

ESCRITA E SUJEITO

Cristóvão Giovani Burgarelli*

Painel

Cultura e processos educacionais

Na contramão do que está consolidado quanto a uma teoria da escrita, principalmente para os campos da Alfabetização, da Aquisição da Linguagem e da Lingüística Textual, pretende-se caminhar com algumas questões caras a essa temática. O que é a escrita? Como pensar a relação entre sujeito e escrita levando em consideração a descoberta da Lingüística e suas posteriores articulações, sobretudo a teoria do significante, conforme o retorno a Freud por Lacan. Que implicações e que contribuições um avanço teórico quanto a essas questões poderá trazer para as discussões sobre o processo de leitura e escrita (no caso da escola, a entrada do aluno nesse processo)? Para esta discussão será privilegiado o seguinte objetivo: buscar uma “superação” da dicotomia entre sujeito e objeto, que implica também deslocar-se da noção de representação para outras, tais como: diferença, feixe de associações, identificação ao significante e processo de causação de um sujeito.

Palavras-chave: escrita, sujeito, representação, diferença.

Primeiramente, vamos tentar caminhar com a discussão sobre os conceitos de escrita e sujeito, com o propósito de superar a dicotomia instaurada quanto aos dois termos. Em vez de pensarmos uma relação entre eles, passemos a considerá-los numa contemporaneidade, que também pode ser chamada de unilateralidade ou homonímia. Escrita e sujeito são efeitos de linguagem, por isso não tomamos como ponto de partida a consideração de um estado em que o homem – aí sim ele pode ser confundido com o sujeito, epistêmico – estivesse separado da linguagem e se dirigiria a ela para elaborar ou exprimir o que porventura viria a se passar nesse estado, seja isso de dimensão afetiva, cognitiva ou metacognitiva. Ao contrário, é a linguagem que nos ensina sobre essas duas outras definições; a partir dela então podemos falar tanto do nascimento da escrita quanto dos processos de causação do sujeito.

Com esse primeiro ponto, vem à tona uma distinção radical com relação aos diversos estudiosos especialistas em temáticas relacionadas a esta. Quando discutem literatura, leitura, produção de textos, brinquedos, jogos, brincadeiras, etc, o foco recai geralmente nas noções de reflexão, de autonomia e de produção/apreensão de sentidos. Tomam a leitura, a escrita e qualquer outro jogo simbólico como um processo de conhecimento, sendo que o sujeito já estaria nele incluído e, muitas vezes, já deteria as condições para refletir, atribuir sentidos e, inclusive, transformar o próprio percurso de sua formação. Nesse caso, ressaltam, sem dúvida, a importância da linguagem – aliás ouvimos muito essa expressão hoje em dia –, no entanto suas elaborações não nos permitem pensar num processo de produção simbólica pelo qual o sujeito se funda e se sente, a partir daí, capturado, pois esse sujeito já existiria por si; um sujeito que se dirige à linguagem e sobre

* Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFG, pesquisador nos projetos de pesquisa *Em torno da letra: escrita, leitura e transmissão* (FE e CEPAE/UFG) e *SemaSoma* (IEL/Unicamp).

ela decide.

Ao discutir a entrada da criança na escrita, Borges (2005) sintetiza essa questão afirmando que seu ponto nodal encontra-se no estatuto de representação atribuído à escrita. Segundo ela, as teorias sobre a alfabetização geralmente se filiam ao campo da psicologia ou da filosofia da “essência”, cujos fundamentos são: o sujeito epistêmico, a representação como fonte de verdade, a existência prévia da cognição e a idéia de que a linguagem (oral e escrita) pode ser objetivada e representada. A partir de uma leitura, por um lado, da teoria psicogenética (Piaget e Ferreiro, sobretudo) e, por outro, dos “estruturalistas franceses” (Saussure, Jakobson, Benveniste, Barthes, Derrida e Lacan), Borges explicita a seguinte contraposição: enquanto que, para a primeira, a aquisição da escrita é concebida como um trabalho de compreensão em que a criança “deve objetivar a língua, ou seja, convertê-la em objeto de reflexão, descobrir que tem partes ordenáveis, permutáveis, classificáveis [...], construir uma ‘meta-linguagem’ para falar sobre a linguagem convertida agora em objeto” (Ferreiro, apud BORGES, p.47), para os segundos, esta própria expressão, “aquisição da escrita”, merece ser questionada, pois o leitor ou escritor/escrevente não cria, propriamente, no sentido material, os textos; ao contrário, estes historicamente o antecedem, com suas propriedades estruturais, cujos aspectos podem ser descritos nos níveis gráfico, fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Essa consideração é de fundamental importância para o que nos propomos a discutir, pois um dos passos que nos interessa é a superação de algumas máximas, de fato, relacionadas a esse modo de tomar a noção de representação. Entre elas, podemos destacar as seguintes, levando-se em conta, inclusive, esta sequência : 1. desde quando nascemos estamos inseridos num contexto social, histórico, cultural e afetivo; 2. falamos para expressar pensamentos, sentimentos e para entrar em interação/comunicação com os outros; 3. saber ler é, além de poder decodificar (fazer as correspondências grafofônicas e também saber, no nível básico do dicionário, o significado das palavras), atribuir sentidos a um texto, bem como produzir novos sentidos; 4. saber escrever é ser capaz de representar graficamente o que se passa nesses outros níveis (contexto, pensamento, fala e leitura); 5. o leitor ou escritor (no caso da escola, o aluno) é o centro desse processo e precisa ser incentivado, com uma rica oferta de textos e de situações culturais, para que ele se forme cotidianamente como leitor e escritor autônomo.

Podemos observar que se atribui, nessas máximas, estatuto ao sujeito (igual a pessoa ou ser humano) e ao objeto (igual a interação social, linguagem, textos), bem como à relação entre esses dois termos. Um outro ponto marcante é que subjacente a todas elas está a idéia de unidade de representação, ou seja, de acordo com a Filosofia e a Psicologia vigentes no século XIX, acredita-se que a cada elemento fisiológico se liga um elemento psicológico, bastando, para representar essa correspondência, o conceito de uma unidade psicológica. Previamente existem as unidades “sujeito”, “objeto” ou “relação sujeito-objeto” (contexto, interação social, etc.), que, por natureza, constituem-se representações, para apenas depois, num segundo tempo, poderem-se associar e complexificar. Outra idéia subjacente é a de um Eu (já concebido como unidade representativa) que construiria as associações possíveis. Em síntese, o que não se inclui, nessas máximas, é a noção de diferença, conforme nos permitem entender tanto a descoberta freudiana de que o aparelho psíquico é um aparelho de linguagem quanto a descoberta saussureana, desde a fundação da Linguística. É importante frisar, ainda, que, para estes, não se pode tomar essa diferença como diferença entre entidades previamente existentes, mas sim como diferença enquanto princípio de constituição.

Acreditamos, depois dessa pequena introdução, poder avançar com nosso propósito de, pelo menos, sinalizar para uma concepção de linguagem e de escrita que supere essa dicotomia entre sujeito e objeto, que os retire de sua articulação natural e, por fim, que desloque a compreensão de que o ponto de partida para discutir leitura e produção de textos seja conceber, já de início, “um sujeito que interage com o objeto-linguagem, observando-o de um lugar que supostamente estaria ‘fora’ dele, podendo, por isso, objetivá-lo” (BORGES, 2005, P. 49). Buscando avançar com o nosso entendimento de que ambos são efeitos de linguagem, a questão que se põe, portanto, é outra, qual seja: trata-se de reconhecer e de tirar implicações da pergunta: “o que é a linguagem”, ou então, o que significa “eu falo, eu leio, eu escrevo”?

Em vez de se pensarmos a substancialização do que seria uma cognição ou uma consciência, para, na seqüência, conceber um pensamento, que seria representado pela língua oral, que, por sua vez, seria representado pela escrita, o que estamos propondo com nossa discussão é reconhecer a natureza negativa e relacional dessas supostas unidades. Além disso, um ponto importante que consideramos é a primazia do significante, sendo que grafema e fonema, bem como qualquer marca gráfica, somente passam a existir no jogo das associações, dos encadeamentos possíveis, cujo trabalho constitui representações simbólicas. Sendo assim, sujeito (pensante, falante, leitor e escrevente) e objeto (pensamento e texto oral e escrito) passam a contar como lugares na estrutura linguístico-discursiva. Portanto, o processo de ler e escrever constitui-se porque antes há o trânsito pelos discursos do Outro, os quais permitem que um sujeito possa imaginariamente constituir suas verdades. Ele é resultado de uma subjetivação, e não de uma objetivação.

A partir dessa consideração, torna-se pertinente indagar sobre como é que se passa a existir o sujeito, ou seja, põe-se em pauta um campo de estudos cujo problema é a constituição subjetiva, suas causas, suas figurações, suas modalidades, suas marcas distintivas, enfim a diferença. Tomando, por exemplo, os atos de fala, de leitura e de escrita dos alunos, desde suas produções iniciais da pré-alfabetização, como trabalho do significante, podemos, em vez das representações conceituais previsíveis, pôr o foco sobre os efeitos heterogêneos da linguagem sobre a formação de um sujeito. Em vez de pensarmos um sujeito que esteja na origem e no controle do universo simbólico, nosso olhar e nossa escuta podem-se voltar, agora, para que efeitos a linguagem pode trazer ao implantar-se e escrever-se num organismo vivo, humano. Assim, linguagem não é mais instrumento para o homem, e sim a maneira como o mundo se escreve nele, a maneira como ele é falado.

Quando dissemos, no início, que as noções de sujeito e de escrita podem ser pensadas numa contemporaneidade, homonímia ou unilateralidade, estávamos, de certa forma, adiantando isso que foi dito logo acima. Não se trata de dois tempos/fases, duas entidades, nem de duas linhas, e sim de efeitos de um traçado apenas, o traçado do significante. Sujeito e escrita se contemporaneizam porque ambos somente passam a existir no tempo lógico em que a linguagem os funda. Escrita pode ser entendida, inclusive, como sulcos no real do corpo, ou seja, combinações e associações de traços que matam o puro-orgânico e dá vida a um corpo pulsional. Também a escrita como arranjos e rearranjos de letras numa pauta tem a ver com isso, pois, de certo modo, repete incessantemente essa mesma operação, pois a topologia da letra é homônima à topologia do corpo, isto é, a causa de ela existir como encadeamento significativo é que ela precisa ser esquecida como unidade.

Passemos, a partir desse ponto, ao nosso segundo objetivo, que, conforme já foi

anunciado no início, é desenvolver, pelo menos em parte, a seguinte indagação: que implicações e que contribuições poderá trazer a discussão dessas questões para o estudo sobre o processo de leitura e escrita? Na tentativa de tornar mais prática e dialética essa nossa discussão, vamos, mesmo sabendo dos riscos a implicados, situar três situações específicas dessa suposta relação escrita e sujeito: a entrada da criança na escrita (alfabetização de crianças), a entrada do adulto na escrita (alfabetização de adultos) e a leitura de textos literários tanto por crianças quanto por adultos.

Quanto à primeira, podemos recorrer, principalmente, à nossa experiência como professor da disciplina “Alfabetização e letramento”, na Faculdade de Educação da UFG, bem como às nossas pesquisas, desde 1995, sobre essa temática. No processo dessas duas atividades teórico-práticas, alguns pontos vêm-se tornando, para nós, princípios assentados, e, talvez, um dos mais radicais seja a consideração de que os processos cognitivos vão-se constituindo, para uma criança, desde o seu nascimento, por causa da convocação incessante para que ela entre no discurso do Outro; uma convocação dos jogos de significantes a que passa a estar sujeita. Não consideramos que, primeiramente, a criança pense, para depois se pôr em relação com a linguagem; ao contrário, ela, primeiramente, existe como criança na linguagem, para depois se constituir como pensante. Costumamos a referir-nos a esse fundamento com o seguinte exemplo: nenhuma mãe, ao pôr o alimento na boca do filho, o faz sem linguagem.

Estendendo essa consideração sobre o neonato para a situação específica de se alfabetizar, até ao ponto de poder ler e escrever, tomamos, como ponto de partida, o papel constitutivo da linguagem, ou seja, os seus efeitos sobre o alfabetizando, mais especificamente sobre a sua formação como leitor e escrevente/escritor. No nosso entendimento, o professor, ao fazer circular os textos na sala de aula, bem como ao insistir em mostrar e sistematizar as suas diferentes possibilidades de combinações e associações, convoca a criança ao jogo do significante o qual lhe captura e lhe abre a possibilidade de identificação, ou seja, de imaginariamente se denominar em sua singularidade e de constituir-se como sendo um, e não algum outro, ser. Em outras palavras: se num primeiro momento temos sua entrada na estrutura simbólica, neste segundo estamos diante de um suposto domínio das possíveis amarrações nesse universo, ou seja, com sua entrada na escrita, a criança pode supor-se sujeito de seu falar, de seu ler e de seu escrever. No entanto, realçamos como principal função do professor o seu trabalho de explicitação, sistematização e de insistência com as possibilidades de se jogar com os significantes, pois somente a partir daí podemos conceber uma criatividade ou riqueza de operações cognitivas.

Já, quanto à segunda situação que queremos privilegiar neste texto – a entrada do adulto na leitura e na escrita –, interessa-nos realçar, mesmo que sucintamente, alguns pontos de diferença com relação à primeira. Entendemos, primeiramente, que o adulto não alfabetizado, diferentemente da criança, já se encontra constituído cognitivamente, ou seja, ele, imaginariamente, é sujeito de seu pensar. Daí decorre esta outra consideração: seu mundo, seus desejos bem como a configuração de sua subjetividade encontram-se consolidados, ou seja, ele já se constituiu como sujeito contando para isso com alguns encadeamentos de significantes, e não com outros, sendo que o elemento discutido anteriormente – a entrada na leitura e na escrita – nesse caso pode ser considerado como um elemento em falta. Dessa forma, podemos considerar esta diferença radical: tornar-se ser falante e pensante ele já se tornou, portanto sua constituição como leitor e escritor/escrevente implicará um processo que se situa num outro tempo, com exigências e

caminhos que lhe são específicos.

Um aspecto a ser destacado quanto a essa diferença tem a ver com o ponto de fiscoamento, isto é, com aquilo que falamos anteriormente sobre uma convocação incessante do significante e para o significante. Algo que nos chama muito a atenção é que o adulto, diferentemente da criança, não costuma aceitar o convite das propostas metodológicas que dizem “leia ou escreva mesmo sem saber”, “leia como você pensa que deve ser lido”, escreva do jeito que você sabe”, etc. Ele não se permite lograr como a criança; ele sabe que ele não sabe. Inclusive, não são raros os seus pedidos para que o professor ensine primeiro, para só depois solicitar-lhe alguma produção. No nosso entendimento, trata-se agora de uma mudança de posição do sujeito, e não propriamente de uma constituição. Para a criança, os ciclos ou as fases, imaginárias, da relação entre sujeito e objeto fecham-se coincidentemente no momento do nascimento do sujeito (sua saída do Édipo coincide com sua entrada na leitura e na escrita); já para o adulto, o processo de alfabetização costuma ser mais penoso e exigente, pois a forçagem que lhe é própria comparece mais explicitamente. Nesse caso, a convocação de e para um outro mundo simbólico implica a morte de, pelo menos, parte de um ser já constituído, e por isso convoca resistências específicas.

Acreditamos que várias implicações advêm desse modo de conceber a leitura, a alfabetização e a produção de textos. Mesmo que o princípio básico se mantenha – trabalhar e fazer trabalhar os textos, em seus diferentes gêneros e modalidades, na sala de aula, – faz-se necessário pôr em questão se os materiais didáticos, as metodologias, enfim, se a função do professor está, de fato, propiciando que o educando adulto entre em contato com o conjunto de elementos necessários ao jogo de ler e escrever, bem como se os constantes jogos postos em funcionamento nas aulas desempenham o papel de capturar o alfabetizando, levando-o a se movimentar nesse universo simbólico. Um exemplo que consideramos bastante produtor é, sem dúvida, programar as aulas colocando-as em relação com as diferentes situações já assentadas para o adulto com suas respectivas elaborações simbólicas, no entanto isso não significa considerar que a passagem à nova elaboração proposta seja natural ou sem dificuldades. Espera, insistência e superação de resistências são fundamentais nesse percurso. Trata-se, a nosso ver, de pôr em crise um modo de ser, pensar e atuar e, ao mesmo tempo, de atribuir significação, consistente, a um novo universo simbólico que, para esse alfabetizando, aparecerá paradoxalmente como estranho e familiar, como aprisionamento e liberdade, enfim como morte e vida.

Passemos, por fim, à última situação própria ao trabalho com textos na sala de aula que escolhemos para elucidar esta discussão – a leitura de textos literários. Começemos por realçar as questões que mais nos interessam quanto a essa temática: qual seria a função da literatura na escola, quais os paradoxos aí implicados e por que, mais do que abordar a importância da leitura literária para ajudar o aluno a adquirir conhecimentos, ou então para se tornar mais consciente, escolhemos buscar, em nossos estudos, as possíveis consequências de um entrada nesse universo?

O que poderá fazer a literatura na vida de professores ou de alunos que se propõem a inserir-se nesse campo? Geralmente o que se escuta como assentado sobre esse tema, nos debates e discussões da maioria dos especialistas, é que a literatura é importante para auxiliar a escola em seus papéis de ensinar a ler e a escrever, de formar conceitos, de inserir o aluno na realidade sócio-histórica, etc. No entanto, costumamos frisar, em nossas discussões, que tanto a natureza quanto a função da literatura são radicalmente distintas da natureza e da função da escola. Esta tem como meta a castração e o desejo: sustentar as cordas da civilização firmes e amarradas e formar sujeitos iguais, implicados com as

mesmas causas; já a meta da literatura é a sublimação e o gozo: provocar rupturas, envergar planificações, driblar o recalque para dar vida a outros elementos e, assim, fundar novo universo. Portanto, no nosso entendimento, a literatura mais interroga a escola do que a ratifica; mais põe em crise os conhecimentos e as realidades assentadas do que os esclarece.

Um ponto que costumamos realçar é que enxergamos na literatura a melhor concepção de linguagem, pois o que se privilegia aí não é a unidade representativa, mas sim os deslocamentos, as associações, a imprevisibilidade. Mesmo quando se trata de leituras já consagradas pela tradição, que obrigam o leitor a se haver com um traçado e talvez com um desfecho imutável que lhe incomoda, o modo de marcar cada leitor, o tempo e a tecitura que se compõe com outros elementos que um traçado convoca são singulares e imprevisíveis. , assim, que ler literatura é pôr em movimento a alteridade, haver-se com o constituído, no entanto não significa tomá-lo como verdade, e sim como linguagem. Partimos da idéia de que “a linguagem é o ser da literatura, seu próprio mundo” (BARTHES, 1998, p.24) e que o mais importante quanto a essa temática é o papel constitutivo da literatura, ou seja, inserir-se na literatura – não na história da literatura – e assim se constituir novo sujeito.

Por essa via, como foi discutido também nas duas outras situações tomadas aqui como exemplos, é que acreditamos ser possível tirar consequências das noções mais caras a esta temática, tais como singularidade, criatividade e, principalmente, o paradoxo entre alteridade e autonomia. Como já dissemos, nossa tentativa de superação da dicotomia entre sujeito e objeto implica também o deslocamento da noção de representação para a de diferença, que, primeiramente, tem a ver não com a idéia de um referente representando uma coisa, mas sim com a de um signo remetendo-se a outro signo devido ao encadeamento de significantes, com seus feixes de associações. Partindo dessa consideração, tomamos como fundamental para nossos estudos o entendimento de que o sujeito somente se constitui por essa alteridade radical, ou seja, de que é a linguagem que o causa. Se, desde que o homem é homem, só se pode pensar esse ser na e pela linguagem, então podemos tomar como inconsistente a consideração de um sujeito epistêmico, universal, que manipula a linguagem e decide sobre ela. Entendemos como mais produtor, menos determinista, situar esse “sujeito da linguagem” num tempo posterior ao tempo que poderemos chamar de “sujeito à linguagem”; esta linguagem, que lhe abre a existência e o envolve de tal forma que, num momento segundo, permite-lhe inverter sua posição e se supor criador de linguagens.

Referências bibliográfica

BARTHES, R. Da ciência à literatura, In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
BORGES, S. X. A. Alfabetização: representação e diferença. *Viver mente e cérebro*: col. memória da pedagogia. Suplemento especial, n. 5. Rio de Jan.: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 42-51.