acadêmica), o absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirige e modela sua existência: aquele objeto do qual ele se separou para se constituir enquanto tal, nomeado por Lacan (1964) como objeto pequeno ***a***.

Quando alguém se torna *pesquisa-dor*, a escrita pode se prestar a uma operação de transformação subjetiva cuja resultante é a construção de um estilo singular, um saber-fazer que se "aprende" ao longo da experiência sem que absolutamente nada ou ninguém tenha ensinado. Se uma pesquisa efetivamente se relaciona com a singularidade de alguém, a questão que metaforiza o enigma de sua existência está por traz de qualquer e toda pesquisa que ele venha a realizar, indiferente de seu tema manifesto. Esta é a grande vantagem do século no qual vivemos. Como habitamos

[15] *Op.cit.* p.253-254.

tempos nos quais as liberdades individuais são bastante grandes, praticamente não existe questão que não possa ser tratada em uma obra científica, filosófica ou artística.

Assim, se, por um lado, a falta de referência paterna pode levar alguém a se perder a ponto de não conseguir organizar suas produções em um registro menos desintegrado do que o da *Língua Espraiada*, por outro, como já afirmado na introdução, as oportunidades que se abrem de tratar esta desorganização para quem tem coragem de tomar as rédeas de sua vida em suas próprias mãos são incontáveis.

Neste instante, fiquemos com o seguinte lema: para cada veneno, seu antídoto.

3 A Língua Espraiada e seus antídotos

Após realizarmos uma exposição que tem como principal temática o modo de funcionamento das línguas naturais e sua apropriação pelos sujeitos falantes, explicaremos com maior detalhamento o que estamos chamando de *Língua Espraiada*, bem como discutiremos quais podem ser, pedagogicamente, os seus antídotos.

Em primeiro lugar, cumpre esclarecer que não se trata de partir de uma lógica moralista segundo a qual um determinado estado da relação do falante com sua língua deve ser extirpado e substituído por outro, mas, sim, a partir de uma ética segundo a qual, posta a irredutibilidade do real, pode-se, sempre, optar por trabalhar com suplências para insistir no bem-dizer, mesmo quando ele rateia.

Suplência, na linguagem comum, é um substituto. É a condição do que é suplente, daquele que supre uma falta ou que pode ser chamado a exercer as funções de outro, na falta deste. Na direção de esclarecer esta proposta, a primeira pergunta que se coloca, portanto, é o que precisa ser substituído.

No início de sua teorização, Jacques Lacan postulou que, para todo sujeito falante, existe um significante que ordena o mundo e as questões da existência humana. Ele o batizou de significante *Nome-do-pai* (1957-1958). Lacan passou muito tempo tentando encontrar alternativas para os quadros em que este significante, por um motivo qualquer (como, por exemplo, na doença psíquica da mãe), está ausente, ou seja, precisa de um substituto.

No final de sua elaboração, Lacan apostou na possibilidade de "se fazer um nome" a partir de uma obra. "Se fazer um nome", portanto, seria uma forma de suplência, nomeada por Lacan (1975-1976) de *Sinthoma*. A importância desta discussão é compreendermos que, hoje, uma das formas mais importantes de tratar alguém cuja produção manifesta a *Língua Espraiada* é levá-la a inventar um modo de se inventar.

Posto isso, esclarecemos que o presente capítulo está organizado do seguinte modo. Primeiramente, mostraremos como é a produção típica do adolescente que não conseguiu aproveitar as oportunidades que, para quem pode, estão disponíveis nos novos tempos. Então, discutiremos qual é o limite entre ser uma pessoa excêntrica no sentido de marginal, que está apartada da sociedade, e outra que, mesmo parecendo

estranha nos olhos de alguns, conseguiu construir um modo produtivo de ser herético. Finalmente, apresentaremos três antídotos para a *Língua Espraiada*: a curiosidade; a coragem e o equívoco.

Um jovem que não conseguiu "se antenar"[16]

Estamos usando a expressão "jovem que não conseguiu *se antenar*" para designar aqueles jovens cuja produção é marcada por uma dificuldade acentuada de construir a progressão textual. Aparentemente juntando palavras e fragmentos de frase por livre-associação, não selecionam ou hierarquizam informações convenientemente.

Para exemplificar o texto dos jovens que não conseguem se antenar, vamos tomar conhecimento de uma produção escrita inicialmente coletada por Marinalva Vieira Barbosa (RIOLFI et al., 2008). Trata-se de um texto de sete linhas, redigido por um jovem de treze anos, aluno do oitavo ano de uma escola pública em uma grande cidade do interior do estado de São Paulo. Ele foi produzido em atendimento a uma solicitação de escrever um texto de opinião, no qual o aluno escolhesse um dos candidatos que estavam concorrendo à Presidência do Brasil à época e expusesse os motivos de sua escolha.

O jovem, que chamaremos de "X", escreveu o que se segue.

Texto 7: Sem título

1 Eu se fosse grande eu ia vota no José Serra mas também graças a Deus
2 eu novo sou mas falando sobre os presidenciais o lula e um cara ones-
3 to dizem os eleitores. Portanto o serra e o melhor.
4 Pois o lula levou, 46,6 por sento dos votos e o lula e meio cara de pau,
5 e tem eleitora meia cara de pau o lula e um mal caráter o Serra e bom
6 se que e um mau caráter também. ele pessoa mau mas ele e legal. eu
7 estou falando do José Serra.

Vê-se que, no texto 7, "X" escreveu um texto em que mencionou os dois principais candidatos: Lula e José Serra. Porém, mesmo lendo com muita atenção, não podemos ter certeza a respeito de qual dos dois foi escolhido pelo jovem. Prejudicado pela transposição inadvertida da oralidade para a escrita, pela grave dificuldade na

[16] As considerações que se seguem são uma versão modificada de Riolfi (2013).

utilização da pontuação e, em especial, pelo uso equivocado dos conectores interfrásticos, o texto resulta em uma peça incongruente, que testemunha uma impossibilidade de processar convenientemente as informações que lhe são dadas a ler.

O leitor precisa se dispor a ser extremamente cooperativo, suprindo as lacunas que o texto deixa. Observe-se que ele está, inclusive, pontuado de afirmações exóticas ou francamente disparatadas. Aqui, a presença da *Língua Espraiada* é mais evidente, posto que o locutor se oculta na neblina.

Vejamos, por exemplo, a seguinte sequência, na passagem das linhas 2 e 3: "o lula e um cara onesto dizem os eleitores. Portanto o serra e o melhor". Como assim? Tudo o que os eleitores dizem não é verdadeiro ou o jovem só pretende votar em candidatos que não são honestos? O mesmo problema se repete na passagem das linhas 5 e 6, nas quais o aluno afirma que "o lula e um mal caráter o Serra e bom, só que e um mau caráter também". Como é possível uma pessoa ser, ao mesmo tempo, "bom" e "mal caráter"?

É importante frisar que não se trata, por parte de "X", da inexistência de acesso às informações, posto que ele testemunha que as tem. Na linha 4, por exemplo, demonstra ter conhecimento de que no primeiro turno das eleições presidenciais, "o lula levou, 46,6 por sento dos votos", ou seja, foi muito bem sucedido.

Esse aluno mostra impasses da articulação dos elementos em um todo que, em si, configure em uma unidade textual passível de ser integrada nesse grande texto que é a história e a cultura dos homens e das mulheres de todos os tempos. Não conseguiu se "antenar". É desarticulado, não encontrara alternativas para editar as informações disponíveis na rede, transformando-as em conhecimento articulado.

Alunos como "X" herdaram a pior faceta da geração dos *Baby Boomers:* raramente se dão ao trabalho de filtrar as informações obtidas, colocando-as à prova de lógica e da realidade empírica. Estão nas mãos do outro. São objetos de desejos anônimos, incongruentes e disparatados. Frente à rede mundial de computadores, comportam-se como se fossem crianças muito jovens, que colocam tudo o que veem pela frente na boca. Despossuídos de si próprios, eles não se subjetivam, permanecendo como títeres de um desejo anônimo. São falados.

Permanecendo passivos, quando o bom uso da tecnologia convoca à atividade, o aluno não aprende nem de um jeito nem de outro e, por este motivo, acaba sendo vítima dos efeitos desagregadores de uma espécie de não-lugar desde onde enunciar. Para dar

maior concretude ao fenômeno da *Língua Espraiada*, destacaremos algumas das principais consequências desta desagregação.

Examinando um grande volume de textos escritos por pessoas de idades variadas, nós encontramos um mesmo fenômeno por toda parte: a dificuldade de inclusão do outro no cálculo do efeito do sentido. Retomando o trabalho de Lacadée (2006) é como se estas pessoas nunca tivessem podido percorrer os três tempos em direção ao uso social das línguas. Utilizam-nas como lhes apraz e pronto.

Consequentemente, vemos surgir, com abundância, textos fragmentados, incongruentes, com progressão temática mal feita; e, acima de tudo, com fortes indícios, por parte do autor, de que ou ele não é capaz de julgar o que é ou não possível de ser entendido por terceiros ou, mesmo, não consegue perceber os efeitos exóticos ou mesmo ridículos gerados por seus escritos.

Para que esta faceta de "ridículo" presente na *Língua Espraiada* se torne mais visível, apresentaremos dois exemplos, ambos colhidos, por alunos portugueses, em cartazes afixados em quadros de avisos de igrejas católicas em lugares periféricos da região dos Açores.

O primeiro foi encontrado na área destinada às crianças, mais especificamente, à divulgação de recados e de materiais de interesse aos alunos do catecismo. Eles os trouxeram para uma oficina que ministramos durante um evento em Portugal, visando a discutir, justamente, o que julgavam ser os aspectos peculiares da redação daqueles que, provavelmente, seriam seus futuros alunos.

Texto 8: Coleta em quadro de avisos

Assunto da catequese de hoje: Jesus caminha sobre as águas.
Assunto da catequese de amanhã: Em busca de Jesus.

Tomados isoladamente, nenhum dos enunciados reproduzidos no texto 8 apresenta problema. As duas temáticas apresentadas no cartaz são clássicas na formação que se oferece no interior da Igreja Católica. Em certa medida, portanto, é esperado que apareçam ao longo de um catecismo. Inclusive, o esforço de quem elaborou o cartaz é digno de nota, pois mostra uma preocupação de partilhar o planejamento pedagógico que está sendo realizado, e, muito provavelmente, de informar as famílias das crianças a respeito do trabalho em andamento. O anúncio poderia, ainda, funcionar, de acordo com quem o redigiu, como uma espécie de publicidade para convocar a presença das crianças, instigando-as a não faltar às aulas.

Se tudo isso aponta para um cuidado da parte de quem montou a peça, como interpretar o exótico efeito de sentido que se cria pela justaposição dos enunciados? Apresentando este cartaz para várias de nossas turmas de alunos (de diversos níveis de aprofundamento de estudo), praticamente não houve quem não gargalhasse imediatamente ante a possibilidade de imaginar o pobre catequista procurando o cadáver de Jesus, afogado na tentativa frustrada de andar sobre as águas!

Como o bem intencionado catequista não percebeu isso? Das duas, uma: ou ele está tão assujeitado ao discurso religioso que, preso no campo do outro, não consegue o afastamento mínimo necessário para reler o que ele mesmo redigiu e calcular os possíveis efeitos de sentido dissonantes ou estamos na presença da *Língua Espraiada*. De todo modo, dois fenômenos ficam evidenciados: a) As dificuldades de separar as partes de um todo sem perder o todo de vista; ou, complementarmente, b) As dificuldades de concatenar um todo a partir de partes. Deixemos em aberto e prossigamos para um exemplo colhido em paróquia vizinha.

Texto 9: Coleta em quadro de avisos

O torneio de basquete das paróquias vai continuar com o jogo da próxima quarta-feira.
Venham nos aplaudir, vamos tentar derrotar o Cristo Rei!

Outra vez, no texto 9, o efeito de sentido obtido é frontalmente oposto ao conscientemente desejado: convidar os paroquianos para apoiar os jovens interessados na prática de esportes. Por omitir o sintagma "time (chamado)", o redator produz um convite para assistir a um exótico jogo de basquete no qual a pessoa desejaria ser aplaudida por conseguir derrotar Jesus Cristo em pessoa.

Como ele não consegue reler o que escreveu? Que tipo de satisfação gozoza com o próprio espelho que o texto lhe oferece torna a visão da blasfêmia impossível? Em nossa avaliação, ela é análoga à da criança que ainda não entendeu, nas palavras de Lacadée (2006), a autoridade da língua. Por ter algum tipo de autoridade institucional na paróquia que lhe permite colar cartazes, a pessoa não se abre para a desconfiança que lhe permitiria vislumbrar a insuficiência do estado atual de sua formulação.

Muitas vezes, inclusive, a pessoa a quem faltam as condições para dar um destino a produção inconsistente recorre ao comportamento cínico ao se deparar com esta fragilidade. Com dificuldade de articular suas narrativas individuais (experiências

de vida) com as grandes narrativas (as histórias por meio das quais as culturas passam seus valores éticos de geração em geração), elas recorrem ao mercado. No texto 10, está reproduzida uma das muitas ofertas que estavam facilmente disponíveis *on-line* no momento em que este trabalho estava sendo redigido:

Texto 10: Coleta na internet[17]

O Zé Moleza facilita sua vida acadêmica ajudando você em suas pesquisas, e a economizar o seu tempo e o seu dinheiro nos seus trabalhos de faculdade. São mais de 26144 pesquisa acadêmicas entre elas, monografia, temas de monografias, TCC, modelos de monografias, trabalhos de universidades, resenha, Paper, Ensaio, Bibliografia, Trabalhos Escolares.

Como se lê no texto 10, para quem recorre ao "Zé Moleza" e aos seus artifícios, a *Língua Espraiada* se torna invisível, porém, evidentemente, não está ausente. Uma de suas facetas, portanto, é o texto "arrumado demais", "limpo demais", "excessivamente padronizado". Neste caso, o excesso de arrumação é um curativo para a desagregação, para o curto-circuito das palavras.

Por este motivo, tanto a desagregação declarada quanto sua ocultação por meio de artifícios que em nada se relacionam com a possibilidade de articulação por parte do aluno são o mesmo e único fenômenos: mostram a produção de alguém que ainda não conseguiu se inventar, permanecendo ou congelado no narcisismo infantil ou chapado nas primeiras identificações que consistem os ideais.

Para um e para outro, será necessário fundar uma forma de organização. Dando os contornos ao que, anteriormente, era apenas um gozo errático, permitirá a quem se organiza poder fundar um modo de se relacionar com as línguas sem, necessariamente, se limitar às suas facetas sociais.

Em todos os tempos, os poetas podem ser tomados como exemplo de quem consegue fazer essa passagem. Se, para eles, as palavras são as mesmas do que para todos os outros, ao utilizá-las, eles fundam um modo bastante marcado de relação com a matéria gráfica e sonora da linguagem. Para explorar este aspecto, Lacan (1975-1976) criou o conceito de *Sinthoma*. Passemos a ele.

[17] Disponível em: <http://www.zemoleza.com.br/>. Acesso em: 14 de set. 2013.

Ser Charles Irving (Chuck) Bartowski ou Charles Carmichael?

Para exemplificar o que é inventar um *Sinthoma*, fazer-se um nome, vamos comentar, a seguir, a série de televisão, do gênero ação-comédia, Chuck. No Brasil, estreou no canal *Warner Channel* em Novembro de 2007. Teve, ainda, temporadas exibidas no canal aberto SBT. A série, criada por Josh Schwartz e Chris Fedak, foi produzida pela *College Hill Pictures*, *Wonderland Sound and Vision* e *Warner Bros. Television.* Estreou, nos Estados Unidos, em 24 de Setembro de 2007 e terminou em 2011/2012.

O ator Zachary Levi encarna Charles Irving Bartowski, um técnico de computadores na faixa dos 20 anos de idade, conhecido pelo apelido de Chuck. Extremamente inteligente, Chuck foi pra Universidade de Stanford, mas não chegou a se graduar. Quando faltavam apenas poucos créditos para a conclusão do curso, foi expulso sob a acusação falsa de comportamento desonesto.

Ficou desacreditado, perdeu, ao mesmo tempo, o melhor amigo (autor da falsa acusação), a esperança em um futuro melhor e a namorada. Acovardado, Chuck Bartowski recuou. Mudou-se para a casa de sua irmã mais velha (que mora com o namorado em Burbank, Califórnia) e aceitou um emprego muito abaixo de suas capacidades cognitivas e intelectuais: foi trabalhar em uma loja popular, onde seu maior desafio era lidar com colegas abilolados.

No princípio da série, Chuck recebeu um *e-mail* encriptado que mudou sua vida: seu ex-melhor amigo lhe convidou para continuar a jogar um *videogame* interrompido por ocasião da briga. Como a curiosidade foi maior do que o orgulho ferido, o *e-mail* foi aberto. Ocorre que nada era o que parecia. O traidor, na verdade, tinha salvado sua vida. Era um agente da *Central Intelligence Agency - CIA* que, por motivos insondáveis, fez com que fosse instalado, no cérebro de Chuck, a base de dados de todos os segredos governamentais dos Estados Unidos: o neurocomputador *Intersect*.

Tanto a CIA quanto a *National Security Agency - NSA* queriam o *Intersect* de volta e, por este motivo, enviaram agentes (respectivamente, o Coronel John Casey e a agente Sarah Walker) para recuperar os dados. Na medida em que a série avança, o expectador descobre que o ex-amigo de Chuck roubou o *Intersect* para impedir que espiões corruptos tomassem posse dos dados. Então, os três se uniram para combater o time dos corrompidos.

Neste ponto, a calmaria da vida de Chuck acabou. A cada vez que ele se depara com algo que estava registrado no banco de dados (faces, vozes, palavras, objetos etc.), o *Intersect* disparava flashes de informação que eram acessíveis à consciência. Transformado em uma espécie de computador humano, ele se vê convocado a mobilizar sua inteligência para interpretar o conhecimento que o *Intersect* possui para ajudar o governo.

Como, supostamente, só lhe cabe fornecer informações – e não fazer trabalho de campo – Chuck é sempre mandado permanecer no carro por seus colegas. Nunca foi ensinado nem a lutar e nem a usar armas. Só lhe ordenaram a ficar quieto, a manter sua nova ocupação em segredo e a se portar como se fosse uma espécie de *site* de buscas. Até poderia ter dado certo, caso não fosse um pequeno detalhe: Charles era inteligente, criativo, leal, corajoso e infinitamente capaz de amar.

Assim sendo, quem disse que ele queria se limitar a ser utilizado como um objeto? Em especial, quando seus protetores estavam em situação de perigo, ele não podia permanecer fora da cena. Tinha de salvá-los, embora, no início, não tivesse a menor ideia de como devesse fazê-lo. Imitar os protetores estava fora de cogitação. Ele não era nem uma mulher bonita nem, tampouco, um major do exército treinado para matar a sangue frio. Não tinha outra saída além de inventar o seu modo de ser espião.

Ao começar a ganhar espaço, nomear o espião que ele havia inventado para se tornar foi inevitável. Assim, surgiu o "nome de espião" Charles Carmichael, nome este que passou a designar uma pessoa que não preexistia. O curioso é que, na medida em que as missões de Chuck foram se tornando cada vez mais bem sucedidas, o nome *Agente Carmichael* passou a circular cada vez mais, tornando-se sinônimo de um espião singular. Charles Carmichael é, portanto, o nome do *Sinthoma* de Charles Irving (Chuck) Bartowski.

Em outras palavras, ao inventar Charles Carmichael como *Sinthoma*, Chuck Bartowski pôde, independentemente de ter passado pelo nome do pai, construir uma suplência que, se fosse o caso, poderia se prestar como antídoto contra a *Língua Espraiada*, livrando-o de se privar da possibilidade da partilha de suas elaborações por meio da escrita.

Bartowski pôde, portanto, encontrar uma "vacina" que o protegeu da, por assim dizer, doença, que acometeu os jovens prisioneiros da *idioglossia*, não partilhada. A posição dos alunos que parecem alheios à possibilidade de serem compreendidos pelos seus leitores (como, por exemplo, a do autor do texto 1, apresentado no primeiro

capítulo deste volume) intriga seus professores. Muitas vezes, aqueles que ensinam acreditam que, mesmo quando poderia contar com o auxílio de um professor dedicado, o aluno se mostra pouco disposto a investir na superação de suas fragilidades para vir a escrever bem e, na prática, age como se estivesse sozinho em seu percurso.

Aparentemente, o aluno prefere encontrar meios mais diretos para obter satisfação do que insistir na trabalhosa via do bem-dizer. Dirige-se ao sexo oposto para obter prazer sexual, mas não se empenha em obter testemunho para sua vida. Suas cartas permanecem não escritas. Assim, interrogamos: a causa da dificuldade desses alunos poderia ser nomeada de "dificuldade para sublimar"?

Para responder a esta questão, partamos de Freud. A sublimação, segundo Sigmund Freud, é uma das quatro vicissitudes às quais está sujeita a pulsão, que é "uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo" (FREUD, 1915, p. 127).

Em 1920, quando estava dedicado a compreender o caráter profundamente excêntrico da satisfação humana, o psicanalista não teve dúvida de julgar a sublimação como a vicissitude mais importante que uma pulsão pode experimentar, partindo da premissa de que as pulsões humanas são móveis e altamente passíveis de transformação.

Na direção de argumentar a favor da importância dessa vicissitude, Freud afirmou que ela ocorre quando a pulsão encontra satisfação em alguma realização que não é mais sexual. Assim, ao invés de a pessoa obter satisfação por meio do gozo de um objeto de natureza sexualizada, como, por exemplo, a troca de carícias com um parceiro por quem existe atração física, ela modifica o objetivo primeiro de sua ação e se satisfaz com um objeto que, conforme Freud, tem valoração social ou ética superior.

Freud era um entusiasta dos benefícios da sublimação sobre as demais possibilidades de vicissitudes da pulsão descritas pelo psicanalista em 1915, a saber: a) o *retorno ao eu*, caracterizado pela mudança do objeto com a manutenção de sua finalidade; b) a *reversão*, caracterizada pela mudança da atividade para a passividade e pela reversão de conteúdo; c) o *recalcamento*, caracterizado como ações para tornar a pulsão inoperante por meio das resistências.

Segundo Freud, a primeira solução, ao envolver o uso sexualizado de objetos e de partes do corpo não vinculadas à preservação da espécie, poderia dar origem a uma crítica moral que desvalorizaria socialmente o praticante do modo de satisfação alternativa. A segunda, por sua vez, poderia ser perigosa, ao colocar a pessoa literalmente nas mãos do outro para obter sua satisfação. A última seria geradora de

grande angústia, uma vez que, sob a ação do recalcamento, a pessoa obtém sua satisfação sexual por meio de sintomas, como, por exemplo, a asma e a enxaqueca.

Como se pode verificar com o exame do fragmento a seguir, se, por um lado, Freud era aficionado pela sublimação, por outro, não pensava que ela se devia às qualidades morais supostamente superiores de quem dela se beneficia, mas a algo inevitável para todos que, por conta de sua inserção na cultura, sofreram repressão. Interrogando-se a respeito da existência de uma tendência universal para o autoaperfeiçoamento, Freud afirmou que:

> Aquilo que, numa minoria de indivíduos humanos, parece ser um impulso incansável no sentido de maior perfeição, pode ser facilmente compreendido como resultado da repressão instintual em que se baseia tudo o que é mais precioso na civilização humana. O instinto reprimido nunca deixa de esforçar-se em busca da satisfação completa, que consistiria na repetição de uma experiência primária de satisfação. Formações reativas e substitutivas, bem como sublimações, não bastarão para remover a tensão persistente do instinto reprimido, sendo que a diferença de quantidade entre o prazer da satisfação que é exigida e a que é realmente conseguida, é que fornece o fator impulsionador que não permite qualquer parada em nenhuma das posições alcançadas, mas, nas palavras do poeta, 'ungebändigt immer vorwärts dringt'[18]. (FREUD, 1920, p. 52-53)

Podemos verificar, portanto, que, no entender do psicanalista, mesmo em um tempo no qual ainda não fazia qualquer sentido se referir a uma suposta "crise na escrita", "o mais precioso da civilização humana" estava baseado em um dispositivo, no caso, à repressão que a sociedade fazia ao exercício desregrado das pulsões, presente em uma "minoria de indivíduos humanos", mais especificamente, àqueles permeáveis ao amor, "que atua como fator civilizador, no sentido de ocasionar a modificação do egoísmo em altruísmo." (FREUD, 1921, p. 114)

Posto isso, cumpre interrogar, portanto, qual seria o fator que, ao dificultar a experiência amorosa para a pessoa, faria com que a possibilidade de sublimação se tornasse remota. Lembremos que, para Freud (1924), o predomínio das pulsões parciais e do pluralismo das correntes pulsionais que existe na criança pequena só cessa quando ela renuncia a seus primeiros objetos de amor, os pais, e entra no período de latência e, então, as "tendências libidinais pertencentes ao complexo de Édipo são em parte

[18] Pressiona sempre para a frente, indomado. Mefístoles, em Fausto, Parte I (Cena 4).

dessexualizadas e sublimadas [...] e em parte são inibidas em seu objetivo e transformadas em impulsos de afeição". (FREUD, 1924, p. 196)

É essa primeira renúncia que abre caminho para uma solução de compromisso com o pai, por meio da qual a pessoa passa a subordinar sua satisfação à moralidade vigente e, na presença de talento, a articular sua produção aos cânones da cultura de seu tempo, de modo a dialogar com eles. Vê-se, pois, que Freud encontra na instância organizadora do complexo de Édipo a mola e o impasse para a sublimação.

No regime edípico, a sublimação oferece um meio bastante limitado de satisfação, pois esse meio precisa ser, aos olhos da pessoa que a experimenta, de agrado daquele que ela coloca no lugar de pai. Assim, se, por um lado, o Édipo parecia aos olhos de Freud necessário para restringir a desorganização pulsional da criança pequena e gerar a parcela de insatisfação que a impulsiona a buscar estágios superiores, por outro, ele se configurava em obstáculo para a disponibilidade para o amor que levaria a pessoa a se interessar por agradar alguém além de si com suas produções.

Quem está preso no Édipo tem pouca presença na realidade empírica. Habitante de um mundo próprio fantasmático, a pessoa se sente um gênio incompreendido e, assim, está sempre reclamando que seu verdadeiro valor não foi reconhecido. Quer saber o que os outros podem fazer por ela, mas não se interessa por aquilo que poderia fazer pelo mundo.

O que concluímos desta exposição sobre a sublimação em Freud? Recordemos: 1) o objeto em nome do qual a pessoa abre mão de obter uma parcela direta de satisfação precisa ser socialmente valorizado; 2) para conseguir fazer esta troca, a pessoa precisa ter construído um laço amoroso com um parceiro ou parceiros empíricos que lhe limitem o egoísmo; e 3) a finalidade do uso do objeto substitutivo precisa ser aprovada pelos representantes paternos.

Neste ponto da reflexão, parece-nos possível começar a interrogar as complicações que a organização social contemporânea trouxe para o potencial sublimatório da pulsão. São elas:

1) Em tempos nos quais não existe consenso a respeito do que é digno de ser socialmente valorizado, uma pessoa pode ter dificuldade em localizar um objeto em nome do qual valha a pena abrir mão para obter uma parcela direta de satisfação;
2) Em tempos nos quais o "direito a ser feliz" tende a ser interpretado como direito ao descaso das necessidades alheias, uma pessoa pode se sentir ridícula e

socialmente inadequada ao assumir publicamente que limitou seu egoísmo a favor da manutenção de uma parceria fundamental em sua vida por livre escolha; e

3) Em tempos nos quais as gerações mais velhas têm dificuldade em se colocar como representantes paternos para as mais novas, uma pessoa pode ter dificuldade em localizar, no círculo de seus conhecidos, aqueles com quem estaria disposta a negociar as modalidades de sua satisfação.

Assim, tendo em vista uma modalidade de "potencial sublimatório da pulsão" compatível com a clínica da psicanálise, Jacques Lacan tentou elaborar uma teoria por meio da qual alguém poderia chegar a produzir uma obra mesmo em face das três complicações que acabamos de descrever e, nessa direção, acabou, por assim dizer, trocando de livro de cabeceira: abandonou o *Édipo Rei,* de Sófocles, em favor do *Finnegans Wake*, de Joyce.

Para se aproximar de uma modalidade de satisfação que, cada vez mais, era impossível de apreender por meio do sentido, Lacan tentou buscar, entre os artistas reconhecidos mundialmente, o exemplo de alguém que satisfizesse três condições: a) ter uma obra extensa o suficiente para testemunhar que o destino pulsional de seu executor não se encontrava errático; b) ter tido, em sua vida pessoal, impasses que apontassem uma dificuldade inequívoca com a implementação da função paterna; e c) tivesse inovado no modo de colocação do fruto de suas pulsões no mundo.

Foi por esse motivo que, no fim dos anos 1970, mais especificamente, cinco anos antes de sua morte, como mencionamos no primeiro capítulo, ele se voltou ao estudo da obra do escritor James Joyce, que, por assim dizer, inventou a si próprio como Charles Carmichael.

"Carmichael mode": ser herético de uma boa maneira

Agora está provado: nem tudo tem motivo! Então, quando nossos alunos parecem estranhos, o melhor a fazer é não entender. Se você é professor, profissional da educação ou tão somente ser humano, uma coisa é certa: tem alguém por aí que lhe deixa muito intrigado. Ele não lê como você esperaria que lesse, não pensa como esperaria que pensasse, não age como esperaria que agisse. Por mais que você tente, não

consegue enquadrá-lo em teoria alguma. Está fora da caixa. Seu comportamento parece não ter padrão. Algum problema nisso? Com ele, nenhum, com você, talvez.

Você gasta muito tempo tentando encontrar padrões para coisas imprevisíveis e, assim, perde o melhor da festa. Vale a pena viver se é para ficar barrado do baile? Entrar na vida como se fosse um grande salão de festas implica em se autorizar a, nele, colher experiências que ofereçam satisfação. Isso, por sua vez, demanda saber escolher o que lhe satisfaz. Aqui começam as complicações.

A matéria *Busca por padrões pode prejudicar tomada de decisão,* assinada por Antônio Carlos Quinto, e publicada em 29/10/2012, na seção *Ciências* do periódico *Usp Notícias,* pode nos ajudar a aprofundar a discussão. Comentando a pesquisa de Carolina Feher da Silva, ela elogia a tomada de decisão sem raciocínio. Quando se trata de tomar uma decisão, traz a reportagem, "a melhor opção pode ser aquela em que não sejam levados em conta padrões ou a busca deles". Vê-se, aí, uma consonância com a proposta de Jacques Lacan levada adiante por nós: a possibilidade de passar diretamente ao real sem necessidade de preparação anterior.

Para a biomédica Carolina Silva, fã do reino animal, a satisfação de quem não pondera é muito menos problemática do que a nossa. Quando se trata de obter prazer, os bichinhos não complicam as coisas. Não ficam fazendo apostas com deuses obscuros nem fazendo de tudo para que eles mantenham seu desejo insatisfeito. Convidados a escolher entre uma coisa bacana e uma insossa, "eles optam pela estratégia simples de escolher sempre a opção em que a recompensa era mais frequente.".

A pesquisa, realizada com o auxílio de modelos de inteligência artificial, tem importantes impactos para os profissionais da educação ou, mesmo, para os da área "psi". Ensina que há de se acolher o outro em sua alteridade absoluta. É imperativo não tentar enquadrá-lo. Quando nos deparamos com um "comportamento desviante", ficar esperando melhor compreensão antes de passar à ação é perda de tempo, é desperdício de libido, é "papo para o boi dormir".

Aprendamos a lição dos bichos. Nem tudo se entente, nem tudo se explica. Quando não se encontra o padrão de comportamento de um paciente, de um amigo, de um amante, é melhor nem perder tempo procurando o que não existe. Se existe alguma coisa que a clínica do real ensina é que, mesmo fora de todo e qualquer entendimento, pode haver satisfação.

Posto tudo o que acabamos de afirmar, estamos em melhores condições para responder a como Jacques Lacan explicaria a invenção de Joyce, ou, para manter a

metáfora que vimos aqui construindo, compreender o *Carmichael mode*, a invenção de si que, sendo herética, não configura uma maneira de ser que rompe o tecido social.

Na primeira lição do Seminário no qual toma a posição de Joyce como mote para sua investigação (em 18/11/1975), Lacan não nos faz esperar para conhecer sua opinião. Em primeiro lugar, esclarece-nos que seu interesse por esse autor não reside em seus sintomas, compreendidos como formações do inconsciente, mas, sim, decorre do fato de que Joyce pôde construir, em suplência, um pai que nomeia: o seu *Sinthoma*, estilo singular forjado a partir dos restos de sua infância vivida em Dublin.

Para ele, se é correto afirmar que o irlandês é um *herético*, uma pessoa que escolheu uma via pouco ortodoxa para tomar a verdade, não é menos correto avaliar que Joyce é alguém que conseguiu "ser herético de uma boa maneira" (LACAN, 1975, p. 16), ou seja: usou a natureza do *Sinthoma* logicamente até atingir seu real, entendido como aquilo que "se funda por não ter sentido, por excluir o sentido ou, mais exatamente, por se decantar ao ser excluído dele" (LACAN, 1975, p. 62-63).

Descrevendo a escolha de Joyce, o psicanalista afirma que, seguindo "o progresso de certo modo contínuo que sua arte constituiu" (LACAN, 1975, p. 93), nos ensaios críticos, em *O Retrato do Artista*, em *Ulisses* e, por fim, em *Finnegans Wake*, pode-se ver que aquilo que Joyce escolheu foi fazer uso de certa relação com a fala que, "ao ser quebrada, desmantelada, acaba por ser escrita" (LACAN, 1975, p. 93).

Na direção de explicar que relação seria essa, Lacan se aproxima do cerne de nossas preocupações a respeito do ensino de escrita. Depreende-se de suas elucubrações a respeito de Joyce que, para o psicanalista, a cada vez que alguém escreve, precisa decidir se vai se servir da escrita para reproduzir o empuxo no sentido que caracteriza a fala socializada ou, ao contrário, a exemplo do poeta, vai se aproveitar da possibilidade que só a escrita oferece de "se deixar invadir por propriedades de ordem essencialmente fonêmica da fala, pela polifonia da fala" (LACAN, 1975, p. 91).

Trazendo essas considerações para os nossos alunos, que ainda não têm nem o talento, nem a genialidade de Joyce, e que, pela faixa etária e grau de escolarização, ainda não dominaram os meios técnicos, vemos que, na prática, a escolha se reduz, no primeiro caso, a se limitar a reproduzir chavões, frases feitas ou elaborações do senso comum e, no segundo, a produzir textos que, aos olhos do leitor adulto mais escolarizado, não chegam a fazer sentido algum.

Tanto Joyce quanto os alunos com quem nos preocupamos assinam produções exóticas que, para serem decifradas, contam fortemente com a colaboração do leitor.

Em um ou outro caso, é deixada a quem lê a decisão de supor que, ao contrário das aparências, existe um sentido a ser decifrado ou uma experiência estética a ser usufruída pela leitura do texto. Essa semelhança é suficiente para fazer, de nossos alunos, escritores tão geniais quanto Joyce?

Antes de responder apressadamente, examinemos um texto que caiu em nossas mãos por intermédio de uma professora de Língua Portuguesa. Ela aplicou a atividade pedagógica que deu origem ao texto 11, que se segue. Nele, encontramos, entre outros, um erro de escrita causado por dificuldades de leitura.

A jovem senhora, lotada em uma escola municipal na capital do estado de São Paulo, aceitou nosso convite para, em um curso de formação continuada, ministrado para 40 professores de Língua Portuguesa da capital de São Paulo, compartilhar com os colegas, textos de seus alunos que, em sua avaliação, espelhavam a produção média das salas de aula para as quais lecionavam.

Em um produtivo momento de debate que tinha como principal objetivo instrumentalizar os professores para a escolha destes textos, o grupo chegou ao consenso de que a principal dificuldade encontrada por seus alunos se relacionava com suas dificuldades para compreender o que era esperado deles em cada uma das atividades propostas.

Como, muito costumeiramente, não entendiam o que era para ser feito no cotidiano de sala de aula e, quando tentavam fazê-lo, tinham dificuldades de leitura dos textos utilizados para fundamentar os trabalhos, acabavam por encontrar dificuldades na realização de tarefas que, na avaliação de quem as propôs, são de fácil execução. Assim, muitas vezes cometiam erros de escrita causados por dificuldades de leitura, como no caso do texto em questão. O colega forneceu as seguintes instruções para uma turma de nono ano:

1. Produza uma história com personagens, ambientes, início, meio e fim.
2. Faça um rascunho de 15 a 20 linhas.
3. Passe o rascunho a limpo com letra regular e legível.
4. Passeando por uma rua, você vê o cartaz abaixo.

PROCURO!
PERIQUITO AZUL
ATENDE PELO NOME DE FERNANDO
Tel.: 3666.9464/9595.7668
OBRIGADA, ROSANA

(O Estado de São Paulo, Caderno 6, 19 set. 2003)

Analisando-a, verifica-se que o esperado era que o aluno depreendesse determinados elementos da proposta propriamente dita e do classificado de jornal para compor a sua narrativa. Para ser bem sucedido, ele deveria ser capaz de articular pelo menos três elementos fundamentais para a composição da narrativa: a) O conflito girava em torno do desaparecimento de um periquito; b) A pessoa que assinava o cartaz, Rosana, era a dona do periquito desaparecido ou, no mínimo, era ela quem procurava por ele, já que o verbo procurar estava em primeira pessoa do singular; e c) Fernando era o nome do periquito procurado.

Para surpresa do professor que atribuiu a atividade aos seus alunos, esses três itens – elementares na sua avaliação – não foram tão bem incluídos no texto. Um exemplo da dificuldade de administrá-los está no texto 11, que se segue, produzido originariamente sem título.

Texto 11: Sem título.[19]

Eu estava vindo da escola com os meus
colegas e cada um foi inda pela sua ria
e eu fui indo eu e meu colega quando
Nos estavamos dicendo uma rua nos vemos
um cartas dizendo uma procuro! periquito
Azul atende pelo nome do Fernando e ligue pelo
número 3666-9464/9995-768.
Ai continuamos em frente ai meu amigo
foi para casa dele.
Quando eu estava chegando em minha casa e
eu vir o periquito azul que eu vir no cartas
lá atras, ae eu pegei o periquito e voltei la atras
Para ver o numero no cartas a eu olhei o telefo-
ne e liguei para o Fernando e falei e o fernando que
Esta falando ele falou e o fernando e porque eu achei o
seu periquito, ai eu falo pra encontrar la onde esta o cartas.

Dada a especificidade da discussão que estamos empreendendo neste ponto da reflexão, não vamos aqui empreender uma análise detalhada dos problemas gramaticais presentes na narrativa, mas, preliminarmente, nunca é demais lembrar que, a exemplo do texto 1, já analisado no primeiro capítulo deste trabalho, as dificuldades de escrita estão todas presentes.

[19] Este texto já foi analisado em trabalhos anteriores como RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor. Alunos que erram: os paradoxos entre o uno e o múltiplo na produção textual In: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte (MG): Fino Traço / FAPEMIG, 2011b, p. 91-101.

Mesmo uma leitura superficial da versão que não foi objeto de uma transcrição diplomática mostra a presença de falhas ortográficas (como, por exemplo, “ria” (rua), na linha 2.); lexicais (como, por exemplo, “um cartas dizendo” (um cartaz com os dizeres), na linha 5.); morfológicas (como, por exemplo, “dicendo” (descendo), na linha 4.); sintáticas (como, por exemplo, “uma procuro! Periquito azul” (Procuro um periquito azul!), nas linhas 5 e 6.); e relativas à coesão textual (como, por exemplo, “ae” (uma das inúmeras versões de “aí”), na linha 12.).

Posto isso, para que não haja maiores dificuldades para o leitor, no que segue apresentamos uma transcrição diplomática do texto 11, que, a exemplo do texto 1, foi obtida com o auxílio do autor.

Transcrição diplomática do texto 11

1 Eu estava vindo da escola com os meus
2 colegas. (Após certo trecho do percurso), cada um foi indo pela sua rua.
3 Eu fui indo, eu e meu colega. Quando
4 nós estávamos descendo uma rua, nós vimos
5 um cartaz com os dizeres: Procuro um periquito
6 azul! Atende pelo nome de Fernando. Ligue para o
7 número 3666-9464/9995-768.
8 Aí, continuamos em frente. Aí, meu amigo
9 foi para a casa dele.
10 Quando eu estava chegando na minha casa,
11 eu vi o periquito azul mencionado no cartaz
12 lá atrás. Aí, eu peguei o periquito e voltei lá atrás
13 para ver o número no cartaz. Aí, eu olhei o telefo-
14 ne e liguei para o Fernando. Falei: — “É o Fernando que
15 está falando”? Ele falou: — “É o Fernando”. (Eu expliquei) : — “É porque eu achei o
16 seu periquito”. Aí, eu falei pra nós nos encontrarmos lá onde está o cartaz.

A leitura da transcrição diplomática do texto 11 permite verificar que, mesmo que tivesse aprendido a escrever sem falhas gramaticais, o aluno não teria conseguido cumprir integralmente o que havia sido solicitado pelo professor. Na linha 5, percebe-se que ele compreendeu que o conflito deveria ser gerado em torno do desaparecimento do periquito, mas, na transcrição que faz de parte do cartaz (linhas 05 a 07), a ausência do nome Rosana chama a atenção. Desconsiderando a assinatura do cartaz que noticiava o desaparecimento do periquito, o aluno se vê obrigado a recorrer a outro nome próprio – no caso, Fernando – para criar um personagem a quem noticiar que o periquito havia sido encontrado.

Essa escolha, por sua vez, gerou o grave problema que aparece nas linhas 14 a 16: após ter se apossado do periquito perdido (linha 12), o narrador telefona para

Fernando, o periquito (linha 14). Poderia ser uma decisão por uma homonímia, dono e animal com o mesmo nome. No entanto, é tênue a possibilidade de sustentação dessa hipótese no texto, que parece testemunhar a dificuldade de o aluno traduzir adequadamente a expressão "atender pelo nome de" que, no anúncio, significa que o periquito presta atenção, responde, quando alguém o chama pelo nome de Fernando.

O que dizer sobre o efeito estranho, causado pelo fato de que o aluno criou um narrador que telefona para um periquito? Trata-se apenas de uma incompreensão dos aspectos formais da língua? O aluno aciona apenas uma das acepções do verbo atender em português – atender ao telefone? Ou, para além disso, ele não consegue fazer o cálculo necessário para articular todas as partes do raciocínio?

Para nós, esta resposta é praticamente indiferente. Mesmo que a *Língua Espraiada* possa estar correlacionada com dificuldades individuais de simbolização, não é isso que nos interessa enquanto professores de língua. Para nós, o que importa é construir modos de ensinar no qual um raciocínio segundo o qual é possível tocar alguém por meio do real mesmo quando o simbólico se encontra em curto-circuito esteja incluído. Essa foi a grande lição que James Joyce nos legou com sua obra.

Ao contrário dele, os alunos com quem nos preocupamos mostram, em sua produção, seus embaraços para construir uma solução para a angústia de viver. Ao invés de, como Joyce, ousar inventar tratamentos para esta angústia, eles reiteram sempre o mesmo sintoma. Estão demasiadamente apaixonados pelo próprio inconsciente para poder criar. A partir da consistência de seu inconsciente, nas palavras de Lacan (1975, p. 94), "rateiam, fracassam".

Como não escolheram a via da heresia, ficam na marginalidade. Deliberada e cuidadosamente, mantêm-se à margem do circuito de produção artística ou de conhecimento por meio de sua recusa, de sua inibição, de erros tão repetitivos quanto disparatados, de sua produção irrisória e inexpressiva ou, ainda, pela utilização de sua *idioglossia* quando a Língua Portuguesa era esperada.

Como não querem investir o suficiente para inventar um *Sinthoma* em suplência às suas dificuldades, continuam, em vão, tentando tampá-las por meio de seus sintomas variados, os quais, nós, educadores, ainda insistimos em valorizar, seja por meio de nossa tentativa de interpretação, seja pela vontade de colocar panos quentes, seja pela falta de coragem para ensinar.

Em um mundo que se abre para as mil e uma potencialidades criativas trazidas pela globalização, é no mínimo decepcionante optar pela manutenção da castração e

pela crença em um pai potente com as respostas prontas para tratar nossos pobres alunos soterrados pela impossibilidade de partilhar seu gozo autista.

Quanto tempo ainda será necessário para que possamos deixar de ter medo de sermos mandados para a fogueira por pensarmos fora da caixa? Quanto mais insistiremos em nossas queixas estéreis para não ter que oferecer, aos nossos alunos, a pancada certeira que, os tirando da ridícula solução onde eles se equilibram, leve-os a compreender que só heréticos criam?

Se não queremos ter de fazer a triste escolha entre voltar a sofrer a impossibilidade do encontro amoroso imposta pela submissão à sociedade repressora ou ter de encarnar para a sempre a *tecla SAP* de nossos alunos, precisamos encontrar modos de:

1) Não pactuar com os sintomas de nossos alunos. Tratar o sofrimento psíquico não é da alçada do educador.
2) Não se sentir pessoalmente ofendido com seus impasses. O fechamento nas modalidades de gozo narcisista é uma proteção de quem o escolheu; não se relaciona com o interlocutor de quem se fechou.
3) Não deixar de informar aos alunos quais são as diferenças entre a sua *idioglossia* e o nível de fluência na Língua Portuguesa esperado em sua faixa etária ou nível de escolarização.
4) Não se furtar a oferecer resistência à compreensão imediata, levando o aluno a ter de negociar as modalidades de sua satisfação.
5) Não ter medo de legitimar a criação do aluno e ajudá-lo a encontrar os meios de, sem abrir mão de sua *idioglossia*, passar sua elaboração no mundo.

Hoje, não se trata mais de se livrar das aporias de nossa sexualidade fazendo com que nossos alunos só se expressem na forma sublimada. Se, como educadores, ousarmos criar soluções coletivas para nossas *idioglossias*, poderemos deixar abertos os canais de partilha e fazer com que, a seu tempo, nossos alunos possam revisitar os traços de sua infância dilacerada e, mesmo sem poder simbolizá-los, consigam se apoiar neles para inventar figurações de seu *Sinthoma* singular passíveis de serem compartidos com seus pares, e, por assim dizer, inventar o seu modo de ser *Charles Carmichael*.

Posto isso, é importante relembrar. Quando um professor se depara com produções desviantes de seus alunos e as julga diferentes do esperado para a faixa etária

ou grau de escolarização não basta retomar soluções já encontradas no passado e esperar resultados semelhantes. Nós não temos máquina do tempo.

Nada do que foi será[20]

A psicanálise contemporânea está empenhada em se reconstruir a partir dos efeitos de uma mudança social mais ampla. Afastou-se da lógica ainda utilizada em trabalhos que, tendo como foco os impasses na aquisição de escrita por parte de crianças, voltam- se para o famoso Complexo de Édipo Freudiano como chave de leitura.

Utilizando-se dos conteúdos já consagrados presentes nos textos psicanalíticos concebidos originariamente no século 19 e nos primeiros 70 anos do 20, eles desenvolvem uma lógica segundo a qual o normal é que a normatização edípica tenha ocorrido. Assim, quando ela não ocorreu, o pesquisador pensa estar frente a uma exceção e atribui a esse desvio a causa do desnivelamento entre o que é esperado em um dado momento da escolarização e o que é produzido pela criança.

Quando uma pessoa não consegue aprender a escrever, esses pesquisadores pensam que, por consequência de alguma contingência nefasta em sua história particular, a pessoa está sofrendo das consequências de sua falta de submissão ao significante Nome-do-Pai, aquele que, ao submeter as pulsões ao regime do desejo, normatiza a sexualidade humana e torna clara a fronteira entre o normal e o patológico (LACAN, 1957-1958).

As consequências pedagógicas desse raciocínio são enormes. Trata-se de uma lógica individualista, diferente da lógica do singular, na qual todos são potencialmente exceção. Quando alguém está de posse de um modelo de normalidade psíquica como chave de leitura dos impasses da aquisição de escrita, por mais que não queira valorar seus informantes, acaba por fazê-lo.

Quando tomamos, por exemplo, um texto clássico como o de Pommier (1993), bem como os muitos trabalhos nele inspirados, percebemos que as dificuldades

[20] Deste ponto em diante, retomaremos algumas das considerações anteriormente feitas em: Lições do periquito: Corpo e sentido além do Édipo. In: DEL RÉ, Alessandra; ROMERO LOPES, Márcia Cristina. (Orgs.). **Na língua do outro:** estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens (RIOLFI, 2012b).

experimentadas pelo aluno são consideradas patológicas e, consequentemente, a única saída para os alunos que não aprendem a escrever seria submetê-los a tratamentos extra-escolares cujo objetivo último é levar os alunos à normatização edípica.

Pommier (1993) norteia-se em uma hipótese de trabalho segundo a qual, para aprender a escrever, as crianças devem repetir o percurso de recalcamento da imagem do corpo imposto às civilizações da Antiguidade pela passagem do politeísmo ao monoteísmo. Postula que, de maneira análoga ao processo experimentado pelos antigos egípcios, para quem o desenho representativo do som esvaziou-se progressivamente de sua carga imaginária até atingir o estatuto de letra, a escrita só se reatualiza para cada ser humano nos diferentes momentos de sua evolução psíquica quando um determinado percurso com relação à função simbólica foi completado.

Interrogando-se a respeito da origem dos lugares onde a escrita falha de modo mais elementar, mesmo para os escritores mais proficientes, o autor menciona que se trata aí das interferências dos conflitos psíquicos vivenciados por adultos em suas produções linguageiras que podem ser resolvidos por meio de intervenções psicanalíticas.

Não acreditamos que essa seja uma boa saída pedagógica na sociedade globalizada. Agora, quando os sujeitos não mais parecem estar exclusivamente organizados pelo Complexo de Édipo, os quadros anteriormente considerados por nós como variações passam a ser maioria. O que faremos: colocaremos todos os alunos em análise? Quem arcará com os custos de semelhante empreitada?

A chamada *Segunda Clínica de Jacques Lacan* funciona a partir de outro raciocínio de base. A partir das pesquisas que vimos desenvolvendo, não consideramos que é caso de mandar os alunos que estão escrevendo mal para os consultórios dos psicanalistas, mas sim de, pedagogicamente, trabalhar com eles a partir de um trabalho pedagógico que leve o incompleto em conta e, portanto, tome a *Língua Espraiada* como uma possibilidade concreta.

Como tendemos a construir uma sociedade que se organiza sem centro, os limites estão cada vez mais rarefeitos e os referenciais se multiplicaram. Se tomarmos, por exemplo, uma cidade como São Paulo, veremos que não são raros os casos de jovens de 17, 18 anos que jamais saíram de seus bairros e para quem as famosas "referências culturais", tais como os cinemas da Avenida Paulista não significam nada.

A função simbólica, o Outro, elemento que na sociedade repressiva desempenhava uma função estruturante, vem perdendo seu estatuto a ponto de alguns

psicanalistas afirmarem que, hoje, o Outro não existe. (LAURENT; MILLER, 1998). Por meio desta afirmativa, trata-se de descrever um modo de funcionamento social no qual as matrizes de interpretação são tão heterogêneas que se torna difícil para um jovem funcionar dentro de um raciocínio biunívoco. Se compararmos, por exemplo, um tempo, em que se usava a expressão "Cuidado com ele, pois não é católico" para indicar um animal perigoso, com os tempos em que não se vê nada de mal em se praticar um sem número de religiões, começamos a entender um pouco melhor a inconsistência das matrizes a partir das quais alguém organiza suas principais identificações.

Hoje, estranhamos menos o aluno que se recusa a aprender do que o aluno esforçado. Aliás, uma das principais queixas dos professores de Língua Portuguesa se relaciona com o fato de que os alunos encontram dificuldades na realização de tarefas que, na avaliação de quem as propôs, são de fácil execução. Fala-se na necessidade de "inovar" as práticas pedagógicas e, paralelamente, de educar alunos criativos e inovadores.

Deve ser por este motivo que o livro *Criando inovadores* (WAGNER, 2012) despertou tanto interesse. É como se esse colega, de Harvard, tivesse acabado de inventar a pólvora. O conteúdo de sua obra não honra o nome promissor. Por exemplo, usa a palavra "inovar" para o contexto no qual a pessoa se propõe, tão somente, a recriar uma escola para ensinar "as habilidades que importam para o mercado de trabalho".

Desde quando isso é novo? Wagner (2012) não leu os textos produzidos na revolução industrial inglesa? Sério mesmo que Harvard pensa que as mudanças criativas têm origem nas pessoas que se limitam a fazer o que importa para os outros? Para inovar é necessário não ser escravo nem das expectativas nem das instituições. Não é de se estranhar que, neste contexto, o autor pense que a "motivação" deve ser algo a ser ofertado.

Se "inovar" significa fazer o que esperam de mim, bom, eu fico dependente de alguém que me diga o que se espera. Fico passiva. Propor iniciativa neste contexto chega a ser paradoxal. Por sorte, na "vida real" as coisas não são assim. Ao menos aqui no Brasil, as crianças têm condições para, deliberada e calculadamente, serem ativas na instituição onde estão inseridas.

Posto isso, especifiquemos. Partindo da metáfora da *Língua Espraiada* como uma epidemia, quais poderiam ser os remédios para tratá-la? No que segue, trabalharemos com três deles: a curiosidade, a coragem e o equívoco.

No que segue, vamos analisar a produção do "jovem antenado", aquele que se serve de qualquer fonte de informação para compor seus textos, à condição de que, em sua avaliação, a peça escolhida faça sentido. Ele usa as novas tecnologias a favor de seu projeto de texto, torna-as aliadas de seu dizer. Para exemplificar como a escrita desse tipo de jovem tende a se configurar, vamos analisar o texto de um menino de dez anos de idade, aluno do sexto ano do ensino fundamental na capital de São Paulo. Ele foi produzido em atendimento a uma proposta que constava em um dos capítulos do livro didático adotado por sua professora de Língua Portuguesa.

Aos alunos, foi solicitado redigir uma narrativa de aventura a partir do exame de uma gravura na qual, em primeiro lugar, destacava-se um campo verde, com vegetação típica da savana, em que, solitário, estava um garoto loiro de olhos azuis, com aproximadamente onze anos, vestido com roupas em tom cáqui e coberto com um chapéu do tipo que se usa nos filmes de safari e com binóculos na mão. A instrução era simples: *Escreva sua história com base na imagem a seguir. A) Observe a cena detalhadamente. B) Onde o menino está? O que ele está vendo?*

O jovem escreveu o texto 12, de 53 linhas, que se segue.

Texto 12: James

1 1942 Segunda Guerra Mundial, Inglaterra.
2 James andava pelo ma-
3 tagal próximo ao lito-
4 ral quando avistou al-
5 guns homens desembar-
6 cando ao longe, portando armas pesadas.
7 Estranhando essa mo-
8 vimentação, James se
9 abaixou e pegou o
10 binoculo.
11 Com o binóculo em
12 mãos, conseguiu reconhe-
13 cer o símbolo no braço
14 dos homens:
15 eram nazistas ou seja,
16 era um ataque sur-
17 presa.
18 James sem pensar pe-
19 gou seu ca-
20 nivetinho prateado
21 e mandou uma mensagem
22 em codigo morse.

Logo depois James começou
a correr.
Os nazistas o viram
e já começavam a per-
seguí-lo!
James corria como nun-
ca até que avistou polici-
ais vindo em sua dire-
ção.
Os policiais sacaram
suas armas.
Já haviam avistado os nazistas.
James se atirou no
chão pois um tiroteio
começara.
Depois de alguns minuto
s no chão
James se levantou o
tiroteio acabara e
todos os nazistas
mortos ou aviam
se rendido.
James foi para casa
junto aos policiais
que o aclamavam
dizendo que ele era
muito corajoso
e que sua mãe devia
ficar muito orgu-
lhosa com a coragem
do filho.

O menino, que chamaremos de "D.", produziu uma narrativa bem formada do ponto de vista estrutural, com foco narrativo claro, no caso, 3º pessoa, e manteve, ao longo do texto todo, a escolha por um narrador-observador não imiscuído à narrativa. Ambientou sua narrativa no litoral da Inglaterra em plena Segunda Guerra Mundial, mobilizando fatos históricos verídicos para construir a ficção.

Introduziu sinais que levaram à identificação dos nazistas como personagens antagonistas, no caso, a suástica no uniforme e, ajudando a verossimilhança, colocou os policiais como personagens coadjuvantes. Paralelamente, criou um protagonista verossímil: James, menino corajoso que salva a pátria, mas, depois, quer voltar para os braços de sua mãe.

Detalhemos esta análise. Na primeira linha do texto, o garoto dá mostras de conhecimento histórico e de precisão geográfica e cronológica. Inclusive, cria grande efeito de verossimilhança em seu texto, posto que, juntamente com a União Soviética e

os Estados Unidos, o Império Britânico consistiu uma das principais forças aliadas na Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Este efeito foi aumentado nas linhas 02 a 04 quando, em respeito à época, o início da narrativa foi ambientado no litoral. É pouco provável que o menino tivesse conhecimento de que, quando os britânicos se recusaram a abrir negociações de paz, Hitler chegou a dar ordens de que fosse feito um planejamento para a invasão das ilhas através do Canal da Mancha.

Provavelmente se utilizou da memória discursiva do chamado *Dia D.* (o desembarque dos aliados nas praias da Normandia, no sul da França, ocorrido em 1944), amplamente retratado no cinema. Do mesmo modo, a inclusão de um "matagal" (e, não, por exemplo, um condomínio para veraneio), torna a descrição do ambiente mais verosímil e dá credibilidade histórica ao início da narrativa.

Na linha 04, mostra preocupação em criar em manter o suspense. Ao invés de entregar de barato que sua narrativa se organizava em torno do desembarque de nazistas, D. inicialmente os apresenta de modo indeterminado, por meio da utilização do sintagma "alguns homens" e pela especificação de que eles estavam "ao longe", com relação ao ponto de vista do personagem que os avistou.

A complicação que estava prestes a ser vivida pelo personagem central é anunciada na linha 06, por meio da revelação de que os homens avistados por James portavam armas pesadas. O protagonista é colocado no centro da ação das linhas 8 a 10, quando toma a decisão de pegar o binóculo para esclarecer quem eram os homens que tinham desembarcado. Antes de partilhar a identidade dos invasores com os leitores, entretanto, D., provavelmente sem conhecer a palavra "suástica", revela qual signo permitia inferir sua identidade: o símbolo no braço. Nas linhas 16 a 17, o evento que dá origem à narrativa é nomeado: "um ataque surpresa".

Os atos que permitem caracterizar o heroísmo do personagem estão descritos nas linhas 18 a 22: o envio de uma mensagem em código Morse para os aliados. Neste ponto, o menino se permite uma dose maior de fantasia, pois não se sente na obrigação de justificar como uma criança pequena, como é o caso daquela retratada na figura que deu origem à redação, saberia como se utilizar de um canivete como meio de comunicação à distância.

Esse aparente exagero com relação às habilidades de James, entretanto, vai logo ser minimizado. Nas linhas 28 a 31, lemos a descrição de uma corrida feita por um menino que, sem mais valentias, está ocupado em salvar a própria pele e, na sequência

(linhas 32 a 37), ele, atirado no chão, cede o protagonismo aos policiais, que, aos tiros, se ocupam de expulsar os nazistas. Inclusive, o menino só volta a se levantar quando os nazistas já tinham sido mortos ou capturados (linhas 38 a 44).

Então, D. se utiliza de um recurso enunciativo para expressar as qualidades do personagem James: ao invés de expressar a sua opinião a respeito do personagem que criou, coloca a aclamação do protagonista e a avaliação de que o menino era muito corajoso na boca dos policiais que tinham sido avisado do desembarque dos nazistas por meio de sua mensagem em código Morse (linhas 46 a 49). O toque emotivo está no fim do texto (linhas 50 a 53), em que descobrimos que, em casa, para onde está voltando, James tem uma mãe que, pela avaliação dos policiais, vai ficar orgulhosa com seu filho.

Lendo-se o texto de D., muitas pessoas podem pensar que sua qualidade se deve ao maior acesso às novas tecnologias, que, deste modo, se tornaria um diferencial qualitativo sobre o ensino da Língua Portuguesa. Não acreditamos. Para nós, o uso das referidas tecnologias só tem impactos agregadores sobre a constituição da subjetividade quando subordinado a um processo educativo inventivo e responsável.

D. é curioso. Por este motivo, se "antena" no mundo em sua volta e escapa da *Língua Espraiada*. É articulado. Diferencia a busca de informações da sua transformação em conhecimento articulado. Usa a rede, mas não acredita em tudo o que lê. Coloca tudo o que lê à prova da lógica, cotejando as novas informações com aquelas previamente obtidas teórica ou empiricamente.

Comporta-se como o *gourmet* que vai ao restaurante: ele lê toda a ementa, mas seleciona o que melhor lhe apetece. De posse de um corpo próprio, escolhe o que vai ou não ser incorporado. Atento ao que acontece em sua volta, leva em conta os contornos difusos de um desejo anônimo, responsável pela coesão do laço social, mas, ao invés de se fazerem títere dessas vozes incorpóreas, luta para inventar a própria voz.

Não é tarefa para todo mundo. É preciso ter ao menos dois traços que não se vendem em supermercado. O primeiro é a curiosidade. Fruto de uma relação com o saber que se configura com uma coloração muito especial, esta disposição de espírito talvez seja o que de mais importante um professor possa transmitir ao seu aluno. Por um lado ela é fruto da assunção da própria castração (Eu não sei tudo). Por outro, da existência do real (Eu não preciso esconder minha ignorância, porque nenhum saber nunca fecha). Por fim, aponta para uma decisão (Já que não há quem saiba tudo, que mal há que eu venha a ficar sabendo?).

O segundo antídoto é a coragem.

A coragem como remédio para vencer o vírus da Língua Espraiada[21]

No mundo, tem gente de todo feitio. Tem os que passam silenciosos; tem os que latem, mas não mordem; tem os que fazem diferença, mas ninguém vê. Tem, também, alguns poucos que deixam rastros passíveis de serem recuperados, transformados em aprendizado por quem vem depois. Olhando seu caminho, é possível reconstruir os passos por meio dos quais construíram o seu estilo de viver.

Quando alguém pôde legar uma obra que fez diferença, viveu uma vida que, por ter alcançado um estatuto singular, por assim dizer, foi escrita. Não totalmente. O ser humano está para além do que pode ser capturado por meio das palavras. Há sempre algo que escapa àquele que busca a escrita como mediação de alguns de seus encontros com outros seres humanos.

Quem consegue, de algum modo, sustentar sua singularidade nos textos que escreve, ao se constituir como autor fura a identidade na qual se reconhecia, enfraquece os contornos consistentes do "eu" que se torna locutor e se vê convidado a se reinventar pelo tempo que desejar manter o frescor de suas invenções. Isso ocorre porque a singularidade consiste em uma invenção. A singularidade é uma conquista construída por meio da coragem para suportar a angústia de ser diferente, bem como do trabalho epilinguístico para dar a ver o que, desta diferença, é possível de ser transformado em material para obra.

Consequentemente, no raciocínio que vimos aqui desenvolvendo, expressar a singularidade não é:

1. *Adotar uma posição crítica, contra tudo e contra todos*: A posição crítica não é a da singularidade. Do alto da superioridade de quem se coloca em posição de criticar os outros, ele é capaz de reconhecer sua insuficiência e, se quiser, pode voluntariamente ultrapassá-las. Entretanto, pensar que faz diferença no mundo não é condição suficiente para fazê-lo. Os pretensiosos, os que pensam ser especiais, raramente o são. Só mantém sua ilusão porque tendem a formar grupos de mútua proteção cujo objetivo inconsciente é o de permitir que cada

[21] O texto a seguir foi parcialmente baseado no capítulo Lições da coragem: o inferno da escrita, publicado no volume: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.). **O inferno da escrita.** Produção escrita e psicanálise. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 11-31.

membro permaneça convencido de que só não fez melhor porque foi injustiçado pelo mundo...;

2. *Ser excêntrico, fazer ações que fujam das regras sociais*: Aquele que procura deliberadamente se tornar excêntrico tende a criar um grupo de pessoas que se mantém a margem das instituições. Por não conseguir incluir a lei paterna que as organiza, não consegue, também, criar outros dispositivos para fazer circular sua produção na cultura. Como o objetivo do excêntrico de plantão é se "mostrar" diferente, ele perde o "si próprio", pois se concentra em forjar uma imagem de quem excede. Uma variação deste quadro é não chegar a aprender as regras e as técnicas que possibilitam manejar a matéria-prima para a criação; e
3. *Tomar o gosto pessoal como desculpa para uma posição de "pantextualismoorgiático"*: A posição de quem se atribui o direito de satisfação plena e vai colhendo, aqui e ali, elementos para se satisfazer é análoga à de quem participa de uma orgia. O escritor que ainda não pôde se apropriar do seu lugar de enunciação (e, consequentemente, não tem critério de escolha), pega esse autor, depois pega aquele, depois pega mais outro, o abandona pouco tempo depois e assim sucessivamente... Os produtos que chega a confeccionar portam um gozo difuso e, consequentemente, costumam ser veiculados na *Língua Espraiada*.

Para quem está se perguntando qual deve ser o problema de adotar uma das três posições descritas acima, explicitamos que nenhuma delas é potente o suficiente para fazer com quem uma pessoa possa sustentar a sua diferença. Todas elas estarão dispostas a abrir mão de sua diferença caso possam trocá-la pela pertença um grupo no qual os chavões constituam a fala do bom senso. Dentro dele, comungarão de um ego partilhado.

É preciso muita coragem para romper com esta identidade coletiva. Sem ela não se sustenta o cálculo necessário para realizar as ações necessárias para: a) incluir o outro no cálculo que faz para falar ou para escrever; b) inventar a sua singularidade e fazer passá-la no mundo; e c) encontrar uma posição enunciativa passível de ser sustentada durante falas públicas. Por parte de quem escreve, é necessário ter a coragem de, por assim dizer, morrer e nascer de novo.

Da posição enunciativa da qual (com relativa facilidade) é possível produzir uma escrita inócua (aquela que não bota em risco a representação que temos de nós mesmos), deve-se passar para outra na qual, no texto, é possível notar os restos de uma transformação subjetiva da parte de quem trabalhou para lhe dar corpo. De que matéria ela se tece? Por que alguém se presta, voluntariamente, a atravessar o inferno no qual consiste tentar tocar o que lhe é mais caro por meio da escrita, uma ferramenta insuficiente e pouco adequada para capturar o real?

Quais passagens devem ser feitas para que a pessoa possa criar? Três:

1. *Da contingência que vitimiza para a ação decidida*: Trata-se de integrar as contingências que cercaram o nascimento e a vida pregressa de cada um em seu momento atual, desistindo de obter uma explicação para o que é impossível de ser explicado. Responsabilizar a si próprio pela superação dos traços que julgar como limitações concretas. Esta passagem pode ser resumida por meio da assunção da seguinte frase: "Eu sou o que sou". A partir desta aceitação, a pessoa consegue transformar a tragédia da própria existência em um drama, de final imprevisível. (LACAN, 1959-1960). Ninguém escolheu os aspectos trágicos que marcaram sua infância. Eles, simplesmente, estiveram lá, marcando-nos. Quando conseguimos nos afastar desta marca o suficiente para transformá-la em fato digno de ser narrado a alguém, passamos a ter uma matéria bruta com a qual, futuramente, poderemos construir uma obra e, sustentando-a, cravar no mundo nossa "assinatura".
2. *Da censura auto infringida para a reutilização da produção anterior*: Trata-se de, por ocasião da releitura de um rascunho precário, não ceder à tentação de limitar-se a uma lamentação estéril a respeito da qualidade de sua produção e passar a considerá-la como uma espécie de andaime, um estágio intermediário para chegar até um modo de escrever mais interessante. Normalmente, esta passagem é constituída por três tempos. No primeiro, a pessoa pensa saber escrever e, por este motivo, partilha uma versão de texto bastante precária, julgando-a boa. O segundo só ocorre quando, no momento do reencontro da pessoa com sua produção, ele já tiver mudado de posição subjetiva. Assim, sofrerá com suas falhas na medida da exigência dos seus ideais. Pode, inclusive, paralisar-se. Caso esta pessoa saiba lidar com a angústia paralisante, segue-se um terceiro tempo: desistir de tamponar sua insuficiência anterior e,

rapidamente, ver o que pode ser salvo do produto anteriormente apresentado. Quanto mais a pessoa for capaz de quebrar a identidade de cada elemento que, anteriormente compunha a obra, mais vai ser rápido nesta operação. O cenário mais otimista, inclusive, é que chegue a nomear os passos do que está fazendo, dando a ver, por meio desta operação, os contornos de sua conquista.

3. *Da fixação em um insulto para a invenção de um novo nome próprio*: Trata-se de, ao poder se apropriar de um significante usado por terceiros para descrever o estilo do texto ou o caráter do escritor, escolher um "nome secreto", ou, melhor dizendo, um modo de designar a forma preferencial de se satisfazer por parte de quem escreve. A importância de poder cerni-la reside no fato de que, para produzir, cada um precisa invocar a parte de si que responde à sua satisfação íntima para fundar um lugar que causa vontade de trabalhar, que gera energia para que um trabalho seja produzido. Um "nome secreto" fica, ao mesmo tempo, velado e revelado no momento em que o autor assina a sua obra. Ele aponta para o que de vivo restou em nós após a mortificação de nosso corpo que foi feita pelas palavras por ocasião de seu *assujeitamento* à linguagem. A este respeito, lembremo-nos da recomendação de Agamben (2007, p. 25), segundo a qual "se chamarmos a vida com o nome justo, ela vem". Ao ganhar mestria sobre este nome, aquele que se propõe a escrever encontra o mapa de seus infernos e, com o auxílio deste artefato, nele entrará e sairá com um pouco mais de desenvoltura do que vinha fazendo quando caminhava na mais completa escuridão.

Retomemos. Por que escrever demanda coragem? Provavelmente porque não estavam tão errados aqueles nossos antepassados que temiam o poder mágico da palavra que se faz carne cravada em uma superfície qualquer. Os que se precaviam dos efeitos místicos do uso indiscriminado da escrita erraram ao temer uma divindade a quem palavras grafadas podem comover mais do que gritos e sussurros. Considerar um poder superior obscuro para explicar como uma pessoa começa escrever sabendo uma coisa e termina formulando bem mais do que ela sabia saber não nos leva muito longe.

Entretanto, atiraram no que viram e acertaram no que não viram: há uma magia envolvida na possibilidade de permitir que o corpo próprio se torne o laboratório alquímico onde as memórias discursivas transmudam-se em um texto novinho em folha. O ato de escrever pode consistir, portanto, em um potentíssimo dispositivo de

transformação da relação do sujeito com o saber. Em cada texto que alguém se propõe a escrever, este dispositivo pode tornar operacional ou não. Restará sempre uma dúvida a respeito da possibilidade de sucesso neste ato. A incerteza a respeito da eficácia do dispositivo é o combustível que alimenta uma fogueira perene ao longo de muitos anos. Engana-se quem pensa que o fogo apaga quando alguém, finalmente, "aprende a escrever", seja lá o que for que esta expressão designe.

A cada momento em que se torna imperativo abandonar as certezas de um ponto preciso de amarração de suas palavras com o saber para mergulhar — sem rede de proteção — naquilo que, inicialmente, não faz sentido algum, a dúvida que queima quem se propõe a escrever ressurge. Dizendo de outro modo: escrever pode ser a oportunidade para se transformar só e somente só se aquele que escreve está disposto a pagar o preço de se perder para, só depois, se reencontrar em seu próprio texto. Inclusive, não é garantido que ele se encontre a cada peça produzida. Pode permanecer, por longo tempo, no limbo de não estar em lugar nenhum. Nem entra, nem sai. Haja coragem.

O equívoco como ingrediente para vencer o vírus que inocula a Língua Espraiada[22]

A julgar pelo que se pode inferir do que a mídia brasileira publica, o último dos três antídotos é um produto em falta nos mercados do Brasil. Aqui, estaríamos confinados em uma espécie de presente perpétuo. Todos os anos, publicam-se denúncias a respeito dos resultados precários obtidos por nossos estudantes, prenunciados por variações de uma mesma manchete: a educação brasileira está em crise.

Ao discorrer a respeito das causas do suposto colapso da escola em nosso país, os escritores midiáticos criticam os professores da escola básica. Seguindo-se o raciocínio presente nestas críticas, é como se a universidade brasileira tivesse encontrado os métodos e os dispositivos para resolver os impasses educacionais e estes não estivessem sendo adotados nas salas de aula das escolas públicas por conta da má vontade ou da incompetência dos professores da escola básica.

[22] O que segue foi parcialmente explorado no texto Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna, publicado, em forma de capítulo, no livro **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. RIOLFI (2011c).

Assim, deste conjunto de textos, infere-se que, em última instância, os formadores de professores são os profissionais a quem se atribui a culpa do suposto colapso do sistema educacional, uma vez que é sua tarefa transmitir as teorias da educação aos professores, de modo a torná-las instrumentos operacionais em sala de aula.

Entre outros motivos, as dificuldades encontradas pelos formadores no exercício de seu trabalho ganharam relevância para todos que se interessam em incidir sobre as lacunas na formação dos professores no Brasil, tendo gerado desconforto aos profissionais da educação que insistem em considerar que as dificuldades para se obter bons resultados na área da educação devem ser lidas levando-se em conta uma configuração bem mais complexa do que aquela mobilizada pelos arautos da crise.

Quando interrogados a respeito dos impasses encontrados por eles para fazer com que os professores da escola básica superem perspectivas educacionais arcaicas e pouco produtivas, os formadores de professores formulam uma hipótese segundo a qual não é possível superar o passado de um sujeito. Em sua avaliação, os professores tendem a desconsiderar os conteúdos das disciplinas cursadas na licenciatura porque, quando se tornam professores, limitam-se a reproduzir as aulas que receberam durante sua escolaridade básica.

Dizendo de outro modo, os formadores de professores pensam que formar alguém é impossível visto que, não obstante todos os seus esforços, o período escolar de seu aluno permanece como um resto insuperável, um resíduo impossível de ser ressignificado por meio de uma formação universitária. Segundo esta perspectiva, as aulas assistidas por um sujeito configurariam em uma matriz de sentido congelada que, futuramente, orientaria a sua prática profissional.

Para esses formadores de professores, portanto, é impossível superar as memórias. Esquecem-se do fato de que, para Freud (1934, p. 21-22), “O fato de que o sujeito revive, rememora, os eventos formadores da sua existência, não é tão importante. O que conta é o que ele disso reconstrói. O de que se trata é menos lembrar do que reescrever a história”.

Esta visão equivocada merece ser combatida. Dar crédito a ela corresponde a pensar que a oferta de disciplinas específicas para a formação de professores ao longo da licenciatura é inócua. Nesta lógica, as experiências educacionais do presente não teriam poder contra uma irresistível compulsão à repetição (FREUD, 1920). O professor permaneceria uma presa fácil do passado.

A presença de um parceiro que não compartilha das matrizes de sentido que organizam as memórias do futuro professor pode proporcionar-lhe o distanciamento necessário, tornando-as passíveis de serem dialetizáveis. A não compreensão por parte do parceiro leva quem está sendo formado a abrir-se para incluir o outro no cálculo de suas palavras. O locutor se torna mais atento às condições de produção e, talvez por este motivo, pode vir a perceber que as condições de enunciação não são as mesmas de suas memórias fantasmáticas.

Idealmente, portanto, a sala de aula onde o futuro professor se forma deve ser um ambiente discursivo marcado por um recorte único: aquele que é feito pelo docente responsável pela formação nos conhecimentos a serem transmitidos. Assim, para além de ter contato com os conhecimentos em si, o professor em formação ver-se-ia confrontado com um furo no saber totalizante que sustenta sua adesão tardia às suas fantasias infantis onipotentes.

É, portanto, na direção de compreender as práticas de formação de professores que geram efeitos de transformação naqueles que estão sendo formados que buscamos refletir a respeito das intervenções do docente nas falas de seus alunos no âmbito da formação de professores de língua materna. Nosso ideal é que a relação de orientação, bem como as aulas da licenciatura voltadas para o componente específico da formação sejam um lugar onde as pessoas possam alterar sua relação com suas palavras, ou, nas palavras de Lacan (1971-1972), que possam mudar de discurso.

Um exemplo.[23] Sentindo-se imensamente culpada por não ter cumprido seu cronograma de estudos, Bridget declarava-se perdida e confusa. Andava sem sorte. Tinha tido problemas sentimentais, seu animal de estimação tinha adoecido, suas amigas tinham precisado de ajuda. Para completar, tinha perdido seu par de óculos. Como era bastante míope, e não muito pródiga em recursos financeiros, não podia escrever. O orientador limitou-se a escutá-la em silêncio.

A situação perdurou inalterada por várias semanas, completamente improdutivas do ponto de vista do trabalho acadêmico. A cada contato com o orientador, ao invés de mostrar-lhe o que havia feito para prosseguir na escrita de sua dissertação, Bridget narrava uma lista de ocorrências desagradáveis que, contra sua vontade, tinham impedido o prosseguimento do trabalho. Muitas vezes, chorava.

[23] Este exemplo já foi mencionado em outro texto, mais especificamente, em Riolfi 2011c.

Perplexa pelo fato de o orientador não lhe oferecer o que ela parecia julgar como sendo a *merecida* compaixão quando desfiava seu rosário de desgraças, progredia para a hostilidade. O orientador tentou lembrar sua aluna dos compromissos assumidos com a instituição, suas regras, prazos a serem cumpridos etc. A situação piorou: a moça queria mostrar que era mesmo azarada.

Ao invés de se interessar pelo assunto da sua dissertação, oscilava entre narrar suas desgraças e tentar interpretar o olhar do orientador. Achava que ele estava desapontado com sua capacidade intelectual. Passou, inclusive, a ter dificuldade de se expressar verbalmente, pois, em sua opinião, o orientador deveria estar lhe achando "burra" e, consequentemente, pensando que tinha "comprado gato por lebre" ao aceitar orientá-la.

A situação só se alterou quando um dia, ao invés de queixar-se, ela fez um pedido ao orientador: Queria que seu orientador lhe pedisse algo específico, um fichamento de leitura, uma resenha, tanto fazia, desde que fosse algo que lhe servisse como senha de passe para a entrada em sua sala. Disse: - *Não me deixe entrar em sua sala se eu não tiver cumprido seu pedido. Peça-me qualquer coisa*.

Explicou: Ela acreditava que o fato de não conseguir fazer coisa alguma se devia ao apego que ela tinha pela imagem que fazia de si própria: uma "aluna mediana", que conquistou tudo o que tem apenas por meio de sua "simpatia" e de seu "jeitinho", não por verdadeiro mérito. Caso ela fosse bem sucedida na avaliação do orientador, pessoa que, em sua opinião, não se deixava lograr por falsas simpatias, teria de se deparar com a possibilidade de ter qualidade intelectual, probabilidade essa que a apavorava.

O orientador se decidiu a apostar na via do equívoco. Com um ar muito sério, respondeu-lhe: - *Pedir qualquer coisa*? *Combinado. Volte amanhã, para me mostrar qualquer parágrafo que você tenha escrito. Mas, para poder entrar aqui, a condição é que, antes, você tome um banho de sal grosso. Estou com muito medo de pegar a sua má sorte. A senha de entrada será o saquinho vazio.*

Por que o fez? Por que, neste caso, o único meio de responsabilizar a aluna era desestabilizar o campo dos sentidos onde ela se apoiava para justificar a própria irresponsabilidade. Assim, ele "aceitou" duas dois aspectos propostos: 1) Fazer um pedido de "senha" para garantir a entrada; e 2) Incluir a má sorte como um fator determinante para a impossibilidade de concluir trabalhos.

Ao fazê-lo, entretanto, torceu o uso de "qualquer coisa". Na boca de Bridget, a expressão referia-se a um trabalho acadêmico que servisse de pré-condição à sua

entrada. Na do orientador, a alguma providência para estancar a má sorte. Por meio dessa equivocação, pôde dar a ver à moça o seu ridículo, a falta de sentido de suas ações e das crenças que as sustentavam.

Um modo de ler essa situação é afirmar que o orientador mudou a dominante da organização do laço social, colocando o não sentido em evidência. Aprofundemos. Partindo de um conceito de discurso como articulação significante, Lacan esclareceu que, em seu julgamento, os discursos articuladores do laço social são quatro: o *discurso de mestre*, o *discurso da histérica*, o *discurso do analista* e o *discurso universitário*. Julgamos importante esclarecer preliminarmente que os nomes atribuídos pelo autor a cada laço não se relacionam ao lugar geográfico onde os enunciados foram proferidos. Não é necessário, por exemplo, estar na universidade para participar do laço social do discurso universitário. Em poucas palavras, os discursos foram descritos pelo autor do seguinte modo:

- *Discurso de Mestre*: Trata-se da formalização do momento mítico da entrada do sujeito na linguagem, que é descrita do seguinte modo: um significante intervém junto ao campo do Outro, e, lá se repetindo, representa um sujeito dividido, deixando o objeto do qual se separou para poder se constituir sem possibilidade de representação especular;
- *Discurso da Histérica*: Trata-se da formalização do modo de organizar a fala que é regida pela lógica do inconsciente, a livre associação, e não pelos princípios da discursividade vigente. Assim sendo, este é o discurso que leva um sujeito a poder mobilizar o saber inconsciente, o saber-fazer;
- *Discurso do Analista*: Trata-se da formalização do modo de organizar a fala no qual o sentido não é dominante. Introduzindo o equívoco, dá-se uma leitura outra ao que se enuncia de significante, o que permite ao sujeito romper com o senso comum e abrir espaço para inventar uma expressão de sua singularidade; e
- *Discurso Universitário*: Trata-se da formalização do modo de organizar as relações que é regido pelo saber articulado presente na cultura. Na vigência deste laço, os sujeitos são convocados a empenhar sua pele na sustentação dos conhecimentos socialmente validados, conformando-se a eles.

Ao se aprofundar a respeito dos elementos constituintes do discurso como laço social, Lacan (1971-1972, p. 26) postula que, em sua concepção, o discurso do analista

sempre emerge na passagem de um discurso ao outro. Disto decorre compreendermos que **não existe mudança de discurso sem que esta seja gerada por uma operação de ambiguização**. As operações de ambiguização podem ser comparadas a um manejo análogo ao da ironia socrática, ou seja, ao uso da palavra de modo a levar o interlocutor a compreender, por si só, a necessidade de fazer reparos em sua posição enunciativa.

Quando o professor, sem precisar confrontar seus alunos, leva-os a sair do campo dos sentidos previsíveis e estáveis, de modo a revelar o ridículo de um dado raciocínio estagnado, das duas, uma: ou ele sai de perto, furioso, ou ri, ao perceber o enunciado equívoco. A risada é signo de uma rotação discursiva porque não é fruto de uma chalaça inconsequente, ou, mesmo, da tentativa deliberada de fazer rir como um entretenimento. Trata-se de um indício do prazer que é gerado no humano quando ele sai do campo do senso comum e, assim sendo, pode permitir uma nodulação com seus parceiros por meio de um laço social.

Bem mais do que a crítica, a materialização do ridículo em sala de aula tende e levar o falante a se tornar mais atento à inconsistência de suas palavras. Perceber-se inconsistente pode levar um falante a abrir mão da falsa segurança que é oferecida por suas memórias fantasmáticas. Ser capaz de suportar a angústia gerada pela percepção da incongruência das próprias lembranças é condição necessária para poder se afastar de um imaginário coletivo reassegurador e ousar abrir espaço para escrever em um registro que vá além da *Língua Espraiada*.

4 Como o professor aprende a escrever

> B: Mas por que você escreve então?
> A: Cá entre nós, meu caro, eu não descobri ainda outra maneira de *me livrar* de meus pensamentos.
> B: E por que você quer se livrar deles?
> A: Por que eu quero? E eu quero? Eu preciso.
> B: Basta! Basta! (Friedrich Nietzche, 2001, p. 119.)

Para os partidários do Iluminismo e seus herdeiros, para quem a escrita pode ter a função de tornar públicos – de forma lógica e organizada – os pensamentos de quem se propõe a redigir um texto, o excerto de Nietzsche que acabamos de apresentar como epígrafe pode ser chocante.

Contrapondo-se a esta concepção generosa de escrever, na qual se entende que o autor coloca-se na posição altruísta de quem faz um bem ao leitor ao lhe ofertar o texto que é fruto do seu trabalho, o filósofo, por meio de um curto diálogo entre dois personagens, mobiliza uma noção de escrita como uma imposição que deixa o escritor – atormentado por pensamentos dos quais ele precisa se livrar – obrigado a escrever porque não consegue fazer outra coisa.

Esta pequena ideia é sobremaneira inquietante para todos que se propõem a atuar no ensino da escrita em qualquer dos níveis de ensino, como é o caso, por exemplo, nos cursos de pós-graduação que têm como requisito final para sua conclusão a confecção de relatório de pesquisa (monografia, artigo, dissertação ou tese). Se, por um lado, é relativamente fácil colocar a pessoa em contato com as técnicas de redação que são utilizadas neste ou naquele tipo de texto, por outro, como é possível levá-la a experimentar esta necessidade imperiosa de se livrar de um pensamento que a impele a escrever?

Neste capítulo, portanto, trataremos da inoculação de um pensamento obsedante. Como, ao longo de uma formação, é possível inocular em nosso aluno uma ideia cuja força seja tão imperativa sobre ele que não lhe reste outra opção além de escrever para se livrar da perseguição experimentada por sua presença? Em que medida esta ação é possível no contexto específico da formação de professores de Língua Portuguesa? A

quais vicissitudes o ato de ensinar escrever em contexto institucional está sujeito? Respondamos, começando por explicar como a psicanálise pode nos auxiliar a responder estas questões.

O infantil e a escrita criativa

Desde que Freud (1925 [1924]) fez a sua famosa comparação entre o aparelho perceptual do ser humano e o *bloco mágico* (uma folha transparente de duas camadas, capazes de serem desligadas uma da outra, presas, por uma das extremidades, em uma prancha), estamos acostumados a pensar que existe uma estreita relação entre a escrita e o inconsciente.

Descrevendo detalhadamente como a pessoa pode usar um objeto pontiagudo para calcar a superfície da folha de cobertura de modo a produzir uma escrita por meio da pressão da superfície inferior do papel encerado sobre a prancha de cera, Freud mostrou que, para ele, a consciência retém apenas parcela das experiências que vivemos ao longo da vida, sendo que, em outra dimensão (na do inconsciente), marcas mais indeléveis permanecem veladas, porém ao abrigo do apagamento.

A partir desta metáfora, seria o caso de sustentar algum tipo de parentesco entre o inconsciente e seu funcionamento e o texto e o ato de escrever que lhe deu origem? Esta questão interessou a autores como Leite (2007, p. 303), para quem a *"*relação da escrita ao inconsciente é tecida e se sustenta pelo viés da estrutura*"*, mais especificamente, esclareceu ela, da estrutura da linguagem.

A autora retomou o prefácio que Lacan (1977) escreveu para um livro de Robert Georgin com o objetivo de sustentar esta afirmação. Para ela, é necessário distinguir a *produção* da *forma da escritura* de um texto. Para realizar a diferenciação pretendida, a autora entendeu ser indispensável, primeiramente, "diferenciar de modo preciso o processo que sustenta a confecção de um texto da estrutura que o condiciona", no caso, por meio da admissão da existência de um "hiato incomensurável e irredutível entre e a obra e o que o autor eventualmente dela elabora como processo de produção". (LEITE, 2007, p. 301).

Leite (2007) pontuou que, ao contrário de Freud para quem o modo de escrever se assemelhava ao romance, para Lacan, esse modo de escrever se aproxima da poesia,

mais aparentada do modo de fazer das produções do inconsciente. Haveria, aí, uma disjunção correlacionada com a famosa distinção feita por Lacan entre o saber (da ordem do inconsciente) e a verdade (da ordem consciente, vinculada à lógica cartesiana). Por este motivo, para a autora, "não se trataria de pensar o texto como sendo ou estando velado, mas sim como o próprio tecido do velamento". (LEITE, 2007, p. 305).

Assim, partindo do pressuposto de que "o texto escrito coloca o equivalente do inconsciente por forjá-lo em suas dobras, em seus desvios" (LEITE, 2007, p. 305) a autora postula que a *forma da escritura* do texto sempre escapará tanto a quem o escreve quanto a quem o critica.

Assumindo esse ponto de impossível como irredutível para toda e qualquer pesquisa que considere realidades psíquicas, nesta pesquisa visamos a retomar o traçado por meio do qual um texto veio a ser escrito, bem antes de sua produção. Por meio do cotejamento dos diversos rascunhos, bem como do recurso ao exame de diferentes momentos da produção de um mesmo sujeito, buscamos, justamente, reconstruir a singularidade de sua forma de escritura. Para tanto, encontramos sustentação no próprio Lacan (1975).

Respondendo às questões que lhe foram colocadas pela plateia norte-americana, Lacan metralhou sua audiência com algumas ideias entrecortadas que, justapostas, permitem depreender o que ele pensava a respeito das relações entre a escrita e a psicanálise. Destaquemos. Ele:

1. Deu mais importância à letra do que à literatura em seus trabalhos. Com relação a esta última, declara que, em última instância, qualquer palavra escrita que venda pode ser chamada de literatura;
2. Atribuiu o fato da análise de Freud ter fracassado ao fato de ter sido feita por escrito, posto que, em sua avaliação, os efeitos terapêuticos que se obtêm em uma psicanálise, ao mobilizar o inconsciente, passam, necessariamente, pela fala;
3. Avaliou que o texto literário canônico não tem efeito transformador. Explica ter sido por este motivo que ele se interessou pela escrita de James Joyce, fundada, principalmente, em seu desejo de se tornar um homem muito importante; e
4. Discordou da perspectiva majoritária à época, qual seja: a de explicar tudo com o recurso do inconsciente. Em suas palavras: "Explicar a arte pelo inconsciente

me parece cada vez mais suspeito, o que não impede que seja isso o que os analistas façam. Explicar a arte pelo sintoma me parece mais sério.”.[24]

De fato, o psicanalista estava se referindo a uma tentativa que vinha fazendo, no mesmo ano, em seu Seminário. Já havia alguns anos que Lacan estava alertando sua audiência da inexistência de liberdade para o ser falante, para quem as palavras se tornam um peso insuportável, o assujeitando. Para todo falante, à decisão de “ser adulto”, sério e adequado, pode corresponder a desistência de parcela de sua singularidade na tentativa de se adequar aos sentidos socialmente estabilizados. Lacan buscava um meio de evitar isso.

Sua busca era fazer com que, ultrapassando as mesmas velhas e gastas palavras, as pessoas pudessem recuperar o infantil, a explosão polissêmica que estava antes da cristalização dos sentidos. Para ele, era esta recuperação o material para a criação artística e, também, para a curiosidade que sustenta a pesquisa científica.

Dada a relevância desta pontuação, vale, aqui, recuperar um exemplo, tratado originariamente em texto anterior (RIOLFI, 2004). Ele esta ligado à possibilidade de colocar no mundo o sintoma de uma pessoa na forma da marca de sua singularidade.

Primeiro: Mapa turístico da Bacia de Angra nas mãos, D. 4 anos e 4 meses, recorda a recém acabada semana de férias de verão com sua família. Todos tentam assinalar onde foi possível observar cada coisa durante mergulho livre. Várias ilhas foram mencionadas até que sua irmã, apontando uma das ilhas, perguntou: — *Se nós fomos a tantas ilhas nesta região, por que não nesta*?

Referindo-se a um local mantido por uma revista periódica para fotografar celebridades durante o verão, seu pai respondeu: — *Não fomos porque não pode entrar. É a Ilha de Caras*. D. às gargalhadas, replicou: — *Nossa, ainda bem que nós não fomos!* Como D. nunca havia lido uma revista *Caras* em sua vida, sua mãe ficou perplexa com esta declaração. Perguntou: — *Ué, você gosta tanto de mergulhar em ilhas, ainda bem por quê?* Foi presenteada com a seguinte declaração de amor: — *Uma ilha só de caras! Que coisa mais chata! O que meu pai e eu iríamos ficar fazendo lá, sem as nossas meninas!*

Caso fosse muito esperto, e estivesse por dentro de todas as últimas fofocas de “Caras”, D. poderia estar, até hoje, chorando por não ter ido lá. Neste caso, foi salvo por

[24] Minha tradução livre de: «Expliquer l´art par l´inconscient me paraît des plus suspect, c´est que font pourtant les analystes. Expliquer l´art par le symptôme me paraît plus sérieux».

saber menos. Por desconhecer que "Caras" é o título de uma publicação, D. interpretou esse significante como conotando um "humano do sexo masculino".

Ao fazê-lo, acabou criando uma imagem cômica: a existência de uma ilha destinada a reunir homens que, ao menos durante um tempo, se congregam para o exercício de uma posição homossexual, não podendo admitir a presença do sexo oposto. Afastando-se vivamente desta "programação de férias" e reivindicando a presença de "suas meninas", D. não só inventou uma nova ilha como reafirmou sua posição sexuada.

D. (e as crianças corajosas como ele) criam o novo com as mesmas palavras de sempre porque não são prisioneiros dos significados *prêt-à-porter*. De algum modo, rompem os efeitos do *assujeitamento*, seja por ignorância, seja por gaiatice. Guardando-se as devidas proporções, dão provas de conseguirem transcender a suposta homogeneidade dos sentidos de uma linha materna sem cair na *Língua Espraiada* tal qual fez o escritor James Joyce.

Como mencionado no capítulo anterior, no Livro 23 de seu *Seminário*, Lacan (1975-1976) não escondeu a enorme admiração que sentia pelo trabalho realizado pelo escritor. Reflete a respeito do singular uso da língua escrita por James Joyce, frisou o fato de que o autor produziu algo ímpar com a língua "dos invasores, dos opressores".

Frisemos: a excentricidade da forma de expressão de Joyce não aponta para a *Língua Espraiada*. Não se trata de ter produzido algo acidentalmente fragmentado, mas, sim, de ter, deliberada e sistematicamente, operado em uma operação de desmanche da fala por meio da escrita. Levando seu gozo às últimas consequências, Joyce desmantelou a língua corrente a ponto de torná-la instrumento para a fabricação de seu estilo singular, fazendo-a curvar-se ao seu desejo confesso de se tornar um homem famoso.

Para tal fim, ele precisou percorrer seu caminho. Como, aqui, não se trata de elucidá-lo, mas, sim, de nos aproximar dos modos mais corriqueiros por meio dos quais o professor traça seu percurso, vamos examiná-lo mais de perto.

Pontos de parada em um longo caminho

Partindo do belo trabalho que Julien (1996) faz ao propor uma descrição para os tempos de uma ética que, inspirado em Lacan, ele nomeia como a *ética do bem-dizer*, no que se segue, retomamos algumas ponderações de um trabalho anterior (RIOLFI, 2011), no qual apresentamos um mapeamento do percurso a ser atravessado por aquele que se dispõe a aprender a escrever de modo a agenciar sua singularidade.

Nele, descreveremos, por assim dizer, as diversas estações que a pessoa deve atravessar para, ao investigar ou ao relatar os resultados de sua pesquisa, abrir mão da *via da reprodução* (o caminho que se percorre ao se formar um professor que vai se limitar a ser o reprodutor de conhecimento produzido por outro pensador) em favor da *via da repetição do real*, aquela que, por sempre incluir o incompleto, uma conta que não fecha jamais, leva o sujeito a entrar em sua área com radicalidade, convocado que se sente a, nela, por de si. (RIOLFI, 1999).

Compreendendo que não se trata nem de uma temporalidade linear, nem, muito menos excludente, podemos apresentar os seguintes pontos de parada a serem superados (a cada dia, ou, porque não, a cada texto que escrevemos) no percurso de quem se propõe a *bem-dizer*:

1. **Escrita cosmética**: Ato de escrever inócuo com relação aos efeitos de alteração na posição subjetiva de quem escreve, que permanece velada. Escrita que não transmuda o modo preferencial de obter satisfação do escritor. Esmagado tanto pelas demandas daquele que pede que o escrito seja produzido, quanto pelo opaco sistema linguístico-discursivo no qual o escrito se tece, o aprendiz de escrita tenta maquiar uma superfície com palavras de modo a torná-la bela aos olhos do outro. Com relação aos conteúdos dos textos, neste estágio aparecem, preferencialmente, lugares-comuns, tais como ditados populares ou ideias que tiveram grande circulação nas mídias e paráfrases mais ou menos bem feitas de autores importantes na comunidade na qual o escritor se insere. Não é incomum, também, que o neófito privilegie outra matéria que não as palavras para compor o que pensa ser um "belo texto": o uso da cor, a adoção da forma artística para as letras, a escolha lexical que privilegia as palavras com aparência de serem sofisticadas etc. Na escrita cosmética, não há qualquer risco narcísico em jogo. Enquanto escreve, o sujeito permanece tomando como certas as ilusões que asseguram um saber a respeito de quem ele é, do lugar desde o qual formula seus textos e das "verdades" que formulou para entender o mundo. Por este

motivo, em nome da uniformização da superfície textual, quando aparecem quebras na escrita que poderiam vir a interrogar o autor do texto, elas são rapidamente corrigidas, ou, mesmo, fazem-se invisíveis aos olhos de quem pouco poderia se beneficiar delas caso pudesse notá-las.

2. **Escrita crítica**: Ato de escrever no qual quem escreve procura dar a ver sua posição enunciativa sem que essa exibição, entretanto, consiga ter efeitos de alteração na sua posição subjetiva, que permanece inalterada. Trata-se aqui de uma escrita que faz sofrer sem, ainda, ter a potência de um ato que transmuda. Tocado pelas inevitáveis produções do inconsciente que, sem dúvida, parasitaram sua produção ao longo do primeiro tempo — em especial, mas não exclusivamente, pelas quebras de escrita (RIOLFI, 2007) —, o ex-neófito torna-se desconfiado, transforma-se, por assim dizer, em uma pessoa prevenida. Aqueles que demandam que escrevam não vão tão facilmente surpreendê-lo em falta, ele pensa. Em todo texto que lê, busca segundas intenções ou posições ideológicas pouco defensáveis. Ele passa a julgar as demandas de qualquer um que lhe peça para escrever exorbitantes ou, mesmo, cruéis. O próprio sistema universitário no qual se acha inserido não lhe parece mais tão consistente como parecia quando nele solicitou ingresso. Normalmente, torna-se vítima de uma grande inibição que lhe impossibilita o ato de escrever. Suas ideias não são mais consideradas boas. Caso chegue a escrever algo, logo destrói o que fez (inclusive "acidentalmente"), pois é assombrado pela certeza de que tudo o que ele produz não é digno de valor. Se, por acaso, tenta se inspirar na produção de seus colegas, logo os verá diminuídos ante aos seus olhos: ele nem acredita como os colegas não se deram conta da banalidade de suas produções. Ele se torna cada vez mais medroso: a possibilidade do encontro com o que mais teme, o não saber, desde sempre lhe espreita e ainda está longe o momento em que poderá se lançar, sem anteparos, ao encontro da folha em branco, e declarar "não sei de mais nada, então".
3. **Instalação do *trabalho de escrita***: Ato de escrever marcado pela instauração de uma interrogação que ultrapassa aquele que se propôs a escrever, funcionando como um imperativo para que o texto se faça tecer do lugar de não saber. Em cada palavra que traça, o sujeito se perde cada vez mais. Quando volta a construir algum saber, é como Fênix que se reconstrói, sempre em outra parte que não aquela onde começou. A ética do bem-dizer se abre neste momento em

que a pessoa pode fazer o luto do mundo perfeito com o qual sonhava em seus devaneios infantis e torna-se capaz de "reler-se". Independentemente do fato de que alguém esteja lhe pedindo para escrever, vigora uma insistência em encontrar as palavras através das quais seja possível dar testemunho público de sua singularidade. Havendo disposição por parte de quem escreve, o *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003) instaura-se como um processo de mão-dupla. Por um lado, o sujeito trabalha, efetuando deliberadamente diversas operações discursivas para a construção de uma ficção textual que torna o processo de construção do texto opaco. Por outro, é a escrita que, uma vez depositada grosseiramente no suporte, trabalha no sujeito. O resultado dos momentos nos quais a escrita trabalha no sujeito é a mudança da relação do autor com o seu texto, transformação esta que, na maioria das vezes, impossibilita o retrocesso para o cômodo exercício da escrita cosmética. Ao investir na insistente refacção de seu texto, ele suporta os efeitos de deslocamento que a linguagem, ao se depositar sobre o suporte, exerce enquanto escrito sobre o sujeito. Por meio da construção deliberada de uma ficção, introduz a dissociação máxima entre o enunciado e o processo da enunciação, que só é recuperável parcialmente ao se examinar os rascunhos e as anotações que deram origem ao texto. Ainda que pontualmente, ao se deparar com um "si mesmo" em seu texto que ainda não conhecia, quem escreve se percebe singular, isto é, não idêntico a absolutamente nada; diferente inclusive de si próprio.

4. **Responsabilidade pela obra e a sustentação de um nome de autor**: Ato de escrever marcado pela instauração de uma interlocução com a parcela do "si próprio" que pôde ser reconhecida durante o processo. Muitas vezes, ela pode, ainda, ser batizada com o nome de autor apropriado para designar um modo singular de obter satisfação. Mesmo que não venha a se tornar um profissional da escrita, aquele que pôde fazer isso alterou sua relação com sua palavra, sua história, sua vida, pois pôde entender que jamais será possível alcançar a palavra perfeita, aquela que se ajuste perfeitamente ao seu desejo de dizer. Tendo feito o luto de seus ideais, pôde, inclusive, superar o horror causado por este estranho e dizer "isto sou eu", logo após ter lido o que ele mesmo escreveu. Insistindo em encontrar o que, desde sempre, já sabia estar irremediavelmente perdido, engendrou uma obra. Pode ser que passe a querer que suas palavras atravessem o tempo de sua vida corporal. Neste caso, não lhe restará outra saída além de

> compreender que ele é responsável por passar suas palavras no mundo, pois, como esclarece o filósofo "Só o sentimento de responsabilidade, que prende este sujeito àquele objeto, pode nos fazer agir em seu favor. Esse sentimento, mais do que qualquer outro, é capaz de produzir em nós a disposição de apoiar a reivindicação de existência do objeto por meio da nossa ação". (JONAS, 2006, p. 163). Neste nível, escrever não é mais um trabalho, é uma questão de honra. O felizardo passa a poder experimentar o ato de escrever no registro do entusiasmo, da alegria de ser fiel ao seu desejo inconsciente, de onde não mais cederá. Não estará totalmente livre da angústia, mas, ao menos, saberá como transformá-la em sinal de fumaça que indicia a chegada da necessidade de maior investimento pessoal. Compreende a "si próprio" como o único responsável pelo seu próprio destino e da tentativa de dar consequência às suas idiossincrasias.

Posto isso, lembrando-nos da impossibilidade de ser feliz sozinho, aprofundemos a interrogação a respeito do papel que nossos parceiros exercem nessa empreitada. Para que não percamos de vista que, no caso específico de nossa reflexão, o "parceiro" em questão é o professor de Língua Portuguesa, ao fazê-lo, tenhamos em mente a avaliação de Cagliari (2002, p. 28) com relação ao objetivo do ensino da língua portuguesa: "[...] o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas".

Esta lembrança nos auxiliará a, enquanto trazemos elementos mais amplos (e de fundo) para a discussão que ora empreendemos, não perder de vista que nossa meta final é a *responsabilidade subjetiva* a ser assumida pelo professor de língua portuguesa que se vê convocado a manter viva a transmissão do bem-escrever para as próximas gerações e, ao fazê-lo, evita a proliferação da *Língua Espraiada*.

Precisamos do outro para ler nossos pensamentos imperfeitos

Quando ela entrou na sala da pessoa que viria a ser sua orientadora na Universidade de São Paulo, assustou-se. A docente não estava lá e duas mestrandas ocupavam sua mesa de trabalho. "Você deve estar interessada na bolsa de iniciação científica." Adivinharam. Então, enquanto a professora não voltava, passaram, sem ter sido solicitadas, a explicar como se fazia um projeto de pesquisa. Tempos depois, a moça contou-lhe que não sabia se ia embora ou se prestava atenção, afinal de contas, as desconhecidas eram no máximo, dois anos mais velhas do que ela.

Quando a futura orientadora chegou, uma das garotas deu-lhe “a ficha” da recém-chegada, decretando, em voz alta, na presença na novata: "Ela é muito crua, professora. Vai dar trabalho. Acho melhor a gente arranjar alguém para mostrar o banco de dados para ela, porque, senão, não vai sair nada.".

A orientadora pensou em contemporizar, mas, antes que tivesse tempo, um aluno trouxe-lhe água e café, apenas por saber que, certamente, ela não teria tido tempo de ir até a copa. Outro passou para lhe dar um beijo. Um terceiro veio pedir um livro emprestado. Como ninguém saiu, a novata se viu rodeada de cinco desconhecidos. Tivesse ido embora, estaria até hoje sem sua bolsa...

Onde estaria a noção de privacidade da Faculdade de Educação da USP? "Que gente esquisita", a novata pensou, ao notar que uma discussão acalorada a respeito de um conceito havia começado. Alguém sentou no chão. Alguém, ainda, tirou uma banana da mochila. Ao que tudo indicava, teria de fazer suas perguntas na frente da plateia. Todos se interessaram. "Como assim, não tem ideia alguma? Se não tem ideia, por que veio aqui? O quê? Você nunca mexeu com rascunho? Então por que quer trabalhar com a gente? Por quê? Por quê?"

Ao tentar responder, a moça se embananou toda. As reações foram imediatas. Um pegou uma caneta, outro estendeu o papel. Resumindo: não tinha passado meia hora e a mocinha crua tinha em mãos um esboço de projeto em um nível que, sozinha, teria provavelmente levado mais de seis meses para conseguir redigir.

Esta cena aconteceu há vários anos. Sua protagonista, à época com 19 anos, estava, no momento da redação deste texto, no primeiro ano de seu doutorado. A colega que a recebeu, prestes a terminar sua tese. A galera da água, café e beijo se tornou professor em universidades públicas brasileiras. São produtivos. Publicam, viajam, têm convites nacionais e internacionais. Sempre que podem, juntam-se no mesmo clima intrometido que marcou o primeiro encontro: no chão, na beira da fogueira, no mar, no

meio da madrugada. Mal sabiam eles que seu modo de trabalhar – muito próximo, intenso, presente – é, hoje, vanguarda.

Com exceção dos sujeitos que encontraram, nas certezas delirantes, um modo de se proteger da angústia gerada pelo fato de que não existe correspondência entre a palavra e a coisa nomeada por ela, a relação do homem com as teorias nunca foi tranquila.

Dê-nos uma pessoa que está tentando teorizar a partir de uma problemática qualquer recolhida de sua experiência empírica e teremos um angustiado. Isto ocorre porque, ao mesmo tempo em que, com o auxílio da teoria livremente escolhida por ele, o pesquisador explica uma variável qualquer, ele se desentende. Normalmente, quando a pessoa está em formação, procura auxílio junto ao seu orientador.

Por que algumas relações de orientação dão certo enquanto outras – que, aparentemente, tinham tudo para serem bem sucedidas – acabam em nada? Se fizéssemos essa pergunta para Sigmund Freud, muito provavelmente, ele privilegiaria a natureza do laço que une as pessoas em sua resposta.

Instado a discorrer a respeito dos procedimentos para as direções de tese, Freud afirmaria que, quando duas pessoas decidem fazer determinado percurso juntas, enfrentarão as vicissitudes de duas cenas: a empírica, que responde ao momento atual vivido por elas e a transferencial, que responde à realidade residual do inconsciente que, sem a pessoa se dar conta, faz-se presente sem ser chamada.

Para ele, caberia ao parceiro mais experiente (no caso ao orientador) a responsabilidade pelo manejo dos afetos transferenciais que emergem em uma parceria, no sentido de não permitir que eles tornem a parceria empírica inviável. A habilidade para realizar esse manejo seria tão ou mais importante do que os aspectos objetivos do percurso de orientação.

Por que a realidade residual do inconsciente recebeu o nome de *transferência*? Para Jacques Lacan, Freud escolheu nomeá-la assim porque estes afetos presentificam a realidade sexual do inconsciente que é recalcada à consciência humana. Quando entra em cena, o resíduo transferencial faz com que algo intangível de outra forma seja "transferido" para um plano no qual haja possibilidade de acesso: a relação com o outro.

Não é difícil perceber que a transferência (ou amor de transferência, como Freud o chamava) seja uma força conservadora. Como ela presentifica sempre o mesmo ponto de impossível, reitera condições para o amor que, tendo se originado na infância, muitas

vezes não são exatamente as mais adequadas para organizar as relações adultas, em especial, aquelas que têm como seu objetivo último o trabalho e seus frutos.

Jacques Lacan estava atento a esse aspecto. Interessado na transmissão da psicanálise para as próximas gerações, ele sabia tanto da impossibilidade de que houvesse a concretização de algum ensino sem a transferência, bem como, por outro lado, estava atento para a necessidade de lidar com a presença bruta da realidade sexual do inconsciente.

Sua proposta era transformar a *transferência* em uma *transferência de trabalho* (LACAN, 1964b), força que mantém vivo o interesse pelo estudo e pela pesquisa, mesmo quando o trabalho do divã já terminou. Em nossa avaliação, não se trata de transformar amor em trabalho, evitando o primeiro sentimento. Ao contrário. Trata-se de poder, se for o caso, sustentar um amor na diferença, na possibilidade de pensar e de fazer diferente.

Como isso poderia se concretizar na prática? Em um estudo de caso, no qual investigamos a escrita do primeiro trabalho ensaístico por um aluno que cursava o primeiro ano de sua graduação em letras (RIOLFI, 2000), concluímos que a transmissão da letra com a qual se escreve os conhecimentos e saberes acumulados na área de formação do jovem professor é correlata à inscrição, para ele, do ponto de interrogação como marca de uma curiosidade que é maior do que as regras de conveniência social ou, mesmo, de conforto pessoal.

Em outras palavras, o contato com o professor orientador, ao invés de levar o aluno para a direção da completude – que corresponderia, por exemplo, a um estado de maior saber – faz, ao contrário, que ele se assuma como permanente e irremediavelmente incompleto. A partir da relação amorosa entabulada com o orientador, sua visão de homem como quem deveria ser aquele sabe deixa de ser operacional.

Vimos, há alguns anos, tentando construir um conceito de "amor" que seja condizente com os novos tempos, quando é corrente a reclamação de que as pessoas não estão mais tão dispostas a se adequar às expectativas sociais para se fazerem amar.

Dada a novidade da construção, é comum que, quando apresentada, provoque várias dúvidas. Assim, para fins didáticos, acabamos produzindo um resumo de seus principais pontos, em forma de tópicos, que passamos a reproduzir, na sequência:

1. Para ser um adulto, uma pessoa precisa construir uma *identidade civil*, ou seja, uma máscara social por meio da qual ela se dá a ver para os seus semelhantes;
2. Esta construção é, consciente ou inconscientemente, determinada pelo que a pessoa pensa serem as expectativas do outro com quem está se relacionando;
3. Quando a pessoa acerta quais são as expectativas sociais, recebe elogios, ou seja, é reconhecida por ter conseguido se formatar;
4. Esses elogios reasseguram a consistência do laço social. Como as pessoas agem para ficarem conforme aquilo que pensam que se espera delas, o grupo tende a se manter estável;
5. Para além da *identidade civil*, cada um de nós tem uma *identidade sexual*, não redutível às expectativas. Esta instância responde ao modo único de cada um obter satisfação, para além de toda noção de "bom gosto" ou de "bom senso";
6. Não é possível, para ninguém, fugir de sua identidade sexual. É o osso de sua existência. No laço social, quando ela aparece, a pessoa parece esquisita aos olhos dos outros;
7. Nossas esquisitices são, para cada um de nós, nosso buraco negro. Costumam nos deixar desconfortáveis. Assim, nos escondemos tanto delas que não conhecemos nossa face quando elas estão presentes. Nós as ocultamos;
8. Como, na relação amorosa, costumamos nos sentir acolhidos e, consequentemente, ficamos sem defesas, a tendência é que, nela, nós deixemos aflorar nossas esquisitices, nossa bobice;
9. Na "bobice", isso é, no uso da linguagem desvinculado do compromisso com a homogeneidade do pensamento coletivo, a forma de satisfação singular de cada pessoa encontra uma forma de expressão;
10. Quanto mais o livre exercício da bobice é possível, mais os elementos que fazem de cada um de nós únicos na forma de se satisfazer encontram expressão no mundo. Se a relação ganha consistência, os contornos da "bobice singular" também;
11. Atento, o parceiro amoroso costuma reconhece os contornos da forma única de obter satisfação de seu amado. A partir desta percepção, ele começa a devolver ao objeto de seu amor traços que são seus, mas, entretanto, são profundamente desconhecidos. Por exemplo, pode dirigir a ele falas tais como "Só você mesmo para... (obter o efeito "x", "y" ou "z");

12. Assim, quando existe uma entrega radical, o amor proporciona outro nível de reconhecimento: o da singularidade de uma pessoa. Se, na relação social "de salão", espera-se ser reconhecido a partir da adequação a critérios supostamente universais, na relação amorosa é possível ser reconhecido pelos traços diferenciais que tornam cada um de nós único;
13. Enquanto o reconhecimento pautado pelos critérios particulares (de grupo) acalma, o reconhecimento pautado na singularidade não tem o mesmo efeito. Para começar, ele não é garantido, pois nada obriga o outro a gostar de nosso modo único de obter satisfação, nem, tampouco, o capacita para perceber a diferença. Paralelamente, ele é surpreendente, inclusive, para o amado cujos traços encontram no amor, o campo para florescer.

A dimensão amorosa foi tomada como pano de fundo em algumas das pesquisas anteriormente realizadas por nós, em especial, naquelas em que, em alguma medida, por meio do cotejamento de diversas versões de um mesmo texto, procuramos elucidar o destino que o aluno dá aos comentários, solicitações e reparos feitos por seu orientador em uma versão de seu texto que tenha sido submetida à sua apreciação.

Ao escolher o cotejamento de versões de textos, como metodologia para investigar como o professor aprende a escrever, assumimos a direção apontada por Grésillon (1994, p. 21), para quem este tipo de procedimento investigativo configura um olhar que revela, nitidamente, as preferências do pesquisador: "a produção sobre o produto, a escritura sobre o escrito, a textualização sobre o texto, o múltiplo sobre o único, o possível sobre o finito, o virtual sobre o invariável, o dinâmico sobre o estático [...]".[25]

Ainda nas palavras da autora, tratava-se, portanto, de investigar "os traços de [...] uma enunciação em marcha, uma criação se fazendo, com seus avanços e seus bloqueios, seus acréscimos e seus riscos" (GRÉSILLON, 1994, p. 33). No caso, mais especificamente, levamos em conta o fato de que, no contexto universitário, essa criação se faz no abrigo da relação amorosa que se entabula entre orientador e seu orientando.

Tendo como interesse central os efeitos da prática de orientação na escrita do texto acadêmico (RIOLFI; ANDRADE, 2009), analisamos as alterações nas versões de

[25] Tradução livre de «la production sur le produit, de l´ecriture sur l´écrit, de la textualisation sur le texte, du multiple sur l´unique, du possible sur le fini, du virtuel sur le ne varietur, du dynamique sur le statique».

dissertações de mestrado geradas pelas intervenções realizadas ao longo do acompanhamento do percurso de duas mestrandas, Bridget e Pietra, por uma docente nomeada Jacqueline. Professora em universidades públicas brasileiras desde 1990, começou a orientar trabalhos de pós-graduação quando estava na casa dos trinta anos de idade.

Tendo analisado um *corpus* composto por um total de quatrocentas e noventa e duas versões (número obtido somando o total de versões produzidas para cada capítulo escrito pelas alunas) ao longo de trinta e seis meses de trabalho, Riolfi e Andrade perceberam que a orientadora demonstrava vívido interesse no trabalho de seus alunos. Estudando as intervenções de Jacqueline, verificaram que os principais objetivos de suas intervenções eram levar suas alunas a:

a) Considerar a presença do outro ao escrever, ou seja, realizar as operações linguísticas e discursivas necessárias para que o fruto de suas elaborações pudesse, de algum modo, tocar os leitores que não estavam presentes no momento de sua formulação. Aqui, tratava-se, portanto, de certa mestria na realização de operações epilinguísticas;
b) Articular as partes de seus enunciados de modo que o texto formasse um todo orgânico, ou seja, realizar as operações textuais necessárias para que o fruto de suas elaborações pudesse, de algum modo, deixar de ser um amontoado de frases soltas (e, muitas vezes, incongruentes) e passasse a ter textura;
c) Fazer escolhas lexicais, sintáticas e argumentativas, ou seja, realizar as escolhas semânticas ligadas aos efeitos de sentido pretendidos ao escrever e, a partir delas, as operações necessárias para obter os referidos efeitos; e, finalmente,
d) Responsabilizar-se pelo próprio trabalho, ou seja, paulatinamente deixar de ter de se apoiar em Jacqueline para tomar decisões. O ganho visado era maior mobilidade e rapidez subjetiva para realizar as operações descritas nos itens precedentes, deixando ao leitor a tarefa de legitimá-las (ou mesmo, se necessário, atuar na correção de rota) após sua execução.

Na direção de compreender como Jacqueline obteve esses efeitos, Riolfi e Andrade (2009) buscaram, mais especificamente, olhar quais foram as funções realizadas por ela ao longo do trabalho de orientação, tendo concluído que, basicamente, sua ação pode ser classificada em cinco diferentes funções, a saber:

1) **Diretor de trabalhos**: função exercida para agenciar a consecução das tarefas que são pressupostos pela lógica da pesquisa e de sua textualização, por exemplo, montar um esqueleto do raciocínio a ser desenvolvido no texto;
2) **Leitor**: função exercida para auxiliar o escritor menos experiente a perceber a necessidade de reformular o escrito quantas vezes forem necessárias para realizar duas operações: a) "incluir o outro", isto é, abandonar os seus preconceitos para poder considerar a perspectiva alheia no cálculo dos potenciais efeitos de sentido de seu texto junto aos leitores empíricos; e b) "assumir um lugar de enunciação", isto é, responsabilizar-se por uma dada escolha (lexical, sintática, estilística e assim sucessivamente) e trabalhar para poder convencer seus pares da pertinência da decisão. Exemplo: apontar explicitamente os efeitos de sentido suscitados pelo texto que estão dissonantes do projeto argumentativo geral;
3) **Coautor**: função exercida para auxiliar pessoas que enfrentam dificuldades acentuadas. Por exemplo, o orientador ora escreve uma primeira versão da formulação que julga ser mais adequada naquele momento da elaboração, ora escreve partes novas do texto, de modo a colaborar com o raciocínio em elaboração;
4) **Revisor**: função exercida para interferir tanto em aspectos relacionados à formatação e edição dos textos quanto também exercendo intervenções de âmbito textual, como por exemplo, solicitar apuro estético; e
5) **Agente do real:** função exercida para intervir mais na posição subjetiva de suas alunas do que no texto ou na pesquisa propriamente dita. Trata-se de presentificar a estranheza gerada por alguma formulação ou posicionamento do orientando que, por sua vez, aponta para a dimensão residual da transferência. Ao fazê-lo, o orientador pode obter dois efeitos, igualmente importantes para o sucesso da redação de um relatório de pesquisa: a) exigir que o aluno dê consequência ao próprio trabalho e peso às próprias palavras; e b) mostrar o ponto singular que "não fecha" em uma pesquisa. Ao fazê-lo, pode proporcionar ao seu leitor a possibilidade de se encontrar com a parcela desconhecida do "si mesmo" que, uma vez agenciada, pode servir de matéria-prima para a invenção de um estilo singular.

Posto este último ponto, uma nova inquietação se perfilou: todas as ações realizadas por um orientador são igualmente potentes na direção de auxiliar o aluno a aprender a escrever, ou, dentre elas, algumas são potencialmente mais promissoras. Assumimos esta nova inquietação e aprofundamos o trabalho investigativo.

As modalidades e os sintomas de indigestão[26]

Caso uma pessoa se dê ao trabalho de cotejar versões de textos escritos por jovens professores em formação (mais especificamente, no momento da escrita do relatório final de suas dissertações de mestrado), o que se pode aprender a respeito dos processos por meio dos quais aquele que escreve administra a tensão entre a necessidade de se inscrever no discurso da comunidade discursiva na qual se insere e a vontade de marcar sua posição com relação às palavras que ele mesmo escreveu?

Para responder a esta questão, procedemos ao cotejamento de versões de textos acadêmicos, produzidas, ao longo de um período de quatro anos (entre 2005 e 2008), por três pesquisadoras que estavam em formação no momento da coleta dos dados: Bridget, Pietra e Louise. [27] As três informantes estavam na faixa etária compreendida entre vinte e vinte cinco anos quando os dados foram coletados. Com pequenas variações, tiveram uma formação parecida: graduação em Letras e Mestrado em Educação. As três foram orientadas pela mesma Jacqueline a quem já nos referimos ao longo deste capítulo.

Somando a produção das três informantes, o *corpus* que foi analisado por nós é composto por 14.156 páginas. Para organizá-lo, utilizamos uma metodologia de trabalho inspirada naquela adotada pela área conhecida como crítica genética, área que, desde o início da década de setenta, vem levantando uma série de hipóteses a respeito

[26] O texto que se segue é fruto de um estágio de pós-doutoramento em 2009-2010, sob a supervisão de Maria Helena de Araújo Carreira, cujo relatório final foi intitulado, originariamente "Reformulações de textos acadêmicos por pesquisadores em formação", realizado, na Universidade Paris 8, com apoio do Programa de Bolsa de Pesquisa no Exterior (Pq-EX) - FAPESP.

[27] Para fins de maior clareza, esclarecemos que, no que segue, chamaremos de "texto" a versão final de uma parte da dissertação (ex: introdução, capítulo 1 etc.) publicada em meio eletrônico. "Versão" é a palavra utilizada por nós para designar uma parte do trabalho em andamento, remetendo, portanto, ao processo escritural. Por fim, a palavra "manuscrito" designa as versões ainda não processadas em meio eletrônico.

das operações escriturais, antecedentes à obra editada. De acordo com uma de suas principais precursoras:

> Este novo olhar implica, se não escolhas, ao menos algumas preferências, a saber: a produção ao invés do produto, a escrita ao invés do escrito, a textualização ao invés do texto, o múltiplo ao invés do único, o possível ao invés do terminado, o variável ao invés do invariável, o dinâmico ao invés do estático, a operação ao invés do opus, a gênese ao invés da estrutura, a enunciação ao invés do enunciado, a força da inscrição ao invés da forma do impresso. (GRÉSILLON, 1994. p. 21)[28]

Assim, antes de empreender a análise propriamente dita (e de trabalhar separadamente com o *corpus* composto pelos textos de cada uma das três informantes), as diversas versões das partes que compuseram o texto final foram organizadas segundo a ordem cronológica em que foram escritos, tendo sido preliminarmente classificadas em uma tabela contendo: 1) o ano de sua produção; 2) a descrição de seu conteúdo; e 3) o número total de páginas de cada produção.

O que percebemos? Ao escrever seus primeiros trabalhos acadêmicos, o jovem pesquisador precisa aprender a utilizar as palavras de modo a fazer com que o objeto estudado se torne, em alguma medida, presente no texto por meio do qual pretende partilhar suas construções intelectuais com a comunidade científica na qual visa a se fazer acolher.

No Brasil, o mais comum é que, durante o tempo dedicado para compor a versão final de sua dissertação ou tese, o aluno possa contar com seu orientador, que, de modo geral, assume o papel de representante da comunidade acadêmica na qual o pesquisador em formação quer se inserir. Sob sua influência, o pesquisador em formação consegue tomar distância não só com relação às informações e aos conteúdos escritos, como afirma Barré de Miniac (2000), mas, também, com relação à própria forma de expressão linguística e textual.

Por meio do cotejamento de versões de textos, pudemos elucidar como se dá o percurso de aprendizado de escrita que ocorre no intervalo existente entre a reprodução anônima do mesmo (a inscrição do pesquisador em formação no discurso da área na qual realiza seus estudos) e os gestos realizados por ele para marcar, em seus textos, sua

[28] Tradução livre de: Ce regard nouveau implique, sinon un choix, du moins des préférénces: celles de la production sur le produit, de l'écriture sur l'écrit, de la textualisation sur le texte, du multiple sur l´unique, du possible sur le fini, du virtuel sur le ne varietur, du dynamique sur le statique, de l´opération sur l´opus, de la genèse sur la structure, de l´énonciation sur l´énoncé, de la force de la scription sur la forme de l´imprimé. (GRÉSILLON, 1994. p.21).

posição com relação ao que escreveu. Em especial, privilegiamos o exame da extensão na qual o parceiro mais experiente, no caso, o orientador, influencia no processo de escrita.

Trata-se, aqui, de tecer um trabalho que tem como preocupação central a relação de quem está aprendendo a escrever textos universitários com a teoria na qual se embasou, com os dados que se propôs a analisar e com a sua própria escrita. Ao escrever textos que serão alvo de avaliação institucional, o pesquisador em formação se encontra convidado a administrar uma tensão enunciativa.

Por um lado, deve formular seus enunciados de forma a lhes dar credibilidade na comunidade acadêmica, apagando a expressão de sua subjetividade em prol da tentativa de produzir asserções universais, independentes de seus pontos de vista pessoais. Por outro, caso esteja inserido em uma instituição universitária na qual haja lugar para elaborações subjetivadas, deve encontrar mecanismos linguístico-discursivos para marcar sua posição enunciativa com relação às palavras que escreveu.

Foi por esse motivo que, a princípio, escolhemos privilegiar a *modalidade linguística* como a categoria sobre a qual nossa análise dos dados se centraria. Nossa hipótese de trabalho é a de que, por mais impessoais que tenham sido os modos de escrever escolhidos pelo jovem na tentativa de garantir a objetividade de seu gesto, ele está implicado na constituição do objeto de estudo.

Tendo isso em vista, concordamos, portanto, com Pottier (2000) para quem, ao falar ou escrever, o eu enunciador (querendo ou não) sempre exprime intenções fortemente subjetivas e cria a sua existência em relação à existência de outros seres, coisas ou eventos. Consequentemente, escolhemos investigar os processos por meio dos quais, paulatinamente, aquele que escreve sua dissertação de mestrado ou tese de doutorado se apropria do legado que o precedeu, subjetivando-o, por meio da presença da categoria enunciativa modalidade linguística, compreendida como a marca que imprime, em diversos graus, o sujeito falante em seu enunciado (BALLY, 1932).

Isso porque, se é verdade que as categorias enunciativas existem na língua, independente de qualquer ação do falante sobre ela, não é menos verdade que a decisão de expressar ou não a sua posição subjetiva deve ser tomada por quem assina o trabalho. Nas palavras de Pottier, “Pode-se dizer que o enunciador precisa, constantemente, fazer

escolhas ao longo de todo percurso que o leva do CONCEBIDO ao DITO". (POTTIER, 1999, p. 17).[29]

O centro de nosso trabalho não é a *modalidade linguística* como um fenômeno isolado e, sim, as mudanças na sua utilização por parte de pesquisadores em formação. Visamos a investigar, portanto, a extensão na qual o cotejamento de diversas versões de um mesmo texto poderia tornar mais claro o significado dos diferentes graus de julgamento e a relação que aquele que produz o texto pode apresentar sobre o que diz, ou seja, a *modalidade linguística* (POTTIER, 1992).

Posto isso, sem nenhuma pretensão de exaustividade, reproduzimos, na sequência, a classificação apresentada pelo autor que pode ajudar a elucidar os diferentes tipos de modalidade existentes, a saber:

a) *Modalidade existencial* (alética), domínio da existência, sem referência ao julgamento da enunciação. Ex: A água ferve a 100º C nas condições normais de temperatura e pressão;
b) *Modalidade epistêmica*, domínio do cognitivo, orientado em direção à percepção, ao saber. Ex: Pelo jeito das nuvens, deve chover hoje;
c) *Modalidade factual* (deôntica), domínio do dever, orientado em direção ao fazer e ao dizer. Ex: Devemos fechar as janelas, vai chover; e
d) *Modalidade axiológica*, domínio do julgamento, da apreciação, orientado em direção à expressão de um julgamento. Ex: Isso bem vale uma recompensa.

Ao tomarmos conhecimento da classificação apresentada pelo semanticista, podemos perceber que todos os subgrupos portam, como traço comum, a consideração do sujeito falante na descrição linguística. Assim, esclareça-se que, para Pottier (1987), a modalidade linguística é o objeto de estudo por excelência para a abordagem da **expressão linguística** da subjetividade, exprimindo a posição do enunciador relativamente àquilo que enuncia.

Posto isso, é importante chamar atenção para o grifo que acabamos de fazer. Não se trata, aqui, de estudar o sujeito psicanalítico propriamente dito, mas sim, das marcas de uma presença pessoal que, por sua vez, parecem poder indicar, de uma maneira mais concreta, a construção de uma instância que pode (em seu devido tempo, e em suas

[29] Tradução livre de : « *On peut dire que l´énonciateur a constanment à opérer des CHOIX, tout ao long du parcours qui le mène du CONÇU au DIT* » (POTTIER, 1999. p. 17).

limitações) vir a corresponder à instância do *sinthoma* para Lacan tal qual a trabalhamos até aqui.

Como frisa Pottier, ao falar ou escrever, o eu enunciador (querendo ou não) sempre exprime intenções fortemente subjetivas e cria a sua existência em relação à existência de outros seres, coisas ou eventos (POTTIER, 2000). Para localizá-las, procedemos do seguinte modo: a partir da localização da utilização de uma modalidade linguística em alguma parte relevante do texto final, investigamos todas as versões parciais por meio das quais o texto final foi composto visando a traçar as vicissitudes das escolhas realizadas pelas três informantes nos diferentes momentos do processo de composição textual.

Iniciemos tomando como objeto de análise dezesseis versões do que veio a ser o capítulo dedicado às considerações finais (cujo tamanho final foi de oito páginas) da dissertação de mestrado de Bridget. Dez versões foram produzidas sem solicitação de auxílio. Consistem em fragmentos parciais do texto que, somados em um único arquivo, deram origem a um texto completo.

Por sua vez, quatro consistem nas versões que, tendo sido submetidas à apreciação da orientadora, foram objeto de leitura crítica, ressalvas, rasuras e recomendações de ordens diversas. Tomamos, ainda, duas versões parciais do texto que foram discutidas durante sessões de orientação.

Nas seis primeiras versões, está registrado um estágio inicial de elaboração. Suas marcas podem ser vistas, por exemplo, em formulações provisórias, indicações do que o texto virá a ser, tal como se nota no seguinte título dado pela aluna a um quadro produzido por ela na sexta versão: "*Quadro sei lá eu; título nem imagino*".

Esta versão foi enviada por *e-mail* para a orientadora, que, sem demonstrar ter se incomodado com seu estado inicial de elaboração, retornou o trabalho comentado. Seu esforço dirigiu-se a obter menor vagueza, por meio de solicitações tais como: *que tipo de característica?* ou *Complete a frase, ficou vago*.

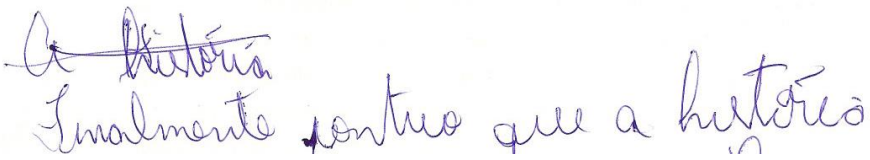
Da sétima à nona versões, a informante introduziu em seu texto as modificações que foram suscitadas pelas observações da orientadora. Destacou-as do resto do texto por meio da utilização de fonte azul. Vê-se, por exemplo, que atendendo ao pedido de completar a frase na qual sua retomada do objeto de estudo havia ficado vaga na avaliação de Jacqueline, Bridget produziu na oitava versão um parágrafo no qual os objetivos de sua pesquisa estavam enumerados, introduzido pelo seguinte enunciado de

contextualização: *Essa dissertação propôs, inicialmente a realizar três tarefas, a saber...*

A quantidade e a qualidade das marcas produzidas sobre a nona versão, por sua vez, mostram que ela foi utilizada para subsidiar a discussão durante uma sessão de orientação. O documento, composto das duas primeiras páginas da versão precedente, contém anotações manuscritas feitas tanto pela aluna quanto por sua orientadora, esquemas e desenhos que, ao que tudo indica, foram utilizados por ambas as partes para dar suporte visual ao diálogo a respeito de um dos conceitos utilizados pela aluna.

Após esse momento de reflexão partilhada, os rascunhos constantes no banco de dados indiciam uma intensa produção por parte da informante. No prazo de poucos dias, foram escritas duas versões parciais manuscritas (a décima e a décima primeira versões). Ambas foram posteriormente incorporadas em um arquivo digitado, que, com 16 páginas, chegou a ter o dobro do tamanho do texto final.

No primeiro desses manuscritos, uma rasura deixa entrever que a expressão de si é um fenômeno secundário com relação ao registro do tópico sobre o qual versa determinada sequência discursiva. Ela ocorre no curso de sua elaboração a respeito do que viria a ser a utilização de um texto literário como uma metáfora do processo descrito por ela em seu trabalho. Vê-se que foi apenas em um segundo tempo que a informante decidiu pela expressão de si, como se vê no quadro 5, a seguir.

Fragmento original	
Transcrição diplomática	A história (Fragmento de frase interrompido e, posteriormente, rasurado pela informante) Finalmente pontuo que a história (...)

Quadro 5: Manifestação da expressão de si na décima versão

As seis linhas que dão continuidade à frase *Finalmente pontuo que a história* (fragmento A), estão parcialmente ilegíveis. No entanto, permitem entrever se tratar da história de uma personagem, chamada Raquel, do texto literário utilizado pela aluna, e, inclusive, inferir a razão de sua inclusão no texto. Após as seis linhas de texto, bastante rasuradas, encontra-se o seguinte fragmento: *Como prova de que não compreendo que modelos são, em si, algo a se evitar, convido os leitores a seguirem o exemplo da*

menina Raquel [...] (fragmento B). Até este ponto da elaboração, entretanto, os fragmentos A e B encontram-se separados, ainda não articulados logicamente.

Essa articulação se faz no momento em que o texto foi digitado (décima segunda versão), na qual se lê o seguinte excerto: *Evoco a história de Raquel para explicitar meu posicionamento em relação ao fenômeno da identificação*. Aqui, o fragmento A recebe a formulação *Evoco a história de* sendo articulado, por meio da preposição *para,* com B *explicitar meu posicionamento em relação ao fenômeno da identificação.*

Essa versão foi submetida à apreciação da orientadora, cuja ação parece ter configurado no principal agente de sua redução de tamanho. Tendo colorido passagens por meio dos recursos de realce no processador de textos, ela acrescentou comentários ou pedidos de explicação tais como *Retome, enxugando. Pode ficar muito bom*, ou *Repetitivo*.

Consequentemente, a aluna realizou um esforço de síntese para produzir a décima terceira versão, um fragmento levado para ser discutido numa sessão de orientação. Esta versão foi objeto de novas observações da Jacqueline, desta vez, limitando-se a assinalar um excerto confuso e a sugerir a introdução de dois subtítulos para organizar o texto.

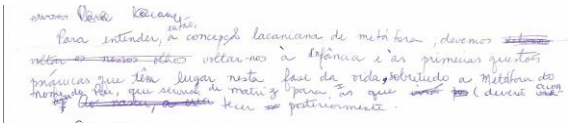
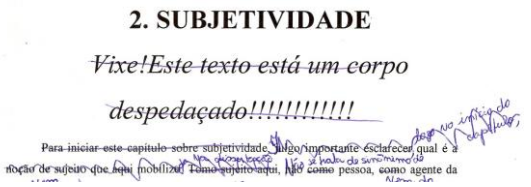
A décima quarta versão, por sua vez, praticamente não apresentou mudanças com relação ao texto final, no qual, a aluna, portanto, declara que a história de Raquel foi utilizada por ela com um estatuto bastante particular: explicitar seu posicionamento subjetivo com relação ao fenômeno estudado por ela.

Prossigamos tomando como objeto de análise trinta e quatro versões de um fragmento que veio a compor o segundo capítulo da dissertação de mestrado de Pietra, dedicado ao esclarecimento de um dos conceitos básicos utilizados por ela. Trata-se do enunciado *Decidi mobilizar a noção de sujeito tal qual ela é trabalhada por Jacques Lacan*, presente a partir da décima quarta versão e mantido até a versão final.

Percebe-se que sua inscrição no campo axiológico é marcada por meio do verbo, de forte carga semântica, conjugado na primeira pessoa do singular. Ao afirmar *decidi*, a moça chamou para si a responsabilidade sobre a escolha relativa aos encaminhamentos teóricos de sua pesquisa, no caso, a noção de sujeito que seria mobilizada em seu trabalho. Pietra se compromete maximamente com a escolha feita, não deixa dúvidas com relação à sua posição.

Entretanto, o cotejamento dos textos, desde sua primeira formulação, no caso, de cinco linhas manuscritas, mostra uma longa construção, anterior ao encontro desta

solução linguística. No quadro 6, que se segue, estão reproduzidas apenas as versões nas quais o enunciado foi alterado.

Dado	Transcrição diplomática	Original
Capítulo: 1 Versão: 1ª	Para entender, então, a concepção lacaniana de metáfora, é preciso voltar os olhos à infância e aos primeiros fenômenos psíquicos que têm lugar nesta fase da vida (...).	
Capí-tulo:1 Ver-são: 2ª	Para entender, então, a concepção lacaniana de metáfora, é preciso voltar os olhos à infância e aos primeiros fenômenos psíquicos que têm lugar nesta fase da vida (...).	Para entender, então, a concepção lacaniana de metáfora, é preciso voltar os olhos à infância e aos primeiros fenômenos psíquicos que têm lugar nesta fase da vida (...).
Capí-tulo:2 Ver-são: 3ª	**2. SUBJETIVIDADE** *Vixe!Este texto está um corpo despedaçado!!!!!!!!!!!!* Para iniciar este capítulo sobre subjetividade, julgo importante esclarecer qual é a noção de sujeito que aqui mobilizo.	**2. SUBJETIVIDADE** *Vixe!Este texto está um corpo despedaçado!!!!!!!!!!!!* Para iniciar este capítulo sobre subjetividade, julgo importante esclarecer qual é a noção de sujeito que aqui mobilizo.
Capí-tulo: 2 Ver-são: 6ª	A orientadora corta todas as frases sublinhadas e acrescenta aquelas aqui grafadas em caixa alta): **2. SUBJETIVIDADE** *Vixe!Este texto está um corpo despedaçado!!!!!!!!!!!!* Para iniciar este capítulo sobre subjetividade, Julgo importante esclarecer LOGO NO INÍCIO DO CAPÍTULO qual é a noção de sujeito que aqui mobilizo MOBILIZADA NA DISSERTAÇÃO.	
Capí-tulo: 2 Ver-são: 9ª	Para iniciar este capítulo sobre subjetividade, julgo importante esclarecer qual é a noção de sujeito aqui mobilizada	Para iniciar este capítulo sobre subjetividade, julgo importante esclarecer qual é a noção de sujeito aqui mobilizada
Capí-tulo: 1 Ver-são: 10ª	Para iniciar este capítulo, julgo importante esclarecer qual é a noção de sujeito que aqui mobilizo	Para iniciar este capítulo, julgo importante esclarecer qual é a noção de sujeito que aqui mobilizo
Capí-tulo: 2 Ver-são: 13ª	Para realizar minha reflexão que versa sobre a presença de metáfora em textos escritos, decidi mobilizar a noção de sujeito tal qual ela é trabalhada por Jacques Lacan.	Para realizar minha reflexão que versa sobre a presença de metáfora em textos escritos, decidi mobilizar a noção de sujeito tal qual ela é trabalhada por Jacques Lacan.

Quadro 6: Variações na formulação de um fragmento do texto final do segundo capítulo

A análise dos dados permitiu ver que, até atingir sua formulação final, o enunciado sofreu sete alterações. Nas seis primeiras formulações, Pietra escolheu utilizar uma modalidade axiológica *é preciso voltar os olhos à infância*. Ao fazê-lo, a carga de responsabilidade pessoal com relação a sua escolha foi amenizada. Ela não se propunha a discorrer a respeito da infância porque queria, mas sim, porque julgava que *era preciso.*

Testemunhamos vários deslocamentos na passagem da sexta para a sétima formulação. Analisando a disposição gráfica da sexta versão, em primeiro lugar percebemos que o primeiro capítulo, *lócus* inicial da utilização da modalidade axiológica, foi dividido em dois pela orientadora.

Passando um traço horizontal antes do enunciado que vimos analisando e, acrescentando um título preliminar (no caso, *Subjetividade*), a orientadora deu início à elaboração de um novo capítulo. Assim, a partir da sétima versão, o enunciado cuja evolução perseguimos passou a ser utilizado pela pesquisadora em formação para compor o início do segundo capítulo, tomando a seguinte formulação: *Para iniciar este capítulo sobre subjetividade, julgo importante esclarecer.*

A partir da decisão tomada pela orientadora de dividir um texto em dois capítulos, reservando o segundo deles para tratar da subjetividade, não se trata mais de referir-se à infância para esclarecer a concepção lacaniana de metáfora, mas sim, de esclarecer a noção de sujeito adotada no trabalho. Notamos, então, que uma passagem significativa foi aqui realizada, pois formulação inicial impessoal (*é preciso*) foi substituída por outra na qual o locutor assina seu ato por meio da conjugação verbal (*julgo importante*), preparando terreno para a escolha final (*decidi*).

Os processos por meio dos quais aquele que escreve administra a tensão entre a necessidade de se inscrever no discurso da comunidade discursiva na qual se insere e a vontade de marcar sua posição com relação às palavras que ele mesmo escreveu é tão longo quanto sujeito às vicissitudes. Na administração dessa tensão, ele é auxiliado pelo orientador, parceiro mais experiente, que ora chama o pesquisador em formação para a necessidade de respeitar o campo no qual se inscreve, por exemplo, sendo claro nas paráfrases que realiza; ora o convoca a considerar o leitor de modo mais generoso, por exemplo, incluindo as informações que julga serem necessárias para sua compreensão ou, ainda, realizando pontuações cuja resultante seja, paradoxalmente, a possibilidade de expressão de sua subjetividade, que, como vimos, não tem nada de individual e, sim, passa pelo outro.

Deste modo, o cotejamento de versões de textos mostrou-se um mecanismo produtivo para a compreensão da relação do sujeito falante com o sistema linguístico. Paralelamente, o estudo das rasuras abriu um campo privilegiado para elucidar os meandros da chamada expressão de si.

Ao reformular seus textos, o jovem pesquisador em formação é, ao mesmo tempo, agente e vítima de um processo por meio do qual a utilização da modalidade linguística marca, em seu escrito, a parte da palavra do outro que ele assumiu como sendo sua.

Assim, ao perseguirmos as vicissitudes às quais o emprego das modalidades está sujeito nos textos de Bridget e Pietra, podemos perceber que, de certo modo, ficamos em contato com o que, por falta de melhor nome, designaremos como "processo digestivo da palavra alheia" por parte de quem se forma.

Ora ele marca um processo de elaboração intelectual em processo de gestação ora designa uma "indigestão" que não cessa enquanto um parceiro mais experiente não toma para si a tarefa de dirigir o percurso da escrita, colocando-se, ativamente, no processo.

Tudo passa, e sempre passará

Para estudar o destino que o aluno dá aos comentários, solicitações e reparos feitos por seu orientador em uma versão de seu texto que tenha sido submetida à sua apreciação, analisamos um desdobramento da pesquisa cujos principais resultados acabamos de descrever (RIOLFI; IGREJA, inédita). Nela, estudamos 364 versões de textos produzidos por uma jovem entre 2004 e 2008.

A moça ingressou no curso de Letras de uma universidade pública em 2002, aos 17 anos, tendo terminado a licenciatura, em português e espanhol, quatro anos depois, aos 21 anos, com média ponderada de 8.9. No ano de 2006, ingressou no mestrado na área de *Linguagem e Educação*, concluindo-o em 2008. Chamemo-la de Louise.

Permitindo-nos brincar como fazem os norte-americanos, diremos que o nome do meio de Louise é "organização". Assim, quando solicitamos que ela nos doasse seus materiais para fazer parte do banco de dados Movimentos do Escrito, ela mesma se encarregou de transformar o que poderiam ser mil e um papéis e CDs desordenados em

um arquivo apto para a pesquisa. De suas mãos, recebemos um conjunto de documentos organizados segundo a ordem cronológica em que foram escritos e classificados em uma tabela contendo o ano de produção de cada uma das versões, seu conteúdo e seu número de páginas.

Desse modo, foi relativamente fácil cotejar o "antes" e o "depois" das versões de textos tendo em vista as intervenções de Jacqueline e, consequentemente, perceber se, nesse caso, elas foram levadas em conta. Adiantamos, deste já que, sim, em cem por cento dos casos. Adiantamos, ainda, que todas as cinco categorias encontradas nos dados de Bridget e Pietra informantes também se fizeram presentes na produção de Louise.

Para nós, as pontuações realizadas do lugar do agente do real se salientaram. Louise tendia a não dar peso às suas palavras, o que se podia ver, principalmente, por uma enorme prolixidade. Analisando-se as primeiras versões de seus textos, não era incomum que a mesma ideia fosse apresentada meia dúzia de vezes com pequenas variações entre cada uma das formulações, como se a moça não percebesse a falta de informatividade do que estava afirmando. Este estado de coisas cedeu? Como?

O que ocorre com o texto de um aluno após as intervenções realizadas por seu orientador? Para responder a esta questão, comparamos as versões de textos produzidas por Louise antes e depois das intervenções de Jacqueline.

O quadro 7, na sequência, permite ver como as versões de texto se configuraram antes e depois das intervenções do orientador.

Dado	Versão inicial	Posição do orientador	Dado	Versão subsequente
Exemplo 1: Manuscrito 92, referente à introdução de uma versão da dissertação de mestrado, de 03 de abril de 2006	Meu empreendimento se justifica uma vez que, embora muito se tenha discutido sobre a natureza e a qualidade dos textos produzidos em programas de mestrado no meio acadêmico na atualidade (AQUI VAI UMA LISTA DE AUTORES E DE DATAS QUE JÁ FIZERAM ISSO. CASO CONTRÁRIO, FICA INFORMAÇÃO DE SENSO COMUM), são raros os trabalhos que se dispõem a focalizar os meandros do ato de escrever.	Diretor de trabalhos. Intercalando o seu bilhete escrito em letras maiúsculas e grifadas em amarelo no meio de um parágrafo escrito por Louise, ela indicou à aluna a necessidade de realização de um levantamento bibliográfico visando a encontrar argumentos para sustentar uma formulação textual que, em seu julgamento, não estava suficientemente sustentada	Manuscrito 102, de 24 de agosto de 2006, referente à introdução de uma versão da dissertação de mestrado Manuscrito 102, de 24 de agosto de 2006, referente à introdução de uma versão da dissertação de mestrado.	TERENZI et alli, 1999; MOREIRA, et alli, 1999; CARVALHO, 2002; TANI, 2000; MARCHINI, 2001; SOUSA, 2002; 2003; SAMPAIO, 2002; CHAIMOVICH GURALNIK; 2003; SEVERINO, 2003; 2004; CHAHAD, 2004; SAMPAIO, 2004.

Dado	Versão inicial	Posição do orientador	Dado	Versão subsequente
Exemplo 2: Manuscrito 92, de 03 de abril de 2006, referente à metodologia de pesquisa, com nota de rodapé sublinhada em amarelo	Na busca dessa "decência e excelência", a informante buscou auxílio de muitos colegas em diversos momentos de sua vida acadêmica (estudantes de graduação e pós-graduação) para ajudá-la nessa tarefa. Consequentemente, dezenas e dezenas de versões foram escritas, o que a deixou muito desanimada, ainda mais quando foi alertada por uma colega que o projeto ainda estava um tanto quanto "cru". Decidida a entrar na pós-graduação e a se tornar pesquisadora, XXX trabalhou mais arduamente na elaboração do seu projeto, o qual ficou pronto no último dia permitido para a inscrição. Foi bem sucedida em todas as fases da selação[1], a qual é bastante concorrida. [1] FAZ UM RODAPÉ DESCREVENDO A SELEÇÃO E DANDO NÚMEROS. É IMPORTANTE QUE O LEITOR ENTENDA QUE É UM PROCESSO JUSTO E QUE, SÓ DEUS SABE COMO, ELA FOI MUITO BEM EM TODAS AS FASES.	Leitor. Encarnando um leitor externo ao processo de orientação, Jacqueline apontou, numa nota de rodapé, a necessidade de dar maiores esclarecimentos para que seus leitores pudessem acompanhar a argumentação que vinha sendo desenvolvida, de modo a apresentar uma descrição a respeito do processo de seleção.	Manuscrito 102, de 24 de agosto de 2006, referente à introdução de uma versão da dissertação de mestrado apresentados no momento da inscrição. Somente no momento da entrevista é que a banca de seleção, formada por três professores da área, vê os candidatos, pois em todas as outras o que eles corrigem são provas numeradas aleatoriamente no dia das provas, de acordo com o lugar em que cada candidato sentou.	[1]É importante esclarecer que o processo de seleção para mestrado e doutorado na Faculdade de Educação é justo e muito concorrido. No ano em que XXX prestou, no total foram por volta de mil candidatos para duzentas vagas. Em especial, a área de Linguagem e Educação é uma das mais procuradas, com média de doze candidatos por vaga para o mestrado. Para esta categoria, o processo ocorre em três fases, todas eliminatórias. Na primeira, o candidato se submete a uma prova de proficiência em língua estrangeira, na subsequente, a uma prova de conhecimento específico, em que se exige do candidato uma reflexão escrita a partir de excertos de autores acadêmicos que expressam visões teóricas da área. Passando por essas duas, a última fase é de entrevista, apreciação dos curricula e projetos de pesquisa.

Dado	Versão inicial	Posição do orientador	Dado	Versão subsequente
Exemplo 3: Manuscrito 331, de agosto de 2008, referente a uma versão das considerações finais da dissertação de mestrado, sublinhado de verde.	**Vê se ficou legal, escrevi maiomeno.** Assim sendo, não só foi necessário contar com o trabalho da escrita, como também, com a pessoa de um profissional de maior percurso que pôde encarnar as exigências culturais, sem, por este motivo, exigir que as alunas abrissem mão de sua singularidade. Por esta razão, no quarto capítulo discorri a respeito das operações realizadas pelo orientador para auxiliar suas alunas na tessitura da dissertação. Constatei que as operações realizadas incidiram especificamente sobre a "pedra no sapato" de cada uma, isto é, a dimensão do gozo que se imiscuía à produção intelectual.	Coautor. Utilizando-se de uma frase muito informal, a docente indicou que Louise não deveria considerar sua contribuição como produto final. Assim, não se tratou de fazer algo pela aluna, mas sim, de auxiliá-la a ter um ponto de partida. Jacqueline deixou nas mãos da aluna a responsabilidade de aceitar ou não o escrito proposto e, também, a de refiná-lo.	Manuscrito 353, de agosto de 2008, referente a uma versão da dissertação de mestrado	Assim sendo, não só foi necessário contar com o trabalho de escrita, mas também com a pessoa de um profissional de maior percurso que pôde encarnar as exigências culturais, sem, por este motivo, exigir que as alunas abrissem mão de sua singularidade. Por esta razão, no quarto capítulo discorri a respeito das operações realizadas pelo orientador para auxiliar suas alunas na tessitura da dissertação. Constatei que as operações realizadas incidiram especificamente sobre a "pedra no sapato" de cada uma, isto é, a dimensão do gozo que se imiscuía à produção intelectual.
Exemplo 4: Manuscrito 330, de agosto de 2008, referente a uma versão das considerações finais da dissertação de mestrado, sendo este trecho grifado e sublinhado de azul.	Como afirmado no início do trabalho, este recorte da linguagem incide em cinco Orifícios do corpo vírgula originando cinco pulsões (escópica, invocante, oral, anal e de morte) e, consequentemente, padrões diferenciados de gozo.	Revisor. Único momento dentre as versões da dissertação de mestrado que foram analisadas, no qual o orientador, atuando como revisor, realizou uma intervenção de ordem gramatical.	Manuscrito 332, de setembro de 2008, referente a uma versão das considerações finais da dissertação de mestrado.	Como afirmado no início do trabalho, este recorte da linguagem incide em cinco orifícios do corpo, originando cinco pulsões (escópica, invocante, oral, anal e de morte) e, consequentemente, padrões diferenciados de gozo.

Dado	Versão inicial	Posição do orientador	Dado	Versão subsequente
Exemplo 5: Manuscrito 331, de agosto de 2008, referente a uma versão das considerações finais da dissertação de mestrado, sublinhado de vermelho.	Trata-se de uma floresta que afeta o sujeito fazendo-o perceber que, ao ser confrontado com o desejo do Outro, o gozo já passou do limite. Para atravessá-la é preciso que o sujeito se implique com seu desejo e busque satisfazê-lo. Nada a ver, meu.	Agente do real. Por meio do recurso da cor, seguido de um comentário informal e bem pouco acadêmico, Jacqueline mostrou a Louise a precariedade da formulação apresentada, de modo a levá-la a refletir a respeito da escrita que realizou, exigindo maior consequência.	Manuscrito 353, de agosto de 2008, referente a uma versão da dissertação de mestrado	Ao trabalhar com os modos de escrita dessas duas jovens pesquisadoras, percebi um fenômeno que afeta as novas gerações de um modo geral: o sofrer com a angústia gerada por um trabalho ainda a ser feito e tender a vivê-la no registro do sintoma[31] e não no da criação. Uma das expressões disso é a dificuldade de investir no saber por tempo suficiente até conseguir minimamente delimitar o seu lugar de enunciação.

Quadro 7: Cotejamento de versões de textos antes e depois da intervenção do orientador

Por meio do cotejamento das duas versões de texto apresentadas no exemplo 1, vê-se que, a partir da sua solicitação feita por Jacqueline, Louise não só produziu mais dez manuscritos (cinco versões da dissertação de mestrado, três versões de trabalhos da pós-graduação e um artigo para participação em congresso), como leu treze textos (dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos publicados em revistas da área e livros), em um espaço de quatro meses.

Já no exemplo 2, vê-se que, expondo a metodologia de trabalho, a aluna apresentou uma descrição do perfil da informante que tomou como objeto de análise. Tratava-se de um momento no qual Louise expunha os esforços feitos por sua informante para chegar à pós-graduação ("Na busca dessa 'decência e excelência", "buscou auxílio de muitos colegas", "trabalhou mais arduamente"). A orientadora visava a dar a ver aos leitores que se tratava de um processo sério e concorrido, que demandava, portanto, bastante preparo por parte dos candidatos que nele pretendessem ser bem sucedidos.

No nível superficial, trata-se de um enunciado orientado em direção à expressão de um julgamento da jovem que, sem declarar ter recebido qualquer tipo de influência externa, teria decidido, por si própria, não só introduzir em seu trabalho uma nota de rodapé esclarecendo aspectos que não constavam no corpo do texto como, ainda, explicitar ao leitor sua opinião a respeito do próprio gesto.

Um exame do processo de produção deste texto, entretanto, revela determinações outras. De fato, na segunda versão, produzida quatro meses antes, encontra-se a seguinte instrução, redigida por sua orientadora: *Faz um rodapé descrevendo a seleção e dando números. É importante que o leitor entenda que é um processo justo* [...].

Por meio da comparação da segunda e da quinta versão, podemos perceber que a modalidade axiológica *é importante*, assumida no texto escrito pela aluna, aparece primeiro na instrução da orientadora. Foi ao acatar as instruções fornecidas por ela que a pesquisadora em formação acrescentou ao seu texto uma nota de rodapé de quinze linhas na qual apresentou os argumentos para sustentar a posição defendida por ela e os introduziu por meio da declaração de sua importância.

Assim, podemos perceber que a expressão da subjetividade que aparece em primeiro plano na versão mais adiantada de seu trabalho encontrou seu lugar a partir da influência do parceiro mais experiente, em pleno curso do movimento de seu escrito. O que significa dizer, neste caso, que a aluna expressou sua subjetividade? Ou, dizendo em outras palavras, a subjetividade de quem foi expressa na quinta versão, que permaneceu até a versão final do texto?

Foi possível perceber que, para os pesquisadores em formação, a expressão da subjetividade em sua dissertação de mestrado por meio de marcas linguísticas é uma conquista que se faz no movimento da escrita, por meio das reformulações textuais. Ela passa pela presença do outro, no caso, do orientador.

No exemplo 3, percebemos que, tendo verificado a impossibilidade de maior aprofundamento na análise dos dados por parte de Louise, Jacqueline atuou como coautora do trabalho, escrevendo oito linhas para auxiliá-la. As linhas escritas por Jacqueline resultam na incorporação, por parte de Louise, do trecho escrito pela orientadora, em seu trabalho, menos de um mês depois. Exceção se faça ao trecho no qual a aluna troca a formulação “como também” da orientadora por “mas também”, enfatizando, por meio da oposição entre “não só” e “mas também”, a relevância do papel exercido pela “pessoa de um profissional de maior percurso que pôde encarnar as

exigências culturais". Assim, podemos perceber que quando o orientador atua como coautor do trabalho, auxilia o aluno a escrever uma ideia que tinha dificuldade de formular.

No exemplo 4, vê-se que, quando Jacqueline deu indicação a respeito da necessidade de Louise realizar uma tarefa, no caso, colocar a vírgula, ela acatou. Assim, podemos perceber que, quando o orientador funciona como revisor, a orientanda aceita sua contribuição e continua o processo de refinamento de seu texto.

Por fim, no exemplo 5, pode-se perceber que, quando a orientadora tem uma postura mais incisiva, a orientanda trabalha, dando claros indícios de um maior cuidado com a articulação de seu texto, de modo a levar em consideração a necessidade de se fazer entender pelo leitor.

Em menos de um mês Louise reformulou radicalmente o trecho que havia sido alvo da objeção de Jacqueline, saindo de formulações genéricas e mal explicadas ("uma floresta que afeta o sujeito"; "confrontado com o desejo do Outro"), na direção de uma formulação mais clara, pontuando de onde tirou as conclusões propostas ("Ao trabalhar com os modos de escrita dessas duas jovens pesquisadoras"), explicando o fenômeno por ela observado ("o sofrer com a angústia gerada por um trabalho ainda a ser feito e tender a vivê-la no registro do sintoma"), e, finalmente, exemplificando-o ("Uma das expressões disso é a dificuldade de investir no saber por tempo suficiente até conseguir minimamente delimitar o seu lugar de enunciação.").

Posto isso, passemos à especificação de como Jacqueline agia para obter os efeitos pretendidos.

Faca amolada

"Por nossa posição de sujeito, sempre somos responsáveis", afirmou Jacques Lacan quando caminhava para construir sua clínica pós-edípica. (LACAN, 1966, p. 873). Como esta afirmação pode encontrar expressão no campo da formação de professores? Nesta lógica, o jovem pesquisador que se dedica à pesquisa referente ao ensino de línguas só pode se considerar "formado" se, para além de conseguir intervir na realidade empírica, conseguir, também, produzir um relatório de pesquisa validado

pelos pesquisadores mais experientes que, ao avaliá-lo, julgam não só a pertinência da escrita como a qualidade da redação propriamente dita.

Assim, para o jovem professor pesquisador poder progredir em sua carreira, não basta apenas se apropriar do legado cultural para inventar soluções singulares para o seu desejo de ensinar e, nem mesmo, o prazer pessoal de ter realizado um trabalho bem-feito. Ele precisará, também, conseguir publicá-las, isto é, fazer com que suas ideias persuadam seus pares.

Assim, exigindo maior consequência de cada uma das informações apresentadas por Louise em seu texto, Jacqueline ora excluía partes dos textos escritos por Louise ora recomendava sua exclusão, como se lê no quadro 8, composto por fragmentos retirados de arquivos eletrônicos enviados por *e-mail* por Louise para que Jacqueline os lesse. Consistem em correções observações feitas diretamente nos arquivos e, devolvidos para a orientanda, também por correio eletrônico, após terem sido gravados com outro nome. Na maioria das vezes, os fragmentos redigidos pela docente foram coloridos utilizando o recurso "realce" do processador de textos.

Documento	Marcas gráficas	Apontamento feito pela orientadora	Recurso utilizado
Manuscrito 306	Sublinhado de amarelo	A ÚLTIMA FRASE VC JÁ DISSE UMAS 10 VEZES, E EU CORTEI 15.	Paradoxo lógico
Manuscrito 325	Sublinhado de amarelo	TENHA DÓ, corta isso!!!!	Apelo afetivo
Manuscrito 330	Sublinhado de azul (Três marcas idênticas)	cortei um pedaço	Comunicação sumária
Manuscrito 351	Sublinhado de vermelho (Oito marcas idênticas)	**JÁ FALOU 10 VEZES.**	Exagero
Manuscrito 351	Sublinhado de azul (Três marcas idênticas)	TEM ALGUMA NOVIDADE AQUI ALÉM DO QUE VC JÁ DISSE? SE TEM NÃO VI...	Pergunta sarcástica

Quadro 8: Intervenções visando a solicitar maior consequência no uso da palavra

Lendo-se os enunciados produzidos por Jacqueline constantes no quadro 8, percebemos que Jacqueline se utilizou de cinco diferentes recursos visando a obter, por parte de sua aluna, maior consequência no uso da palavra, quais sejam:

a) *Paradoxo lógico*: Elaboração de um enunciado contendo um elemento logicamente impossível, cuja consequência é, ou levar o aluno a suspeitar que o professor errou, ou, ficar se interrogando a respeito de suas intenções ao elaborar

uma frase que peca do ponto de vista da realidade empírica, abrindo para mundos possíveis. No caso apresentado na devolutiva do manuscrito 306, trata-se de refletir a respeito de um mundo no qual fosse possível cortar mais elementos do que os atualmente existentes. A consequência disto, talvez, fosse, por parte do aluno, a possibilidade de começar a refletir a respeito da possibilidade de incluir o vazio em sua reflexão;

b) *O apelo afetivo*: Elaboração de um enunciado contendo alguma marca linguística que pode levar o aluno a suspeitar do fato de que o orientador não lê seus textos apenas como profissional, mas, também, existe como pessoa humana que poderia ser considerada no momento de escrita do texto do orientando. No caso apresentado na devolutiva do manuscrito 325, trata-se de apelar para a compaixão do orientando (seu dó) já que, provavelmente, um orientador que se vê convocado ao trabalho de, continuamente, cortar elementos repetitivos escritos por terceiros, se vê entediado, ou mesmo, exaurido por seu trabalho pouco produtivo. Este efeito se potencializa, inclusive, pelo uso de quatro pontos de exclamação, que quebram os resquícios de formalidade do texto e criam uma proximidade afetiva entre os interlocutores;

c) *A comunicação sumária*: Elaboração de um enunciado contendo, tão somente, a descrição de uma ação efetuada, pelo orientador, no texto do seu orientando, sem que, conjuntamente, seja acrescentado qualquer tipo de explicação ou justificativa ao que foi feito. Normalmente, trata-se ora da necessidade (ou decisão) de causar um impacto com a ação realizada ou, ainda, de um julgamento, por parte do orientador, de que, em ocasiões precedentes, já foram dadas suficientes explicações a respeito daquele ponto para os alunos. É o caso apresentado na devolutiva do manuscrito 330;

d) *O exagero*: Elaboração de um enunciado excessivamente enfatizado, linguística e graficamente, de modo a dar a ver a importância atribuída pelo orientador à instrução ou comentário veiculada por ela. No primeiro caso apresentado na devolutiva do manuscrito 351, trata-se de apelar aos sentidos do aluno por meio dos seguintes recursos: a) *gráficos*: o sublinhado, o uso da cor vermelha e, ainda, o uso das letras caixa alta; b) *reiterativos*: reprodução, em diversas partes do texto de marcas idênticas, no caso, em número de oito; c) *hiperbólicos*: uso do exagero linguístico propriamente dito, no caso, por meio do uso de um número

alto (e inexato) do numeral dez, ressaltado, inclusive, pelo advérbio "já"; e, por fim

e) *A pergunta sarcástica*: Elaboração de um enunciado contendo uma pergunta retórica, de tom sarcástico, seguida de sua resposta, formulada com crueza. No segundo caso apresentado na devolutiva do manuscrito 351, trata-se de, ao invés de informar o aluno que, mais uma vez, o texto consistia de paráfrases de si mesmo, a orientadora "perguntou" pela novidade, para, então, explicitar sua ausência.

Postos os exemplos que acabamos de mostrar, pensamos poder afirmar que parece haver uma correlação entre a posição subjetiva do par orientando-orientador e as relações de orientação bem-sucedidas (tomando-se aí, o critério de sucesso a possibilidade de levar o aluno a escrever o texto mais original o possível para o seu nível de formação).

Com relação à posição subjetiva do par, por parte do orientador, destaca-se a crueza, a saber, a decisão de parar de afofar a vida com palavras vãs. Consequência de ter ido longe o suficiente com a sua decisão de formar as novas gerações para, depois de consideradas todas as variações possíveis, dar-se conta da existência do impossível. Note-se que, neste contexto, a palavra "crueza" não se relaciona à falta de polidez, à grosseria, mas, sim, ao famoso "é isso" de Jacques Lacan. Em outras palavras, o "pulo do gato" é não dourar a pílula.

Como se viu nos exemplos apresentados, muitas vezes as ações de um orientador que se apresenta no lugar de agente do real consistem em operações de ambiguização, isto é, a inscrição do que se diz (ou escreve) em um jogo de ambiguidades cujo sentido passa a fazer parte do discurso. A tarefa de insistir na escrita de um texto passível de circulação social é facilitada quando o orientador, por meio de uma manobra qualquer, remete o aluno à sua responsabilidade pelo não-sabido. Com relação ao saber, com Lacan, entendemos que o conhecimento nos precede de modo explícito, articulado. O saber nos precede de modo não-sabido, funciona como aquilo que costumamos chamar de "intuição feminina", daí seu parentesco com o equívoco.

Na busca de tocar o orientando sem ser rude e correr o risco de romper a relação, ele usa e abusa da equivocação, cuja função é explodir a função de representação da palavra, nelas imiscuindo o gozo. Ao intervir, ele usa, deliberadamente, do equívoco e

do enigma, para, ao explorar o mal-entendido constitutivo da linguagem, proporcionar a ação do real.

Por meio do corte das expectativas, ele age, muitas vezes de forma irreverente (como diriam os falantes de inglês, *out of the box*), a fim de levar a pessoa a deixar de se orientar pelas expectativas naturais, religiosas e racionais. Na prática, trata-se de trabalhar para ajudar o aluno a deixar de aguardar a resposta de alguma instância miticamente sábia antes de tomar decisões, aí incluindo o próprio orientador imaginariamente tomado como infalível.

Por parte do orientando, destaca-se, correlatamente, a abertura para o desbastamento narcísico gerado pelo trabalho que acabamos de descrever. Ao se colocar de modo pessoal ao fazer suas devolutivas, o orientador salienta sua condição humana e, portanto, não escamoteia sua falibilidade.

Ao fazê-lo, impede que o orientando tente se esconder atrás dele para não ter que produzir. Quando isso acontece, a pessoa se depara com a própria fragilidade e falibilidade. Dá-se conta do quanto ainda tem para aprender. Percebe a lacuna incomensurável existente entre ela e os ideais de empréstimo sobre os quais ele montou uma tragédia mentirosa: a de que, antes de ter aprendido, ele já sabia. Aprender a expressar o saber construído em forma de conhecimento acumulado é outra questão. Outra, ainda, é ter a coragem necessária para sustentar suas formulações junto aos pares.

Para concluir, respondamos: caso um professor deseje aprender a escrever o texto acadêmico, como ele o fará?

1. Assumindo a responsabilidade que advém tanto do inacabamento do real quanto da opacidade da linguagem. Dados esses fatores, sempre caberá ao pesquisador a decisão de como interpretar os dados colhidos na realidade empírica;
2. Compreendendo a importância de não negligenciar os esforços necessários na direção do bem-dizer. Como a língua é matéria-prima do pensamento e o ato de relatar a pesquisa não está longe da retórica, estudar os modos de bem escrever ainda não saíram de moda;
3. Empreendendo dois movimentos ao escrever seus relatórios de pesquisa: Primeiramente, é necessário sustentar a imprescindível aposta para escrever um texto. Então, ele precisa se legitimar, no texto, enquanto pesquisador;
4. Levando em consideração a ideologia e seus efeitos e dar um tratamento às materialidades linguístico-discursivas de modo a, do melhor modo possível,

estabelecer uma relação verídica com as realidades estudadas ao realizar as operações necessárias para se legitimar enquanto pesquisador;

5. Inserindo a angústia criativa frente à escrita em sua rotina, não tendo medo dela. O manejo das partes que virão a ser um texto é intrinsecamente ligado à construção do pensamento. É difícil conhecermos quem primeiro pensa e depois escreve. O mais corriqueiro é que nos apropriemos de nossa própria realidade ao escrevermos a respeito dela; e
6. Entabulando um processo dialógico com o professor orientador, sustentando-o nos moldes artesanais.

5 Formação de professores que não amarelam frente às contingências[30]

> A psicanálise nos ensina que todo saber ingênuo está associado a um velamento do gozo que se realiza nele, e levanta a questão do que transparece aí dos limites da potência, ou seja, de quê? Do traçado imposto ao gozo. (Jacques Lacan, 1971-1972, p. 145.)

Como se forma o professor à altura dos alunos das novas gerações? É possível, em contexto institucional, auxiliá-lo a não perder a coragem frente aos desafios colocados pela *Língua Espraiada*? Em caso afirmativo, como? Em especial, como deve ser pensada a relação pedagógica na formação de mestres e de doutores na orientação de suas pesquisas e na escrita dos relatórios?

Tantas perguntas, tão poucas respostas satisfatórias. Em uma época na qual os limites estão cada vez mais rarefeitos e os referenciais se multiplicaram, a organização edípica, elemento que, na sociedade patriarcal, desempenhava uma função estruturante, vem perdendo sua força (LAURENT; MILLER, 1998). Em outras palavras, o homem foi deixando, paulatinamente, de se referir aos mesmos grandes ideais (paternos) que, antigamente, permitiam congregar um grande número de pessoas em torno de um bem comum.

Consequentemente, se olharmos mais de perto, ou o ser humano achou, pessoalmente, uma transcendência para nortear seus passos, ou sua existência virou a farra do boi: caiu no polo do excesso, do hedonismo inconsequente, do cinismo, do "vale tudo desde que eu me dê bem". Por sua vez, quem não achou seu sistema de valores e se recusou a se tornar irresponsável ou mau caráter, jogou a toalha, adoeceu.

Neste capítulo, no qual visamos a colaborar para o ultrapassamento do "saber ingênuo" mencionado no excerto que escolhemos para epígrafe, vamos, em primeiro

[30]A metáfora presente neste título foi desenvolvida, pela primeira vez, no artigo: RIOLFI, Claudia Rosa. A psicanálise e o professor que amarelou. **Estilos da Clínica** (USP. Impresso). Volume 17. Número 2, p. 344-358, Jul/Dez. 2º semestre de 2012.

lugar, comentar qual posição julgamos ser a mais produtiva para o profissional da educação à altura de seu tempo. Então, apresentaremos um exemplo de um professor que a ocupa, para, a partir dele, especificar quais mudanças são produzidas para o pensamento a respeito da educação a partir da psicanálise que vimos mobilizando. Na sequência, passaremos a discutir as especificidades de sua ética, salientando a *vergonha* como um ponto de amarração possível para uma geração que parece ter perdido outros referenciais.

Saudosista, novidadeira, artista

Quando o século XXI nos encontrou, tínhamos feitos grandes acertos e erros catastróficos na educação. No campo específico da formação de professores, deixamos de nortear nossos cursos por ideais inequívocos e passamos a investir no progresso técnico. Aparentemente desconfiados de nossas pequenas e grandes falhas, achamos que máquinas não erram, ou, ao menos, são mais atraentes. Será que essa troca foi uma boa escolha? Ou será que, travestidas de inovações, as mesmas velhas práticas acabam comparecendo com roupinhas mais modernas nas escolas de hoje?

Caso a segunda hipótese seja a mais correta, o que um bom curso de formação de professores deveria fazer para estar à altura dos desafios de nossos tempos? E, mais especificamente, como o formador de professores poderia se colocar frente àqueles que forma para que o elo entre as gerações não se rompa? Para nós, duas posições são igualmente estéreis: a do *saudosista*, com sua variação de "do contra", e a da *novidadeira*.

Voltado obsessivamente ao passado, o *saudosista* confunde trabalho com lamento. A cada duas frases dá a entender que no seu tempo era melhor. Não entende que, para quem ainda não morreu, "seu tempo" pode ser "agora" e, ao invés de interessar seus alunos pelo conhecimento que detém, volta sua atenção para ele, o dono da queixa.

Quem é "do contra" também se coloca no centro da cena. Ele insiste em se utilizar de argumentos do tipo ideológico para opor-se a tudo que, ao menos vagamente, lhe lembra da representação paterna. Pretensamente revolucionário, confunde

singularidade com a anomia e acaba dificultando a sistematização de conhecimentos e de saberes. Ele é confuso e confunde seus alunos.

Já o *novidadeiro* também não habita o tempo presente. Tão logo se apropria de algo, seja de um objeto, seja de uma informação, perde o interesse. Ela está constantemente precipitando-se para o futuro e prematuramente abandonando o que poderia estar fazendo no momento da experiência vivida. Não dá tempo nem para concluir a experiência atual tampouco, se for o caso, para aprender com os próprios erros. Vai de galho em galho.

Saudosista e novidadeiro reclamam. O mundo está cheio deles. Segundo levantamento recente, feito pelo *Datapopular*, a pedido do *Sindicato Estadual dos Professores- APEOESP*, 44% dos professores afirmaram terem sido vítima de algum tipo de agressão (física, verbal ou assédio), nos colégios em que lecionam. A rede estadual de ensino em São Paulo tem 230 mil professores, dos quais 1.400, em 167 cidades paulistas, foram ouvidos.

Na mídia, as explicações dadas ao fenômeno são praticamente uníssonas: a violência na sociedade, a suposta desestruturação familiar, a falta de educação dada pelos pais, e, para os mais "avançados", pode ser explicada pela reação dos jovens frente à falta de qualidade de ensino e ao autoritarismo da instituição escolar. Coerente com essas hipóteses, o governo de São Paulo pretende responder ao fenômeno com o aumento da vigilância: em 2013, prometeu aumentar o número de escolas que conta com sistemas de monitoramento de câmeras. 65% dos que alegam terem sofrido agressão são homens que lecionam no ensino médio.

Às duas posições já mencionadas (*saudosista* e *novidadeira*), opomos à do *artista*. É a sua posição que aproximamos a do formador de professores nas ciências humanas e, mesmo, a dos professores por eles formados. A cada obra que executa, o artista habita o agora. Não é incomum que se esqueça de comer, de beber, de dormir... Seu corpo todo se torna o laboratório de um fazer cujo objetivo último é o de colocar no mundo um olhar único, um recorte inédito.

É evidente que, para trabalhar, o artista se volta ao passado, de onde busca uma linhagem para inscrever o que está fazendo (nem que seja em termos de sua ruptura) e, analogamente, tem em mente o futuro que deseja construir por meio da obra que executa. A principal diferença de sua posição com as duas que acabamos de comentar é o quanto ele se responsabiliza por colocar um fim no processo em curso.

Para o saudosista, tudo que é bom dura pouco. Acabou antes do que devia, independente de sua vontade. Para o novidadeiro, para ser bom, uma coisa tem que durar pouco. Tão logo o modelo novo seja lançado, o lançamento decreta o fim da precedente, de novo, de modo alheio à sua vontade. Para o artista, a obra termina quando ele disse "acabou".

Ao analisar o fazer artístico, Schauder (2008) destaca termo *inacabamento* para caracterizar a diferença do fazer artístico dos outros fazeres. Para ele, o específico da arte é *inacabamento por escolha*, ou seja, aquele referido à decisão do artista. Como a obra está inteiramente subordinada ao pensamento, não estando sujeita a nenhum tipo de controle externo, Schauder mostra que "o artista está livre para suspender o trabalho da obra quando o pensamento que estava na sua origem, se encontra suficientemente expresso".

Como, em todo caso, lembra o autor, existem limites intransponíveis a todo fazer, a decisão de interromper um processo no tempo exato – nem cedo demais, nem tarde demais – proporciona ao artista a experiência do indizível, de mostrar o irrepresentável, de cravar a verdade de seu desejo no mundo em forma de obra.

Zé, incompleto por escolha

No âmbito da disciplina *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa* da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, interrogamos alunos do ensino médio em busca daqueles que, na avaliação deles, são os melhores professores da cidade de São Paulo. Curiosamente, foram apontados aqueles que lecionam em colégios cujos resultados obtidos nos *rankings*, tais como aprovação no vestibular, são altíssimos. Os "bons" são os que sabem ensinar.

Detalhemos. Como os melhores professores se comportam na relação com seus alunos? Exemplifiquemos com Zé, 50 anos, casado, pai de três filhos. Culto, inteligente e atualizado, Zé é professor de literatura do último ano do ensino médio. Trabalha em escolas que lhe permitem ter renda muito alta. É venerado. Se necessário, os jovens dariam, de bom grado, um braço por ele. Como isso se manifesta? Decididos a detalhar um pouco mais, obtivemos a gravação em áudio de algumas aulas do colega, bem como anotações de cadernos de seus alunos. A escuta das primeiras aulas surpreendeu.

Todas as manhãs, os alunos o esperam no corredor gritando, muito animada e ruidosamente, pequenas variações das seguintes saudações: *Bicha! Bicha velha! Bicha gorda! Bicha literária!* Entram juntos na sala. Sentam-se e Zé se dirige ao centro da classe. Após o bom dia, ele faz algum tipo de piada na qual reage aos cumprimentos que lhe foram dirigidos.

Destacamos, por exemplo, um início de aula em que ele afirmou, gaiato aos rapazes: *Nem adianta querer dar pra mim, não gosto de virgem.* Então, completa, para as moças: *Meninas, se depender dos garotos desta turma, vocês estão fudidas, quer dizer, nunca serão fudidas!* Todos gargalharam. Depois se calaram, liberados das tensões das aulas anteriores. Quando a aula começou, não se ouvia um único ruído.

Nada de gracinhas, nada de conversas paralelas, nada de indisciplina. Durante noventa minutos, foi interrompido uma única vez. Com tom de quem estava perdido, um jovem disse, com voz polida: *Não entendi. A bicha velha poderia fazer o favor de retomar esta parte?* Zé não vacilou um segundo. Retomou o assunto, sem repetir a si próprio. Nunca perde a paciência nem a criatividade.

One man´s meat is another man´s poison, they always say. Este ditado inglês, cuja tradução livre seria algo como *O filé de alguns é o veneno dos outros* vem bem a calhar se compararmos duas perspectivas que, de certo modo, vem sendo cotejadas ao longo do trabalho: a moralista e a responsável. Na primeira, espera-se que a solução venha da proibição do gozo por meio do controle externo. Na segunda, a pessoa age para torcer o gozo ao seu favor.

Zé eleva os "insultos" que lhe são dirigidos à protagonistas de sua aula, e, ao fazê-lo, transforma o conjunto de seus alunos em "virgens". É como se dissesse aos colegiais: enquanto prazeres mais substanciosos não chegarem à vida de vocês, vamos estudar literatura. Está bem menos preocupado com o que lhe dizem e, bem mais, com o que se propõe a ensinar. Caso alguém instalasse câmeras perto dele, só se fosse para registrar o brilhantismo de seu desprendimento e inventividade. O louvável por parte de Zé é sua decisão de ensinar acima de tudo e seu desdobramento: incluir a suposta "violência" como recurso pedagógico. É de tirar o chapéu.

Quantos "Zés" poderão ser encontrados nas escolas de nosso país? Ponderemos, tomando, como ponto de partida, o momento do início do ano letivo. Quando chega o volta às aulas, pouca coisa muda. Após quase 60 dias de recesso, poderíamos pintar um cenário composto por crianças saudosas e por professores descansados, renovados e cheios de amor para dar. Quanta ilusão... O consultório dos psicanalistas está cheio de

colegas em quem a vontade de viver é menor do que o compromisso com o seu trabalho.

Examinemos dois fragmentos de jornais que ilustram a afirmação precedente. Primeiro: "Quase 20% dos professores da rede básica de ensino do Estado de São Paulo sofrem de depressão. O dado foi revelado pelo levantamento *A Saúde do Professor na Rede Estadual de Ensino*, feito pela Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) em parceria com o Dieese" (UOL, 05/10/2012). Segundo: "40% dos professores afastados por saúde têm depressão, aponta estudo. Pesquisa foi feita pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de SP". (**G1**, 10/10/2012). É mole?

Como podemos ajudar esses colegas? Quando os interrogamos a respeito da interpretação que eles dão às causas de seu adoecimento, sentam-se e afirmam que estão perdidos, que não sabem mais o que fazer. A partir do seu relato, uma conclusão se impõe: o pobre "amarelou".

Quando entra em sala de aula, esquece-se do prazer de viver e abre mão da excitação, do rubor. Tem consciência de que ele bem que poderia buscar outros rumos para sua vida, mas não o faz. Descrente e desconfiado, prefere trilhar por caminhos prontos: o do saudosismo. Insiste na procura de um passado mítico, quando tudo era melhor. Quando falha, o resultado é a depressão.

Um velho texto de Lacan (1947) ajuda a vislumbrar uma educação com mais cores. Narrando sua visita a Londres logo após as comemorações pelo término da Segunda Guerra Mundial, Lacan mostrou-se fascinado pelos ingleses que, ao contrário dos seus compatriotas, puderam, durante a guerra, não ceder de uma intrepidez que repousa "numa relação verídica com o real" (LACAN, 1947, p. 106).

Por este motivo, buscou inteirar-se dos detalhes de várias experiências dos psiquiatras ingleses que, em sua avaliação, foram determinantes para que a Inglaterra pudesse ganhar a guerra. Determinado observar de perto como trabalhavam as pessoas de algum modo protegidas das modalidades de defesa dos neuróticos contra a angústia, Lacan encontrou em Wilfred Bion um exemplo de pessoa que não varre o que incomoda para baixo do tapete.

Ao analisar o método adotado por Bion em sua atividade em um hospital militar, onde empreenderam o serviço de "reeducação" de quatrocentos soldados cuja indisciplina tinha impossibilitado a utilização no exército durante a Segunda Guerra, Lacan afirmou que esses homens acabaram por ser bem-sucedidos porque, dentre outros

fatores, tinham encontrado em Bion um elemento para transformar o "agregado de irredutíveis", a quem Lacan chama de aves-raras, em uma tropa em marcha.

O que eles encontraram? Encontraram em Bion alguém que não se acovardou nem frente à diferença geracional nem frente à distância existente entre as pessoas com quem tinha de trabalhar e as suas expectativas. Encontraram, portanto, alguém que, para além das práticas *Standards* e modismos de seu tempo, improvisou uma conduta especificamente planejada para funcionar com aqueles com quem tinha de trabalhar.

Segue a descrição feita por Lacan a Bion que inspirou a metáfora do trabalho:

> [em Bion eles encontraram...] um líder em quem sua experiência com os homens permita fixar com precisão a margem a ser dada às fraquezas deles, e que possa lhes manter os limites com sua autoridade, isto é, pelo fato de cada um saber que, uma vez assumida uma responsabilidade, ele não amarela. (LACAN, 1947, p. 113).

A metáfora presente no título do capítulo foi retirada desta citação. Ela alude ao estado de uma pessoa que empalidece e perde seu viço frente a uma surpresa. Foi criada para dar a ver uma das conclusões paralelas que este estudo permitiu alcançar: frente ao que vem sendo chamado de mercantilização da educação em face ao declínio dos saberes, estamos experimentando uma epidemia de uma doença mortífera, o *amarelamento* generalizado dos professores e de seus formadores.

Construímos esta hipótese de trabalho a partir da percepção de que, quando os educadores notam que a realidade empírica é diferente dos seus ideais (sempre remetidos a um passado mítico no qual as falhas na relação do sujeito com o conhecimento poderiam ser corrigidas por meio da sublimação), eles se ressentem. O estudo dos currículos foi bastante elucidativo para entendermos como esse afeto não é previsto ou, na melhor das hipóteses, prevenido ao longo da formação do futuro professor.

Analisando a posição de Bion, percebemos que o antídoto para a epidemia de *amarelamento* não está nem no avanço da ciência, nem no progresso técnico. Localiza-se em instância mais intangível e, paradoxalmente, menos dispendiosa: em nossa capacidade para uma entusiasmada curiosidade com relação ao nosso semelhante.

Ao encontrar soldados bem longe do que outra pessoa talvez tivesse esperado receber, Bion não jogou com a *moeda neurótica* (FREUD, 1913), vivenciando as falhas deles como se fossem ataques pessoais ao seu narcisismo secundário. Não consta que

tenha saído por aí se queixando do seu bando e, muito menos, que tenha sido visto com ar sonhador aguardando o super-homem chegar.

Aprendamos a lição de Bion. Como podemos combater o amarelamento? Fornecendo aos professores os meios para que, em seu fazer, se sintam autorizados a ser o que são. Para que não precisem varrer suas "fraquezas" para debaixo dos tapetes das estatísticas. Para que, frente a alunos considerados tão péssimos quanto os soldados tratados por Bion, possam colocar o saber inconsciente a seu serviço. Precisarão disso para: 1) Fazer com que as novas gerações consigam se relacionar com o conhecimento historicamente construído; e 2) Inventar soluções apaixonantes que possam servir – aqui e agora – para os desafios encontrados.

A psicanálise que privilegia o inacabado e a formação que ela inspira

Após os anos 1970, a partir da constatação de que nossa sociedade foi se tornando horizontalizada, a principal mudança introduzida por Lacan em seu raciocínio foi abrir mão da primazia do simbólico a favor de uma tentativa de pensar um modo de trabalhar que funcionasse mesmo com as pessoas que não tivessem se submetido a uma única matriz de sentido, socialmente validada. Lacan nomeava esse trabalho alternativo de *cortar atalho pelo real*. Na prática, fazia coisas como, por exemplo, usar do humor e do equívoco para persuadir alguém a fazer algo ao invés de partir para o confronto.

Que tipo de formação esta clínica inspira? Ao menos no plano do ideal, uma formação que deveria ter uma dupla incidência. Por um lado, precisaria garantir que seu aluno tenha contato com a produção acumulada no seu tempo, produção esta que lhe fornecerá os instrumentos para o exercício qualificado da profissão por ele escolhida. Por outro, precisaria levá-lo a uma consequência tal que possa impeli-lo a aceitar o desafio para, sabendo se servir desta produção, inventar uma solução singular para o seu desejo. O exemplo da orientadora que pede para a aluna tomar banho de sal grosso, trabalhado no capítulo 3, é francamente inspirado nesta orientação.

Deveria, portanto, proporcionar a quem dela se beneficia uma convocação para realizar uma ação próxima daquela que, ao redigir a abertura de sua coletânea intitulada *Escritos*, Jacques Lacan (1966, p. 11), qualificou nos seguintes termos: "colocar algo de

si". O desafio para as instituições formadoras é enorme. No trabalho educativo, precisaria considerar o sujeito do conhecimento (de caráter universal), levar o aluno empírico a se assujeitar a ele, e, com pertinência, a atravessar esse efeito.

Posto isso, uma pergunta se impõe quase que naturalmente: para levar o futuro professor a pensar com lógica, a quem cabe fazer o que? Antes de prosseguir, vamos "botar ordem na bagunça". À instituição formadora cabe oferecer uma experiência formativa cujos contornos permitam ao aluno encontrar um lugar no particular de sua área, tendo em vista o universal do conhecimento humano e a singularidade de seu desejo.

Àquele que se forma, resta honrar este lugar, apropriando-se, com pertinência do que lhe foi oferecido para, criativamente, encontrar um modo de colocar as expressões culturais de suas questões singulares no mundo. No entremeio, está o docente responsável pela formação de docentes na licenciatura, responsável por dar corpo àquilo que Lacan nomeava como "ensino verdadeiro": "aquele que consegue despertar uma insistência naqueles que escutam." (LACAN, 1954-1955, p. 260)

Na contemporaneidade, se ganhamos em criatividade ao nos ver livres de ter de seguir o modelo único do pai, perdemos ao não termos encontrados modos alternativos de lidar com nossas dificuldades de reconhecer as "leis" e acatá-las que advém com a introjeção do pai que, segundo Freud (1924) caracteriza o declínio do Complexo de Édipo.

Ao invés de reagirmos a esse estado de coisas, encontrando modos de educar que prescindam na normatização em série, mas não abram mão do rigor necessário para aprender a escrever, recaímos para as tentativas desastrosas de esconder o inacabamento constitutivo. Por medo do desconhecido que ele evoca, tornamo-nos incapazes de dar respostas ousadas para as mudanças do mundo e retrocedemos.

Ao fazê-lo, voltamos para um ponto pior onde estávamos anteriormente, onde, ao menos, certa normatização dos currículos estava garantida e, no nível técnico, o futuro professor aprendia a escrever. A desvantagem desse estado de coisas era a falta de criatividade que acompanhava a versão do assujeitamento. Como todos seguiam o mesmo paradigma, a tendência era que soluções prontas fossem repassadas de geração em geração sem que, efetivamente, uma diferença fosse feita. Era o tempo de um presente perpétuo.

O que a psicanálise tem a dizer, se chamada como chave de leitura para as práticas de formação de professores nas instituições da capital de São Paulo que oferecem cursos de Letras hoje? Como, a partir dessa lição, poderíamos arquitetar os contornos de uma ética para os futuros formadores de professores?

Em primeiro lugar, é necessário notar que a "significação fálica" (aquela que, no jargão da área, nos permite negociar e obter um ponto de referência mais ou menos passível de ser compartilhado na forma de um modelo a ser seguido por todos), parece ter deixado de ter centralidade.

Não obstante a existência de órgãos dedicados à normatização e ao acompanhamento dos cursos de Letras, fica difícil descrever, com alguma margem de segurança, quais conteúdos são ou não transmitidos aos futuros professores. Temos cursos de três anos e cursos de seis. Cursos com aulas diárias e cursos nos quais é reservado um dia por semana para o aluno ir ao cinema, cursos nos quais se lê os clássicos nos originais e cursos nos quais se seguem apostilas xerocopiadas onde se encontram os resumos dos principais conteúdos.

No âmbito do projeto *Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa*, tomamos as disciplinas do tipo "Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (MELP)" como ponto de verificação no qual pudéssemos estudar a medida na qual, hoje, os saberes pressupostos na formação de professores ainda estão articulados nos cursos oferecidos no Rio Grande do Norte, no Maranhão, em Minas Gerais e em São Paulo.

A parte inicial da pesquisa empírica, iniciada em 2009, permitiu perceber que as flutuações com relação aos aspectos institucionais, teóricos e pragmáticos é tão grande que chega a gerar uma dúvida a respeito da existência de um núcleo comum que permita configurar a existência de uma disciplina MELP, na acepção que é dada por Foucault (1970) a esta palavra.

Lembremos que, para Foucault (1970), ao lado do comentário e do autor, a disciplina é um dos princípios, internos ao dizer, de controle da produção do discurso. Trata-se de uma *"espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele"* (p. 36) que agiria em favor de lhe fixar os limites pelo jogo de uma

identidade que, ao ordenar, classificar e distribuir o discurso, tem a forma de uma reatualização permanente das regras.

Tendo um *"papel positivo e multiplicador*", uma disciplina se definiria por "um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos" (p. 30). Entendemos, assim, a dificuldade de chegar a um denominador comum que permitisse isolar este *papel positivo* em quatro estados da federação.

Os resultados desse esforço estão descritos em um trabalho no qual a articulação possível entre saber e conhecimento na formação de professores tomando a formação desses professores que tem sido feita na Capital de São Paulo como estudo de caso foi explorada (RIOLFI, 2012).

Com o auxílio de Natalie Archas Bezerra, a partir do estudo dos dados disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP,[31] buscamos encontrar esses traços nas disciplinas MELP lecionadas nas cinquenta e oito instituições que oferecem cursos de Letras na capital de São Paulo.

Tentamos chegar a um núcleo comum com relação aos conhecimentos específicos mobilizados nessas disciplinas — mesmo que flutuante e sujeito às singularidades de seus docentes — que tornasse possível descrever os modos por meio dos quais os professores de Língua Portuguesa vêm sendo formados em nosso país.

Analisando as grades horárias dos diferentes cursos, pudemos perceber que, destas, 21 parecem oferecer disciplinas do tipo MELP. Por que está afirmado aqui que elas "parecem" oferecer estas disciplinas? Porque as grades curriculares não são suficientemente informativas para que tenhamos certeza a este respeito. Ora consta meramente "estágio supervisionado", sem que seja possível averiguar se a disciplina é presencial ou não; ora fica difícil, pelo nome da disciplina — como, por exemplo, *Prática de Ensino: Trajetória da Práxis* — vislumbrar o que lá é feito.

Ao que tudo indica, sob a égide da pós-modernidade, construímos cursos que visavam a estar longe dos efeitos restritivos do famoso *assujeitamento* que levava o sujeito a emprestar sua pele para sustentar o saber articulado. Ao fazê-lo, porém, nos esquecemos de buscar alternativas para gerar, de outra forma, os efeitos organizadores da castração simbólica. Portanto, neste contexto, não se pode falar da articulação entre

[31]Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>. Acesso em: 10 out. 2008.

saber e conhecimento posto que, aqui, os saberes não chegam a se organizar e, muito menos, configurar o *savoir-y-faire* lacaniano (LACAN, 1975-1976).

Se um analista se forma em sua análise pessoal, um bom professor se forma na aula, o *lócus* historicamente privilegiado para a transmissão de um amor pela cultura socialmente validada. Do mesmo modo que nem toda análise pessoal tem como sua última consequência o advento de um analista, nem todo agrupamentos de aluno com um docente na frente gera uma ação que mereça o nome de aula.

Frente ao confronto com a realidade da escola, ao invés de insistir na direção de uma articulação possível entre saber e conhecimento, eles amarelaram. Levará algum tempo, e muita coragem, para que possam mudar de posição. Isso, se tiverem boas *aulas.*

Posto isso, é necessário esclarecer o que, em nossa acepção, caracteriza um determinado evento escolar que possa merecer esse nome. Para nós, é necessário que um agrupamento mais ou menos aleatório de pessoas confinado em um espaço físico transforme-se em um grupo permeável ao conhecimento e, não só se abra a sua parcela que já está pronta como decida se empenhar na construção da parcela que não está.

Nessa acepção, o que define a existência de uma *aula*, portanto, não é o fato de que determinado conteúdo tenha ou não sido tratado, mas sim, que uma mutação muito particular tenha ocorrido: a famosa passagem do discurso comum para o discurso como laço social que, na figura inicial do discurso de mestre, está pressuposta por Lacan em ao menos dois de seus Seminários (LACAN, 1969-1970; 1972-1973).

Tendo em vista o fenômeno da *Língua Espraiada*, o personagem mais importante para que essa mutação se dê é o professor. Ao se sustentar em um lugar que é, ao mesmo tempo, interno e externo ao grupo de alunos, ele funda a aula enquanto um espaço onde é possível um constante questionamento a respeito do estado atual de elaboração de cada um que se propõe a deixar que o objeto de estudo escolhido por ele sempre lhe reavive a curiosidade.

É possível localizar os traços que circunscrevam o perfil do bom professor, aquele capaz de sustentar um trabalho pautado no *Princípio Responsabilidade*? Na direção de responder a esta questão, retomemos o personagem "Zé", professor de ensino médio e de curso preparatório para vestibular apresentado na abertura deste capítulo.

O desprendimento narcísico de Zé chama atenção. Como ele é inteligente, evidentemente percebe que, se os alunos gritam no tom em que o fazem, todo mundo que está na escola pode escutar. Posto isso, dadas as convenções sociais, o colega poderia optar por "ter vergonha" de ser chamado dos epítetos que lhe são dirigidos, mas, ao que tudo indica, constranger-se é a última coisa que lhe passa pela cabeça.

Seria um inconsciente, alheio ao que deve ou não ser dito a respeito dos homens adultos? Teria abraçado o magistério como um sacerdócio? Teria na docência uma espécie de causa política? Ou, sua decisão de sustentar, incólume, a brincadeira de seus alunos está apoiada, tão somente, da força da decisão e de caráter? Aprofundemos.

Qual a diferença entre "temer a Deus", "lutar por um ideal" e "ter vergonha na cara"? Estamos aqui usando esta última expressão, da linguagem corrente, para designar uma posição na qual o sujeito é capaz de, amparado em seus traços decisórios íntimos, sustentar sua responsabilidade. Quem tem "vergonha na cara" apoia-se nela para não se ver constrangido por qualquer tipo de convite ou de imposição externa.

O uso linguístico na Língua Portuguesa corrente fornece alguns elementos iniciais para refletirmos de que vergonha se trata. Na cultura popular, ***estar com vergonha de alguma coisa*** é diferente de ***ter vergonha na cara***. O primeiro afeto ocorre, justamente, tendo como referência um ideal universal. Quando alguém não corresponde ao que julga ser o modelo de referência ideal de seu entorno, envergonha-se.

Esta discussão é cara ao filósofo Hans Jonas (1996). Em sua avaliação, para a preservação da possibilidade da existência de um futuro para as gerações posteriores, existe a necessidade premente de se despedir do ideal utópico de segundo o qual é possível a todos viver cada vez melhor. Jonas argumenta que faltarão recursos naturais, em uma avaliação objetiva de nosso planeta, se o bem estar mundial continuar a aumentar na média. Por este motivo, postula, para o bem da sobrevivência da espécie, deveríamos nos adaptar a ter menos desperdícios de recursos, ao invés de correr atrás de utopias que apontam para o mais.

Vale esclarecer que, para o autor, a palavra "utopia" designa um mito que é capaz de levar uma nação a enfrentar renúncias e sacrifícios, mas, sempre tendo em vista um momento posterior de um estado de maior profusão de bens materiais. No

pensamento utópico, portanto, do mesmo modo como ocorre na lógica religiosa, dependentes de um parâmetro externo (no caso, a futura obtenção de recompensas) para decidir o que fazer ou não.

Vale, ainda, esclarecer que a adesão a um ideal limita as possibilidades de invenção de uma singularidade. Na prática, as pessoas alegam querer caminhar para modelos mais criativos de vida, mas só os admitem quando sua expressão é condizente com os traços que fornecem os contornos do ideal utópico: levar todos a viver melhor. Nas palavras do autor:

> [...] desde que o ideal possua uma verdade, esta considerará todas as situações, salvo ela própria, como indignas dele, e não é bom ingressar na moderação imposta com ódio contra aquilo com o que devemos viver; com o desprezo por aquilo que se trata de aperfeiçoar na medida do possível, com a descrença no valor daquilo que, apesar de tudo, a condição humana o permite, dentro de seus limites. (JONAS, 1996, p. 309)

Os "homens de grandeza moral", aqueles que, para Hans Jonas têm uma existência que "nos conclama a buscar um Estado em que o martírio não seja necessário" (JONAS, 1996, p. 273) e a encontrar uma virtude que, ainda nas palavras do autor, brilhe por sua própria luz, são aqui nossa inspiração. Como diferenciar a ausência da necessidade de martirizar-se da apatia frente ao absurdo, da indiferença desavergonhada?

Uma passagem do filme *O labirinto do fauno*,[32] de Guilherme del Toro, pode nos fornecer uma boa metáfora. Ao longo da narrativa, Vidal, um cruel capitão do exército franquista, travou uma intrépida e sanguinária luta para capturar guerrilheiros. Certo momento, conseguiu prender um dos integrantes do movimento e, visando a obter informações a respeito do paradeiro de seu grupo, torturou-o barbaramente. O jovem resistiu heroicamente e, por este motivo, as torturas foram redobradas.

Paralelamente, a esposa de Vidal, em avançado estado de gestação, estava enfrentando uma gravidez de risco. O médico da família a acompanhava de perto. Quando se tornou claro para todos que o capturado poderia falecer pelos maus tratos, Vidal chamou o médico e solicitou que ele mantivesse o prisioneiro vivo, para que fosse possível continuar o "interrogatório".

O médico foi examinar o paciente. Sua opinião foi pedida. Não houve dúvida. Ele preferia uma morte indolor. O médico não era a favor da eutanásia. O prisioneiro,

[32]*El Laberinto del Fauno*. México/Espanha/EUA, 2006, filme que remete à Espanha sob a ditadura de Francisco Franco.

então, argumentou que, provavelmente, restavam-lhe apenas poucas horas de vida, durante as quais, certamente, ele cederia à tortura. Ao fazê-lo, causaria a morte dos companheiros. Ele estava disposto a morrer por eles.

O médico compreendeu. Aplicou-lhe uma injeção e ficou, carinhosamente, ao lado do moribundo. Em nenhum momento, preocupou-se em dissimular a sua ação. Quando a morte do jovem foi descoberta, um diálogo, aproximadamente como o transcrito na sequência, foi travado entre o médico e o militar.

> **Capitão:** Eu mandei o senhor mantê-lo vivo, não matá-lo.
> **Médico:** O senhor mandou, mas eu não obedeci.
> **Capitão:** O senhor poderia ter me obedecido.
> **Médico:** (levantando-se e se encaminhando para a saída) Poderia, mas, não o fiz.
> **Capitão:** (já com seu revólver na mão). E por que não o fez?
> **Médico:** (de costas, sem se dignar a olhar para seu assassino). Por que obedecer sem pensar é para gente como o senhor, não pra mim.

Evidentemente, foi sua última frase, e ele o sabia. Ele se sacrificou? Em uma visão ingênua, superficial, sim. Entretanto, não é disso que se trata. Trata- se, ao contrário, da confrontação com um ponto tão íntimo do sujeito que, mesmo na iminência de perder a vida, ele não teria conseguido abrir mão dele. É que, para quem tem vergonha na cara, existe um ponto no qual a negociação está fora de cogitação.

De acordo com o raciocínio desenvolvido por Forbes (2004), trata-se de poder, com a honra, recobrir seu ponto de vergonha. Esclareça-se que honra é conceituada por ele como sendo "um aspecto silencioso e íntimo do sujeito, que o orienta a tal ponto que a perda desse aspecto desmerece a própria vida". (FORBES, 2004, p. 76). Esclareça-se, ainda, que esta visada se relaciona, justamente, com "um mundo atual incompleto, sem ideais universais, além do bem e do mal". (FORBES, 2004, p. 35).

Dando continuidade à pesquisa de Lacan, Forbes esclarece que o valor maior que a própria pele que sustenta a honra não tem a ver com o ideal, e, sim, com a marca, "algo grafitado no sujeito, singular a ele — que a biologia reconhece — íntimo e que faz toda a diferença. É um ponto que, quando invadido, reage: 'aí não'!". (FORBES, 2004, p. 157).

"Aí não!" é a resposta do médico para Vidal. Ele morre, mas ao fazê-lo, sua vida ganha valor retroativamente. Individualmente, perdeu para a barbárie, mas, por ter assumido esta perda, foi capaz de responsabilizar-se pela continuidade da vida de

centenas de guerrilheiros. A partir desta cena, coloquemos em perspectiva a instauração da ética singular do sujeito, recuperando, resumidamente, os principais pontos.

1. Quando nós somos crianças pequenas, não temos parâmetros para diferenciar o certo do errado;
2. Por este motivo, até que tenhamos condições de desenvolver, por nós mesmos, raciocínios abstratos, é comum que as pessoas interessadas em nossa educação concentrem um ponto de referência em uma transcendência, uma alteridade, normalmente imaterial;
3. Assim, o início da construção de nossa moralidade costuma estar depositado nessa transcendência, por exemplo, Deus;
4. Como a criança pequena não abstrai, quem cuida dela precisa fazê-la lembrar de sua existência. A frase "Deus castiga" é um exemplo disso;
5. Para Freud, com a resolução do drama edípico, essa instância pode ser interiorizada. Assim, não precisamos mais da presença material de uma alteridade para continuar tentando agir do modo certo;
6. Em poucas palavras, é como se, com maior capacidade de abstração, possamos ter um "Deus interno";
7. A relação do "Deus interno" (singular) e o "Deus externo" (imposto) varia de pessoa para pessoa;
8. Quando a pessoa tenta fazer calar suas inclinações por temor ao "Deus externo", ela continua dependente, tal qual criança pequena, de uma ameaça para fazer o que é certo. Ela não faz o que é certo porque quer, faz porque foi mandada; e
9. Quando a pessoa se norteia pelo seu "Deus interno", ela faz o que julga ser certo porque, muito simplesmente, não conseguiria fazer outra coisa. Suas crenças funcionam como um "maior do que eu", não se relacionam com imposições;

Posto isso, vamos transpor este raciocínio para o campo amoroso. Tem gente que está junto com a outra pessoa porque mandaram, tem gente que está com o outro porque morreria caso não o fizesse. A pessoa é o ar que ela respira. Quando as pessoas estão juntas por uma "obrigação" externa, o vínculo está sujeito às variações de época. Se é "moda" ficar juntas, ficam juntas, se é "moda" separar, separam.

De modo análogo, quando as pessoas estão juntas porque desejam estar, não conseguem fazer de outro modo. Até brigam, mas quando veem, já estão recomeçando

tudo de novo. Sua relação está abrigada da "moda". É como é. É forte, é visceral. Transforma a um e a outro. É a este tipo de vínculo que Lacan (1971-1972) chamou de *novo amor.*

A expressão *novo amor*, portanto, não é sinônima de "novo parceiro". A palavra *amor*, aí, designa o sentimento, e não o amado. Ao menos no campo do ideal, pessoas podem manter um "novo amor", por dez, vinte, trinta, cinquenta anos... A característica diferencial é a força da decisão.

Juntando esta discussão com o *Princípio Responsabilidade* tal qual discutido no início deste trabalho, podemos notar, portanto, que a responsabilidade psicanalítica e o novo amor são dimensões solidárias umas com a outra. Só consegue ser realmente responsável quem conseguiu fazer todo esse caminho descrito precedentemente nos itens, de modo que a sobrevivência do objeto da responsabilidade (no caso, o ensino da Língua Portuguesa) passa a ser para ele uma questão de vida e de morte.

Pra que tudo isso?

A mochila cheia de livros pesa nas costas. O nariz, uma poça de rinite, espirra. Tem até quem tenha tendinite, labirintite e, às vezes, uma angústia dolorida que torna a respiração difícil e, cada pequeno passo, um dos doze trabalhos de Hércules. Nomes de autores, datas importantes e detalhes comezinhos se confundem. Nós tentamos ser criativos e, quando percebemos, alguém nascido e morrido muito tempo antes de nosso advento poderia chamar de "suas" as nossas palavras. Abaixo das nádegas de um cachorro é o termo mais polido que nos ocorre para descrever a situação.

Ao lado, tem um colega (sempre tem) que se formou em uma "uniesquina" da vida e, sem ter recebido nenhum convite nem para ler textos complicados e, muito menos, para produzir algo que pudesse agregar valor a sua área de conhecimento, não passou por nada disso. Provavelmente, ele vai concluir seu curso em menos tempo do que nós e, ainda, ter um salário igual ao nosso. Olhando para ele, às vezes, dá até vontade de, digamos, optar por vias mais fáceis. A gente pensa: Pra que tudo isso?

Nestas horas, sempre faz bem aprender com o passado que ainda não passou. O ano, 1982. A novidade, o resultado das eleições municipais e estaduais, que mostraram o quanto a população rejeitava o governo militar. A vitória Franco Montoro, em São

Paulo, iniciou um governo que deu um apoio fundamental à Campanha pelas eleições diretas. Era um tempo no qual nós, os jovens, nos ocupávamos em entender o presente, projetar o futuro, nos horrorizar com o passado e, como ninguém é de ferro, assistir a *shows* musicais.

Em um deles, a canção "É!" de Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior, mais conhecido como Gonzaguinha chegou aos ouvidos da geração que nasceu durante a ditadura militar no Brasil. Gonzaguinha era filho adotivo do cantor e compositor pernambucano Luiz Gonzaga. Viveu muito pouco. Nasceu no Rio de Janeiro, em 1945, e morreu no Paraná, aos 45 anos, em 1991. O outro carro lhe pegou de frente. Das 72 canções que mostrou ao DOPS, teve 54 delas censuradas, dentre as quais o primeiro sucesso, "Comportamento Geral", que, por sua atualidade, bem que poderia servir de hino aos manifestantes de hoje.

Posto isso, não custa imaginar este estranho diálogo. O aluno, ou, de modo geral, a pessoa que está cansada do esforço a ser feito por quem se dispõem a ler a produzir no contexto do ensino superior pergunta: - Pra que tudo isso? E, então, serenamente, seu orientador responde: - "É...". Ao fundo, tocam as quatro primeiras estrofes de Gonzaguinha.[33] Esta proposta não serve para qualquer um.

Como estamos conscientes do fato de que este enunciado pode chocar, tentaremos ser mais precisos partindo de uma pergunta bastante fácil de se formular e difícil de se responder: Para que produzir conhecimento? Poderíamos, aqui, falar palavras pomposas como "avanço da ciência", "triunfo do racionalismo" ou outros chavões de conhecimento geral, mas, no fundo, no fundo, todos sabemos: o que a gente quer é ser feliz. O que não sabemos mesmo são três coisas: 1) o que é ser feliz; 2) que conhecimentos precisamos produzir para descobrir isso; e 3) que saberes precisaríamos dominar para efetuar as ações necessárias.

A filosofia inteira se dedica, desde que o mundo é mundo, a tentar responder essas questões, sem que qualquer tipo de consenso tenha sido alcançado. Como não é o caso aqui de fazer uma exegese desta pendenga, vamos destacar alguns de seus pontos,

[33]Estamos nos referindo à seguinte canção: A gente quer valer o nosso amor/ A gente quer valer nosso suor/ A gente quer valer o nosso humor/ A gente quer do bom e do melhor...// A gente quer carinho e atenção/ A gente quer calor no coração/ A gente quer suar, mas de prazer/ A gente quer é ter muita saúde/ A gente quer viver a liberdade/ A gente quer viver felicidade...// É! // A gente não tem cara de panaca/ A gente não tem jeito de babaca/ A gente não está/ Com a bunda exposta na janela/ Prá passar a mão nela...// É!// A gente quer viver pleno direito/ A gente quer viver todo respeito/ A gente quer viver uma nação/ A gente quer é ser um cidadão/ A gente quer viver uma nação...// É! É! É! É! É! É! É!...

a começar pelos pré-socráticos, filósofos da Grécia Antiga que buscavam o princípio (*arché*) das coisas.

Tales de Mileto (624-548 a.C.) pode se prestar como exemplo do que queremos mostrar. Sem ser mítico, Tales pensava que o universo é dotado de animação, de que a matéria é viva. A máxima que representa esta concepção é: "todas as coisas estão cheias de deuses". Para Tales, e os demais pré-socráticos, a felicidade era um estado concebido como estar investido de um "bom demônio". A palavra usada para designá-la era *eudaimonia*, composta do prefixo *eu* (que significa bom), e *daimoin* (demônio). Em sua presença, o corpo seria tomado de uma emoção ligada à alegria e à satisfação sem motivo claro.

Sócrates (469 a.C. / 399 a.C.) mudou isso. Lendo os relatos mais ou menos fantasiosos a respeito de sua vida, sabemos que ele era um homem muito feio e, muito, muito distraído. Não raro, parava no meio de uma praça e ficava se equilibrando sobre um pé só enquanto ruminava as ideias que lhe obsedavam. Era como se não estivesse em seu corpo, afirmam seus biógrafos. Essa dificuldade (real ou não), é concreta em sua proposta para a felicidade. Associando-a à virtude, a um objetivo de vida pautado na conduta do bem e da justiça, a compreendia como um atributo a ser desenvolvido visando ao bem comum. A ideia de sacrifício pessoal está pressuposta. É como se ele dissesse: se você quer ser feliz, antes de tudo, desista de se sentir feliz!

É por este motivo que podemos afirmar que, para a psicanálise, a felicidade se aproxima à concepção dos pré-socráticos. Ela se relaciona com a possibilidade de encontrar a lei do desejo para além da moral para inglês ver. No Seminário *A ética da psicanálise*, Jacques Lacan, ao recomendar qual deveria ser a direção clínica de quem deseja ultrapassá-la, recomenda que "O que deve ser desmascarado é ponto pivô por onde ela assim se situa – nada mais é do que o impossível, onde reconhecemos a topologia do nosso desejo." (LACAN, 1960, p. 378).

Ou o "bom demônio" lhe visita, tocando o corpo com o gozo vivificante, ou você pode esquecer. Felicidade não é igual presente de Papai Noel, que, segundo conta a lenda, só é entregue para bons meninos. O "bom demônio" é caprichoso: ele só visita meninos bobos, que não se querem fazer espertos demais, rápido demais. O "bom demônio" só visita quem abre mão da possibilidade de ser reconhecido por seus esforços. Tentar não é conseguir. Quem teve o prazer de ter conseguido alguma coisa que queria muito provavelmente nem tentou: quando viu, já tinha feito.

A psicanálise não é e nunca foi uma espécie de redentora dos maltratados pela vida. Não é exatamente quem sofreu revezes quem pode se beneficiar de um tratamento psicanalítico. Dizendo de outra maneira, nem nós acreditamos na possibilidade de correlacionar uma causa empírica a uma doença psíquica nem Freud o fazia. Se seguirmos o fio de seu raciocínio, percebemos que, desde muito cedo, o vienense não estava minimamente preocupado com as contingências empíricas da existência de cada um de nós. Quando tinha sua atenção voltada para elas é só e somente só na medida em que os referidos acidentes de percurso podiam ser interpretados por quem os sofreu de modo a acabar se configurando como fonte de sofrimento psíquico.

Por este motivo, Freud não se interessava pelo chamado "mundo real". Ele queria mais é tomar conhecimento do "mundo de conto de fadas" das pessoas que tratava. Para termos ideia da extensão e da radicalidade de sua opção, basta ler, por exemplo, um excerto como o que se segue:

> Os neuróticos vivem um mundo à parte, onde [...] somente a 'moeda neurótica' é moeda corrente, isto é, eles são afetados apenas pelo que é pensado com intensidade e imaginado com emoção, ao passo que a concordância com a realidade externa não tem importância. (FREUD, 1913, p. 97).

Haveria, em si, algum problema em viver em "um mundo à parte"? Certamente. Pessoas que vivem desta maneira, caso queiram permanecer junto de outras, forçosamente terão de recorrer a critérios externos, iguais para todos, para organizar a convivência. Terão de fazer uma difícil escolha: ou optam por estar à margem, habitando seus devaneios, ou abrem mão deles em nome de um ideal, daquilo que, cotidianamente, costumamos chamar do "bem comum". Aí começam os problemas.

A queixa e esperança são a cara e a coroa da moeda neurótica de Freud. É com esta moeda dupla-face que a pessoa joga sua própria vida na sorte como se não tivesse nada a ver com sua própria pessoa. Ao invés de se assumir como responsável pela vida como ela é, com suas dores e suas delícias, o queixoso e o esperançoso se fazem de objeto e de um "Outro" para o qual dão consistência e, ao fazê-lo, deixam com que o outro faça deles gato e sapato.

Quem disse que um ideal de empréstimo se presta para acolher o modo único por meio do qual cada um de nós se satisfaz? Tentamos de um lado, tentamos do outro, e, na melhor das hipóteses, nos sentimos desajeitados, incapazes ou francamente

impotentes. É aí que nascem tanto as queixas quanto a esperança de que um dia, finalmente, possamos nos assemelhar ao nosso ideal.

Para, por assim dizer, tomar as rédeas de seu destino, precisarão compreender que: 1) dificilmente alguém encontrará uma fada madrinha que atenda suas queixas e reivindicações; e 2) por sermos parasitados por esta aflição que é a linguagem humana, jamais teremos oportunidade de ultrapassar o seu equívoco constitutivo e, assim sendo, jamais ultrapassaremos a impossibilidade de uma comunicação transparente o suficiente para que expectativas se tornem claras a ponto de se evitarem as queixas.

Posto isso, suportar as quebras narcísicas se torna fundamental para quem pretende viver aqui e agora, deixando para os anjos a tarefa de serem felizes apenas no paraíso que foi prometido no além-vindouro.

Dê-me um alguém que amarelou e eu lhe darei uma pessoa que, independente do seu sexo biológico, ou adota, digamos, uma política de macho, da revolta e da combatividade, ou, permitam-nos dizer, banca a mulher traída e resignada, que sofre amargamente e exibe sua queixa para quem interessar possa (ou não possa). Em outras palavras, para quem amarelou resta a belicosidade ou a depressão. A quem amarelou, a menos que alguma contingência o leve a transformar a angústia neurótica em angústia criativa, resta aguardar pela aposentadoria da existência.

Como podemos fazer face a esta verdadeira solução de compromisso na qual o *amarelamento* consiste? Pessoalmente, abdicando-nos das esperanças de voltar à infância idealizada e inventando soluções que possam nos servir aqui e agora. Elas serão tão múltiplas quanto forem os sujeitos a se responsabilizar por elas. Na clínica, buscando atuar por contágio, de modo análogo ao descrito por Miller (1996) ao propor uma clínica irônica.

Ao invés de nos alongarmos a respeito do que é a abordagem da clínica irônica, preferiremos trabalhar esta parte com alguns exemplos. O primeiro foi recolhido quando L. tinha 08 anos. Boa aluna, ela não se conformava com os gritos da nova professora. Um dia, tomou coragem e disse: — *Professora, meu ouvido está doendo*... A professora respondeu: — *Olha para a bagunça, o que você acha que eu devia fazer*? Ela deu uma chance: — *É para responder mesmo, professora?* A senhora perdeu a compostura e, cavando sua própria cova, gritou ainda mais alto: — *O que você acha que eu devia fazer?*

L. estava viva. Não precisava de autorização do bispo para refletir a respeito da linguagem e, rapidamente, deu-se conta de que a professora, mesmo gritando, estava

utilizando uma forma linguístico-discursiva comumente usada pelos adultos para pedir conselhos. Percebeu, também, tratar-se de uma pergunta retórica, pois, em sua avaliação, ninguém pedia ajuda berrando daquele modo. Assim, usando da ironia, transformou a pergunta da professora na única coisa que não era: um pedido sincero de uma recomendação. Fingindo de boba, ela respondeu: — *Eu acho que a senhora devia desistir do magistério, pois já demonstrou que não tem nem vocação nem competência para esta carreira...*

Do alto de seus 8 anos, L. percebeu, por parte da representante institucional, uma demanda de legitimação de suas atitudes, mas não se mostrou disposta a fazer o jogo das expectativas. Usou da surpresa para deslocar o adulto de sua posição inicial, a de quem achava que sabia de tudo.

Atentos a esse tipo de quebra, que costuma gerar riso quando escutado, temos dedicado parte de nossa pesquisa para elucidar momentos em que uma intervenção do docente responsável por uma aula de curso de formação de professores tenha gerado riso na turma inteira. Qual o estatuto desse riso?

Na direção de detalhar sua emergência, pudemos perceber que, visando a alterar a posição enunciativa de seus alunos, os docentes investigados evitavam, de todos os modos, confrontá-los de modo direto. Ao contrário, trabalhavam para a introdução do equívoco no ambiente da aula.

Quando algum aluno fazia um pronunciamento merecedor de reparos (ingênuo, preconceituoso, pouco sustentável etc.), em maior ou menor medida, os docentes tendiam a se utilizar de um manejo análogo ao da ironia socrática, ou seja, faziam uso da palavra de modo a levar o interlocutor a compreender, por si só, a necessidade de fazer reparos em sua posição enunciativa.

Muitas vezes, esse "reparo", aparentemente mínimo, dava grandes resultados. Por exemplo, um manejo bastante frequente, era repetir exatamente o que o aluno havia acabado de dizer com uma prosódia diversa da originariamente empregada, de forma a agregar um efeito de sentido insuspeito por parte do locutor.

O principal resultado obtido acabava sendo a radicalização da divisão subjetiva e, consequentemente, a maior possibilidade, por parte do aluno, de escutar-se e, outrossim, de utilizar as glosas metaenunciativas (procedimentos de reformulação do dito) (AUTHIER-REVUZ, 1995) para levar em conta o reparo feito pelo docente.

A longo prazo, essas quebras acabam por reorganizar o imaginário que o aluno tem a respeito da própria formação, das suas possibilidades de exercer a profissão

docente e, por mais incrível que isso possa parecer, de sua possibilidade de alegrar-se com os pequenos detalhes da vida cotidiana. Uma expressão desse tipo de sentimento pode ser observada no quadro 9, na sequência:

Muito obrigada. Muito obrigada por tudo. Eu gostei muito do curso. Lamentei ao saber que você não daria MELP2. Agradeço muito mesmo, pois até "te encontrar", eu tinha tido uma impressão muito negativa da licenciatura e estava quase pensando em desistir de cursá-la. Melp foi uma espécie de "última chance" à licenciatura da qual eu não me arrependi nem por um segundo de ter dado! Mudei. A licenciatura renasceu e eu nasci como professora. Estou feliz. Espero que tenha boas férias!

Quadro 9: Transcrição de correspondência eletrônica enviada por um professor em formação ao docente

Posto isto, cumpre perguntar: se não é por meio da imposição de um ideal externo, como se faz para obter este efeito junto a um aluno? Haveria algum filósofo capaz de subsidiar uma reflexão a este respeito? Lembremo-nos de Friedrich Nietzsche, cuja definição de vida que interessa de perto para quem quer ser feliz hoje: "Viver – isto significa, para nós, transformar continuamente em luz e flama tudo o que somos, e também tudo o que nos atinge; não podemos agir de outro modo". (NIETZSCHE, 2001, p. 13).

Como faríamos isso? Na posse do nosso próprio corpo, ou seja, como agimos e reagimos no contato com os outros corpos. Aproximemo-nos dessa construção com cuidado. Em primeiro lugar, busquemos o auxílio de Ferry (2010b), filósofo contemporâneo que se propõe a refazer o percurso de alguns dos principais colegas que lhe precederam para colher os elementos pertinentes à construção de uma filosofia do século XXI.

Cumpre observar que, para Ferry, Nietzsche funda um trabalho que permite a inscrição de um traço definidor do conjunto de filósofos "pós-modernos" que está na negação de duas das mais importantes convicções da geração precedente: 1) a colocação do elemento humano como centro do mundo (humanismo); e 2) a consideração da razão como um poder libertador que poderia nos deixar mais livres e, consequentemente, mais felizes (racionalismo).

Em segundo, que, ainda na avaliação de Ferry, para Nietzsche o mais importante não é a quimera que se venera, mas sim, que não se venere quimera alguma. Para ele, nenhum valor (moral, espiritual, religioso ou científico) deveria ser superior à vida e, consequentemente, nenhum real deveria ser julgado em nome de um ideal. Ao forjar a palavra "niilismo" (aliás, tão mal compreendida pelo senso comum), não se tratava, em hipótese alguma, de pregar a destruição.

O que ele não conseguia tolerar, ao contrário, era a negação da vida. Por esse motivo, inclusive, criticava a posição de Sócrates que, conforme retratado nos diálogos de Platão, só conseguia fazer seu interlocutor chegar a uma posição verdadeira opondo-se a ele, ou seja, por meio de uma "força reativa", a da refutação ou contestação. Especifiquemos. Em Nietzsche, a força ativa, primária, é expansiva, agressiva e criativa. Ela só triunfa, entretanto, se há uma vontade de poder. Por sua vez, a força reativa, secundária, é receptiva, reguladora, distributiva, conservadora.

Para que produzir? Podemos responder a esta questão tomando o próprio Jacques Lacan, pessoa que passou a vida produzindo frenética e loucamente, como exemplo. Analisando seu percurso, podemos ver que, ao contrário do que, aparentemente, poder-se-ia esperar, a medida que envelheceu ele passou a valorizar, cada vez mais, o entusiasmo como um traço positivo (LACAN, 1973).

Em sua avaliação, longe de apontar para uma pessoa ingênua, que, por conta de sua baixa capacidade de crítica, não seria capaz de perceber os entraves da realidade empírica, o entusiasmo (atenção, entusiasmo, e não inconsequência) é índice de um sujeito que é capaz de se responsabilizar por suas escolhas.

Quem está entusiasmado com a beleza poética do inconsciente nem é seu escravo nem o teme. Aproxima-se dele como quem vai ao recital de poesias declamadas em uma língua exótica que ele não sabe e não tem a pretensão de aprender a falar. Diverte-se. Coloca o saber que eventualmente recolhe deste encontro a serviço da tarefa de fazer com que as novas gerações possam se relacionar com o conhecimento historicamente construído de modo operacional.

Por este motivo, não importando o grande número de diferentes estilos que possa adotar em sua conduta, partilha dois traços com seus pares. O primeiro é o que chamaremos, por falta de melhor nomeação, de uma "mente pragmática". Quando alguém lhe ensina algo, sua primeira pergunta se refere à utilidade clínica daquilo. Um entusiasmado não está disposto a carregar excesso de bagagem.

O segundo, por sua vez, é um descompromisso tão radical com o seu narcisismo que a pessoa consegue ser clara. Ao falar ou ao escrever, ela procura pensar de acordo com a lógica de seus potenciais interlocutores. Isso não significa abrir mão de seus gostos pessoais, ao contrário. Esses terão lugar reservado no estilo do endereçamento, no modo de dizer, no efeito único e impossível de ser imitado que causam nos outros.

Aí, encontramos um curioso paradoxo: quanto menos a pessoa se queixa da falta de reconhecimento de seus leitores, ou, mesmo, mantém a esperança de um dia ser

finalmente compreendida, menos ela conseguirá daquilo que afirma querer. É, portanto, só e somente só ao se perder, que uma pessoa pode se encontrar para além do estéril *Eu me acho*.

Como chama o "bom demônio" que nos visita e que nos deixa felizes? Será que, se tomarmos dez pessoas, teremos um só demônio, ou cada uma precisa encontrar o seu? Sentados na frente da tela em branco, como se faz para invocar o dito-cujo? Não será falando, pois ele escapa à nomeação. Para produzir sem sofrer, portanto, cada um tem que saber falar com os seus próprios diabos, cujo sentido lhe escapa. É um paradoxo bizarro: se ele não vem, a pessoa fica triste, caso venha, fica assustado.

Tem outro jeito? Claro que não. Precisa ser assim? Partamos de um depoimento de Jean Paul Sartre para ponderar a respeito desta questão:

> Jamais fomos tão livres como sob a ocupação alemã. Tínhamos perdido todos os nossos direitos, sobretudo aquele de falar; insultavam-nos na cara a cada dia e era preciso que nos calássemos; deportavam-nos em massa, como trabalhadores, como judeus, como prisioneiros políticos; em toda parte, nos muros, nos jornais, nos cinemas, reencontrávamos a imunda e insípida fisionomia que nossos opressores queriam dar a nós mesmos: por tudo isso, éramos livres. O veneno nazi penetrava até em nosso pensamento, por isso cada pensamento justo era uma conquista; uma polícia todo-poderosa buscava constranger-nos ao silêncio, por isso cada palavra se tornava preciosa como uma declaração de princípio; éramos caçados, por isso cada um de nossos gestos tinha o peso de um engajamento. As circunstâncias sempre atrozes de nosso combate nos colocavam enfim a viver, sem fardo e sem máscaras, esta situação dilacerada e insustentável que se chama condição humana. [...] a cada segundo vivíamos em sua plenitude o sentido desta pequena frase banal: "Todos os homens são mortais". E a escolha que cada um fazia de si mesmo era autêntica pois se fazia em presença da morte, assim ela teria sempre podido se exprimir sob a forma "Melhor a morte que…". E não falo aqui dessa elite que foram os verdadeiros Resistentes, mas de todos os franceses que, a cada momento do dia e da noite, durante quatro anos, disse não. A crueldade mesma do inimigo nos empurrava até os extremos de nossa condição [...] todos entre nós [...] que conheciam um ou outro detalhe sobre a Resistência se perguntavam com angústia: "Se me torturarem, eu aguentarei?" Assim, a questão da liberdade era posta e nós estivemos no limite do conhecimento mais profundo que o homem pode ter de si mesmo. Pois o segredo de um homem não é seu complexo de Édipo ou de inferioridade, é o limite mesmo de sua liberdade, seu poder de resistência aos suplícios e à morte. (SARTRE, 1944)

Lendo-se o excerto, vemos que, na avaliação de Sartre, na presença da morte, cada um fazia uma escolha autêntica de si mesmo. Assim, a fórmula para a liberdade seria "Melhor a morte que X". Paradoxalmente, portanto, pode-se dizer que é a presença da morte enquanto tal que pode deter o *looping* infinito do gozo errático que se impõe quando a pessoa não encontra um ponto de amarração.

Nesse ponto, pensamos poder concluir que a possibilidade de dizer "sim" à vida tal qual ela é postulada por Nietzsche inclui a possibilidade de dizer "sim" à morte tal como descrito por Freud. Assim, entendemos que "sentir-se bem" não significa manter um bem-estar a qualquer preço, não podendo, sob nenhuma condição, configurar em um afeto passível se ser assimilado ao princípio do prazer e, nem, ainda, à possibilidade avessa: a de manter, ininterrupta, a fruição do gozo enquanto tal. Trata-se, portanto, de alterar a relação que uma pessoa mantém com o seu modo preferencial de obter satisfação que, de mortificante, pode passar a ser vivificante.

Produzir pra que? "Pra ser feliz, ora bolas!" E quem pode se encontrar com a felicidade? Quem não reage à sua forma de gozar e, sim, a acata com coragem e disposição, arcando, inclusive, com as eventuais consequências dessa escolha decidida. Quem não se fixa nos insultos que lhe foram dirigidos e nem se paralisa ao se dar conta de que não tem a receita para a felicidade. Quem consegue superar a decepção de superar não ser aquilo que o outro gostaria que eles fosse, e não se desespera pelo que pensa ser uma sensação de despersonalização.

Produzir para que? Para ficar tão feliz que esta felicidade nos mostra o horror de ter algo para perder. Para ter um "maior do que eu" que nos impele à ação e nos deixa cheios de ideias. Para ser visitado por um entusiasmo que impele à prática responsável. Para inventar um Brasil onde caibam nossos demônios.

Só quem não amarela vence o presente perpétuo[34]

> Ó gerações de mortais, como vossa existência nada vale a meus olhos! Qual a criatura humana que já conheceu felicidade que não seja a de parecer feliz, e que não tenha recaído após, no infortúnio, finda aquela doce ilusão? Em face de seu destino tão cruel, ó desditoso Édipo, posso afirmar que não há felicidade para os mortais! (Sófocles).

A formação de professores de línguas precisa se configurar como uma instância na qual a pessoa que está sendo formada pode alterar sua relação com o tempo, tornando-se agente de sua construção. Para além de quem recebe as informações que

[34]O texto a seguir consiste em versão modificada de texto base para uma participação no III Seminário Nacional e I Seminário Internacional "Discurso, Identidade e Sociedade" (SIDIS), realizado de 14 a 16 de fevereiro de 2012.

foram acumuladas antes de seu nascimento, o professor do século XXI deve estar à altura de sua época.

Para tanto, precisa criar soluções pedagógicas específicas para suas condições de enunciação, voltadas para a solução dos desafios inerentes do momento de sua vida e apropriadas para o instante do seu corpo biológico, cujos limites certamente se farão sentir em todos os momentos da existência.

Em uma sociedade como a nossa, na qual o acesso à informação e aos meios técnicos é mais fácil do que nunca, por que esta proposta é mais fácil de ser redigida no papel do que ser implementada no mundo real? Ocorre que, tanto na formação quanto na prática do professor que se dedica a ensinar as línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras, existe uma "dimensão paralela" que altera a dimensão do vivente com o tempo, tornando-a pouco passível de apreensão por meio da consciência: a dimensão sintomática.

Invisível e inexplicada, ela contamina todas as tentativas de fazer da prática pedagógica – de qualquer nível – uma coisa viva, que possa inserir, no dia a dia, a matéria pulsante que anima nosso corpo diferenciando-o do corpo biológico dos animais e faz com que, na educação, as construções sociais se deem como se fossem atemporais.

Quem vive e trabalha nesta "dimensão paralela" tem pouca mobilidade de ação para alterar as condições empíricas de sua existência. Muito corriqueiramente, costuma se colocar no mundo como se fosse o protagonista de uma tragédia escrita por terceiros e sobre a qual ele não tem qualquer poder de alterar o curso de ação. É como se, desde a Grécia antiga, nada tivesse mudado e a pessoa fizesse, por exemplo, parte do coro das tragédias de Sófocles. Sua voz, com algumas variações, se parece com a que se segue:

> CORO: Ai de nós, que sofremos dores sem conta! Todo o povo atingido pelo contágio, sem que nos venha à mente recurso algum, que nos possa valer! Fenecem os frutos da terra; as mães não podem resistir às dores do parto; e as vítimas de tanta desgraça atiram-se à região do deus das trevas. Privada desses mortos inúmeros, a cidade perece, e, sem piedade, sem uma só lágrima, jazem os corpos pelo chão, espalhando o contágio terrível; as esposas, as mães idosas, com seus cabelos brancos, nos degraus dos altares para onde correm de todo os pontos, soltam gemidos pungentes, implorando o fim de tanta desventura. E à lamúria dolorosa se juntam os sons soturnos do peã. Sófocles.

Qual a consequência deste contínuo lamuriar? Se, por um lado, nosso conhecimento a respeito da linguagem e de seu funcionamento evoluiu ao longo do

tempo, por outro, esta evolução parece ter pouco ou nenhum impacto sobre a percepção a respeito da eficácia do ensino de línguas.

Entra proposta, sai proposta, entra teórico, sai teórico e permanecem inabaladas as alegações de que os alunos não sabem escrever, que leem pouco e que, quando o fazem, o fazem mal, que não se interessam por alterar qualitativamente a sua relação com o conhecimento e assim por diante. Independente do fato de que há, potencialmente, um interesse comercial neste tipo de acusação (o de vender melhor proposta) não se pode deixar de perceber que os problemas permanecem como se o tempo não tivesse passado.

Seria muito bom se, confrontados com uma crise, os professores se sentissem conclamados a se responsabilizar pela própria vida e, acima de tudo, pelos buracos negros de seu exercício profissional. Assim, haveria uma chance de que uma prática consequente fosse inaugurada em sua sala de aula.

Ao contrário disso, entretanto, parece que estamos assistindo uma desresponsabilização inconsequente, um deixar-se levar, um jogar a toalha. Deste modo, os impasses encontrados perdem o caráter de um detalhe a mais ao longo do caminho e ganham consistência. O fazer docente ganha fixidez e imobilidade e, consequentemente, as ações da vida destes colegas passam a ser conjugadas em um exótico tempo verbal: o presente perpétuo.

O presente perpétuo é o tempo em que se conjuga o sintoma. Ele é praticamente indiferente às condições empíricas da existência porque só conta com elas para compor o palco onde ele se desdobra.

Freud sempre esteve atento à dobra temporal que, juntando o passado ao presente, impede uma resolução consequente. Sabia que, para ajudar uma pessoa que padece de um sofrimento psíquico qualquer, uma das primeiras ações necessárias é notar que o mundo do qual ela se queixa é absolutamente único e desconhecido do interlocutor.

Posto isto, uma pergunta se coloca: quando se trata de pensar a realidade educacional e seus desafios, do ponto de vista da psicanálise os aspectos empíricos são ou não relevantes? Vejamos.

A consideração do tempo cronológico na psicanálise é complexa. Por um lado, erra quem pensa que a psicanálise não dá atenção aos aspectos mais mundanos da existência, tais como o espaço e o tempo. Sigmund Freud, por exemplo, sempre foi extremamente cuidadoso com este aspecto ao conduzir análises e ao narrá-las. Quando lemos suas anotações, podemos verificar que ele se empenha o suficiente na inclusão de marcas temporais explícitas ao longo da narrativa de forma que, a partir de seu exame, um estudioso consiga reconstruir o caso cronologicamente.

No quadro 10, a seguir, este aspecto pode ser verificado quando se lê que o editor inglês James Strachey utilizou na introdução do capítulo, podemos perceber que ele encontrou, no texto do psicanalista, elementos suficientes para reconstruir, cronológica e rigorosamente, toda a história da paciente.

1882 - Nascimento de Dora. 1888 - Pai tuberculoso. Família muda-se para B 1889 - Enurese noturna. 1890 - Dispneia. 1892 - Deslocamento da retina do pai. 1894 - Crise confusional do pai. Visita dele a Freud. Enxaqueca e tosse nervosa. 1896 - Cena do beijo. 1898 - (Princípios do verão:) Primeira visita de Dora a Freud. (Fins de junho:) Cena junto ao lago. (Inverno:) Morte da tia. Dora em Viena. 1899 - (Março:) Apendicite. (Outono:) A família deixa B e se muda para a cidade onde ficava a fábrica. 1900 - A família se muda para Viena. Ameaça de suicídio. (Outubro a dezembro:) Tratamento com Freud. 1901 - Redação do caso clínico. 1902 - Última visita de Dora a Freud. 1905 - Publicação do caso clínico. (FREUD, 1905 [1901]. STRACHEY, James. Nota do editor inglês, p. 17-18.)

Quadro 10: Marcas temporais que permitem a reconstrução de um caso por terceiros

Strachey pensa que a psicanálise se limita à enumeração objetiva dos fatos e à sua organização lógica. A duração da vida de uma rosa independe de sua tomada de consciência da própria existência e da passagem do tempo. Flores e frutas possuem o seu mundo de tempo próprio, constituído por um ciclo natural que independe da decisão do vivente. Seu começo, meio e fim pode ser objetivado. O tempo da experiência humana não é análogo ao tempo da natureza. Em 1243, o iniciador da transmissão do Zen, Bodidarma, cuja reflexão marca nosso pensamento, já trabalhava um conceito de tempo que mostra esta diferença.

Para Bodidarma, mais importante do que as rosas, as margaridas e as flores de lótus azuis, que submergem no rio durante a noite e emergem e florescem novamente durante o dia, é a flor do vazio, que dura enquanto um vivente crê que ela está no céu. Assim, quando ele afirma que o tempo da flor é o tempo das cinco folhas, vincula a existência de um efeito intangível à possibilidade de alguém sustentá-lo para além da objetividade temporal e, mesmo, das evidências empíricas.

A "flor do vazio", portanto, é aquela cujas cinco folhas não seguem uma ordem natural, mas, sim, duram o tempo de sua visão. O ser humano, portanto, difere dos animais por poder sonhar com a flor de lótus azul que brota no vazio. Consequentemente, mesmo no caso de duas pessoas que nasceram e morreram no mesmo instante, não se pode dizer que o tempo de sua vida teve a mesma duração. A "vida" vai muito além da mera sobrevivência. Todo animal pode sobreviver, mas apenas os homens têm a capacidade de vislumbrar a maravilha do encontro que expande o tempo do relógio.

Quando afirmamos, portanto, que o "tempo da flor" recobre a extensão da duração de sua existência, isso não tem qualquer tipo de relação com o fato da flor não ter meios para perceber, marcar, analisar ou temer os efeitos da passagem do tempo. Essa questão já era cara para Aristóteles. Uma longa exploração a respeito do tempo pode ser lida na segunda parte de sua obra "Filosofia natural", mais especificamente, na física.

Em se tratando do ser humano, postula o grego, a principal característica do tempo é poder ser fracionado e dividido. Ligava, portanto, a percepção temporal aos aspectos da língua que marcam passado, presente e futuro, em especial, verbos e advérbios.

Ao ver o tempo como um ser em potência, cuja totalidade e duração exata, ilimitada, nos fogem, Aristóteles afirmava que "O que já foi não o é, e o que será ainda não o foi". Ele ligava a percepção do tempo com o acontecimento do movimento, definindo-o, portanto, como "a quantidade de movimento segundo um antes e um depois" (ARISTÓTELES, 219 b1-2).

"Por que fazer essa recuperação da teoria de Aristóteles?", pode estar se perguntando o leitor. Por dois motivos que em tudo estão relacionados com a duração de uma sessão e de uma análise. Para o filósofo: 1) o tempo que interessa é o "agora", um período de tempo delimitado que nos permite estudá-lo. "O tempo não é, porque ele será ou já foi" (ARISTÓTELES, IV 10217 b35), marca ele; e 2) o tempo NÃO é a soma

de vários “agoras”, pois esse termo “agora” não tem extensão, é uma qualidade do tempo e não uma quantidade.

Em suma: na dimensão temporal, o anterior-posterior, fundamento do tempo, só pode ser concebido segundo a distância em relação ao agora, definido como “o anterior-posterior enquanto numerável” (ARISTÓTELES, 219 b25). Limite que conecta os dois termos da sucessão temporal, o “agora” permite a ordenação do tempo em uma ordenação numérica no movimento.

O que acontece com as pessoas para quem essa ordenação – constituída pelo intervalo de tempo que delimita o anterior-posterior – não se instala? Deixados à própria sorte, são agitadas, feito fantoches, ao sabor de suas inclinações de ocasião. Não conseguem dar endereçamento às próprias pulsões e, deste modo, sentem-se perdidos e vazios. A falta de responsabilidade se perpetua. Em outras palavras, o presente perpétuo se instala.

No agora perpétuo, não há intervalo de tempo para delimitar o anterior e o posterior. Sem passado – já que não existe máquina do tempo – e sem futuro – já que as ações inconsequentes, fatalmente, levam para a catástrofe –, as vítimas do presente perpétuo tampouco têm um presente. Assim, mesmo que sobrevivam o mesmo número de anos que uma pessoa cuja vitalidade fosse superior, não poderíamos nos iludir pensando estarmos em face ao mesmo tempo de duração de uma vida.

De acordo com o pensamento de Sören Aabye Kierkegaard (1813-1855), os zumbis do presente perpétuo estão pouco humanizados, pois, para ele, quanto maior a angústia, maior a humanização. Ligada à "vertigem de liberdade", o imenso sentimento de angústia nasce com a possibilidade e com o livre-arbítrio de fazer algo.

Assim, para Kierkegaard, a angústia, compreendida como o estado de transição que demarca os limites entre uma escolha que se evidencia pelo elemento qualitativo presente na possibilidade e a sua negação, surge quando a vida sempre nos coloca diante de escolhas. Nessa vertente da reflexão, podemos afirmar que estas pessoas estão vivas? Se, dia após dia, cuidam de se pautar pela satisfação de suas necessidades, permanecendo aquém da simbolização do tempo, elas não se colocam a possibilidade de escolher: narram sempre a mesma história. Não entendem que o existir supõe compromisso e risco.

Jacques Lacan esteve sempre atento tanto à necessidade de favorecer a expressão da dúvida quanto da introdução da pressa que caracteriza um fenômeno de tomada de

decisão não apoiado na cristalização do signo linguístico. Desde 1945, nomeou esse processo como "asserção da certeza antecipada" (LACAN, 1945).

Compreendendo que o corte da sessão já é em si uma forma de interpretação, o psicanalista esclareceu que ele visava à ressubjetivação e à reestruturação dos eventos da história do sujeito. O tempo lógico é articulado ao tempo das sessões por meio do ato do analista que suspende o sentido por meio do qual o sujeito conta sua história sempre do mesmo modo. Seu corte visa a apressar o tempo para precipitar a asserção subjetiva. Impedindo a hesitação da pessoa, o analista dá lugar à pressa, precipitando os momentos de concluir em um ato que, como na tradição zen, não se assenta na racionalidade.

Para obter esse efeito, Lacan costumava botar o sujeito porta afora antes que ele tivesse chance de concluir algo a respeito do conteúdo tratado em análise. Assim, ao impedir a produção de mais uma sequência por meio da qual alguém poderia tentar se livrar da própria angústia, afirmava produzir intensos efeitos no paciente. Em suas palavras:

> Não diríamos tanto se não estivéssemos convencidos de que ao experimentar em um momento, vindo à sua conclusão, de nossa experiência, o que se chamou de nossas sessões curtas, pudemos fazer nascer em tal sujeito macho, fantasias de gravidez anal com o sonho de sua resolução por cesariana, num prazo em que de outra maneira teríamos ainda chegado até a escutar suas especulações sobre a arte de Dostoiévski. (LACAN, 1953, p. 179-180.)

No texto que acabamos de transcrever, vê-se que à época Lacan buscava, por meio da explicitação, separar o sujeito da versão inconsciente da história de sua vida. Nesse momento, ainda não deixa claro, entretanto, o que acontece com a pessoa que, ao abrir mão de uma versão que, de um modo ou outro, organiza sua existência, pode cair na deriva.

Em um texto escrito em 1990, Jorge Forbes respondeu a esse enigma. Afirmou que para explicar a plasticidade da identificação do humano é necessária uma teoria do significante. Não ligado ao significado, o significante tem de se ancorar no ponto de *fixão* no Real, levando o sujeito a uma escolha forçada entre desejo (sustentado pela articulação significante) e gozo (ligado à possibilidade de uma identidade).

Diferentemente do que se poderia pensar, a *fixão* não impede o movimento, ao contrário. Na imagem de Forbes, a *fixão* é um ponto fixo que, "como na dança, ou na alavanca", gera o movimento, ou seja, as ficções por meio das quais uma pessoa pode variar a sua história. Em suas palavras:

> A fixão do Real é o modulador das ficções. Antes de atingi-la, as ficções são repetições do mesmo, do romance familiar. Depois, valendo-nos de que a fixão do Real origina a repetição da diferença, dão-se as ficções criativas. Isso é fundamental: a repetição da diferença, por ser sempre outra coisa, repetidamente diversa, diverte e cria. Deve ser a justa articulação de desejo e gozo. (FORBES, 1990, p. 70)

Posto isso, trata-se, para nós, de refletir a respeito de como é possível ver a "repetição da diferença" no contexto específico do ensino de línguas.

O tempo progride, o homem, não

Quem se formou como professor de Línguas a partir dos anos 1980, sejam elas maternas ou estrangeiras, certamente teve grande parte, senão a totalidade, de sua formação, assentada em categorias analíticas fortemente ancoradas na noção de sujeito cartesiano.

Estávamos otimistas com relação ao bom senso do homem e ideologicamente comprometidos com a noção de progresso. Assim, pressupúnhamos que, a partir da possibilidade de ser lógico, o ser humano escolheria: 1) O que lhe faz bem; 2) O que faria bem para a coletividade. Pressupúnhamos, ainda, que o professor, ou o planejador de cursos estaria em condições de gerenciar o levantamento capaz de saber o que faz bem ao outro.

Trata-se de uma lógica edípica, masculina. Do lado do masculino, a pessoa tende a agir para fazer os sentidos fecharem, este tipo de lógica tende a ser solidária à instauração e à manutenção do presente perpétuo. Para manter os sentidos sempre iguais, a tendência é evitar a modulação temporal, que, necessariamente, altera a relação entre os significantes.

Ela gerou uma formação organizada a partir da crença na possibilidade de interpretação partilhada. A partir do domínio de alguns conceitos ("motivação", "pedagogia de projetos", por exemplo), o professor se sentia apaziguado. Acreditava saber o que fazer. Pensava como uma aula ou como um aluno deveria ser.

Este otimismo falacioso gerou muito desapontamento. Ana, concluinte do curso de Letras na Universidade de São Paulo, foi uma de suas vítimas. Visando a colocar à

prova o que ela pensava ser uma experiência "cientificamente fundamentada" (na linguística e na educação) durante o seu estágio de regência, a moça preparou, com cuidado e esmero, uma aula que envolvia a exibição de um filme na sala de vídeo. Soube, com maestria, interessar os alunos e colocá-la em prática. Só não contava com uma coisa: que durante sua aula, uma funcionária da escola adentrasse a sala com uma cesta e, gritando *Quem quer banana?* passasse, sem aviso, a atirar as frutas em direção dos alunos na sala escura.

Como pensar no "bem para a coletividade" nesse contexto? Como coadunar nesse tipo de raciocínio as bananas atiradas pelos funcionários da escola sem pedir licença para o professor que tentava fazer o seu trabalho? É impossível. Para poder continuar nos movendo em um espaço pedagógico como esse, precisamos pensar outra lógica, feminina. Como ela não se atém ao cânone, é capaz de incluir o excesso no cálculo.

Quando um excesso de gozo aparece, a possibilidade de compreensão racional some. O recurso a um dos objetos *a* descritos por Lacan, no caso, a voz, (LACAN, 1964) pode nos ajudar a tornar esta última frase mais clara. Um exemplo, envolvendo colegas universitários. Doutora Maria se queixava que doutor João não tinha interesse em suas ideias. Ia às suas palestras porque era falso. Quando interrogado por ela, ele era incapaz de dar mostras de ter entendido uma única palavra. Ela se sentia intelectualmente desprezada. Doutor João, por sua vez, achava a voz dela tão linda, que quando queria se informar a respeito de suas elaborações, devia ler os textos. Mal ela começa a falar, ele entrava em órbita. Seu fascínio pela voz de Maria pode ser tomado como exemplo de gozo feminino, aquele que está aquém do registro comunicacional de uma língua. Não entendendo nada, ele deixava que a música da língua o tocasse.

Caso fôssemos apenas racionais, quando alguém fala em sala de aula, nós deveríamos, prestar atenção ao conteúdo veiculado. Entretanto, se uma pessoa se fascina na voz da outra, muitas vezes se deixa levar pelo objeto "voz", que habita a linguagem e a parasita. Assim, dificilmente consegue continuar escutando o conteúdo que está sendo veiculado.

Paradoxalmente, para podermos caminhar em direção ao sentido é preciso, durante algum tempo, abrir mão dele, deixando que a dimensão puramente significante da língua prevaleça, ressoando junto ao corpo do aluno. Então, seria bom que nós, professores de Língua Portuguesa, aprendêssemos a "lição do doutor João".

Caso o fiséssemos, estaríamos mais próximos do *incorporar* defendido por Barzotto (2004), Se nós pudéssemos, ao menos de vez em quando, deixar que nossos alunos se deleitassem com a matéria sonora da língua portuguesa. Ficaríamos mais longe da *Língua Espraiada* caso eles pudessem brincar de montar e de desmontar palavras, dessem voz a personagens, alterando o sentido de textos por meio de prosódias ridículas ou pouco recomendáveis e assim sucessivamente.

Por este motivo, no âmbito da formação de professores, quando se tem o projeto de fazer com que as pessoas possam transitar entre duas lógicas, não se atendo exclusivamente à masculina, é necessário auxiliá-la em direção ao registro poético. Comentaremos duas direções: a) Do comunicar ao ressoar; e b) Do motivar ao tocar.

Comecemos pelo primeiro ponto. Na primeira vez que foi à Alemanha, nem D., nem sua família falavam uma única palavra de alemão. Todos contavam que poderiam se comunicar falando em inglês, mas, na hora de pedir informações na rua, essa esperança não se revelou verdadeira.

Em certo momento, a família desejava deslocar-se de um museu a outro e perguntou a um passante como deveria fazê-lo. O moço tinha muita boa vontade e pouco vocabulário. Entendeu a pergunta, mas não sabia como formular a resposta. Disparou, longamente, a dar instruções em alemão que, evidentemente, não foram compreendidas.

Os adultos se sentiam impotentes e D., aos 7 anos, não. Começou a puxar a saia de sua mãe e "traduziu": - *Ele está dizendo que o museu é muito longe e que devemos tomar um ônibus.* A mãe o interpelou: - *Como você sabe disso*?. O menino respondeu: - *Ele está alongando muito a vogal na palavra fort. Quem alongaria a vogal para dizer que alguma coisa está perto?* Provavelmente animado por reconhecer uma palavra em sua língua, o alemão passou a repetir a palavra "Bus". D. resolveu a situação pragmaticamente. Estendeu ao moço um graveto, dizendo - *Bus nummer*. Foi atendido e a situação se resolveu.

D. não conseguia se comunicar em alemão, mas era permeável o suficiente para deixar que os sons desta língua tocassem seu corpo. A partir do cálculo lógico que pôde fazer a partir daquilo que foi dito pelo seu interlocutor, fez operações linguístico, discursivas e gestuais que ressoaram no jovem alemão a ponto de levá-lo a colaborar no projeto interlocutivo.

Por assim dizer, a "música" da língua (no caso, na forma do alongamento da vogal "o") serviu com instância para ancorar o prazer de continuar "conversando" para

além de toda possibilidade de comunicação. Ao começar a conversa, D. não sabia nada de alemão, mas aceitou se projetar ao tempo futuro, no qual pôde praticar rudimentos desta língua.

Posto isso, passemos para o segundo ponto. No âmbito específico do ensino aprendizado de línguas, trata-se, por parte do professor, da possibilidade desistir de tentar controlar todo o processo que, supostamente, levaria à motivação do aluno em favor de deixar que ele se abra a múltiplas instâncias nas quais possa ser tocado em sua singularidade. Um exemplo disso são os jogos em rede, nos quais o prazer de jogar com companheiros leva as pessoas a executar ações que, supostamente, estão bem acima de sua competência linguística para continuar jogando.

Foi o que ocorreu com D. (a mesma criança do exemplo precedente) e sua irmã L. (cinco anos mais velha). Ambos vinham participando de torneios em um site chamado "Neopets" no qual crianças do mundo todo formam equipes para participar de gincanas. Ninguém se conhece. Apenas combinam dia e horário para continuar a brincar. Dependem do esforço e da habilidade do outro para passar de nível e, por assim dizer, sair do presente perpétuo da brincadeira. Por esse motivo, quando um dos jogadores não consegue fazer o que deveria, a situação se complica sobremaneira.

Certo dia, quando a mãe das crianças chegou a sua casa, encontrou-as cercadas de dicionários e de gramáticas, de inglês e francês. Querendo saber o que estavam fazendo, foi informada de que tentavam vencer um impasse. Um dos jogadores de sua equipe, sueco, não conseguia ultrapassar o nível 8. Eles sabiam como fazê-lo, mas não sabiam como se comunicar em sueco. Como não queriam parar de jogar, restou-lhes recorrer a todas as ferramentas das quais dispunham. Não foi necessário que nada além do prazer de jogar para que se sentissem "motivados" a... aprender sueco. De novo, temos aqui uma possibilidade de projeção a um futuro que vem pelo incompleto.

Posto isso, concluamos: o *amarelamento* é solidário à vontade de tudo poder, tudo compreender, tudo capturar nas nossas redes significantes. Na outra ponta, a responsabilidade subjetiva é amiga de um não saber radical e irredutível. É justamente na medida em que nós podemos nos responsabilizar pela nossa própria satisfação que o fascínio por nossos objetos pode ser vivido sem colocar em risco projetos de maior importância e envergadura.

Considerações Finais:

O objeto da responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa

Ao longo do trabalho, buscamos cernir, de diferentes maneiras, a *Língua Espraiada,* um modo peculiar de utilização da língua materna caracterizado pela predominância da proliferação dos sentidos que é típico da metonímia em detrimento da sua estabilização em uma metáfora compartilhada socialmente.

Fizemos motivados por nossas preocupações com os modos divergentes de utilizar a Língua Portuguesa que não podem ser explicados pelas categorias já descritas na gramática e na linguística. Em nossa avaliação, esse fenômeno, que coloca os sentidos em curto-circuito e mantém os alunos em uma espécie de *idioglossia,* origina-se de nossa dificuldade por construir modos de educar que levem em conta a falência da lógica cartesiana na sociedade atual.

Como a *Língua Espraiada* coloca em risco a possibilidade de continuidade de sucesso do ensino da Língua Portuguesa, ela convoca nossa *responsabilidade subjetiva*. Assim, ao longo do trabalho, insistimos para que cada professor buscasse se implicar na construção de soluções singulares para essa epidemia que, se não controlada, tende a agravar a sensação de que a produção linguageira de nossos alunos costuma ficar bastante aquém do esperado com relação a idade ou grau de escolarização.

Frisemos: ao prevenir os leitores a respeito do fenômeno que buscamos estudar não se tratou, em momento algum, de uma preocupação normativa e, muito menos, moralista. Estamos amplamente advertidos tanto do caráter de mutabilidade e de heterogeneidade das línguas naturais quanto das lutas políticas travadas pelas minorias para poder, muito legitimamente, em nossa avaliação, expressarem-se em suas variações maternas sem que isso represente um demérito social ou econômico.

Analogamente, pouco nos importa opor presente e passado em um raciocínio ingênuo segundo o qual, quando se trata de tempo, é possível traçar fronteiras

inequívocas e fáceis de serem datadas. Assim, nem queremos recorrer ao passado, no qual, supostamente, os alunos escreveriam melhor antes do surgimento da *Língua Espraiada*, nem, tampouco, imaginar que a evolução pela qual todas as espécies passam implica uma gradação do pior para o melhor. O raciocínio sobre o qual nos apoiamos buscou descrever o que, por gerar aflição a um grande número de professores, pareceu um fenômeno digno de ser estudado com cuidado.

Nossa inquietação, iniciada no âmbito da formação de professores, agravou-se pelo fato de que o contato com o grande número de dados coletados no âmbito do projeto de pesquisa *Movimentos do Escrito* levou a crer que as novas gerações estavam (se) perdendo ao abrir mão do registro linguístico que, ao menos hipoteticamente, lhe garantia alguma fluência em suas comunidades de origem.

Como a esse abandono não parecia corresponder um esforço para construir um modo de dizer que pudesse vir a servir de substituto (ou de suplemento) a ele por ocasião da escolarização, os professores estavam se vendo muito inquietos ao ter de lidar com uma legião de jovens que sofriam da ausência da palavra articulada.

Como consequência, os professores passaram a ter de se virar com alunos muito menos dispostos a enfrentar as dificuldades inerentes de aprender a escrever. Como eles *amarelaram*, a *Língua Espraiada* tem crescido e os textos coletados nos assustam. Ao que tudo indica, hoje, é muito difícil escrever sem estar à mercê do estilhaçamento dos sentidos.

Por esse motivo, muito comumente, nossos alunos são vítimas de uma sensação de enorme angústia existencial, acompanhada de temor de despedaçamento ou de desaparecimento. Assim, caso não encontremos modos para lidar com a *Língua Espraiada*, o horizonte que se perfila é sombrio: alunos com dificuldade (ou, mesmo, impossibilidade) para encontrar as palavras para dar testemunho público da sua singularidade. Como agravante, caso ele tenha vontade de, por assim dizer, sentir-se especial, e não consiga obter esse efeito por meio do trabalho, pode sentir convidado a flertar com a delinquência. Às vezes, uma pessoa confunde "singularidade" com "excentricidade" e daí para a marginalidade o passo é muito pequeno.

Foi nesse contexto que o conceito de *responsabilidade*, tal qual vem sendo trabalhado por filósofos e psicanalistas, ganhou centralidade na reflexão. Nessa acepção, quando nos sentimos responsáveis por alguém ou alguma coisa, a reivindicação da continuidade de sua existência se impõe sobre nós. Assim, mesmo

quando não sabemos o que fazer para cuidar de algo, caso nos sintamos responsáveis por ele, trataremos de inventar alguma solução para o problema que nos acossa.

Transpondo esse raciocínio para o contexto específico da formação de professores de Língua Portuguesa, quando obtemos, na sua formação, um professor em quem a *responsabilidade subjetiva* se instalou, pouco importa quando ele não sabe o que fazer em determinada situação. Mesmo sem ter certeza do que deve ser feito, ele buscará obter determinados efeitos, nem que seja a custa do velho método da tentativa e erro.

Por conseguinte, em primeiro lugar, tratou-se, aqui, de buscar fundamentação para arquitetar as maneiras de formar professores para quem a continuidade da existência do bem-dizer seja uma questão de vida ou de morte. Nesse ponto, o recurso aos instrumentos da clínica do real se fez vital. Utilizando-os, pudemos pontuar a importância de um posicionamento firme por parte dos formadores, bem como a necessidade de trabalhar para ligar a palavra ao corpo. Concluímos, portanto, em certa medida, que a possibilidade de formar professores implicados e consequentes passa pelo silêncio arbitrário e absoluto. Exemplifiquemos.

A *Universidade de Oxford*, situada na Inglaterra, é a quarta melhor universidade do ranking das melhores universidades do mundo pela *Times Higher Education*. Fundada em 998, Oxford é a mais antiga universidade do mundo anglófono. Tem laboratórios, museus e bibliotecas. Tem, também, alunos que, em 2013, ficaram esperando, sentados, a instituição se dignar a responder um de seus pedidos: a readmissão do bibliotecário do *Saint Hilda College*. Por meio de um porta-voz, eles ficaram sabendo que a Universidade não ia fazer nenhum comentário a respeito do assunto. A instituição deveria explicar didaticamente o motivo da demissão?

Contextualizemos. O bibliotecário foi demitido porque, na biblioteca do *Saint Hilda*, ao invés de manter o esperado silêncio e recolhimento, cerca de trinta alunos se dedicaram a coreografar o *hit* da Internet daquele momento: o *Do the Harlem Shake*! Quê?! Tratou-se da reprodução de um vídeo feito por cinco jovens australianos que contaminaram o mundo ao mostrar quatro amigos vestidos de modo bem estranho: um de ET, um de *Power Rangers*, um de Chinês e um de macacão colado rosa vibrante.

Os australianos fizeram uma redução bem humorada da canção *Harlem Shake*, desenvolvida por Harry Rodrigues (conhecido como Baauer), DJ e produtor de música eletrônica dos Estados Unidos. No começo da cena, dançam devagar, parecendo ignorar uns aos outros. Depois de que o refrão da música (*Con los terroristas*) toca, o ritmo

cresce vertiginosamente. Os moços dançam cada um a seu modo, aleatoriamente, mas de modo articulado. Em fevereiro de 2013, essa deliciosa bobagem tinha tido 175 milhões de visualizações.

E mais: deu origem a mais de 40 mil versões, todas saborosamente parecidas. Sempre começam com uma cena mais ou menos sem graça e se alteram dramaticamente depois do grito de guerra *Con los terroristas*. Alguns exemplos: idosos que vão dançar com o jovem solitário; operários que se juntam ao trabalhador sozinho; passantes, na metrópole, que aderem ao divertimento do moço na calçada; todo o público que lota um anfiteatro que faz companhia ao estudante inicialmente excêntrico... Tem até a versão do exército russo!

Se existe tanta versão do *Harlem*, por que não poderia ter a versão da biblioteca de Oxford? Por que caberia ao bibliotecário ter evitado a gracinha? E mais, por que a instituição se nega a explicar aos alunos o motivo da demissão? É justamente neste ponto que podemos louvar a exemplaridade de Oxford. Antenados com os novos tempos, se, por um lado, eles entendem que, no século XXI, ganhamos mais liberdade subjetiva e maior amplitude de meios técnicos para dar a vê-la, por outro, percebem que isso não é motivo para deixar o mundo virar uma "grande casa da mãe Joana".

De maneira consciente ou não (o ignoramos) Oxford está alinhada com o *Princípio Responsabilidade* de Hans Jonas por perceber que é justamente na medida em que nossa competência técnica, grau de influenciar pessoas e poder de persuasão aumenta que, na mesma proporção, aumentam as consequências potenciais de nossas ações.

Assim, infelizmente para o bibliotecário e para os irreverentes alunos, houve um preço a ser pago: graças à tendência que o ser humano tem de seguir exemplos, se, na quarta Universidade melhor do mundo o *Do The Harlem Shake* passasse impune, o risco das bibliotecas de todas as outras se tornarem lugares impossíveis de se estudar cresceria exponencialmente. O bibliotecário de *Saint Hilda* poderia ter dançado quantas vezes quisesse o *Harlem*, poderia mesmo, caso assim o desejasse, ter se deixado filmar bailando com as roupas mais estapafúrdias. Ninguém tem nada a ver com sua vida particular. O que ele não podia ter feito era deixar com que a biblioteca virasse salão de baile em seu horário de trabalho.

Posto isso, passemos a sopesar o silêncio de *Oxford*. Muitos podem pensar que, como seus dirigentes tiveram boas razões para demitir o funcionário, deveriam explicitá-las aos alunos. Não acreditamos. Só quem julga "normal" aceitar que, hoje,

um jovem inteligente o suficiente para entrar em uma Universidade desse nível não tenha condições de mensurar os riscos de suas brincadeiras inconsequentes pensa isso. Seria imaginar que vivemos em uma cultura na qual queremos formar jovens que não conseguem diferenciar, na universidade os lugares que são reservados para estudar daqueles onde se rebola o traseiro. Seria, como na metáfora explorada no segundo capítulo deste trabalho, "brincar de rei leão" e fingir que a vida pode ser vivida sem peso.

Seria "reacionário" o educador que se dedica a transmitir esse tipo de parametrização às gerações subsequentes? Claro que não. Em primeiro lugar, mesmo que fosse, quanto a nós, preferimos correr o risco de levarmos esta pecha do que vermos uma legião de pessoas perderem, paulatinamente, a possibilidade de exercer, de modo consequente, sua relação com as próprias palavras.

Em segundo, porque, como já afirmado, o raciocínio que sustenta a clínica do real em nada se assemelha àquelas que Nietzsche nomeia como sendo as forças reativas. Frente a um fenômeno qualquer (a *Língua Espraiada* entre outros), nada ganharemos com uma atitude de refutação ou contestação. Ainda dando a mão para o filósofo, o que nos interessa é formar gerações de professores que tenham vontade de poder, não se deixem abater pelas intempéries da existência, mantendo um profundo desejo de uma vida com intensidade máxima, na qual a força ativa, expansiva, agressiva e criativa triunfe.

Qual a chance de obter esse triunfo? Para nós, ele só pode ser obtido quando a consciência do peso da existência é incluída, em toda sua radicalidade, no cálculo das decisões a serem tomadas por nossos alunos. Quando uma pessoa sabe que tudo na vida tem peso (Se não para você, aqui e agora, para os seus descendentes, dentro de algum tempo), não vai se importar tanto com as frustrações normais da existência porque, de saída, sabe que, por estar vivo, ele sempre está perdendo alguma coisa.

A *responsabilidade subjetiva*, portanto, está ligada com a capacidade de cada qual para perceber que não há modo de contornar a finitude dos homens e a fragilidade do mundo onde vivem. Dizendo de modo muito simples, de nada adianta pedir desculpas para uma pessoa que você matou ao atropelar por acidente. Assim, educar é, em certa medida, dizer com crueza que somos responsáveis pelas consequências de nossas escolhas sabidas ou insuspeitas. Educar demanda parar de afofar a vida com palavras vãs.

Especifiquemos. Neste contexto, a palavra “crueza” não se relaciona à falta de polidez, à grosseria, mas, sim, ao famoso “é isso” de Jacques Lacan. Quando, após ponderações mais ou menos complicadas, alguém chega a essa conclusão, ele não tem mais para quem se queixar. Do que adiantaria reclamar, por exemplo, que mais valia ter nascido com os olhos azuis? O professor que olha seus alunos com crueza até pode pensar que seria mais interessante caso a *Língua Espraiada* não estivesse lá, mas, por outro lado, sabe que dizer isso é tão útil quanto pedir a uma nuvem carregada para que ela não chova.

Quando um educador não se furta à “crueza”, pode proporcionar um encontro surpreendente da pessoa com o seu não saber. Um dos benefícios desse confronto é levar a pessoa a deixar de usar a palavra do modo que habitualmente fazia antes de se conformar com a irredutibilidade do encontro faltoso com o real: como esconderijo de suas fragilidades.

Na outra ponta, a pessoa que olha para certo quadro (como, por exemplo, sua perplexidade e irritação ao se deparar com a *Língua Espraiada* na produção de seus alunos) e, cruamente pensa “é isso”, aceitando-o serenamente, dá provas de sua “vontade de poder”. Provavelmente, trata-se de alguém que depois de consideradas todas as variações possíveis, alcançou a percepção do que é imutável em um quadro qualquer. Então, das duas, uma: ou ele desiste de viver ou entende que ninguém consegue fugir de si mesmo e, portanto, precisa aprender a fazer o melhor possível com o que se é.

Quando esse resultado é obtido, o “de sempre” não é mais possível e, consequentemente, quem foi surpreendido com a própria transformação se vê convocado a reorganizar o modo como se relaciona com a rede significante. Ao examinar a própria prática pedagógica, sente-se, também, convidado a responder a um juízo ético: o que devo fazer com minha língua caso queira colocar no mundo algo passível se ser chamado de “minhas palavras”?

Quando alguém inventa uma resposta para esta questão, inaugura a possibilidade de tomar o bem-dizer como objeto de responsabilidade. Outrossim, encontra a porta de saída do *looping infinito* da *Língua Espraiada*, cujo uso o leva de “nada” para “lugar nenhum”. Em cada texto que alguém se propõe a escrever, esse dispositivo pode se tornar operacional ou não. Restará sempre uma dúvida a respeito da possibilidade de sucesso nessa passagem.

O ato de escrever, ao consistir em um potentíssimo dispositivo de transformação da relação do sujeito com o saber, relança as chances de que ela ocorra. Entretanto, engana-se quem pensa que, finalmente, *aprendeu a escrever*. A cada momento em que se torna imperativo abandonar as certezas de um ponto preciso de amarração de suas palavras com o saber para mergulhar — sem rede de proteção — naquilo que, inicialmente, não faz sentido algum, a dúvida que queima ressurge.

Lembrando que, na formação de professores, ao menos duas gerações de profissionais estão em jogo (a dos formadores e a de quem está sendo formado), é importante ressaltar a centralidade que a escrita pode ter na implicação de alguém em quem se busca instaurar a *responsabilidade subjetiva*.

Quando alguém privilegia o texto como matéria-prima por meio da qual alguém expressa o seu estilo singular, não será mais possível permanecer sozinho. Em primeiro lugar, escreve-se para alguém, nem que seja para um leitor virtual. Em segundo, se escreve a partir das palavras de alguém, por meio das quais uma ideia que já foi, em certa medida, circunscrita. Assim, quando se trata de escrever, o erotismo está presente. Com o papel (ou a tela do computador) em nossa frente, somos irremediavelmente castrados.

Por esse motivo, caminhando para uma direção mais conclusiva do presente texto, retomemos o canto XXXIV da *Divina Comédia*, em busca de uma imagem sensível para concluir a reflexão. Nela, está retratada o desenlace da cena na qual Virgílio, acatando um pedido de Beatriz, vai buscar Dante no reino dos mortos. Em poucas palavras, juntos, conseguem fazer o impossível: sair do inferno. (DANTE, 1976).

Para que a façanha se torne mais compreensível, lembremos que o inferno de Dante tem nove círculos, que, por sua vez, são subdivididos em esferas. Ele se torna mais profundo a cada um de seus anéis. O último deles (Cócito) é descrito como sendo o lugar onde habitam os traidores.

O Cócito é um local dividido em quatro esferas. Em cada uma delas, estão separados os mortos, de acordo com a gravidade da traição cometida. Portanto, o lugar mais profundo da topologia do inferno de Dante é o centro da terra: a "Judeca". Fazendo companhia àqueles que, em vida, traíram seus benfeitores. Lá reside Lúcifer.

No canto XXXIV, está narrado o momento no qual, após ter ultrapassado todos os círculos do Inferno, Dante e Virgílio encontrarão sua saída, e sem a procurar. Trata-se de operação arriscada: Virgílio pede a Dante que suba em seu colo. Seu plano é,

carregando semelhante fardo, descer até alcançar o fim do inferno segurando-se nos pelos do peito de Lúcifer. Ele não evita o perigo, portanto. Ao contrário, utiliza-se dele como instrumento de sua liberação.

Da cena descrita, interessa frisar, que, para conseguir sair do inferno, Dante e Virgílio não precisam retornar sobre seus próprios passos para sair no mesmo lugar por onde entraram. Tal operação teria exigido revisitar todos os horrores dos quais já tinham escapado. Sua saída se dá por meio da descoberta de um lugar de travessia mais aprazível: o furo que um ribeirão faz na rocha sólida.

É ao adentrar o "mais profundo" do inferno, que, guiando-se apenas pelo murmúrio de um regato, os dois poetas podem olhar as estrelas. Paradoxalmente, eles conseguem sair ao entrar. A saída do inferno que é feita pelos dois poetas pode ser comparada, portanto, com a imagem da Garrafa de Klein, utilizada por Lacan no *Seminário da identificação* (LACAN, 1961-62). Observando-a, fica difícil discriminar onde é o "dentro" e o "fora" da garrafa, de modo que, quanto mais algo entra nela, mais sai.

Ao analisar a topologia do inferno de Dante, podemos perceber que ela mostra uma situação da qual só se sai na medida em que não se recorre mais às forças reativas. Do mesmo modo que Virgílio não despreza o percurso dos nove círculos já percorridos, e o valida indo para frente, quem deseja curar a epidemia da *Língua Espraiada* não pode se furtar de reconhecer suas manifestações. Melhor reconhecer: "Eu sou o que sou".

Por quê? Porque ao tentar predicar o primeiro termo da oração para construir o lugar desde onde enunciar, aquele que escreve encontrará restos desconexos de falas daqueles que foram importantes ao longo de sua vida, vozes, assombrações. Quanto mais caminhar ao encontro do "si", mais se deparará com o "não-eu". Quanto mais buscar uma homogeneidade coerente, mais se sentirá como quem tivesse descido até as profundezas dos infernos.

Ao longo do processo, terá a impressão de que nada mais restou. Nem o outro, nem o si próprio, nem o caminho, nem o próprio inferno onde vinha ardendo. No suposto lado de dentro, onde imaginava residir sua essência, tudo o que encontrará será o nada. É, portanto, ao se apoiar no lugar desse nada sem substância que, subitamente, se verá do lado de fora, mais propriamente dizendo, na cultura, na circulação social, onde, por meio da voz do outro, poderá, finalmente, encontrar o que, desde sempre, lhe

diferenciava. Mantendo a metáfora, neste ponto, a *responsabilidade subjetiva* pelos próprios demônios é a única saída.

Por que demoramos tanto para concluir que nunca poderemos ser outra coisa além do que escolhemos ser? Freud nos ensinou "Nada na vida é tão caro quanto a doença – e a estupidez" (FREUD, 1913, p. 176). Por que ainda não aprendemos sua lição? Deveríamos fazê-lo, afinal, ensinar a evitar a estupidez faz parte da tarefa dos pais e dos educadores.

Hoje, quando a longevidade bate recorde, crescem as "mortes estúpidas". O que as configura? A falta de *responsabilidade subjetiva*. O fato de alguém se deixar levar para fora da vida sem ter decidido suicidar-se. São tragédias sem sentido nas quais o protagonista sai do palco em um acidente que poderia ter sido evitado caso o morto tivesse mantido uma relação mais atenta com suas circunstâncias.

Exemplos. O ocorrido com as vítimas do maníaco do parque, o sedutor que convencia as mocinhas feias a seguirem-no para parques desertos nos quais, supostamente, após terem sido fotografadas, fariam sucesso como modelo. Os afogamentos daqueles que se espremeram em barcos com lotação três, quatro vezes maior do que o legalmente permitido.

São mortes que não precisavam ter acontecido. Ocorreram quando alguém cegou para a inevitabilidade da morte e, por sua desatenção para esse aspecto da existência, precipitou-se catastroficamente para essa experiência. É fácil para todo mundo ficar com ódio dos criminosos, mas é bem mais complicado responder algumas questões embaraçosas. Por que as moças acreditaram que o estuprador as tornaria ricas e famosas? E por que quem entra em um barco sem saber nadar não procura o salva-vidas? Onde estavam com a cabeça? Onde estava quem deveria ter educado essas pessoas para se manterem vivas?

Nossos antepassados foram mais sábios: quando a expectativa de vida era bem menor, não poupavam as crianças do necessário conhecimento a respeito de sua finitude e fragilidade. Tornavam a morte presente na vida. Na Escócia, por exemplo, elas eram levadas para colocar as mãos nos defuntos, para que seus fantasmas não as assombrassem durante a noite. Na França, era comum que acompanhassem seus pais para assistir às decapitações em praça pública. Não tinham medo de prejudicar a beleza da infância de seus filhos poupando-os do óbvio.

Quando alguém não encontra anteparos para se proteger de uma experiência insuportável (como é o caso da certeza de ser mortal em uma sociedade que nega esta

obviedade), pode acabar se oferecendo a ela de forma repetitiva, instaurando o presente perpétuo e frustrando as esperanças de Jonas, para quem:

> Essa história humana verdadeira, que se inicia recentemente, é a história do reino da liberdade, inteiramente novo. No seu conteúdo imprevisível, confiamos em encontrar o novo homem. (JONAS, 1996, p. 283).

Jonas conclui sua reflexão a respeito do *Princípio Responsabilidade* confessando sua confiança no surgimento de um homem capaz de encontrar os reguladores que o torne capaz de se pautar por ele. Também nós, ao concluir este trabalho, acreditamos na possibilidade de ultrapassar o presente perpétuo da *Língua Espraiada*.

Presente perpétuo e *Língua Espraiada* são fenômenos que andam de mãos dadas. Tanto um quanto outro são tecidos pela dificuldade de diferenciação e da hierarquização dos significantes. Só podem ser superados, portanto, por meio da invenção de outros dispositivos, mais ligados ao real, para proporcionar ao sujeito apático e desagregado, efeitos de deslocamento (no caso do tempo) ou de ressonância (no caso da linguagem).

Para sair do presente perpétuo, é necessário sustentar uma modulação temporal inédita para quem trabalha. Fruto dos efeitos vivificantes do significante sobre o corpo do professor e de seus alunos, a nova organização temporal alarga cada instante de uma existência.

Por parte do docente, trata-se de abrir espaço para a invenção criativa de uma nova organização. É necessário encontrar modos de pinçar a satisfação pulsional, orientando-a seja no cotidiano de sala de aula, seja nas relações que se dão em outros espaços, tais como as orientações de relatórios de pesquisa.

A presença da modulação temporal instaura um corte radical no fluxo temporal cujos efeitos são: 1) a instauração de um entusiasmo contagiante que preserva a pessoa do envelhecimento psíquico; e 2) a introdução de uma pressão irredutível que impede tanto a acomodação ao tempo da natureza quanto a insistência da manutenção da mesma modulação significante.

Nesse sentido, vencer o fenômeno da *Língua Espraiada* demanda a instauração de um trabalho de variação temporal que introduz noções tais como a sequência, a

ordenação, a volta sobre os próprios passos, o avanço deliberado e assim sucessivamente.

A introdução do tempo é um instrumento potente para: a) proporcionar uma quebra que permite a irrupção do objeto singular que, por sua vez, pode passar a ser o único a responder por sua satisfação, configurando um "maior do que eu"; e b) impedir a cristalização da articulação significante e fazer com que o sujeito se depare com a esquisitice de sua singularidade.

Foi por esse motivo que, ao longo do trabalho, insistimos na importância da inoculação de um pensamento obsedante ao longo de uma formação. Para nós, mais importante do que os aspectos técnicos relativos ao trabalho de "correção" do texto por parte do professor de Língua Portuguesa está a possibilidade de inocular, em nossos alunos, uma ideia cuja pressão seja tão forte que não lhe reste outra coisa a fazer além de escrever para, ao transmiti-la ao leitor, livrar-se do incômodo gerado por sua presença.

Quando alguém se deixa parasitar por uma curiosidade maior do que tudo mais, sua mudança de posição é visível: ela deixa de se representar discursivamente como uma vítima impotente e passa a incluir as consequências de seus atos ao decidir o que fazer.

Para o formador de professores, essa configuração é sinônimo de "missão cumprida". Uma pessoa invadida pelo seu "maior do que eu" não volta mais a habitar o presente perpétuo. Seu passado entra para a história, para o registro do vivido, vira memória. Sua relação com a língua (ao lado de todas as outras) deixa de ter a força de uma determinação inexorável, tal qual o coro da tragédia grega. Se, eventualmente, a pessoa comenta a respeito disso, o faz do lugar de observador, não mais do de vítima.

Nesse ponto, a *Língua Espraiada* tomba, sob a coerção da *responsabilidade subjetiva*. Formado, o professor estará atento para a possibilidade deste desregramento e, ao se deparar com fenômenos da mesma magnitude no texto de seus futuros alunos, não mais se assustará.

Sua decisão estará tomada. Ele amará o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com seu gesto, salvá-lo da ruína que, não fosse a educação, seria inevitável. Com Arendt e Jonas, ele contará não só com a renovação e a vinda dos novos humanos, como, acima de tudo, se implicará ativamente na possibilidade de que venham a bem falar nossa língua pátria.

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. Magia e Felicidade. In: _____**Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 23-25.

ALIGHIERI, Dante. (1265-1321). **A Divina Comédia**. Tradução e comentários de Cristiano Martins. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1976.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

ARISTÓTELES. Physics. Trad. Hardie, R.P. & Gaye R.K. **The basics works of Aristotle**. New York: Random House, 1941.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Ces mots qui ne vont pas de soi**. Boucles réflexives et non coïncidences du dire. Paris: Larousse, 1995.

BAKHTIN, Michail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BALLY, Charles. (1932) **Linguistique générale et linguistique française**. Berne: A. Franke, 1950.

BARRÉ DE MINIAC, Christine. **Le rapport à l´écriture**: aspects théoriques et didatiques. Villeneuve d´Ascq (Nord): Presses Universitaires du Setentrion, 2000.

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua.** Lisboa: Setenta, 1984.

BARZOTTO, Valdir Heitor. A língua Portuguesa, aos poucos, nas telas da mídia. **Nas telas da Mídia**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

_____. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas. **Ecos Revista**, Cáceres - MT, v. 02, p. 93-96, 2004.

_____. Se acender tem de queimar: mas entre declarações e atos algo derrete na língua. In: Valdir Heitor Barzotto, Claudia Rosa Riolfi. (Org.). **Sem choro nem vela**. São Paulo: Paulistana, 2012, p. 25-34.

_____. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento.** 2013. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

_____. Que língua é essa!? Se português é isso aí, então, eu não sei português. In: CAMPOS, Sulemi Fabiano; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs). **Ensino da leitura e da**

Escrita. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino. Natal-RN: Editora EDUFRN (no prelo).

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido.** Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo, SP: Editora Scipione, 2002.

CORREIO POPULAR. **Caderno especial Violência**. 23 de maio de 1999. Campinas-SP.

DIMENSTEIN, Gilberto. In: **Folha Online**. Edição de 08/02/2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/gilbertodimenstein/ult508u500752.shtml> Acesso em: 13 nov. 2010.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem.** São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. Esboço de uma teoria polifônica da Enunciação. In: _____. **O dizer e o dito.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1987, p. 161-218.

EDUCAR PARA CRESCER (2009). Geração interativa. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/geracao-interativa-427328.shtml>. Acesso em: jul. 2012.

FERRY, Luc. **La révolution de l´amour**. Pour une spiritualité laïque. Paris: Plon, 2010a.

_____. **Aprender a viver**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010b.

FORBES, Jorge. **Fixões**. Agenda de psicanálise. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1990, p. 69-73.

_____. **Você quer o que deseja?** São Paulo: Editora Best Seller, 2004.

_____. (2004b). Medidas de Natal. In: **O Estado de São Paulo**. Edição de 19/12/2004. Disponível em: http://www.jorgeforbes.com.br/br/imprensa/medidas-de-natal-2.html. Acesso em: 21 nov. 2013.

_____. **Inconsciente e responsabilidade.** Psicanálise do Século XXI. Barueri, SP: Editora Manole, 2012.

FOUCAULT, Michel (1970). **A ordem do discurso**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREIRE, Sílvia; CRISTINO, Luiz Gustavo. Tempo seco provoca filas em hospitais do interior do Estado de SP. In: **Folha de São Paulo**. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/790897-tempo-seco-provoca-filas-em-hospitais-do-interior-do-estado-de-sp.shtml>. Acesso em: 15 ago. 2013.

FREUD, Sigmund (1899). Lembranças encobridoras. In: _____. **Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Volume XVIII.)

_____. (1905[1901]). Fragmento da análise de um caso de histeria. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1972, p. 13-116. (Volume. VII).

_____. (1909). Notas sobre um caso de neurose obsessiva. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 135-173. (Volume X)

_____. (1910). Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 143-144. (Volume XI)

_____. (1912). A dinâmica da transferência. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 107-119. (Volume XII).

_____. (1913) Sobre o início do tratamento (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I). In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XII. Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 161-187.

_____. (1914). Algumas reflexões sobre a Psicologia escolar. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 243-250. (Volume XIII)

_____. (1914b). Recordar, repetir, elaborar. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 159-171. (Volume XII)

_____. (1915). Os instintos e suas vicissitudes. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Ed. Standard Brasileira Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 115-144. (Volume XIV)

_____. (1918 [1914]). História de uma neurose infantil. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 15-129. (Volume XVII)

_____. (1919). O estranho. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Ed. Standard Brasileira Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 233-273. (Volume XVII)

_____. (1920). Além do princípio do prazer. In: _____. **Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980. p. 13-75. (Volume. XVIII)

_____. (1921). Psicologia de grupo e análise do ego. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 77-154. (Volume XVIII)

_____. (1924). A dissolução do Complexo de Édipo. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980, p. 190-199. (Volume XIX)

_____. (1925 [1924]). Uma Nota Sobre O Bloco Mágico. In: _____. **Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980, p. 253-259. (Volume XIX)

_____. (1925) A Negativa. In: _____. **Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980, p. 263-269. (Volume XIX)

_____. (1934) Construções em Análise. In: _____. **Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud.** Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980, p. 21-22.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

_____. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, 1996.

GRÉSILLON, Almuth. **Eléments de Critique Génétique***:* lire les manuscrits modernes. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1994.

HENRY, Fabienne; JOLIBOIS, Michel; MILLER, Jacques-Alain (Orgs.). **La conversation d´Arcachon**. Cas rares. Les inclassables de la clinique. Paris: Agalma, 1996. p. 149-282.

INSTITUTO DE PESQUISAS DATAFOLHA (2008). **Jovens Brasileiros**. Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/po/ver_po.php?session=700>. Acesso em: jul. 2012.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia In: _____. **Linguística e Comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1999. p. 34-62.

JOYCE, James. (1922). **Ulisses**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

JONAS, Hans. **O Princípio Responsabilidade**. Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC - Rio, 2006.

JULIEN, Philippe. **O estranho gozo do próximo**: ética e psicanálise. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1996.

KANT, Immanuel (1785). **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. (1788). **Crítica da razão prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. (1790). **Crítica da Faculdade do Juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

KIERKEGAARD, Soren. **O conceito de angústia**. Lisboa: Hemus Editora, 1968.

LACADÉE, Philippe. (2006) **A autoridade da língua**. Disponível em: <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/psicanalise/almanaque/04/textos/autoridade%20da%20lingua.pdf>. Acesso em: 14 set. 2013.

LACAN, Jacques. (1945). O tempo lógico e a certeza antecipada. Um novo sofisma. In: _____. **Escritos.** São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 69-86.

_____. (1947). A psiquiatria inglesa e a guerra. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 106-126.

_____. (1953). Função e Campo da Fala e da Linguagem em Psicanálise. In: _____. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 238-324.

_____. (1954-1955). **O Seminário**. Livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

_____. (1957-1958). **O Seminário**. Livro 5: As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. (1959-1960). **O Seminário**. Livro 7. A Ética da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1960). Subversão do sujeito e Dialética do desejo freudiano. In: _____. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 4. ed., 1996. p. 275-311.

_____. (1961-1962). **Séminaire**. Livre XIX. L'Identification. Paris: Association freudienne internationale. (Publication hors commerce).

_____. (1964). **O Seminário**. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2001.

_____. (1964b). Acte de fondation. In: **Autres écrits**. Paris: Seuil, 2001.

_____. (1966) Subversion du sujet et dialectique du decir dans l'inconscient freudien. In: **Écrits**. Paris: Éditions du Seuil, 1966. p. 793-827.

_____. (1967). A psicanálise. Razão de um Fracasso. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 341-349.

_____. (1969-1970). **Le Séminaire de Jacques Lacan**. Livre XVII. L'envers de la psychanalyse. Paris: Éditions du Seuil, 1991.

_____. (1969-1970). **O Seminário**. Livro 17. O avesso da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. (1971-1972). **O Seminário**. Livro 19. ... Ou pior. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2012.

_____. (1971-1972). **Le Séminaire**. Livre XIX. ...Ou Pire. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

_____. (1972-1973). **O Seminário**. Livro 20. Mais, Ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1982.

_____. (1973). Televisão. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, p. 509-545.

_____. (1975). Conférences et Entretiens dans des universités nord-américaines. In: **Silicet**. Nº 6/7, p. 32-37.

_____. (1975-1976). **O Seminário.** Livro XXXIII. O sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____. (1976a). Joyce, o Sintoma. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, p. 560-566.

_____. (1976b). Prefácio à edição inglesa do Seminário 11. In: _____. **Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 567-569.

_____. (1977). Préface à l´ouvrage de Robert Georgin. **Cahiers Cistre**. 2. ed. Paris, 1984. p 9-17.

LAURENT, Éric e MILLER, Jacques-Allan. O Outro que não existe e seus comitês de ética. **Curinga.** Belo Horizonte, n.12, p.4-18, set.1998.

LEITE, Nina Virgínia de Araújo. Escrita e Escritos. In: COSTA, Ana; RINALDI, Doris (Orgs.). **Escrita e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2007, p 301-306.

LEIRIS, Michel. **La règle du jeu**, tome I. Paris : Éd. Gallimard, 1999.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 13º Edição, 1998.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Pensamento Selvagem**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles. **O crepúsculo do dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

_____; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcarola, 2004.

_____; SERROY, Jean. **A cultura-mundo***:* resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MATTER, Gray. Engineering Serendipity. In: **The New York Times Sunday Review**. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2013/04/07/opinion/sunday/engineering-serendipity.html>. Acesso em: 22 set. 2013.

MILLER, Jacques-Alain. (1996). O escrito na fala. **Opção Lacaniana online nova série**. Ano 3. Nº. 8. Julho 2012. Disponível em: <http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_8/O_escrito_na_fala.pdf>. Acesso em: 01 set. 2013.

MIRANDA, Giuliana e RIGHETTI, Sabine. Formigas derrotam elefantes na África. In: **Folha de São Paulo**. 05/09/2010. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/794353-formigas-derrotam-elefantes-na-africa.shtml>. Acesso em: 15 ago. 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

PESSOA, Fernando (1923). **O eu profundo e os outros Eus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PONTES, Felipe. Leonard Mlodinow: A neurociência está apenas arranhando a superfície do cérebro. In: **Revista Época**. Edição de 4 de março de 2013. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2013/03/leonard-mlodinow-neurociencia-esta-apenas-arranhando-superficie-do-cerebro.html>. Acesso em: 22 set. 2013.

POMMIER, Gérard. **Naissance et renaissance de l'écriture**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. **Perspectiva**. Florianópolis. v. 20. n. 01, p.105-124, jan./jun., 2002.

POTTIER, Bernard. **Théorie et analyse en linguistique**. Paris: Hachette, 1987.

_____. **Sémantique générale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

_____. Le pensé et le dit. **Travaux et Documents**. n. 4. Vincennes Saint-Dennis: Université Paris 8, p. 17-21, 1999.

_____. **Représentations mentales et catégorisations linguistiques.** Louvain, Paris: Peeters, 2000.

QUINTO, Antônio Carlos. Busca por padrões prejudica tomada de decisão. In: **USP Notícias**. São Paulo: Universidade de São Paulo. 29/10/2013. p. 5.

RIOLFI, Claudia Rosa. **O Discurso que sustenta a prática pedagógica.** Formação de professor de língua materna. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas. Unicamp. Tese de doutorado, 1999.

_____. Escola e Violência - uma dúzia de pontos para pronto socorro. **Quaestio** (UNISO), v.2, p.31 – 48, 1999.

_____. A singularidade da pesquisa universitária em letra(s): questão e transmissão. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Universidade Estadual de Campinas, n. 38, jan./jun, p. 85-99, 2000.

_____. Formacriação. **Línguas & Letras.** Revista da Unioeste, v.2, p.13 – 18, 2000.

_____. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura. Teoria & Prática**. Revista da Associação de Leitura do Brasil, Unicamp, Campinas, volume 40, jan./jul., p. 47-51, 2003.

_____. Ensinar a escrever: perspectivas e desafios na contemporaneidade. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. **Escola Viva:** elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 317-332.

_____. Erro de leitura ou equívoco constitutivo (de sujeito)? A singularidade na fala de uma criança. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org.). **Leitura, múltiplos olhares**. Campinas, 2005. p. 219-233.

_____. **Linguagem e Pensamento**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.

_____. Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de língua portuguesa. In: CALIL, Eduardo (Org.). **Trilhas da escrita:** Autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007. p. 33-64.

_____ et al. **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo. Thomson, 2008.

_____ MAGALHÃES, Mical de Melo Marcelino. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos da Clínica** (USP), v. XIII, p.98 – 121, 2008.

_____; ANDRADE, Emari. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. São Paulo: Campinas. jan./jun., 99-118, 2009.

_____; IGREJA, Suelen (inédito). Les manuscrits scolaires d'une apprentie de chercheuse des sciences humaines comme lieu d'analyse des pratiques de son orientatrice. Texto base para comunicação oral apresentada no *III Colóquio Internacional CLIOPSY*, realizado em novembro de 2009 na Universidade Paris X – Nanterre.

_____. Leitores Fragmentados. **Revista Língua Portuguesa**: Psicanálise e Linguagem, São Paulo, p. 14-19, 30 nov. 2009.

_____. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.). **O inferno da escrita.** Produção escrita e psicanálise. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 11-31.

_____. BARZOTTO, Valdir Heitor. Alunos que erram: os paradoxos entre o uno e o múltiplo na produção textual. In: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte (MG): Fino Traço / FAPEMIG, 2011b. p. 91-101.

_____. Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes Editores, 2011c. p. 111-124.

_____. É possível falar de amor na relação pedagógica globalizada? In: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte (MG): Fino Traço / FAPEMIG, 2011d. p. 103-112.

_____. A psicanálise e o professor que amarelou. **Estilos da Clínica** (USP. Impresso), Volume 17, número 2, p. 344-358, Jul/Dez. 2º semestre de 2012.

_____. Idioglossias partilhadas: cartas de amor ao professor que ainda vai nascer In: BARZOTTO, Valdir H.; RIOLFI, Claudia R. **Sem choro nem vela**: carta aos professores que ainda vão nascer. 1 ed. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 13-24.

_____. Lições do periquito: corpo e sentido além do Édipo. In: DEL RE, Alessandra, ROMERO, Márcia. (Orgs.). **Na língua do outro**: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens. 1ed. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012b. p. 227-234.

_____. O aluno e o uso das novas tecnologias: a discursividade contemporânea e a constituição da subjetividade. In: BARBOSA, Marinalva Vieira; BARBOSA, Juliana Bertucci. (Orgs.). **Leitura e Mediação**: reflexões sobre a formação do professor. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 173-193.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARTRE, Jean Paul. A República do Silêncio. **Le Lettres Nouvelles**, 1944.

SAUSSURE, Ferdinand (1915). **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1989.

SCHAUDER, Silke. Figures de l´inachèvement: Michel-Ange et Camille Claudel. **Topique 3**. nº 104, p 173-190, 2008.

SOARES, Rafael. Chamber Music (I) - James Joyce. In: **I-Traduções e coisas sobre tradução**. Disponível em: <http://i-traducoes.blogspot.com/2011/06/chamber-music-i-james-joyce.html>. Acesso em: 23 jul. 2011.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000024.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2013.

STRACHEY, James. Nota do editor inglês. Fragmento da análise de um caso de histeria. In: FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1972. p. 17-18. (Volume VII).

STRAUSS, William; HOWE, Neil. **Generations**: The history of America's future, 1584 to 2069. New York City: William Morrow, 1992.

TAPSCOTT, Don. **Growing Up Digital**: The Rise of the Net Generation. New York City: Mc. Graw-Hill, 1998.

TRINDADE, Eliane e VINES, Juliana. Aluna de 13 anos de colégio particular denuncia assédio sexual praticado por colegas. In: **Folha de São Paulo**. 30/04/2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2013/04/1270518-aluna-de-13-anos-de-colegio-particular-denuncia-assedio-sexual-praticado-por-colegas.shtml>. Acesso em: 22 set. 2013.

UOL ENTRETENIMENTO. Pânico exibe cena polêmica de Gerald Thomas e Nicole Bahls e critica "sensacionalismo da imprensa". 15/04/2013. Disponível em: http://televisao.uol.com.br/noticias/redacao/2013/04/15/panico-exibe-cena-polemica-de-gerald-thomas-e-nicole-bahls-e-critica-sensacionalismo-da-imprensa.htm. Aceso em: set. 2013.

ULLMAN, S. Nomes Próprios. In: _____. **Semântica.** Uma introdução à ciência do significado. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

WAGNER, Tony. **Creating Innovators**. The Making of Young People Who Will Change the World. New York: Sribner, 2012.