

FELIPETO, C. Uma leitura do processo de escritura em sala de aula: considerações em torno do real, simbólico e imaginário. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

UMA LEITURA DO PROCESSO DE ESCRITURA EM SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO REAL, SIMBÓLICO E IMAGINÁRIO

Cristina FELIPETO (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE ALAGOAS)

ABSTRACT: This work intends to articulate the singularities involved in the process of writing in the school and triad Real, Symbolic and Imaginary proposed by Lacan (1985). We'll analyze episodes where students produce their writing through 2 opposing forces: the Imaginary one, aiming a Unity, and the Real one affecting this writing from an unexpected.

KEYWORDS: processos de escritura – rasura – homonímia.

“.. o deslocamento do significante determina os sujeitos nos atos, nos destinos, nas recusas, nas cegueiras, nos sucessos e na sorte, não obstante seus dons inatos...”
(Jacques Lacan)

0. Introdução

Analisar os processos que estão na origem de histórias inventadas escritas em sala de aula é observar o imprevisível esbarrando a todo instante na história já prevista e combinada pelos alunos. A cada reformulação e, conseqüentemente, a cada rasura (oral ou escrita¹), a história surge, o que vai implicando daquele(s) que escreve(m) uma gradual submissão às leis da linguagem e um predomínio do significante sobre as intenções iniciais do sujeito. Esse predomínio excede qualquer suposto conhecimento que o sujeito falante tenha construído sobre a língua, o que traz à cena a secundariedade do significado com relação ao significante.

Falamos em significante, significado e intencionalidade. De onde vem a primazia do significante com relação ao significado e às intenções

FELIPETO, C. Uma leitura do processo de escritura em sala de aula: considerações em torno do real, simbólico e imaginário. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

do sujeito? No processo de escritura em sala de aula, temos observado com frequência que, a despeito da intenção do aluno em melhorar um texto e da “manipulação” que se faz dele, a intencionalidade é um efeito do “só-depois”. Ela é uma instância imaginária que se impõe à instância simbólica, dando ao sujeito uma ilusão de controle e autonomia diante do funcionamento da língua.

Referimo-nos aqui ao real, ao simbólico e ao imaginário, o conjunto das três ordens que formam o Nó Borromeano, aquela figura proposta pelo psicanalista francês Jacques Lacan para traduzir a trilogia da realidade e do comportamento humano.

A instância simbólica, ligada à função da linguagem e especialmente àquela do significante, é constituinte para o sujeito, atestando que o homem é, primordialmente, um ser de linguagem. O simbólico é o que liga e orienta as incidências imaginárias no dizer: o sujeito com suas crenças, suas identificações, valores e desconhecimento de si próprio. No imaginário temos a significação e tudo o que é da ordem das representações que elaboramos para justificar os acontecimentos e fenômenos que nos cercam. Representações que, sem dúvida, precisam da linguagem para se concretizar. Já o real, campo do sem-sentido, onde todos os sentidos sucumbem, nenhuma definição é possível, a não ser a de defini-lo como o estritamente irrepresentável, o que resta ou resiste a ser, na medida em que ele não pode ser completamente simbolizado (nem na fala e nem na escrita) e, por isso mesmo, não cessa de não se escrever, produzindo efeitos sobre o simbólico e o imaginário.

No plano da linguagem, a verdade do real fala pelo significante, isto é, pelo simbólico, e é marcada por uma radical imprevisibilidade, ou seja, não se sabe quando nem quais efeitos ele produzirá através da linguagem. Na Aquisição de Linguagem, então, os três registros permitem-nos identificar o que a fala/escrita da criança tem de simbólico e imaginário e o que ela comporta de real. Os efeitos do real no simbólico podem ser observados nos erros imprevisíveis da criança, nos atos falhos, chistes, poesia, lapsos de fala e de escrita, etc, a despeito de toda intencionalidade do sujeito falante/escrevente.

Como diz Lacan, com relação ao que se entende por “intenção”:

Suponhamos que se desenvolvam simultaneamente os dois tensores ou vetores em jogo, o da intenção e o da cadeia significante. Vocês vêem que aquilo que se produz aqui como incoação dessa sucessão, por exemplo, a dos diferentes elementos fonemáticos do significante, se desenvolve muito

FELIPETO, C. Uma leitura do processo de escritura em sala de aula: considerações em torno do real, simbólico e imaginário. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

antes de encontrar a linha na qual toma seu lugar aquilo que é chamado a sê-lo, a intenção de significação, podemos mesmo dizer a necessidade, se quiserem, que ali se oculta².

Se a sucessão dos elementos fonemáticos do significante se desenvolve muito antes da intenção de significação que se oculta no momento de falar ou escrever, então o significante ultrapassa e em muito qualquer intenção (necessidade) de significação, o que não impede efetivamente a intenção de existir.

Procuraremos mostrar como o jogo combinatório dos significantes, conforme a epígrafe citada no início, determina as escolhas, recusas e caminhos do aluno, ao combinar e escrever uma história inventada, desabonando as noções de intencionalidade, reflexividade e estratégia, as quais normalmente acompanham os estudos sobre práticas de produção textual em sala de aula.

Nesta direção, assumimos uma perspectiva lingüístico-discursiva, em um quadro teórico que se apóia sobre os efeitos da releitura lacaniana de Freud, a partir das obras de Saussure e Jakobson. Como consequência necessária deste fato, cabe então ao investigador assumir um compromisso com a diferença, isto é, com a heterogeneidade que se apresenta na fala/escrita da criança, de modo que os erros aí produzidos, quer se trate de erros previsíveis ou de erros imprevisíveis, consistam em uma maneira singular de combinar significantes.

A reflexão teórica aqui presente se pauta na análise de dois dados³. No primeiro, duas alunas da 1ª série do 1º ciclo do ensino fundamental estão escrevendo conjuntamente uma história inventada após tê-la combinado. O processo todo, desde a combinação até a conclusão da história, foi filmado, o que nos permitiu o acesso tanto ao diálogo quanto ao que foi efetivamente escrito. Este processo abre as portas ao reconhecimento de um jogo intenso entre o imaginário, o simbólico e o real, na medida em que as discussões próprias a este tipo de atividade fazem emergir os movimentos de idas e vindas, o que foi ou não foi para o texto, o que deve ou não ir. Já a segunda análise recai sobre o produto final, ou seja, uma história inventada, escrita por uma aluna da 2ª série do 1º ciclo do ensino fundamental.

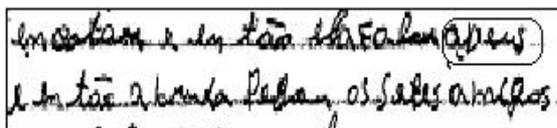
Vale dizer, no entanto, que, tanto o diálogo entre as alunas (primeiro dado), quanto o texto escrito que compõe o segundo dado e produzido por um único sujeito, não são abordados em sua função significativa, mas significante, quer dizer, não se trata de uma análise de conteúdo. Trata-se, pois, do compromisso, mencionado por Lemos

FELIPETO, C. Uma leitura do processo de escritura em sala de aula: considerações em torno do real, simbólico e imaginário. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

- 4) **R**: “(acreditando que F refere-se ao “r” que falta na palavra “encontrou”) Deus! não tem o “r” não, Deus!..”
5) **F**: “é ‘D’? (referindo-se ao “D” em maiúsculo)”
6) **R**: “(impaciente) é Deus, chama...”
7) **F**: “óia, Deus....”
8) **R**: “(revelando angústia) óia aqui... Deus... chama a tia!”
chama a tia!”
9) **F**: “(chamando a professora) ô tia! (a professora se aproxima)
tá certo a palavra ‘Deus’, adeus’?
(a professora pede para que as crianças leiam para ela, e R começa a reler a história)
10) **R**: “encontrou...e então ela falou a deus... não tá certo?”
11) professora: “**adeus no sentido de ‘tchau’?** então é junto... tem que colocar junto, tá certo? mas só que tem que ficar junto ‘a’..’deus’, ..se você separar é outro termo”
12) **R**: “então vai ter que riscar, né? (R liga ‘a’ e ‘Deus’ com um tracinho).

(F 7;3; R 7;11)

O diálogo acima diz respeito ao trecho marcado:



É interessante observar que, em um primeiro momento, há certa indeterminação de “adeus”, pois, isolado do que o cerca, pode ser tomado como:

- “a Deus”: encontrou o sapo e disse (dirigiu-se) a Deus;
- “adeus”: forma de despedida que, segundo o Aurélio, significa “Deus te acompanhe”, “vá com Deus”;
- “ah, Deus!”: a interjeição “ah” dá mais força e realce às palavras a que se junta. Esta expressão geralmente externa aflição, surpresa.

FELIPETO, C. Uma leitura do processo de escritura em sala de aula: considerações em torno do real, simbólico e imaginário. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

Inicialmente, R não descola para o “adeus” no sentido de despedida, o que parece estar relacionado à indiscutível homofonia entre as formas acima expostas. Tanto que, quando F (turno 3) questiona impacientemente “Deus, é?”, R (turno 4) acredita que ela está referindo-se ao “r” que faltava na palavra “encotou”, inclusive, utilizando “Deus” como uma interjeição: “Deus! Não tem o “r” não, Deus!”.

A relação de semelhança – a homofonia entre os termos – produziu em R a relação de exatidão, de transparência entre o sentido que ela tencionava exprimir e o que foi escrito. Num primeiro tempo, ela não consegue enxergar nenhuma diferença entre “a Deus” e “adeus”; seu tempo para compreender parece ser desencadeado por F (turno 3), que insiste em mostrar o equívoco, e R passa, assim, a “tentar compreender” o que ela aponta. Essa é uma situação tipicamente imaginária: desconhecer a situação real em que ele é sabido não escutar. A posição de F não deixa de ser menos imaginária, pois o imaginário, enquanto registro que unifica as partes dispersas, é ele quem separa, quem rejeita.

O equívoco que se pode observar tem como motor um encontro contingente entre o real, o simbólico e o imaginário. A cada ruptura ou perturbação de um sentido, a demanda de significação inerente à linguagem faz com que o escritor desdobre-se sobre o escrito para dar uma nova consistência ao texto. R, ao ser questionada por F, retorna diversas vezes sobre o texto, mas a homofonia entre “a deus” e “adeus” cria um sentido de evidência, como se só pudesse ser assim. A homofonia, um dos efeitos do real na língua, é uma barreira que ela não consegue (ainda) transpor. Todavia, após a interferência da professora (turno 11), R reconhece a diferença e conclui. Estes tempos, que são lógicos, estariam indicando o movimento significante: um significante que se descola de sua face imaginária (signo), fazendo signo em outro lugar.

Milner, ao falar do encontro do sujeito com o real em suas palavras, mostra bem o que se passa entre F e R. Segundo o autor,

“tudo o que o sujeito, se ele o encontra, **demand**a, é que de qualquer maneira uma representação seja possível: somente a este preço, pelo qual o imaginário o espolia, o sujeito poderá suportar o que, por si mesmo, lhe escapa. Para tanto, há duas condições: que para o sujeito tenha o repetível e que este repetível faça rede” (1987:20).

FELIPETO, C. Uma leitura do processo de escritura em sala de aula: considerações em torno do real, simbólico e imaginário. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

A quebra do que seria previsível na continuidade da cadeia faz com que F não consiga inserir o “a Deus” em uma rede possível de significação, demandando, de R, uma nova representação. Entretanto, R não reconhece, num primeiro instante, a diferença implicada na semelhança. É que elas (semelhança e diferença) precisam ser escutadas. Como diz Lemos (1996:10-11),

para que a criança possa passar do ouvir para o escutar e para o escutar-se, ela tem que passar pelo ‘dessubjetivar’ desse outro enquanto ‘esfera de onde se fala’ e se significa, assim como pelo ‘desobjetivar’ da cadeia sonora em sua projeção-transformação em ‘imagem acústica’.

Um outro momento contribui para o descolar de R: a relação deste outro sentido que surge, agora, estabelecendo uma relação de oposição com o que seria previsível na continuidade da cadeia (“adeus, sapinho”). Desse modo, é apenas num *só-depois* que se vai criar, na relação de semelhança, uma diferença guardada pela posição que “adeus” ocupa na cadeia. É através dos efeitos restritivos da cadeia que deve emergir a diferença, obliterando-se a semelhança. Saussure, ao definir a língua como um sistema de puros valores, afirma que “é do todo solidário que se deve partir, para obter, por análise, os elementos que ele encerra” (Saussure, 1995:132).

Ora, “adeus” só adquire sua forma quando faz oposição não apenas com o que vem antes (“disse”) na cadeia, uma vez que “disse” distende-se tanto para “adeus”, “ah, Deus” ou “a Deus”. Apenas quando entra em relação com o que vem depois (“sapinho”) é que, por um efeito de retorno, “adeus” opõe-se a “disse” e adquire o seu valor. Ou seja, “sapinho” impede a continuidade de “ah, Deus” e “a Deus” na cadeia. Esse deslocamento neutralizará o segundo sentido que ela associou a “a Deus”.

Sendo assim, a criança, ao recortar essa “massa amorfa de sons”, no instante em que o som detém-se fazendo beira, litoral com o que o segue ou precede, faz com que a significação, que antes estava “no limbo”, “sofrendo a sua paixão”, como diz Arrivé (1999:99) se efetue, para fazer surgir um sentido outro. Se não há o reconhecimento de relações de diferença e semelhança, através de um tempo lógico próprio a cada sujeito, ele não desloca.

FELIPETO, C. Uma leitura do processo de escritura em sala de aula: considerações em torno do real, simbólico e imaginário. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

O segundo dado que apresentaremos abaixo é um trecho escrito da história inventada chamada “A princesa e a ervilha”, escrita em 12/10/2004, por G, uma aluna de 2ª série de uma escola particular de Maceió. Chamamos a atenção para as partes destacadas:

Depois disso tudo a rainha não disse nada
e foi preparar o quarto da ospede inesperada e mandou tirar
todas as roupas de cama e botou 20 ~~colchoes~~ colchoes e mais
20 acochoados e mostrou o quarto da hospede hinesperada
e menina foi para cama muito agradecida de manhã o rei

ABAIXO COLOCAMOS A TRANSCRIÇÃO DIPLOMÁTICA DO DADO (GRÉSILLON, 1994), RESPEITANDO EXATAMENTE A DISPOSIÇÃO DO TEXTO, BEM COMO A PONTUAÇÃO E A ORTOGRAFIA, PARA MAIOR CLAREZA DO LEITOR:

Depois disso tudo a rainha não disse nada
e foi preparar o quarto da ospede inesperada e mandou tirar
todas as roupas de cama e botou 20 ~~colchoes~~ colchoes e mais
20 acochoados e mostrou o quarto da hospede hinesperada
a menina foi para cama muito agradecida de manhã o rei

Sabemos que a letra “h” na língua portuguesa não possui nenhum som, é formadora dos dígrafos *lh*, *nh*, *ch* e sua omissão ou sua ocorrência em lugares não atestados pela língua é bastante comum em textos escritos por crianças em sala de aula, escapando mesmo ao previsível, ou seja, o “h” pode aparecer em posições as mais inusitadas possíveis, como em “hozo” (olho), “hia” (ia)⁵. O que faz desse acontecimento um fato singular é que G, na 4ª linha, escreve “hospede

FELIPETO, C. Uma leitura do processo de escritura em sala de aula: considerações em torno do real, simbólico e imaginário. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

hinesperada”, apenas uma linha depois de ter escrito, na 2ª linha, “ospede inesperada”.

Se tomarmos a metáfora e a metonímia como responsáveis pelo funcionamento da linguagem, observaremos que se delineia aí um movimento que é de contigüidade, ou seja, um espelhamento da forma “h” de “hóspede” para “hinesperada”. Nada mais lógico, embora a lógica seja do significante, ou seja, este movimento não passa pelo crivo do sentido. É o real fazendo com que sempre na série dos lugares homogêneos levantem-se algumas singularidades, como diz Milner (1987). É neste sentido que dissemos, no início, que o real não pode ser completamente simbolizado (nem na fala, nem na escrita) e, por isso mesmo, não cessa de não se escrever, comparecendo no simbólico como equívoco, o qual provoca o duplo sentido e quebra os estratos. Adotando esse ponto de vista, podemos dizer, com Milner, que nada impede que a linguagem designe uma reunião de partes, organizadas de maneira diferente, às quais é preciso reconhecer por razões empíricas que elas formam conjunto, sem que, entretanto, uma homogeneidade ou uma homomorfia deva lhe ser atribuída. Neste caso, o artigo definido singular na expressão “a linguagem” designa um objeto único e solidário, mas não um objeto unitário e homogêneo (Milner, 1989:643).

Como pudemos ver até agora, *o Real é o incontornável*.

Segundo entendemos, não se trata de discutir se uma regra está em construção, já que algo aqui opera além disso. Como se observa pela imagem, a aluna *sabe* que é preciso fazer parágrafo, começar com letra maiúscula, começar uma história inventada com “Era uma vez”, etc. Vemos inclusive, na 1ª linha, que ela iniciou o parágrafo com um “d” minúsculo, rasurando-o e fazendo um “D” maiúsculo. Ora, neste ponto, nos parece que a via destra do conhecimento é transposta pela via canhestra e não prevista do significante que se articula metonimicamente. A forma acima é autêntica e mostra, a saber, que o sujeito aí é mais falado do que fala, que ele segue a rota do significante. Por quê? Porque neste movimento, que é de linguagem, o sentido não intervém, aparecendo somente como produto *a posteriori*.

Poderíamos entender isso como um fato determinado simbolicamente, ou seja, ocorre aí um movimento de contigüidade que leva o sujeito em seu encaixe. Como diz Lacan (1996: 199),

“o homem é, desde antes de seu nascimento e para além de sua morte, preso na cadeia simbólica (...) ele é na verdade tomado

FELIPETO, C. Uma leitura do processo de escritura em sala de aula: considerações em torno do real, simbólico e imaginário. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

como um todo, mas à maneira de um peão, no jogo do significante, e isto desde antes que as regras lhe sejam transmitidas, se é que ele acabe por surpreendê-las”.

2. Para Concluir

Esperamos ter mostrado a partir dos dados que a fala e a escrita parecem produzir-se entre duas forças opostas: de um lado, aquela de um real afetando a língua de um equívoco, “pegando” o sujeito no erro, inscrevendo na tessitura de sua fala/escrita um espaço de heterogeneidades; de outro, aquela do imaginário, exercendo uma força de coesão, buscando (as)segurar o Um, a unidade, re-encaminhando o dizer ou a escrita - antes rompidos - para novamente fazer sentido.

Consideramos que os alunos em processo de aquisição da escrita têm que se haver com a pressão que o real exerce sobre a língua, muito mais que um sujeito adulto constituído como escritor, para quem essas letras já perderam em parte sua opacidade e já se encontram, de certa forma, mais estabilizadas.

A partir dessas discussões sobre a produção da fala e da escrita, se retomarmos a figura do nó borromeano, poderíamos dizer que o simbólico (esfera da linguagem) sofre a pressão dessas duas forças – real e imaginário – a cada vez que se produz um evento de linguagem. Um, de um lado, fazendo furo; o outro, “costurando” ou jogando incessantemente com esse furo.

NOTAS

¹ A esse respeito, ver CALIL & FELIPETO (2000, 2001), FELIPETO (2003) E CALIL (2003).

²(1960-61[1996]:238, os grifos são nossos).

³ Estes dados pertencem ao acervo “Práticas de Textualização na Escola”, coordenado pelo professor Eduardo Calil, da Universidade Federal de Alagoas. Maiores precisões sobre este acervo estão no *site* www.manuscritosescolares.ufal.br.

⁴Uma primeira análise deste fragmento pode ser encontrada em Felipeto (2003).

⁵ Esses “erros” foram extraídos da tese de Adna Lopes (2005).

FELIPETO, C. Uma leitura do processo de escritura em sala de aula: considerações em torno do real, simbólico e imaginário. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRIVÉ, Michel. Linguagem e Psicanálise, Lingüística e Inconsciente. Freud, Saussure, Pichon, Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- CALIL, Eduardo & FELIPETO, Cristina. “Rasuras e operações metalingüísticas: problematizações e avanços teóricos”. *Cadernos de Estudos lingüísticos*, 39 (7-14). Campinas: Unicamp, 2000.
- CALIL, Eduardo & FELIPETO, Cristina. “Entre o oral e o escrito: as posições de sujeito nas rasuras”. *Letras de Hoje*, 125. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Curso de Pós-Graduação em Letras (347-353) (ISSN 0101-3335), 2001.
- CALIL, Eduardo. “Processus de création et ratures: analyses d’un processus d’écriture dans un texte régide par deux écoliers”. *Langages & Societé 103 Ecriture en acte*. Org. Irene Fenoglio. (31-55). Paris, 2003.
- FELIPETO, Sonia Cristina. *Rasuras entre o oral e o escrito: o equívoco na alteração*. Tese de doutoramento. CHLA/Ufal, 2003.
- GRÉSILLON, Almuth. *Eléments de critique génétique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- LACAN, Jacques. Seminário 20: *Mais, ainda!* R. Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985
- _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- LEMONS, Cláudia T. G. de. *Relatório (CNPq)*. Campinas: IEL/Unicamp, 1999.
- LEMONS, Cláudia T. G. de. “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação”. *Cadernos de estudos lingüísticos*, 42. Campinas, IEL : Unicamp, 2002.
- LEMONS, Maria Tereza. A Língua que me falta: uma análise dos estudos em Aquisição de Linguagem. Tese de doutoramento. IEL/Unicamp, 1994.
- LOPES, Adna de A. A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua. Tese de doutoramento. CHLA/Ufal, 2005.
- MILNER, Jean-Claude. *Les noms indistincts*. Paris: Ed. du Seuil, 1983.
- _____. O amor da língua. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- _____. Introduction à une science du langage Paris: Seuil, 1989.

FELIPETO, C. Uma leitura do processo de escritura em sala de aula: considerações em torno do real, simbólico e imaginário. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

WILLEMART, Philippe. “Do sentido ao corpo: a rasura”. *Corpo e sentido*. S. Paulo: Ed. da Unesp, p. 155-152, 1996.
