

Do temor do texto ao texto próprio: desafios ao estudo da linguagem

Marisa Grigoletto*

Resumo

Este texto apresenta uma reflexão sobre os desafios da escrita em cursos universitários que têm por objetivo estudar a linguagem, tais como cursos de letras. Analisa esse desafio do ponto de vista da necessidade de ensinar o aluno a assumir uma posição enunciativa própria e lhe propiciar condições para tal, como requisito primeiro para construir uma posição de autoria dos textos que escreve. Algumas implicações da ocupação tanto de uma posição enunciativa própria quanto do lugar de autor são analisadas na perspectiva da análise do discurso e da psicanálise lacaniana. Conclui-se que para atingir o estatuto de autoria de um texto é preciso se implicar na palavra escrita e se marcar no texto, estabelecendo uma relação que tenha algo de singular com o saber.

Palavras-chave: Escrita. Autoria. Aluno. Singularidade. Linguagem.

Dentre os desafios dos cursos universitários que focalizam o estudo da linguagem, em especial os cursos de letras, um em particular será analisado neste texto: o desafio de ultrapassar a reverência e o temor extremos ao texto que paralisam o movimento dos sentidos e as respostas dos sujeitos. Embora estejamos quase sempre presos à escrita acadêmica e tenhamos pouco ou nenhum espaço para a “escrita criativa”, como são chamados os cursos que propõem levar os alunos a redigir textos tais como contos, poemas, narrativas autobiográficas e narrativas ficcionais em geral (embora talvez ainda nesses casos caiba a pergunta: até que ponto os textos produzidos são realmente criativos? Ou seguem

* Professora da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Doutora em Linguística pela Unicamp.

Data de submissão: abril de 2008. Data de aceite: agosto de 2008.

padrões rígidos de gênero ensinados pelo professor?), esta reflexão procura indagar sobre onde fica o sujeito aluno e de que posição ou lugar ele pode falar ou escrever. Ainda que se espere dos alunos e das alunas que se apoiem fortemente nos textos teóricos estudados para as suas reflexões e análises, é preciso começar ao menos garantindo um distanciamento mínimo por meio do qual o aluno¹ se coloque numa posição enunciativa própria, isto é, numa posição enunciativa de comentador ou resenhista, que seja. Como entrar no processo de escrita garantindo esse mínimo pelo menos?

Início a reflexão com dois relatos curtos sobre situações reais de alunos de letras diante de textos teóricos de tipo acadêmico, que servirão de ilustração para um aspecto de uma atitude possível – e frequente, eu diria – de estudantes de letras (e, imagino, também de outros cursos superiores) perante o texto acadêmico teórico. O primeiro é o relato de um episódio ocorrido com uma aluna de iniciação científica e sua orientadora por ocasião da entrega de um primeiro texto de resenha teórica que deveria, no futuro, ser incorporado ao seu relatório de pesquisa.

O texto, escrito com base nas leituras teóricas recomendadas pela orientadora, havia sido redigido da posição enunciativa dos autores resenhados, sem que em nenhum momento se “ou-

visse a voz” da aluna resenhista. Isso pareceu surpreendente à orientadora, pois se tratava de uma aluna inteligente e capaz, com boa capacidade de assimilação de conceitos teóricos e de análise de dados. Embora o texto apresentasse as condições formais desejadas, tais como coesão, encadeamento lógico, sintaxe e pontuação adequadas, além de uma boa apresentação de conceitos teóricos, era equivocado porque não mostrava um deslocamento de posição enunciativa dos autores resenhados para a aluna-autora. O que teria levado a aluna a escrever seu texto sem esse necessário deslocamento? O que a levava a não perceber que era necessário ocupar uma posição enunciativa própria?

O segundo relato refere-se a um mestrando na área de letras que, na fase de começar a escrever seu próprio texto da dissertação, em preparação para o exame de qualificação, passou por várias dificuldades de escrita no que se referia, segundo o seu orientador, sobretudo a se posicionar diante dos textos teóricos lidos. Ao comentar o caso com uma colega, o orientador disse:

Ele parecia e é um bom aluno, mas é só isso: um bom aluno. É alguém sério e aplicado, que faz as tarefas exigidas, mas que tem dificuldade em adotar uma atitude crítico-investigativa frente aos textos. Talvez essa dificuldade se deva ao fato de ter tido uma formação muito rígida.

Para ele, parece impensável criticar ou se posicionar de modo argumentativo, investigativo, frente a qualquer texto escrito e publicado.

Uma primeira tentativa de resposta leva-me a considerar que, talvez, o aluno não veja a necessidade de assumir uma posição enunciativa própria (atitude que, se mantida, não vai jamais levá-lo ao lugar de autor) porque pensa que não pode nem deve ter voz perante os autores estudados – autoridades no assunto –, ou mesmo diante do professor, que pode estar entre os autores ou ser um comentador de teorias mais habilitado aos olhos do aluno. Ou, talvez, o aluno não perceba claramente a especificidade que há numa posição enunciativa; em outras palavras, talvez ele não perceba que discorrer sobre uma teoria da perspectiva de aluno-pesquisador que dela procura se apropriar para ancorar esse saber à sua própria investigação e às suas próprias reflexões não é da mesma ordem que discorrer sobre a mesma teoria da posição do autor daquela teoria ou da posição de outro comentador. Essas posições diferentes produzem sentidos diversos, têm propósitos distintos e percorrem diferentes espaços de significação.

Creio poder sugerir que essa é uma postura bastante comum do aluno em relação à sua própria produção escrita no âmbito de cursos de graduação em

letras, único contexto que conheço de perto. A postura que consiste em não assumir, ou não sustentar, uma posição enunciativa pode se concretizar em formas um pouco diversas destas que relatei. Por exemplo, em disciplinas de redação, conforme constatou Carmagnani (2001), os alunos tendem a apagar a própria voz quando instados por comentários do professor sobre suas redações a justificar ou explicitar algo do texto próprio; preferem eliminar o trecho que foi objeto de comentário e, assim, sucumbir ao que acreditam que seja o desejo do professor.

Uma das causas desse tipo de comportamento certamente está na dificuldade presente na escola, nos níveis anteriores à universidade, de colocar o aluno em situações de significação pela linguagem – tanto na leitura quanto na produção escrita – e que, se perpetuada em cursos superiores que formam professores, tende a retornar à escola realimentando esse círculo vicioso.

A questão não é de fácil solução, sobretudo se trouxermos à baila reflexões como a de Riolfi (2004), sobre a dificuldade, na tradição cultural contemporânea, de conseguirmos que a criança – e o aluno, de forma geral – queira escolher os bens simbólicos da cultura – valores, traços mais ou menos abstratos de construção do laço social, que determinam o que se é – em detrimento dos bens materiais ime-

diatos que lhe fornecem uma imagem com a qual ele se apresenta ao mundo: aquilo que se *aparenta ser*.

Nesse tipo de sociedade contemporânea que é a nossa, que valoriza cada vez menos o laço social e cada vez mais a aparência, a escola tem tarefas muito complexas a cumprir, dentre as quais a de conseguir implicar a criança, o adolescente, o jovem na sua educação, ou seja, fazer “com que ele compreenda a seguinte convocação: ‘isso tem a ver contigo’” (RIOLFI, 2004, p. 327). Esse afrouxamento do laço social reflete-se também, segundo a autora, na redução do valor da letra como prática social que tinha seus usos ligados aos maiores valores da cultura e à ampliação do uso da letra como tecnologia instrumental, com finalidades utilitárias e imediatas.²

Se, nesse raciocínio, o desafio para a educação básica está em restaurar a dimensão da singularidade para professores e alunos, a situação não é muito diferente para a educação superior: de um lado, temos alunos que, embora tenham feito a sua escolha por um curso, mantêm com ele uma relação superficial e pouco engajada; de outro, há os alunos engajados, mas que parecem sucumbir ao peso do conhecimento transmitido com aura de “textos sagrados” a serem reproduzidos, com o conseqüente apagamento do sujeito aluno.

Ultrapassar o silenciamento da própria voz e a falta de assunção de uma posição enunciativa própria na escrita de um texto é uma primeira etapa para que o aluno venha a ocupar o lugar de autor após outros tantos deslocamentos. Tomo emprestadas de Leda Tfouni (2001, p. 83) a denominação e a definição de lugar de autor com base numa dupla ancoragem: tanto a uma perspectiva discursiva quanto à perspectiva psicanalítica. Para Tfouni, o trabalho de autoria está situado naquilo que é descrito por Pêcheux (1988/1990, p. 51)³ como

uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações.

Continua Tfouni: “Analiticamente, o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando ‘amarrar’ a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua.” E completa com Lacan: “O autor, assim, produz aquilo que Lacan (1957)⁴ denominou de *point de capiton*, ponto de estofa, lugares do processo de enunciação onde se percebe que o sujeito efetuou um movimento de retorno ao enunciado,

e pode, assim, olhá-lo de um outro lugar, que proponho denominar o lugar de autor.”

Enfatizei que se trata de uma primeira etapa porque é preciso ultrapassá-la para chegar ao lugar de autor, ao texto próprio, à posição subjetiva de se implicar na palavra, à emergência do novo. E essa é uma tarefa ainda mais difícil e contra a qual todo o sistema de ensino conspira, em todos os níveis. Se pensarmos que a escola e a universidade tendem a reproduzir o que Lacan denomina de “discurso da universidade”, que coloca o saber no lugar de agente⁵ e produz um discurso sem sujeito – no qual o sujeito pode ocupar diferentes posições alternadamente, mas só pode retomar saberes já postos a partir de qualquer dessas posições – podemos concluir que nesse tipo de discurso dominante em toda a escola e na universidade o sujeito não tem espaço para construir seu próprio saber, o que significa não ter espaço para enunciar seu desejo, para interrogar outros saberes.

Esse é, evidentemente, um discurso de poder, em que o poder se coloca todo do lado do saber consagrado e inquestionável a ser reproduzido. A dificuldade da escrita própria está, então, no cerne do próprio sistema, que, num mesmo movimento, produz os sujeitos pela escrita e os exclui da escrita, pela sacralidade dessa prática

e pela hierarquização dos sujeitos. Aos alunos costuma-se reservar o papel de escribas, de copiadores de outras ideias, num processo em que o conhecimento deixa de ser construído para ser reproduzido.⁶

Mas voltemos, por ora, à etapa inicial: de assumir uma posição enunciativa perante outros textos ou perante o professor. Essa é uma posição discursiva de sujeito que se reconhece na *diferença* em relação aos outros; o outro que pode ser o autor do texto, o professor, ou outros leitores do seu texto. É uma posição que propicia momentos de resignificação, ainda que seja na forma de comentário. A meu ver, já é uma posição que demanda que nos desloquemos do ponto em que olhamos a linguagem e a língua, em particular, como objeto externo a nós – objeto de estudo, de análise, de comunicação – para passar a considerá-la como estruturante da nossa subjetividade e, conseqüentemente, das nossas práticas de significação por meio da linguagem.

Com isso, quero dizer que atentar somente para as convenções que regem os tipos e gêneros textuais ou para os aspectos de coesão e coerência na produção textual não é suficiente – embora possa ser necessário ou inevitável – para que alguém escreva do lugar da diferença, isto é, para que assuma uma posição enunciativa par-

ticular. Tal ponto de vista tampouco possibilita a emergência do lugar de autoria do texto próprio. No entanto, essa é a crença mais difundida na escola e também, creio poder dizer, em cursos de letras: a crença de que o estudo e o conhecimento dos aspectos formais de textos são condição suficiente para o bem escrever. Trata-se de uma perspectiva, contudo, em que a língua permanece como objeto externo ao sujeito e à sua produção, de modo que nenhum deslocamento subjetivo esteja garantido.

Também é necessário pensar na tomada da palavra como um movimento que não se resume à função comunicativa, argumento que pode ser defendido tanto pela via da análise de discurso quanto pela psicanálise. Como bem realça Orlandi (1999), a língua é feita para comunicar e para não comunicar, e o entendimento de que a função primordial da língua é a comunicação – o que excluiria o seu oposto, a não-comunicação – é uma visão reducionista de língua e de sujeito. As relações entre linguagem, sujeito e sentido são relações complexas, que põem em xeque as noções de transmissão inalterada de sentidos e de controle consciente do sujeito sobre os sentidos que produz.

Pensar na função comunicativa da língua como função primordial remete à ênfase no uso da língua para fins

instrumentais, utilitários, perspectiva cujas deficiências já foram apontadas. É uma visão que facilmente nos convoca a permanecer no espaço das significações estabilizadas de que fala Pêcheux, ou seja, no campo da previsibilidade, da repetição do mesmo, oposto ao espaço das transformações dos sentidos. E pensando com a psicanálise, é, em suma, uma perspectiva que pode não nos deixar perceber, ou não permitir, no caso da produção textual dos alunos, o rastro do sujeito em acontecimentos em que, tomando os termos de Burgarelli (2003, p. 162), “o sujeito escolhe deixar seu rastro, para além da comunicação eficiente”, numa relação singular entre sujeito desejante e saber.

Mas como ultrapassar essa primeira etapa de assunção de uma posição discursiva própria para chegar ao lugar da autoria? Ou será que a tomada de uma posição enunciativa particular é condição suficiente para produzir uma escrita própria? Parece-me que ainda não, no sentido de que a posição de alguém que marca em seu texto o distanciamento entre o comentador (o aluno produtor do texto) e os autores comentados não propicia necessariamente a emergência da singularidade, ou seja, do novo, nesse tipo de produção textual.

Como fazer, então, para proporcionar ao aluno oportunidades de se im-

plicar na palavra escrita produzida por ele, não só pelo movimento necessário de distanciamento dos autores lidos, resenhados e citados ou dos comentários do professor, mas também pelos deslocamentos produzidos na rede de sentidos por alunos sujeitos que se assumem como autores? Como propiciar ao aluno condições de desenvolvimento de um “idioma pessoal” na escrita?⁷ Em outras palavras, de que maneira criar condições, como professores (ou ao menos não impedir que elas se concretizem), para que um sujeito possa emergir na cadeia de significantes, aceder em direção ao seu desejo e, dessa forma, imprimir o novo? E o que seria esse novo?

Faço a ressalva de que, tanto da perspectiva discursiva quanto da psicanalítica, o novo não está em dizer algo nunca dito antes, mas, sim, numa reconfiguração dos ditos anteriores (dos textos lidos para um trabalho acadêmico, por exemplo) que seja própria, que retrabalhe outros textos de forma a emergirem novas relações e um ponto de vista particular.

Para a análise de discurso de filiação pecheutiana (por exemplo, Pêcheux, 1975/1988; 1988/1990; Orlandi, 1996; 1999 e muitos outros), o sujeito – sempre sujeito de discurso – se constitui na interdiscursividade, isto é, na relação com o já-dito dos discursos, ao se inscrever numa ou mais

formações discursivas, num processo de filiação histórica. Dessa forma, seu dizer está desde sempre perpassado pela historicidade de outros dizeres, no interior dos quais as possibilidades de novos sentidos se concretizam em deslocamentos de sentidos anteriores, num movimento que oscila entre a paráfrase e a polissemia, podendo pender mais para um lado ou para o outro. É nesse movimento que se instaura a possibilidade de o sentido mudar e vir a ser outro, como diz Pêcheux, ainda que sempre dependente das redes de memória e dos trajetos sociais.⁸

Para a psicanálise lacaniana (por exemplo, Lacan, 1966/1998; 1973/1990), o sujeito – sempre sujeito de linguagem – se constitui no campo do Outro e o Outro é a dimensão em que está o sentido, a linguagem. A linguagem está fora do sujeito, na acepção de que o sujeito entra na linguagem (entra no mundo) ao nascer; a partir daí, para o indivíduo que se desenvolve normalmente, o sujeito efetua a operação de se ligar ao mundo e lhe atribuir uma significação,⁹ operação a que Lacan denomina “alienação”. A segunda operação, para Lacan (1973/1990, capítulo XVI), é a da “separação”, que é resultante da “percepção”, no sujeito, da falta em si mesmo e, depois, no Outro. A falta, espaço do não-senso (não-sentido), do resto que fica para além do sentido na linguagem, o sujeito a encontra em

si e no Outro, “na intimação mesma que lhe faz o Outro por seu discurso” (LACAN, 1973/1990, p. 203).

Ao se deparar com a falta no Outro, o sujeito passa a se perguntar o que o Outro realmente quer e o seu desejo passa a ser o desejo que ele supõe seja o desejo do Outro. Para quebrar a cadeia de repetições que se instaura a partir dessas operações, o sujeito precisa começar a ir atrás do seu próprio desejo. No processo de escrita, esse é, a meu ver, o movimento que abre um espaço para a escrita própria, para a autoria; um espaço no qual o sujeito possa fazer sentido para si daquilo que está no campo do Outro, trabalhando na “verdade do desejo” (BARTHES, 1977/1978, p. 25), do seu desejo.

Barthes (1977/1978) opõe ciência e escrita para argumentar que a ciência, ou um determinado discurso da ciência, congela o saber em enunciados dos quais o enunciador está ausente (sujeito aos sentidos já estabilizados, formulados por outros, diria Pêcheux?). No plano da escrita, ao contrário, encontra-se toda a linguagem que não se submete à servidão da língua e às suas previsibilidades. Segundo Barthes (1977/1978, p. 21-22), a escrita é o lugar onde se testemunha a energia do sujeito e mesmo a sua falta; é algo que “acontece sempre que as palavras tenham sabor (*saber* e *sabor* têm a mesma etimologia em latim)”.

Assim, pode-se concluir que um texto só é parte da escrita se deixar entrever um idioma pessoal, isto é, as marcas do sujeito da enunciação, que devem estar presentes como marcas de singularidade, mesmo que se tenham de aprender as convenções tipológicas e genéricas do texto acadêmico e obedecer a elas.

Pensando com a psicanálise, uma escrita surge nas condições em que o sujeito desloca sentidos e expressa algo de seu próprio desejo, se faz marcar no texto em sua singularidade, seja com um estilo próprio, seja por meio das relações (recortes, aproximações, disjunções) singulares que faz de outros textos e autores.

No campo da análise de discurso, colocar-se no espaço da autoria implica a impressão de um gesto de significação sobre a língua; a produção de novos sentidos a partir de deslocamentos dos já-ditos; implica, ainda, criar novos contornos no movimento de dispersão dos sentidos. No dizer de Orlandi (1998), considerando-se o aluno na escola, o espaço da autoria só é conquistado se a ele for permitido praticar não a repetição empírica (exercício mnemônico), nem a repetição formal (exercícios gramaticais), mas a “repetição histórica”, “a que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva” (1988, p. 208), mas, ao mesmo tempo, produz deslocamento,

“pois dá lugar à interpretação, ao equívoco, ao ‘outro’ sentido” (p. 209).

Para o desenvolvimento da autoria na escola, Orlandi propõe trabalhar a repetição histórica com os alunos, de modo que a língua seja abordada como acontecimento, não como instrumento, por sujeitos a quem seja propiciado ressignificar sentidos historicizados e, nesse processo, provocar rupturas, transferências e deslocamentos de sentido produzidos por gestos de interpretação.

Procurando aproximar as posições resumidas acima, embora sem esquecer as diferenças que as distinguem, ressalto que o que estou chamando de “escrita” implica, necessariamente, um novo processo de textualização (dos já-ditos), novas configurações de sentido, deslocamentos, um gesto de interpretação, por meio do qual o sujeito vai se inscrever no escrito, vai nele imprimir algum traço de singularidade.

Tal movimento deve ser buscado, trabalhado, incentivado, e esse é exatamente o nosso desafio: traçar caminhos para que nossos alunos se impliquem na produção de linguagem de modo a emergir como sujeitos que se inscrevem no texto – tanto nos textos que leem, quanto naqueles que escrevem. Só assim formaremos sujeitos não apenas representados na cadeia significativa dos diversos discursos – das teorias, da crítica, da academia, da avaliação

–, mas sujeitos que respondem a uma demanda própria e que poderão, conseqüentemente, dar respostas mais criativas na sua prática profissional.

Não estou desconsiderando o que Foucault (1982) descreve como modos de objetivação que transformam todo indivíduo em sujeito e nos subjetivam tanto a outros, por controle e dependência, quanto a nossa própria identidade, pela consciência e pelo autoconhecimento. Com essa ressalva, quero frisar que respostas criativas e singulares, porque resultantes de uma marca do desejo de cada um, não operam fora dos processos de subjetivação a que estamos todos submetidos. Contudo, o trabalho no interior da escrita pode nos ajudar a expor os mecanismos desses processos e, em alguma medida, desconstruí-los.

Se o singular só pode acontecer no campo da imprevisibilidade, do furo na linguagem, do contingente, na posição de sujeito desejante, talvez um caminho esteja em procurar ler outros sentidos, sentidos imprevisíveis no texto do aluno, assim como em tentar provocar a emergência do imprevisto, do contingente, do que é significativo para cada um, particularmente. Imprimir algo de singular, pela escrita, de que trata este texto, é aceder ao seu desejo (ao seu “idioma pessoal”, lembrando novamente as palavras de Ramos do Ó); é deixar de estar à mercê da demanda

do outro; é dizer de si; é construir um conhecimento que lhe pertença porque tem a sua marca, a sua voz.

Estabelecendo uma analogia com a distinção de Barthes entre a leitura e o ato de ler, propondo que nas leituras instrumentais o ato de ler desaparece sob o ato de apreender,¹⁰ a pergunta final que deixo aqui para os que somos professores atuantes em cursos de letras é: Como não deixar desaparecer *a escrita* no ato de escrever?

Abstract

From fearing the text to one's own text: challenges in the study of language

This text presents a reflection about the challenges of writing in university courses which deal with language and the study of language as part of their content, such as language and literature (“Letras”) university courses. The article discusses the necessity of teaching the student to occupy his or her own enunciative position as a first requirement to construct a position of authorship in their texts. Some implications of occupying these two positions are discussed from the point of view of discourse analysis and psychoanalysis. One conclusion is that it is necessary to be committed with the written word and to establish a relationship with

knowledge that contains a mark of one's singularity.

Key words: Writing. Authorship. Learner. Singularity. Language.

Notas

- ¹ No decorrer do texto, farei referência aos alunos e alunas de maneira genérica por meio do substantivo “aluno”, no singular e masculino.
- ² Citando Riolfi (2004, p. 329): “Manter a letra em seu pleno funcionamento, persistindo no difícil esforço de bem articulá-la no texto, demanda, pelo menos em algum grau, a insistência na manutenção de uma sociedade na qual as regras eram claras, e que, antes de tudo, era claro o fato de que havia regras a ser cumpridas e ensinadas para as crianças [...]. Perdemos o amor pela escrita como um fator social generalizado, mantendo-o, apenas, como um fenômeno isolado e pontual. O que temos hoje é uma insistência no uso da letra como uma tecnologia instrumental.”
- ³ A primeira data é a da edição original; a segunda, a da edição consultada.
- ⁴ Em LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ⁵ Lacan (1975/1985) distingue quatro discursos, nos quais quatro termos (S_1 = o significante mestre; S_2 = o saber; S dividido = o sujeito; a = o mais-gozar, o sem sentido) são articulados com quatro lugares, quais sejam: o agente, a verdade, o outro e a produção. No discurso da universidade, a distribuição dos termos pelos lugares resulta na seguinte equação: o saber (S_2) ocupa o lugar de agente, um lugar que se constitui, nesse discurso, como um “tudo-saber” (SANADA, 2004), que não admite a falta; um saber que busca a verdade (as causas, as razões) por meio da tentativa de encontro com o real não mediado pelas palavras. O saber dos mestres (S_1 , o significante mestre) ocupa o lugar da verdade, que é lançada sobre um outro, tomado como objeto sem sentido. Essa equação produz, em consequência, um discurso sem sujeito, de modo que ao sujeito fica reservada a posição de quem é despossuído de saber próprio, dividido entre tantos saberes já estabelecidos.

- ⁶ Devo a inspiração para esta breve reflexão sobre o poder da escrita ao professor Jorge Ramos do Ó, da Universidade de Lisboa, em comunicação pessoal, durante seminário de pós-graduação ministrado no Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, em agosto de 2005. Desnecessário dizer que eventuais incompreensões são responsabilidade minha.
- ⁷ Tomo emprestado o feliz termo “idioma pessoal” do professor Jorge Ramos do Ó.
- ⁸ “Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço [...]” (PÊCHEUX, 1988/1990, p. 56).
- ⁹ Escrevo a partir de anotações minhas resultantes de exposição da professora Claudia Rosa Riolfi, em comunicação pessoal.
- ¹⁰ “Não falo, pois, das leituras ‘instrumentais’, que são necessárias à aquisição de um saber, de uma técnica, e segundo as quais o ato de ler desaparece sob o ato de apreender” (BARTHES, 1984/2004, p. 33).

Referências

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. de L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978. (Título original *Leçon*, 1977).

_____. Sobre a leitura. In: BARTHES, R. O rumor da língua. Trad. de M. Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Título original *Le bruissement de la langue*, 1984).

BURGARELLI, Cristóvão G. Sujeito e escrita. In: LEITE, Nina V. A. (Org.). *Corpólinguagem: gestos e afetos*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 141-174.

CARMAGNANI, Anna M. G. As ilusões do sujeito e a produção de textos argumentativos. In: CORACINI, M. J.; PEREIRE, A. E. (Org.). *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB/Educat, 2001. p. 235-253.

FOUCAULT, M. The subject and power. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. New York/ London: Harvester Wheatsheaf, 1982. p. 208-226.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. (Título original *Écrits*, 1966).

_____. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 4. ed. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão bras.: M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. (Título original *Le Séminaire de Jacques Lacan*. Livre XI: Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, 1973).

_____. *O seminário, livro 20: mais ainda*. 2. ed. rev. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão bras.: M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (Título original *Le Séminaire de Jacques Lacan*. Livre XX: Encore, 1975).

ORLANDI, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 203-212.

_____. *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de E. P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. (Título original *Les vérités de la Palice*, 1975).

_____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de E. P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990. (Título original *Discourse: structure or event?* 1988).

RIOLFI, Claudia R. Ensinar a escrever: perspectivas e desafios na contemporaneidade. In: GERALDI, C. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Org.). *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 317-332.

SANADA, Elizabeth dos Reis. The truth of science about psychoanalytic lecture. *Psicol. USP*, v. 15, n. 1-2, p. 183-194, Jan./June 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 13 set. 2005.

TFOUNI, Leda V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-94.