

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**A multiplicidade significativa nos processos enunciativos e
discursivos em sala de aula no Ensino Superior**

FERNANDO SILVA PAULA

Ribeirão Preto - SP

2016

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**A multiplicidade significativa nos processos enunciativos e
discursivos em sala de aula no Ensino Superior**

FERNANDO SILVA PAULA

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo, como parte das
exigências para a obtenção do título de Doutor
em Ciências.

Área de concentração: Psicologia

Orientadora: Prof. Dra. Sonia Regina Pasian

Ribeirão Preto - SP

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

FICHA CATALOGRÁFICA

Paula, Fernando Silva

A multiplicidade significante nos processos enunciativos e discursivos em sala de aula no Ensino Superior. Ribeirão Preto, 2016.

162 p.

Tese de doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Pasian, Sonia Regina

1.Equívoco; 2.Significante; 3.Ensino; 4.Análise do discurso; 5.Psicanálise lacaniana

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Fernando Silva Paula

Título: A multiplicidade significativa nos processos enunciativos e discursivos em sala de aula no Ensino Superior

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha família, por todo apoio que recebi durante esse período

À Professora Doutora Sonia Regina Pasian, pelo apoio e acolhimento que me deu na etapa final do doutorado. Obrigado por ter me orientado de forma tão humana, séria e competente.

À Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), por toda estrutura e organização fornecida para a realização desta pesquisa.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por ter investido em minha capacitação como docente e pesquisador, e pelo afastamento concedido para eu pudesse me dedicar integralmente à pesquisa.

À CAPES, por financiar este trabalho.

Ao Prof. Dr. Rafael de Tilio, por apoiar a realização do estudo.

Aos meus colegas e interlocutores da AD e da Psicanálise: Kátia Alessandra dos Santos, Elaine Santos e Jonas Boni.

Ao meu velho amigo Stênio Costa Silva, pelo auxílio com a Teoria dos Conjuntos.

Aos meus amigos da Pós, da Psicologia e da vida: Eduardo Bernardes, Jorge Sinval e Vinícius Borges.

À Jeanny, pelo incentivo e apoio dado no início da realização deste trabalho.

RESUMO

Paula, F.S. (2016). *A multiplicidade significativa nos processos enunciativos e discursivos em sala de aula no Ensino Superior*. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - São Paulo.

A falta de motivação e envolvimento dos estudantes durante as aulas no Ensino Superior brasileiro, associada à utilização que esses sujeitos fazem de dispositivos móveis de internet nos espaços de sala de aula, tornou-se queixa recorrente entre professores universitários. Esta pesquisa aborda aspectos significantes e discursivos da linguagem relacionados à dinâmica de interlocução dos sujeitos (professor e alunos) durante aulas no Ensino Superior. A partir do “estranhamento” de mudanças significativas que foram observadas na forma de participação dos estudantes após determinadas enunciações, durante aulas ministradas para cursos de licenciatura, buscou-se investigar a influência do aspecto múltiplo do significante, tomado como conjunto, em processos discursivos e enunciativos produzidos durante aulas em cursos de graduação. O referencial teórico-metodológico que orientou esta investigação é o proposto pela Análise do Discurso de orientação pecheutiana (AD), em sua interface com a teoria psicanalítica lacaniana. A fundamentação teórica deste trabalho articulou conceitos e noções do campo da AD, como os conceitos de discurso e equívoco, às noções e conceitos da teoria lacaniana, tais como as noções de sujeito e significante. Para constituir o *corpus* de análise foram realizadas áudio-gravações de aulas de um curso de Psicologia de uma Universidade Pública do Estado de Minas Gerais, devidamente transcritas de modo literal. A partir da materialidade discursiva contraditória identificada nessas aulas foram extraídos e delimitados os recortes analisados. Com o auxílio das concepções de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva, o trabalho de análise identificou marcante presença de uma atividade metaenunciativa na fala de um dos professores, participante do estudo, cujo emprego visava, principal e inconscientemente, produzir o controle sobre o dizer e a homogeneidade discursiva no espaço de sala de aula. A impossibilidade de se exercer o controle sobre o dizer e sobre a produção dos sentidos por meio dessas estratégias retóricas e metaenunciativas foi denunciada, no entanto, pela irrupção do fato constitutivo do equívoco na fala do sujeito, na forma de hesitações, dispersões e lapsos de fala. A análise revelou que multiplicidade do significante, colocada em jogo em determinadas enunciações, exerceu influência relevante sobre processos discursivos e enunciativos produzidos durante as aulas examinadas neste trabalho. A dimensão múltipla do significante não pode ser reduzida à unicidade do sentido buscada por um funcionamento discursivo que privilegia aspectos “metalinguísticos” em detrimento do objeto discursivo. Essa dimensão múltipla encontrou seu lugar no equívoco da língua, abrindo novas perspectivas de interpretação e desencadeando novos processos enunciativos. A investigação indicou, dessa forma, que o equívoco não deve simplesmente ser tomado como um “erro” a ser corrigido ou excluído pelo trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, mas como um fenômeno linguístico-discursivo que abre múltiplas possibilidades para a realização de interpretações singulares, e para o estabelecimento de novas conexões significantes (CAPES).

Palavras-chave: Equívoco; significante; ensino; Análise do discurso; Psicanálise lacaniana.

ABSTRACT

Paula, F. S. (2016). *The signifier's multiplicity in enunciative and discursive processes in higher education classrooms*. Doctoral thesis. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto - São Paulo. Brazil.

Students' lack of motivation and involvement in classes in the Brazilian higher education system, along with the use of mobile internet devices in classrooms, has become a recurring complaint among university professors. This research addresses the signifier and discursive aspects of language related to the dynamics in dialogue between teachers and students in higher education institutions. Based on the mixed reactions caused by significant changes in the way students took part in certain enunciations (which were observed during classes), the authors sought to investigate the influence of the signifier's multiplicity as a whole through discursive and enunciative processes produced in undergraduate classes. For such purpose, they referred to the methodology put forward by the Pecheutian Discourse Analysis (DA) theory, as well as its interface with Jacques Lacan's Psychoanalytic theory. The theoretical basis for this study linked concepts and notions related to DA, such as the ideas of speech and misconceptions of language, to those related to Lacan's theory, such as the notions of subject and signifier. In order to compile the analysis corpus for this research, the authors made audio recordings of Psychology classes in a public university in the state of Minas Gerais, Brazil. Thereafter, they transcribed the audio files word by word, before extracting and analyzing excerpts that contained contradictory discourses. With the aid of the concepts of manifested and constitutive heterogeneity, the writers noted a remarkable recurrence of meta-enunciation in one of the professors' speech, whose use aimed mainly and unconsciously to control the discourse and the discursive homogeneity among students. However, they concluded that it is impossible to control such discourses and the production of meaning through rhetorical and meta-enunciative strategies – due to the misconceptions of language found in the subject's speech, such as hesitations, dispersions and lapses of speech. Their analysis proved that the signifier's multiplicity, when used in certain enunciations, exerted relevant influence on the discursive and enunciative processes produced in the classes examined by this research. The multiple dimension of the signifier cannot be reduced to the unicity of meaning sought by a discursive operation that emphasizes “metalinguistic” aspects at the expense of the discursive object. Such multiple dimension has found its place in the misconceptions of language, providing new perspectives of interpretation and triggering new enunciative processes. Thus, this research has shown that said misconceptions should not simply be taken as a “mistake” that needs to be corrected or rejected by the pedagogical work developed in the classroom, but rather as a linguistic-discursive phenomenon that offers many possibilities for unique interpretations and the establishment of new signifier connections (CAPES).

Keywords: Misconceptions of language; Signifier; Teaching; Discourse Analysis; Lacanian Psychoanalysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As posições do discurso no modelo lacaniano (Coelho, 2006).....	38
Figura 2 - Fórmula do discurso do mestre (Lacan,1992).....	40
Figura 3 - Fórmula do discurso do analista. (Lacan, 1992).....	40
Figura 4 - Fórmula do discurso universitário (Lacan, 1992).....	41
Figura 5 - Fórmula do discurso da histérica (Lacan, 1992).....	43
Figura 6 - Fórmula do discurso capitalista. (Passone, 2013).....	45
Figura 7 - Modelo do signo linguístico no Curso de Linguística Geral (Saussure, 2001).....	54
Figura 8 - Subversão lacaniana do signo linguístico saussuriano (Lacan, 1998a).....	54
Figura 9 - Esquema ampliado da comunicação (Jakobson, 2005).....	56
Figura 10 - O triângulo da mensagem (Lacan, 2012).....	56
Figura 11 - Introdução do Nome-do-Pai (Fink, 1998, p. 80).....	60
Figura 12 - Simbolização do desejo materno (Fink, 1998, p. 80).....	61
Figura 13 - Metáfora paterna e advento do sujeito (Fink, 1988, p. 88).....	61
Figura 14 - Diagrama esquemático esquecimento de Signorelli (Freud, 1996c).....	75
Figura 15 - Esquema linguístico do chiste familionário (Freud, 1996d).....	87
Figura 16 - Esquema gráfico da produção da mensagem (Lacan, 1999, p. 18).....	89

Sumário

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. A problemática	17
1.2. Aspectos teóricos: Análise do Discurso e Psicanálise	23
1.2.1. A Análise do Discurso de orientação pêncheutiana	24
1.2.1.1. Discurso Pedagógico e Educação	32
1.2.2. A teoria lacaniana dos discursos	36
1.2.3. A dimensão significativa do sujeito na Psicanálise Lacaniana	48
1.2.3.1. A constituição do sujeito a partir do campo do Outro	58
1.3. Resistência das instituições à investigação	63
1.4. Do acontecimento discursivo ao equívoco constitutivo da língua	71
1.5. Justificativa	96
2. OBJETIVOS	98
2.1. Objetivo geral	99
2.2. Objetivos específicos	99
3. MÉTODO	100
3.1. Delineamento metodológico	101
3.2. Formatação do <i>corpus</i>	105
3.3. Procedimentos de análise	109
4. ANÁLISE DE DADOS	113
4.1. Análise 1: recorte saber / não saber	114
4.2. Análise 1: Recorte neurótico obsessivo bem-sucedido	122
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
6. REFERÊNCIAS	148
7. APÊNDICES e ANEXOS	158

1. Introdução

1.1. A PROBLEMÁTICA

Problemas como a falta de interesse dos alunos em sala de aula, o baixo rendimento nas avaliações escolares, a evasão escolar, e até os casos de estudantes que apresentam dificuldades elementares de leitura e escrita em séries avançadas do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, constituem, ainda na atualidade, matéria prima privilegiada para discussões e debates, quase sempre muito críticos e polêmicos, sobre a qualidade da Educação brasileira, principalmente àquela que acontece nos estabelecimentos públicos de ensino. Os debates e discussões relacionados a essa problemática encontram lugar, tantos nos meios acadêmicos e científicos da Educação, da Psicologia, e de outras Ciências Sociais (Arroyo, 2003; Arroyo, 2010; Asbahr & Lopes, 2006; Machado, 2007), onde o fracasso escolar e seus componentes são tomados como objeto de inúmeros estudos e investigações, quanto nos espaços jornalísticos e midiáticos (Akita, 2010; Constantino, 2003), que denunciam, cotidianamente, a incapacidade do Estado, e de suas respectivas autoridades – ministros, secretários, órgãos especializados – de apresentar soluções para os principais problemas da Educação e da Escola Pública no Brasil.

A persistência (expressiva) de uma produção discursiva relacionada a esses problemas que sempre acompanharam a História da Educação brasileira (Ministério da Educação [MEC], 2006) indica que essa é uma realidade que ainda não foi superada. Pelo contrário, conforme indicado por Paula e Tfouni (2009), essa é uma realidade de fracasso que segue produzindo seus efeitos, mobilizando os sujeitos a realizarem novas interpretações e a buscarem uma solução cada vez mais elaborada para o problema. Segundo esses autores, as revisões teóricas produzidas nos últimos anos sobre as causas e explicações do fracasso escolar (Angelucci et al., 2004; Patto, 2007) são um exemplo significativo de como essas contradições no campo educacional continuam demandando novas leituras e interpretações dos sujeitos.

Outro exemplo de como essas questões produzem efeitos de mal-estar, em nosso meio social, encontra-se na própria criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) Pelo Ministério da Educação brasileira em 2007. A partir daí, observa-se um esforço marcante do governo para apresentar, por meio de uma linguagem estatística, cheia de gráficos e comparações, índices cada vez mais elevados dos resultados das avaliações do ensino. Esse fenômeno estende-se para as práticas de avaliação do Ensino que ocorrem em Estados e Municípios. Nesse caso, podemos interpretar que, da mesma forma como acontece quando se tenta classificar todos os problemas escolares com o rótulo de “fracasso escolar”, o

emprego de um índice numérico (e genérico) para classificar a qualidade do ensino parece servir para reduzir toda uma rede complexa e contraditória de realidades educacionais a um mesmo indicador, cujo valor pode oscilar de um ano para o outro.

Recentemente, uma questão que tem ganhado destaque nos espaços jornalísticos digitais (Pompeo, 2014; Universia Brasil, 2014) é a falta de interesse e de participação dos estudantes universitários durante as aulas ministradas em diferentes instituições de Ensino Superior, associada ao uso de dispositivos móveis de comunicação e internet – notebooks, tablets e, principalmente, os chamados telefones inteligentes (smartphones). O grande problema veiculado nessas notícias, além da falta de comprometimento do aluno com sua própria formação acadêmica, é a necessidade atual de o professor ter que disputar a atenção dos alunos com esses dispositivos móveis de internet, pelos quais eles se conectam a diferentes ambientes virtuais e redes sociais.

É de particular interesse o fato de que esse problema, observado de perto em minha prática docente no Ensino superior, já há algum tempo, ter ganhado agora repercussão social de dimensões “epidemiológicas” – “universalizantes”, falando em termos de efeitos ideológicos. A imagem que se veicula por meio dessas matérias jornalísticas é a de que uma nova realidade (digital) constituída de elementos como Google, Facebook, Youtube, Instagram e outros mais, tomou conta rapidamente de todos os espaços de ensino, não restando aos professores e demais profissionais da área da Educação outra opção além de adaptar-se a ela.

No meio acadêmico do qual faço parte, o que frequentemente ouço de meus colegas professores, quando essa questão é levantada durante conversas informais, é alarmante. O que se repete, quase sempre, são enunciados do tipo: “os alunos estão cada vez piores”, “agora é só Facebook”, “eles só ficam no celular”, “acabou, eles não querem mais saber de nada”, “ninguém presta mais atenção na aula” ou, ainda, “a tendência é só piorar”. Neste caso, sem ser muito genérico, a percepção dos professores caminha no sentido de que se não era trabalho fácil “prender” a atenção dos alunos antes, sem a internet e esses dispositivos móveis, agora a situação ficou ainda mais complicada.

Um estudo realizado sobre o comportamento de universitários do Rio de Janeiro no Facebook (Azevedo & Medina, 2014) apresentou resultados relevantes sobre essa problemática do ensino. Em primeiro lugar, em seu aspecto qualitativo, o estudo indicou que a reação mais frequente apresentada pelos professores com relação ao uso de celulares em sala de aula é a irritação, além de desilusão, desagrado e desapontamento, resultados que apontam para uma realidade muito próxima daquela que pude observar na fala de meus colegas

professores. Já os resultados quantitativos desse mesmo estudo, os quais foram obtidos a partir de um questionário respondido por mais de quinhentos estudantes universitários, trouxeram um dado que pode ser considerado muito relevante sobre esse contexto: mais da metade (52%) dos estudantes afirmaram acessar livremente o celular durante as aulas, o que segundo os autores gerou grande preocupação dos professores, já que, como também indicou a pesquisa, eles acreditam que o uso acentuado dessas redes sociais afasta o aluno da leitura.

Do que se pode dizer até aqui, parece que não há mesmo como não reconhecer que essa nova realidade tecnológica e digital ganhou a cena no Ensino Superior brasileiro. Mas é importante que não nos deixemos capturar completamente por essa imagem da sala de aula invadida pelas redes sociais da internet. Isto poderia induzir a interpretações muito tendenciosas sobre as causas da falta de motivação dos alunos e, até mesmo, sobre a questão da (baixa) qualidade da educação praticada em nossos estabelecimentos de ensino.

Uma análise mais criteriosa desse contexto educacional não deve deixar de considerar, por exemplo, que o Ensino Superior, assim como a Educação Básica brasileira, carrega uma história marcada por altos índices de repetência e evasão (Braga, Peixoto & Bogutchi, 2003). Para dimensionar essa realidade educacional, de acordo com as estatísticas fornecidas pelo próprio Ministério da Educação (MEC, 2009) a percentagem de alunos que concluíram o curso superior em 2002, em relação ao número de alunos ingressantes quatro anos antes, em 1998, foi de 59,2%. Esse índice, em termos práticos, aponta para a existência de uma alta taxa de evasão, reprovações e tracamentos de matrícula. Esse percentual sofreu pequenas oscilações entre os anos de 2002 e 2008, o que, se consideramos também os dados de evasão das décadas anteriores (Martins, 2000), indica a persistência de problemas em nossa Educação, que existem muito antes desse contexto de redes sociais em sala de aula.

A questão que se pretende introduzir nesse trabalho, como objeto de investigação, relaciona-se com essa problemática da baixa qualidade da educação praticada nos estabelecimentos de ensino em nosso país. Mais especificamente, está relacionada com o problema da falta de interesse ou motivação demonstrada pelos alunos em sala de aula. Destaco que o interesse por essa temática tem ligação direta com minha experiência profissional na prática docente, no Ensino Superior. Assim, para contextualizar o objeto desta investigação, buscarei descrever, sucintamente, o tipo de situação concreta da prática docente que me despertou interesse de pesquisa.

É muito fácil para um professor perceber, ao longo de um semestre letivo, por exemplo, diferenças significativas na forma de participação dos alunos nas várias aulas ministradas. Nesse sentido, podem surgir questões como: “por que aquela atividade que deu

tão certo com uma turma e não deu certo com a outra? ”; “por que esta turma, que participou de forma tão ativa na aula passada, está tão apática hoje? ”; e “por que são quase sempre os mesmos alunos que participam das discussões? ”. Incluo nessa lista uma questão que formulei após alguns acontecimentos que mobilizaram/afetaram minha prática docente em sala de aula, e que abriu caminho para conceber esta investigação: “como, ‘de repente’, uma aula começa a se tornar interessante?”. Ou seja, o que faz com que uma aula, antes ‘monótona’, se torne interessante e participativa de um momento para outro?

A última destas questões que acabo de apresentar materializa o tipo de experiência marcante que obtive em minha prática docente. Aparentemente, pode-se dizer que é “normal” que a participação do aluno em sala de aula seja algo variável e instável. É aceitável, por exemplo, que um dia o aluno possa estar mais concentrado, e que em outro dia ele esteja mais disperso, e em uma perspectiva que concebe a Educação como singular, ou seja, como não-toda (Cohen, 2004), não se espera realmente um comportamento ideal e previsível do aluno, pois este é constituído de uma subjetividade e de uma história de vida. Mas, assim como quando se trata do sujeito, não se pode formular generalizações de hábitos e comportamentos, no sentido de, por exemplo, pré-fixar a imagem de como deve ser um bom aluno ou um bom professor, também não se pode simplificar e/ou naturalizar, com base apenas em uma frequência esperada de comportamentos, processos complexos e dialéticos que são de ordem cultural e simbólica (Lacan, 1998a; Pêcheux, 1996), como, nesse caso, a mudança repentina na forma de participação dos estudantes durante uma determinada aula.

Os fatos e processos que ocorrem no campo da Educação não podem ser vistos como fenômenos “naturais”, tais como as estações do ano, as marés, ou mesmo os sintomas comuns de uma gripe, nos quais se pode observar a ocorrência de ciclos que se repetem com alguma regularidade. Se fosse simplesmente dessa maneira, não haveria motivos para professores e pesquisadores da área, buscarem soluções para os graves problemas de nossa Escola Pública, realizando investigações, ou desenvolvendo novos programas e estratégias de ensino. Pode-se pensar que bastaria apenas esperar e assistir, de forma tranquila, o “curso natural” do desenvolvimento social. Justamente por esse motivo, por não se tratar de eventos que possam ser chamados de naturais, essas questões serão tratadas neste trabalho a partir de leituras que tomam a Escola e a Educação como instituições sociais fundamentais em nossa cultura (Althusser, 1996; Orlandi, 2011) e, também, como espaços privilegiados de produção e circulação de discursos (Kupfer, 1999).

A partir de certo momento da prática docente no Ensino Superior passei a estranhar essas mudanças significativas na dinâmica de uma aula, essas mudanças “repentinamente” na

forma de participação dos alunos em sala de aula. Para tentar ilustrar esse tipo de situação, posso citar o exemplo de um episódio ocorrido, há algum tempo, durante uma aula de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, ministrada para uma turma de Licenciatura em Letras. Segue breve descrição contextualizada do episódio.

Durante essa aula de Psicologia, cujo tema geral era Psicanálise e Educação, eu me esforçava para promover uma discussão sobre o encontro necessário, e algumas vezes muito difícil, entre sujeito (criança) e cultura (escola). Entretanto, a discussão parecia não causar o menor efeito sobre os estudantes de graduação que estavam na sala de aula. Eles se mostravam desinteressados pelo assunto e tomavam aquela cena que eu tentava descrever, da criança entrando pela primeira vez na escola, como uma coisa “natural” e “óbvia”. Por vezes tentei introduzir algum elemento que tornasse a discussão mais interessante e envolvente, mas nada parecia surtir o efeito esperado.

Tudo naquela aula se passava, então, daquela forma (apática), até o momento no qual, intencionalmente, enunciei, de forma provocativa, o termo “besta fera”, ao invés de criança. A enunciação, ultrapassando qualquer expectativa, mobilizou imediata reação de algumas estudantes (mães) que saíram de uma posição de passividade e indiferença com relação à temática que estava sendo desenvolvida, para outra, bem diferente, de resistência e defesa de sua condição (humana) de mães de crianças, e não de animais ou feras. Esse movimento foi acompanhado de certa hostilidade com relação à postura adotada pelo professor. Mas o fato mais interessante foi que, a partir dali, daquele ponto no qual um significante singular àquele contexto enunciativo foi enunciado, um verdadeiro debate passou a ter lugar naquela aula, a qual, em termos de efetiva participação dos sujeitos, parecia já estar perdida.

É interessante destacar que, a princípio, eu apenas havia observado toda aquela reação e mudança de posição das estudantes como uma estratégia pedagógica provocativa que deu certo, ou seja, somente a partir do ponto de vista de um professor que buscava maior participação e envolvimento de seus alunos. Somente após esse primeiro momento no qual obtive satisfação por ter atingido meus objetivos de ensino que, retomando os fatos acontecidos, comecei a tomá-los com certo “estranhamento” de quem se depara com algo muito significativo em termos de um potencial objeto de investigação. Mas esse tipo de “estranhamento” só acontece, segundo o que aponta Tfouni (2003) em um trabalho sobre o funcionamento discursivo da Língua, porque ocorre um amplo deslocamento na posição do sujeito com relação à Ideologia.

Neste caso, o que permitiu realizar esse primeiro deslocamento necessário para tomar uma mudança “repentina” na dinâmica de sala de aula como um “acontecimento” a analisar (Pêcheux, 2002), foi o acesso que tive aos dispositivos teóricos e analíticos da Análise do Discurso francesa e, também, a alguns conceitos da Psicanálise de orientação lacaniana. Em função desse dispositivo, pude deslocar-me da posição de “falante linguageiro do discurso” (Tfouni, 2003) para a posição do analista que estranha e desnaturaliza os acontecimentos no funcionamento da linguagem.

Faz-se necessário observar, no entanto, que a teoria não isenta o sujeito dos efeitos da Ideologia. Como sugere a leitura proposta por Althusser (1996), deslocar-se de uma posição ideológica para outra, como no caso do cientista que passa a interpretar a realidade educacional a partir dos conceitos e instrumentos de um determinado campo teórico, não significa que o sujeito não será, de alguma forma, afetado pelo funcionamento da Ideologia, mas apenas que ele poderá interpretar a realidade de outra forma. No caso do analista de discurso, o que acontece é que seu referencial teórico lhe permite deslocar o olhar para os processos discursivos de produção de sentidos, e trabalhar, conforme Orlandi (2000), nos limites do simbólico:

Por isso é que dizemos que o analista do discurso, à diferença do hermenêuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites do simbólico ou da ideologia. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições. (Orlandi, 2000, p. 61).

Após um primeiro momento de estranhamento dessas situações de “mudanças repentinas” em sala de aula, e orientado pela referida perspectiva teórico-metodológica, passei a dar especial atenção a alguns efeitos de sentido produzido por determinadas enunciações durante algumas aulas ministradas para cursos de Licenciatura. Comecei, então, a observar que a forma como determinados significantes foram enunciados em certas situações, durante algumas aulas, desencadeou tanto mudanças nas posições sujeito em jogo – alguns alunos começaram a participar de forma mais ativa da discussão em pauta –, quanto novas possibilidades de interpretação do objeto discursivo, além de novos processos enunciativos que foram produzidos por associações significantes. Dessa forma, a partir da observação desses aspectos da linguagem presentes nesses episódios de mudanças ocorridos em sala de aula, decidi investigar a relação entre determinadas processos enunciativos e algumas mudanças ocorridas na forma de participação dos sujeitos em sala de aula.

Mais adiante, durante a investigação em curso, e após tomar conhecimento de uma leitura psicanalítica que propõe que o significante possui a consistência de um conjunto, cujos elementos também são conjuntos e, portanto, significantes (Rona, 2010), observei que muitos dos efeitos de sentido que foram produzidos por algumas enunciações ocorridas durante as aulas estavam associados à multiplicidade de sentido apresentada pelos significantes colocados em jogo em cada enunciação. Em muitos casos, por exemplo, a enunciação de um determinado significante trouxe à tona sentidos outros (singulares; heterogêneos) que romperam com a “estabilidade semântica” ilusoriamente produzida em torno de um tema ou objeto discursivo. Além disso, foi possível também observar que o modo como alguns significantes foram enunciados em algumas situações em sala de aula desencadeou novas enunciações, resultando, algumas vezes, em uma verdadeira “proliferação” significativa. Neste ponto, houve a reformulação do objetivo principal desta investigação, que, a partir da articulação do referencial teórico da AD com essa leitura psicanalítica do significante tomado como conjunto, passou a focar o aspecto múltiplo do significante relacionado à produção de determinados processos discursivos e enunciativos durante as aulas.

Contextualizado, desse modo, o objeto desta investigação, a seguir buscarei apresentar os principais fundamentos teóricos que sustentam este trabalho.

1.2. ASPECTOS TEÓRICOS: ANÁLISE DO DISCURSO E PSICANÁLISE

Os dispositivos teóricos e analíticos da Análise de Discurso francesa (Orlandi, 1996; Orlandi, 2000; Pêcheux, 2002; Pêcheux & Fuchs, 2010) subsidiam esta investigação. Mas também, pela forte ligação teórica (Pêcheux, 1997) e paradigmática (Ginzburg, 1991) que existe entre essas duas disciplinas científicas, recorreu-se a conhecimentos da Psicanálise de orientação lacaniana que tratam da questão do discurso (Lacan, 1992) e dos processos significantes de constituição do sujeito (Lacan, 1998b; Lacan, 2008).

Trata-se, neste caso, de um trabalho de interface teórica e conceitual, o qual, em um primeiro momento, foi concebido para explorar as dimensões discursiva e significativa da linguagem, relacionadas à emergência do acontecimento discursivo no espaço de sala de aula, mas que, em função da materialidade discursiva que se apresentou durante o processo de investigação, voltou-se para as questões do equívoco enquanto fato constitutivo da língua, da presença do outro/Outro no discurso, e do aspecto múltiplo do significante.

1.2.1. A Análise do Discurso de orientação pêcheutiana

Logo de início, é fundamental ressaltar que a Análise do Discurso de filiação francesa (AD) não é uma especialização ou uma subárea da linguística, da mesma forma como a Botânica é uma área específica dentro da Biologia. A AD é uma disciplina científica singular, própria, que se constituiu a partir do espaço de questões criadas por diferentes disciplinas do conhecimento, em um movimento de autocríticas e de releituras que gerou uma nova forma de interpretar a realidade.

De acordo com Pêcheux e Fuchs (2010), o quadro epistemológico da AD sustenta-se na articulação de três regiões do conhecimento científico:

1. O materialismo histórico, com a teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendido aí a teoria das ideologias;
2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;
3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Estas três regiões do saber seriam, ainda, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

A AD possui, enquanto uma disciplina científica singular, como outras ciências, o seu objeto próprio de estudos e investigações. Este objeto é o discurso, o qual não deve ser confundido com o dizer (o significante em sua literalidade). O discurso, segundo Pêcheux (2010a), é o efeito de sentido que se produz entre interlocutores. Trata-se do ideológico materializado na língua.

Na perspectiva anunciada pelo autor, podemos usar como exemplo a situação na qual um sujeito que participa de uma manifestação contra o governo de centro-esquerda, representado pela presidenta Dilma Roussef, enuncia: “a nossa bandeira jamais será vermelha!”. Neste caso, não é o conteúdo literal daquilo que foi dito que produz o efeito de sentido de associar a imagem do governo à do comunismo (totalitário), ou seja, o discurso em funcionamento não se limita ao “significado” que o dicionário confere aos termos bandeira e vermelha, ou mesmo à união (descontextualizada) desses dois termos: bandeira vermelha. O efeito de sentido advém da forma articulada como esse significante (bandeira vermelha) é enunciado a partir de um contexto sócio-histórico de resistência às mudanças sociais e políticas que estão sendo implementadas pelo governo. “Bandeira vermelha”, enunciado a partir desse lugar, articula-se, discursivamente, a significantes como: comunismo, estalinismo, totalitarismo, corrupção e estagnação. Esses significantes, por sua vez, estão permeados de sentidos produzidos sócio-historicamente em contextos de luta política. A noção de discurso

remete-se, dessa forma, a esse tipo de efeito de sentido produzido pelo encontro do linguístico com o histórico e o ideológico.

Sustentado por essa concepção de discurso, e opondo-se às teorias idealistas que sugerem a “autonomia” do pensamento em relação à língua e à linguagem, Pêcheux (1997) concebe a AD como “(...) uma abordagem teórica materialista do ‘funcionamento das representações e do pensamento nos processos discursivos’”. (Pêcheux, 1997, p.125). Essa abordagem apresentada pelo autor constitui-se em uma perspectiva crítica e materialista que coloca fora do sujeito, ou seja, externo ao “Eu”, a origem do pensamento de que esse Eu imaginário se serve; o pensamento se localiza/origina nos processos discursivos.

Guiada por essa perspectiva materialista, Orlandi (2011) apresenta conceitualização atualizada e mais sistematizada do que é a AD. Nessa perspectiva, a Semântica Discursiva (AD) “é a análise científica dos processos característicos de uma formação discursiva, que deve dar conta da articulação entre o processo de produção de um discurso e as condições em que ele é produzido” (Orlandi, 2011, p. 109). Esta definição delimita, de forma mais explícita, que o propósito da AD não é, por exemplo determinar o “significado” de um enunciado ou de um texto, mas consiste em investigar como e em que condições são produzidos os discursos. Não podemos deixar de observar que esta definição proposta pela autora está atrelada a outro conceito muito caro à AD, o de Formação discursiva (FD). Mas o que viria a ser uma FD, esse conceito central que encontramos na própria definição de Análise do Discurso? Cabe, neste momento, destacar a seguinte passagem de Pêcheux (1997):

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto; de uma exposição, de um programa, etc). (Pêcheux, 1997, p. 160)

Conforme sugere esta definição proposta por Pêcheux (1997), as FDs materializam na linguagem determinadas formações ideológicas (FI) “que lhes são correspondentes” (Pêcheux, 1997, p. 161), o que aponta para a existência de uma dimensão histórica e ideológica da/na língua. Pode-se dizer, dessa forma, que as FDs se constituem em regiões semânticas que ordenam/regularizam a produção do sentido em função de determinadas FI.

Neste ponto, faz-se necessário observar que na teoria do discurso o conceito de formação discursiva só faz sentido em sua articulação com o conceito formação ideológica. Segundo Pêcheux (1996), as FIs são as ideologias práticas, ou seja, são materializações da Ideologia que possuem um caráter regional e envolvem posições de classe, aspectos que

explicam o fato de se poder falar “diferentemente” dos mesmos objetos a partir de FI antagônicas. Nessa perspectiva, de acordo com Haroche et al. (1971, citado por Courtine, 2009), uma FI deve ser tomada como:

Um elemento suscetível de intervir, como uma força confrontada com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social num dado momento: cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas em relação às outras. (Haroche et al., 1971, p. 102, citado por Courtine, 2009).

Devemos, dessa maneira, compreender as FIs como “forças” ou tendências que se materializam concretamente no conjunto das ações, atitudes, representações, discursos, que são produzidos em um determinado contexto histórico e social. É interessante destacar que uma FI comporta, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas, estas últimas que se apresentam como o campo onde a primeira (a FI) se ordena discursivamente.

Segundo Cortine (2009), é no interior de uma FD que se dão os processos de “assujeitamento” do sujeito do discurso, pois é nesse espaço que ocorrem os processos discursivos, definidos por Pêcheux (1997, p. 161) como sistemas “(...) de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc, que funcionam entre os elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada.” (Pêcheux, 1997, p. 161). Aqui devemos destacar o fato de que o processo discursivo funciona como a “(...) matriz da constituição do sentido para o sujeito no interior de uma FD.” (Courtine, 2009, p. 73).

A noção de FD é um elemento teórico que busca dar conta da ligação entre o ideológico e linguístico, ajudando-nos a compreender, por exemplo, o fato de que uma palavra não possui um sentido em si, um “significado invariável”. O sentido de uma palavra pode vir a ser outro na medida em que, na enunciação, o sujeito se desloca de uma formação discursiva para outra.

No entanto, é necessário que se compreenda que essas possibilidades de deslocamento, fundamentais para o dinamismo da língua e para a própria evolução desta, só existem porque “(...) uma dada FD não é isolável das relações de desigualdade, de contradição ou de subordinação que marcam sua dependência em relação ao ‘todo complexo com dominante’ das FD, intrincado no complexo da instância ideológica.” (Cortine, 2009, p. 73). Pêcheux (1997) nomeou esse “todo complexo com dominante das FD” de “interdiscurso”, o qual, em sua articulação teórica, o autor tomou como o “real exterior” determinante dos processos sócio-históricos de constituição do sujeito e do sentido.

Encontramos uma definição mais elaborada do conceito de interdiscurso no trabalho desenvolvido por Courtine (2009). Segundo este autor:

O interdiscurso é o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante, produzindo uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciador se apropria para deles fazer objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciador vai dar uma coerência à sua declaração. (Courtine, 2009, p. 74)

Pela definição apresentada, é o interdiscurso que fornece não somente os objetos que constituem o discurso do sujeito – este discurso “individual” que Pêcheux (1997) nomeou de “intradiscurso” –, mas, também, as articulações que se estabelecem entre esses objetos discursivos no momento da enunciação. Dessa maneira, é relevante distinguir os dois componentes básicos que constituem o interdiscurso: 1) o pré-construído, que são os já-ditos, as construções anteriores, exteriores e independentes daquilo que se pode construir na enunciação. O pré-construído fornece ao sujeito os objetos discursivos que seu discurso requer, e nesse caso deve ser tomado como condição de qualquer enunciação; 2) a articulação de enunciados, também nomeada de “discurso transversal” (Pêcheux, 1997), que é a forma como o interdiscurso atravessa e conecta os objetos discursivos que ele próprio fornece à enunciação. Nesse caso, é o discurso transversal que confere coerência ao discurso do sujeito (o intradiscurso). Assim, “(...) o intradiscurso de uma sequência discursiva aparece nessa perspectiva como um efeito do interdiscurso sobre si próprio.” (Courtine, 2009, p. 75)

Ainda sobre a noção de interdiscurso, Malidier (2003) chama a atenção para o fato de que: “(...) O interdiscurso não é nem a designação banal dos discursos que existiram antes nem a idéia de algo comum a todos os discursos. (...) O interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição”. (Malidier, 2003, p. 51).

Segundo a observação realizada por esta última autora, pode-se conceber uma relação dialética entre as noções de interdiscurso e de formação discursiva. Nesta relação, a formação discursiva ordena e recorta o interdiscurso em zonas ou regiões do sentido, mas é o interdiscurso, enquanto pré-construído e articulação de enunciados, que disponibiliza os sentidos que são veiculados pelas formações discursivas.

Outros dois conceitos muito caros à AD são os de equívoco e de condições de produção. O equívoco enquanto conceito será objeto de discussão particular mais adiante, mas já se pode adiantar que é ele – na medida em que ali algo falha – que atesta que não existe

transparência na “mensagem”, mas sim a possibilidade constante de o sentido vir a ser outro, por meio de deslizamentos metafóricos (Pêcheux & Fuchs, 2010). Já a noção de condições de produção é fundamental para compreender fatores que levam a produção ou emergência de determinado discurso, em um contexto sócio-histórico específico.

De acordo com Orlandi (2000), as condições de produção do discurso compreendem os sujeitos, a situação e a memória discursiva. Além disso, esta autora considera as condições de produção em seu sentido estrito, constituída pelas “circunstâncias da enunciação”, no que se pode pensar no contexto imediato no qual ocorre a enunciação; e as condições de produção em seu sentido mais amplo, as quais também incluem o contexto histórico e ideológico.

Aqui, retomando o exemplo apresentado anteriormente (“A nossa bandeira, jamais será vermelha!”), podemos pensar a passeata composta por manifestantes, carros do som, bandeiras e outros elementos, como o contexto imediato no qual ocorre a emergência de um discurso “anticomunista”, ou “antiesquerda”. Já as condições de produção em seu sentido mais amplo, compreendem também a memória discursiva (negativa) que historicamente se produziu a respeito dos movimentos políticos de esquerda, a partir de posições políticas mais conservadoras, associadas, nesse caso, ao significante “bandeira vermelha”.

Neste ponto, destaco que todos esses conceitos e noções da AD, discutidos até agora, articulam-se à noção de Ideologia, tal como proposta no trabalho de Althusser (1996). Na conceituação proposta por este autor, diferentemente do que nos indica uma leitura marxista mais difundida em nosso meio acadêmico (Chauí, 1994), a Ideologia não é entendida como algo que oculta ou falseia a “verdadeira” realidade, mas como a instância que “representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (Althusser, 1996, p. 126).

De acordo com o que podemos apreender dessa concepção althusseriana de Ideologia, a relação que os homens estabelecem com o seu mundo real nunca é direta ou “transparente”. Ela é sempre mediada por uma representação, por uma imagem, formada, não a partir das condições concretas de existência dos sujeitos, mas a partir da forma como estes sujeitos se relacionam com essas condições.

Althusser (1996) concebeu esse modo de funcionamento imaginário da Ideologia tomando como modelo, explicitamente, aquilo que Freud (2006b) apontou sobre o funcionamento do Inconsciente no sonho. Seguindo por esse caminho, a Ideologia, assim como o Inconsciente, apresenta uma estrutura e funcionamento que a tornam uma realidade a-histórica. Esse funcionamento consiste sempre em deformar ou dissimular uma determinada realidade (contraditória) – seja ela de ordem psíquica, no caso do Inconsciente, ou sócio-

histórica no caso da Ideologia –, que ameace causar algum desequilíbrio ao conjunto ordenado de crenças e representações que orientam o sujeito em sua vida cotidiana.

Dessa forma, a Ideologia, tal como proposta por Althusser (1996), tem como seu principal aspecto não os objetos ou conteúdos (ideológicos), mas o funcionamento ideológico e inconsciente que dá formas (emprego, utilidade, valor, sentido, etc) a esses conteúdos, de modo semelhante a forma como o Inconsciente produz o material significativo do sonho. Daí também a distinção que se deve fazer entre Ideologia (com maiúscula), instância mediadora, e ideologias práticas, as FIs. Estas últimas, como já vimos, constituem-se na materialização da Ideologia em seu caráter regional e diferenciado.

Foi essa aproximação entre a ideologia althusseriana e o inconsciente freudiano que Pêcheux (1997) buscou aprofundar na construção do campo teórico da Análise do Discurso (AD), na França. Guiado pela perspectiva inalgurada por Althusser, Pêcheux (1996) também identificou semelhanças significativas nos modos de funcionamento do Inconsciente e da Ideologia. Este autor apontou como o principal traço comum a essas duas estruturas (o Inconsciente e a Ideologia): “(...) O fato de elas operarem ocultando sua própria existência, produzindo uma rede de *verdades* “*subjetivas*” *evidentes* (...) ‘em que o sujeito se constitui’” (Pêcheux, 1996, p. 148, grifos do autor). Ou seja, o autor destaca a questão da Ideologia, assim como o Inconsciente, funcionar de maneira inconsciente produzindo certezas e evidências para o sujeito.

A base para produzir uma compreensão sobre esse modo de funcionamento inconsciente da Ideologia, Pêcheux (1996) encontra na tese althusseriana sobre a interpelação ideológica: “Toda ideologia invoca ou interpela os indivíduos em sujeitos concretos, pelo funcionamento da categoria sujeito. ” (Althusser, 1996, p. 133). Nesta tese, Althusser indica que o indivíduo é desde sempre interpelado (capturado) como sujeito pela Ideologia, pois não há como interpretar, tomar posição, sem uma ideologia qualquer. E é uma questão fundamental, nesse processo ideológico, que ele aconteça de forma inconsciente, como se essas ideologias não existissem. É o que nos mostra Pêcheux (1997) quando, tomando a conceituação proposta por Althusser, discute sobre a evidência do sentido e do sujeito.

De acordo com o autor, a evidência do sentido é o processo que ocorre quando o sujeito toma como evidente – como “natural” – aquilo que é sócio-historicamente constituído, como a pobreza, a desigualdade social e as relações de exploração-dominação. É a evidência do sentido, em todo caso, que garante a efetividade do funcionamento da ideologia e, conseqüentemente, a manutenção da contradição fundamental que sustenta nossa sociedade: a luta de classes. Nesse sentido, pode-se interrogar: como seria possível, sem um eficiente

funcionamento ideológico que oculta a si próprio, um sujeito aceitar e até defender sua posição de explorado? Como seria, sem a mediação de alguma ideologia que naturalize para o sujeito a estrutura exploratória da divisão social do trabalho, a reação de um pai de família que cumpre as leis e paga seus impostos à falta de vagas nos hospitais e escolas públicas?

Para Pêcheux (1997) o efeito de evidência do sentido é garantido por dois esquecimentos básicos inerentes ao discurso:

- a) O esquecimento nº 1, de ordem inconsciente, no qual o sujeito tem a ilusão de estar na origem do sentido. Nesse caso, o sujeito crê inconscientemente que o sentido daquilo que ele pensa ou enuncia foi criado por ele próprio, independentemente, o que vai contra sua condição (necessária) de desde sempre alienado ao Outro da linguagem (Lacan, 2008), e também ao fato, como já vimos, de que o discurso do sujeito (intradiscurso) se sustenta no interdiscurso;
- b) E o esquecimento nº2, de ordem pré-consciente: o sujeito crê na livre escolha do dizer, como se de dentro da formação discursiva de onde ele diz não houvesse uma ordem que interdita ou autoriza o emprego de enunciados, termos, fórmulas linguísticas, etc.

Pêcheux (1996) também dá destaque para a vinculação existente entre a “evidência do sentido” e a “evidência do sujeito” (ideológico). A evidência do sujeito pode ser entendida como a ilusão necessária na qual o sujeito se reconhece como “único, insubstituível e idêntico a si mesmo”. De acordo com o autor, a evidência do sujeito, assim como a evidência do sentido, é produzida pelo mecanismo de interpelação ideológica. Neste caso, o fato de o indivíduo ser interpelado “desde sempre como sujeito” oculta, paradoxalmente, que este sujeito foi produzido histórica e ideologicamente. Assim, podemos dizer que o sujeito do discurso, constituído pela Ideologia e pelo Inconsciente, esquece fundamentalmente que foi produzido por essas instâncias, pois elas trabalham justamente no sentido de dissimular seus efeitos constitutivos para que estes sejam ainda mais efetivos.

O efeito de evidência do sujeito e do sentido é facilmente percebido no ambiente escolar ou universitário, quando observamos, por exemplo, um professor insistir para que os alunos entendam o conteúdo “exatamente” da forma como ele transmite – ilusão que se faz presente em enunciados do tipo: “ – Prestem atenção! Vocês precisam entender isto daqui do jeitinho que eu estou falando”. Quando este tipo de situação acontece, encontramos a suposição implícita de uma linguagem objetiva e sem falhas, e uma crença em um “Eu” que tudo pode dizer e tudo pode saber, sem restrições – negação completa da castração e dos efeitos da Ideologia.

Mas não é somente na fala do professor, enquanto sujeito empírico, que encontramos essas “evidências” produzidas pelo trabalho da Ideologia. Conforme a reflexão epistemológica empreendida no âmbito da Linguística ou das “ciências da linguagem” por Gadet e Pêcheux (2004), um ideal de sujeito e linguagem plenos e transparentes acompanhou historicamente o desenvolvimento das mais notáveis e influêntes teorias linguísticas. No entanto, sabemos que esse ideal de completude e transparência do sujeito e da linguagem começou a ser colocado em questão desde o surgimento das descobertas freudianas¹, a partir do final do século XIX e início do século XX. Essas descobertas, além de descentrarem o sujeito da consciência (o Eu) da condição de “senhor de sua morada”, apontaram para a existência de processos linguísticos que acontecem à revelia de qualquer intenção que se possa chamar de “consciente”.

Esse saber sobre um sujeito que fala, à revelia de sua consciência, apesar ter sido “esquecido” pelos psicanalistas da segunda e da terceira geração de analistas da Sociedade Internacional de Psicanálise (IPA), foi retomado e amplamente desenvolvido pela teoria psicanalítica lacaniana, a partir da década de 1950. Em sua teoria, Lacan (1998b) propõe que o Inconsciente do sujeito é estruturado como uma linguagem a partir dos significantes que lhe são fornecidos pelo outro/Outro, do campo da cultura.

Conforme observa Ferreira (2002), o aforismo lacaniano “o inconsciente é o discurso do Outro” significa que o Outro é o lugar de engendramento, ao mesmo tempo, do discurso, do sujeito e do desejo, o que aponta para o fato, segundo esta autora, de que existe um discurso em circulação que antecede a constituição do sujeito. Nesse sentido, podemos dizer que o sujeito encontra no Outro da cultura um universo signifiante que lhe abre grandes horizontes, já que o próprio uso da língua, por exemplo, lhe confere múltiplas, porém não infinitas, possibilidades de substituições e combinações. Nesse sentido, é preciso também levar em conta que “A liberdade de todo sujeito está demarcada pelo limite imposto pelas leis da linguagem e por um discurso que irá inscrevê-lo no desejo do Outro (desejo da mãe enquanto portadora do Nome-do-Pai)” (Ferreira, 2002, p. 120).

Desse modo, conforme a perspectiva em análise nesse momento, o sujeito do desejo, ser de linguagem, é limitado/barrado pelo Outro, ou seja, ele é assujeitado pela Ordem simbólica. Mas a própria ordem simbólica, segundo nos indica Lacan (2012), encontra suas limitações ou impossibilidades, já que nem tudo do real pode ser simbolizado, restando

¹ Referência aos atos falhos de linguagem descritos em A Psicopatologia da vida cotidiana (Freud, 2006c).

sempre um furo, lacuna, ou simplesmente um resto de real que, contraditoriamente, é o que determina as possibilidades da ordem simbólica.

Assim, como sugere essa leitura psicanalítica, a instância simbólica conforma-se ao Real. Nesse sentido, a própria materialidade significativa da língua, com o seu princípio de linearidade, de acordo com o qual o significante verbal é limitado temporalmente, impõe restrições ao ato de fala: “(...) Só se pode falar uma palavra de cada vez, uma depois da outra” (Ferreira, 2002, p. 117). E foi com base nesta perspectiva que, no campo próprio das discussões epistemológicas da Linguística, Miner (1987) formulou a existência do impossível na língua: “não se pode dizer tudo”, ou seja: ao dizer x, deixa-se de dizer y. Essa é a ordem estruturante da língua com a qual nos deparamos quando ouvimos alguém dizer, por exemplo, “eu poderia ter falado de outra forma”. Mas esse “eu poderia” não passa de uma ilusão, pois o nosso dizer conforma-se às demandas do grande Outro – nesse caso, dizer x, para não dizer y.

O analista de discurso, ao reconhecer a existência do impossível (real) na língua, deixa de tentar investigar, por exemplo, o que o sujeito “quis” dizer ao produzir determinado enunciado. Esse tipo de questão orienta-se pela ilusão de controle do sentido pelo pensamento consciente. Ao invés disso, o analista passa a se ocupar daquilo que deixou de ser dito pelo sujeito no processo de enunciação, em função de proibições e interdições da ordem da Ideologia e do Inconsciente.

E qual a ligação que podemos fazer desses aspectos da linguagem com as práticas educacionais de sala de aula? Ora, essa relação parece ser muito forte. É o que nos atesta Assolini (1999, 2003), em seus trabalhos sobre a leitura, a interpretação e o discurso pedagógico. De acordo com as investigações realizadas por esta autora, a prevalência de um tipo de discurso pedagógico tradicional e autoritário em nossa Escola Pública, o Discurso Pedagógico Escolar Tradicional (D.P.E.), resulta, principalmente, na produção de uma prática de leitura parafrástica, caracterizada pela reprodução de sentidos predeterminados e legitimados pela ideologia dominante. Esse modelo parafrástico de leitura, segundo a autora, não possibilita que o sujeito (educando) ocupe a posição discursiva de interprete, necessária para que se possa produzir textos criativos e autorais. Vejamos, a seguir, alguns aspectos do funcionamento do D.P.E.

1.2.1.1. Discurso Pedagógico e Educação

De acordo com a investigação realizada por Assolini (1999), a maioria das práticas educacionais desenvolvidas em nossas escolas ainda se fundamenta no modelo que é fornecido pelo Discurso Pedagógico Escolar Tradicional (D.P.E.). Aqui se pode dizer que

essas práticas “ainda” se fundamentam a partir desse discurso, porque existe também um discurso pós-moderno sobre a Educação que circula em nossa sociedade (Morin, 2002), alicerçado em um ideal de conhecimento “aberto” e “complexo”, que só retoricamente se instalou em nossas instituições educacionais. Quando a Educação é colocada em pauta, fala-se frequentemente em novos métodos educativos ativos, mas no geral não se modifica a estrutura (de poder) centrada no “conhecimento estabelecido”.

Essa realidade educacional persistente deve ser tomada como muito significativa, se considerarmos, conforme a leitura proposta por Orlandi (2011), que o D.P.E. se encontra situado entre os discursos de tipo autoritário.

Enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. (Orlandi, 2011, p. 17).

Em seu trabalho, Orlandi (2011) desenvolveu tipologia dos discursos baseada não em categorias sociológicas, tais como, professor, aluno, auxiliar administrativo, idoso, estrangeiro, mas no modo como o discurso funciona produzindo seus efeitos de sentido. No modelo proposto pela autora, existem três tipos de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário, classificados, dessa forma, segundo critério que toma como base o referente, ou seja, o objeto do discurso, e os participantes (interlocutores) do discurso.

De acordo com essa tipologia, o discurso lúdico é aquele mantém presente seu objeto enquanto tal, em seu funcionamento, e os seus interlocutores se expõem a essa presença de forma um pouco mais “livre”, como ocorre, por exemplo, nas cenas humorísticas produzidas por palhaços e comediantes, e, em certa medida, na poesia, resultando dessa maior “liberdade” sobre o objeto uma “polissemia aberta”. No discurso polêmico, assim como no discurso lúdico, a presença do objeto se mantém, mas os participantes não se expõem de forma tão “livre” a essa presença. O que ocorre é a tentativa de dominar o referente, dando-lhe uma “direção”, como pode ser visto em um debate político entre candidatos. O resultado, nesse caso, é a “polissemia controlada”. Já no discurso de tipo autoritário, o referente do discurso encontra-se “ausente”, ocultado pelo dizer. Segundo a autora, nesse discurso não há realmente interlocutores, “mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida*”. (Orlandi, 2011, p.15-16, grifos da autora).

Pertencente à classe dos discursos autoritários, o D.P.E. apresenta uma forma de funcionamento no qual há anulação do conteúdo referencial do ensino e substituição por

conteúdos ideológicos, ou seja, por saberes institucionalizados e “legítimos” que devem ser “adquiridos” por todos. Nesse modelo, ao invés de se criar condições para que os estudantes tomem como seu objeto de estudo e debates, por exemplo, a noção de família, ensina-se, “naturalmente”, os valores consagrados da família nuclear e patriarcal burguesa. O mesmo processo ideológico também acontece com o ensino de Religião, Política, História, entre outros.

Este modo de funcionamento do D.P.E. se dá, por um lado, graças à presença de dêiticos, perífrases e repetições que, no nível da linguagem, diluem o objeto do discurso; e, por outro, no nível da metalinguagem, por definições rígidas, cortes polissêmicos e encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas, o que o faz o D.P.E. parecer um discurso preciso e coerente. Outra característica muito relevante que Orlandi (2011) destaca com relação ao funcionamento do D.P.E., é que ele se apresenta como sendo um discurso “científico”:

E como é este DP? Em sua definição seria um discurso neutro que transmite informação (teórico ou científico), isto é, caracterizar-se-ia pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão, portanto), tendo como marca a nominalização e como frase de base a frase com o verbo ser (definições). Do ponto de vista de seu referente, o DP seria puramente cognitivo, informacional. (Orlandi, 2011, p. 28-29).

Dessa forma, o D.P.E. se vale de algumas características, tais como: neutralidade, ausência de problemas de enunciação e distanciamento entre emissor e receptor, que o fazem parecer científico. Este efeito de “cientificidade” do D.P.E. é decorrente, principalmente, de seu funcionamento discursivo preponderantemente metalinguístico e do apagamento do processo no qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista tornando-se, assim, ele mesmo, o “dono” do saber.

Com relação a essa questão da apropriação/apagamento do saber científico pelo professor, Assolini (1999) observa que não é por “livre escolha” que o professor ocupa esse papel de “proprietário” do saber científico ou de dono da “verdade”. Segundo esta autora, assim como os estudantes e os outros profissionais que atuam na escola, o professor também é um sujeito afetado pela ideologia, podendo, nesse sentido, ser tomado como mais um instrumento a serviço da (re)produção ideológica.

Assujeitado, o professor passa a ser, então, um mero instrumento do sistema que indiretamente lhe dita normas por meio de um autor de livro didático, que seleciona os textos que agradam a esse sistema e que, através de um manual, impõe a sua interpretação de acordo com o mesmo sistema. O professor (...) repetindo o que o livro traz impresso, obriga seus alunos à mesma repetição, num processo contínuo de manutenção e reprodução do *'status quo'*. (Assolini, 1999, p. 106).

Pode-se reconhecer, dessa maneira, ligação muito próxima entre os fatos de linguagem (discursivos) e a Educação. Lembremos que todo o nosso sistema de ensino, hierarquicamente organizado em disciplinas e níveis, ainda hoje se estrutura sobre essa modalidade autoritária de discurso pedagógico, a qual não oferece lugar para que os sujeitos, estudantes e professor, se posicionem de forma ativa e crítica. Apesar do surgimento de novas formas de ensino, associadas inclusive às novas tecnologias digitais do século XXI, prevalece o modelo fornecido pelo D.P.E. Decorre daí, termos uma Escola autoritária e com currículos rígidos que não atendem à singularidade dos sujeitos que chegam até ela para serem educados.

Resta também pontuar que peças discursivas, tal como o discurso pedagógico, que procuram estabelecer um sentido único para cada questão abordada (apenas uma interpretação possível, em cada caso), trabalham no âmago das duas ilusões ou esquecimentos abordados por Pêcheux (1997). No D.P.E., especificamente, o esquecimento número 1 presentifica-se no apagamento do processo em que o professor se apropria do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor (origem) do conhecimento. Já o esquecimento de número 2, ele se encontra presente nesse discurso, por exemplo, na noção de “erro”, a qual pressupõe, primeiro, a existência de um conhecimento “verdadeiro”, ou seja, de uma única interpretação que seja “correta”; e, em segundo lugar, a possibilidade de transmissão “exata” do conhecimento, via professor.

De acordo com o que propõem Tfouni e Tfouni (2010), a ação investigativa do analista de discurso consiste em produzir deslocamentos nas fronteiras das formações discursivas, de modo que seja possível evidenciar quais são as zonas de silenciamento que estão “bordejando” esses discursos (por meio dos dois esquecimentos), ao mesmo tempo em que deve procurar mostrar como essa forma de discurso pedagógico trabalha o imaginário social sobre a Escola e a Educação. Estes autores destacam que uma das principais estratégias de que o analista dispõe para evidenciar aquilo que foi silenciado pelo trabalho da Ideologia é a utilização de paráfrases. A utilização desse recurso permite ao analista verificar quais outros enunciados poderiam ser ditos no lugar dos enunciados que foram ditos, e quais enunciados estão sendo deixados de produzir no processo de enunciação, em função da Ideologia e do

Inconsciente. Orientar-se, dessa forma, pela perspectiva materialista e dialética fornecida pela AD, implica em apostar na heterogeneidade discursiva, e isto justamente no espaço onde o discurso pedagógico pretende produzir um sentido único.

1.2.2. A teoria lacaniana dos discursos

Com relação à Universidade, que é o campo de investigação da presente pesquisa, não é difícil observar em seu espaço, atualmente, a concorrência de duas formações discursivas distintas, cada uma delas podendo ser relacionada a uma das modalidades de discurso de poder que Lacan (1992, 1978) formalizou em seu ensino – a primeira delas, que pode ser articulada ao discurso universitário; e a segunda, ao discurso capitalista. Em seu Seminário 17 – “O avesso da Psicanálise” –, Lacan (1992) apresenta sua teoria dos quatro discursos, na qual ele define o discurso como “uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra, sempre mais ou menos ocasional” (p. 11). Essa estrutura de discurso que o autor propõe é uma estrutura topológica constituída por quatro posições sobre as quais os elementos constituintes giram, como sobre um relógio, e passam a ocupar, em cada uma das modalidades de discurso, uma posição diferente.

Mas não se deve perder de vista que na conceitualização lacaniana trata-se de um discurso que é “sem palavras”, ou seja, trata-se de uma estrutura de discurso que se apresenta independentemente de seu conteúdo ou objeto, o que não quer dizer, de maneira alguma, que o discurso aconteça sem as palavras. Isto significa, por exemplo, que, em uma sala de aula, uma determinada estrutura de discurso como a do discurso universitário pode ser determinante dos modos de subjetivação, não importando qual seja o tema ou assunto que esteja sendo abordado pelo professor. A questão nesse caso, seguindo o exemplo da sala de aula, é muito mais a de saber de que forma os sujeitos (alunos e professor) se encontram posicionados na relação educativa – se, por exemplo, como sujeitos ativos e questionadores, ou, na direção contrária, como meros receptores/reprodutores do “conhecimento estabelecido”. Ou seja, trata-se de identificar que estrutura de discurso está sustentando determinada prática educativa.

Em seu trabalho, Lacan (1992) indicou que são essas estruturas de discurso, historicamente produzidas, que produzem algumas formas de relações estáveis, também chamadas de laços sociais, que encontramos em nossa sociedade. Conforme a explicação dada pelo autor, essas relações sociais estáveis ultrapassam o aqui e agora de uma enunciação específica.

Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas. Não há necessidade destas para que nossa conduta, nossos atos, eventualmente, se inscrevam no âmbito de certos enunciados primordiais. (Lacan, 1992, p. 11)

Vale destacar, que em sua elaboração teórica o autor formulou inicialmente quatro modalidades de discurso para pensar os diferentes tipos de laço social que se estabelecem em nossa cultura. São elas, a do discurso do mestre, da histórica, da universidade, e da psicanálise. Logo em seguida, buscando pensar as novas formas de laço social produzidas pelo avanço do capitalismo e pelo crescente processo de globalização, Lacan (1978) propôs uma nova modalidade de discurso: a do discurso capitalista. Como todas essas diferentes formas de discursos são postas em circulação no campo social (Kupfer, 1999), elas serão brevemente apresentadas aqui, neste trabalho.

Antes, porém, é importante destacar, com relação ao processo de produção desses discursos, que todos eles não foram simplesmente inventados por Lacan como um sistema arbitrário de categorias que serve para interpretar toda e qualquer realidade social. O que este autor empreendeu foi um trabalho retrospectivo de formalização de discursos que emergiram em determinados momentos históricos, constituindo, cada qual, formas específicas de relações sociais. Isso não significa que esses discursos, tal como foram formulados, compreendem todas as realidades que o homem produz vivendo em sociedade. A própria formulação do “discurso capitalista”, que se seguiu à primeira teorização dos quatro discursos, atesta a incompletude desse modelo teórico, e também sua subversão. A produção deste último discurso não se deu, como nos outros casos, pela lógica de um quarto de giro dos elementos sobre a estrutura composta por quatro posições, mas invertendo-se as posições do lado esquerdo do discurso do mestre, constituindo-se em uma atualização do mesmo.

O trabalho de formulação desses discursos pode ser interpretado como a realização de um corte epistemológico, o qual foi realizado por Lacan com o principal propósito de delimitar o campo próprio à Psicanálise. Nesse processo, para articular a estrutura daquilo que, em seguida, viria se constituir no discurso analítico – uma forma de discurso posto em causa pelo desejo –, Lacan (1992) começou pela formulação do discurso que representa o seu avesso: o discurso do mestre, o qual, como veremos, constitui-se em uma matriz “primitiva” de discurso de poder e dominação. Antes de seguir com a apresentação de cada discurso,

vejamos primeiro quais são as posições e elementos que compõem essa estrutura discursiva proposta pelo autor, conforme a Figura 1.

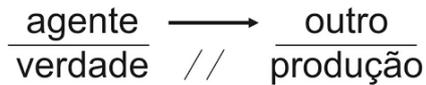


Figura 1: *As posições do discurso no modelo lacaniano (Coelho, 2006)*

Como se pode observar, na fórmula de cada um desses discursos encontramos uma estrutura formada por quatro lugares ou posições, que são:

- O agente, que é a posição dominante de onde o discurso procede. Conforme apontado por Lacan (1992, p.161), o agente do discurso “não é forçosamente aquele que faz, mas aquele a quem se faz agir”. No discurso do mestre, por exemplo, o autor explica que não é o senhor, propriamente falando, aquele que faz seus servos ou escravos trabalharem – o que seria muito trabalhoso – mas seu sinal, o significante-mestre, que só por sua presença faz todo mundo correr e trabalhar. O mestre, nessa história, apenas dá a ordem.
- O outro, que é aquele para quem o discurso é dirigido. O outro é quem faz o discurso trabalhar.
- A produção ou perda, já que todo discurso produz seus efeitos e implica em alguma perda de gozo.
- E a verdade, que é o lugar onde se posiciona o elemento que põe em ação o agente do discurso. A verdade é determinante em cada discurso. Ela só pode ser acessada, em todo caso, por um semi-dizer, pois, conforme podemos observar na linha debaixo da fórmula que representa a estrutura, não apenas não existe flexa indicando uma comunicação, como existe uma barreira que separa o produto de um discurso de sua verdade.

Cada uma dessas quatro posições ou lugares pode ser ocupado, em cada modalidade de discurso, pelos seguintes elementos:

- O significante-mestre (S_1), que Lacan (1992, p. 19) define como “a função significante sobre a qual se apóia a essência do senhor”. O significante-mestre é aquele que intervém junto ao campo constituído pelos outros significantes (S_2), ordenando o encadeamento significante que faz surgir como efeito o sujeito do inconsciente.

- O saber (S_2), significante do saber inconsciente, do trabalho e da comunicação. Segundo Quinet (2006), S_2 se constitui na repetição de S_1 .

Trata-se da repetição da primeira experiência de satisfação: estamos sempre buscando repeti-la e sempre fracassando em alcançá-la, sempre rateando, pois o gozo pleno é impossível. Quando S_1 se repete não é mais S_1 . Eis o paradoxo da repetição. É uma repetição de gozo, mas que implica o reencontro como a falta de gozo. Essa repetição que não cessa forma a própria rede de significantes – eis o saber inconsciente (S_2), o qual se constitui, por tanto, através da repetição do S_1 comemorando o gozo. (Quinet, 2006, p. 31).

- O objeto a , mais-de-gozar: objeto que nomeia o gozo que, na repetição, o sujeito não consegue alcançar quando busca encontrar novamente a experiência de satisfação inaugural por S_1 .
- E o sujeito dividido ($\$$), significante barrado que emerge como efeito da intervenção do significante-mestre junto a outro significante.

a) O discurso do mestre:

De acordo com Fink (1998), o discurso do mestre constitui-se em um tipo primário de discurso de poder e dominação que “incorpora a função alienadora do significante ao qual estamos todos assujeitados” (Fink, 1998, p. 160-161). Como veremos, a “excência” alienadora desse discurso mantém-se presente em formas mais atuais de discurso de poder, como os discursos universitário e capitalista, os quais se fazem presentes de maneira determinante nos espaços acadêmicos de nossa Universidade.

A referência indicada por Lacan (1992) como seu ponto de partida para formalizar esta modalidade de discurso, foi a dialética do senhor e do escravo, tal como articulada por Hegel em sua “Fenomenologia do espírito”. Conforme podemos ler na obra deste filósofo (Hegel, 1992), na dialética dos opostos – na qual só existe o senhor porque existe o escravo e vice-versa –, o senhor, o qual detém poder de vida e morte sobre o escravo, só é senhor porque existe o escravo que o reconhece como tal, condição paradoxal que torna o senhor “escravo de seu escravo”. Por outro lado, o escravo, que por medo da morte submeteu-se de forma absoluta à vontade seu senhor, abrindo mão da liberdade de seu corpo e de todas as suas posses, encontra no trabalho e no domínio da natureza uma nova forma de liberdade que o coloca acima de todas essas coisas materiais que ele renuncia: a liberdade da consciência de si. Nesse sentido, pode-se dizer, o desenvolvimento da consciência, assim como também o da

civilização, dá-se às custas de grande renúncia. Como bem definiu Quinet (2006), o discurso do mestre é “civilizador”.

O discurso do mestre é o laço civilizador que exige a renúncia pulsional, promovendo rechaço do gozo, que retorna sobre a forma de supereu, do qual o sentimento de culpa do sujeito é o índice que se manifesta através do olhar que vigia e da voz que critica. (Quinet 2006, p. 36)

Em termos topológicos, o discurso do mestre proposto por Lacan (1992) é representado pela seguinte fórmula:

$$\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$$

Figura 2: *Fórmula do discurso do mestre (Lacan, 1992).*

Na fórmula desse discurso, na posição do agente encontra-se o significante-mestre (S_1), função significante sobre a qual se apoia a essência de um senhor, o qual simplesmente deve ser obedecido porque dá a ordem; no lugar do outro encontramos S_2 , representando o saber que deve ser produzido pelo escravo para atender o seu senhor; no canto direito inferior, na posição da produção, encontra-se o objeto a , como pura perda; e, no lugar verdade, recalcado, encontra-se o sujeito dividido ($\$$), ou a divisão do sujeito, que esse discurso procura encobrir.

b) O discurso do analista:

$$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$$

Figura 3: *Fórmula do discurso do analista. (Lacan, 1992)*

O discurso do analista constitui-se como um contraponto do discurso do mestre, e de outras formas de discurso de dominação e poder. Esse discurso, segundo Quinet (2006), é a única modalidade de discurso na qual o outro é tratado como um sujeito desejante ($\$$). Esta condição é possível porque o próprio analista se apresenta, na posição dominante, não como um agente do poder que suprime o desejo, tal como no discurso do mestre, mas como o objeto

que causa o desejo, o objeto *a*. O analista se coloca nesta posição interrogando o sujeito desejante, ou seja, histericizando o sujeito dividido no próprio jogo significante da linguagem no qual ele se constitui. No processo analítico o sujeito é levado a dialetizar seus significantes-mestres, associando-os a outros significantes, de modo que o produto dessas associações seja um novo significante-mestre (S_1). A verdade que faz funcionar esse discurso é o saber inconsciente (S_2), o qual se articula como cadeia significante, de onde advém o sujeito do inconsciente.

c) O discurso universitário:

$$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

Figura 4: *Fórmula do discurso universitário (Lacan, 1992)*

Com relação ao discurso universitário, Lacan (1992) indicou que é sobre essa modalidade de discurso que se alicerça o discurso da “racionalidade” e, também, uma ciência comprometida com o trabalho de universalizar o saber que historicamente foi produzido pelo escravo/trabalhador.

O discurso universitário é onde o discurso da ciência se alicerça; a universidade, as ciências determinaram o processo de universalizar o saber, como consumado o processo de espoliação do saber no nível do escravo, tornando-se puro saber do senhor, regido por seu mandamento (Lacan, 1992, p. 98).

Tal como escrito em sua fórmula, no discurso universitário o lugar de agente (dominante) é ocupado pelo saber (S_2), enquanto conhecimento racional e científico. O saber de que se trata nesse discurso é diferente do saber-fazer do escravo que o significante-mestre coloca em ação no discurso do mestre. No lugar do outro se encontra posicionado o objeto *a*, o *a-estudante*, que nesse caso é a mais-valia subtraída do trabalho do aluno; no lugar do produto, como perda, escreve-se o sujeito dividido ($\$$), já que no discurso do “conhecimento” não há lugar para o não-saber inconsciente. O significante-mestre (S_1) aparece recalcado no lugar da verdade desse discurso, determinando a homogeneização discursiva, e uma forma de dominação/exploração racionalizada, cujo mandamento é “– *Vai, continua. Não pára. Continue a saber sempre mais.*” (Lacan, 1992, p. 110, grifo do autor)

Em certa medida, o funcionamento discursivo sugerido pela topologia do discurso universitário aproxima-se daquilo que podemos observar com relação ao funcionamento do D.P.E. Ambos os discursos revestem-se de uma “cientificidade” e se apresentam, no contexto onde predominam, como o discurso da “Ciência”, ou seja, como o discurso do conhecimento “legitimado” e Universal – em detrimento, é claro, de outras formas singulares de saber produzidas pelo homem em sua cultura, que nada interessam à ideologia dominante.

Outros dois aspectos muito significativos aproximam o modo como esses dois discursos funcionam. Em primeiro lugar, há uma autoridade conferida ao professor que, tanto no D.P.E., como no discurso universitário, encontra-se posicionado no lugar de quem detém o conhecimento científico estabelecido, como se ele fosse o ponto de origem do saber que ele ensina. Além do mais, ambos esses discursos encontram materialidade e autoridade, dita científica, em instrumentos didáticos: o livro didático na Escola, e os manuais técnicos na Universidade. Esses instrumentos didáticos são elaborados em linguagem genérica e descontextualizada, o que restringe as possibilidades de interpretação.

Em termos de formação discursiva, o tipo de enunciado que se produz a partir do discurso universitário é aquele que não coloca em questionamento ou dialetiza o saber estabelecido e legitimado; são enunciados parafrásticos e genéricos nos quais se pode observar uma forte identificação imaginária do sujeito a determinados modelos conceituais ou teorias. Identificamos a presença marcante dessa modalidade de discurso em nosso espaço acadêmico universitário, quando observamos professores e/ou alunos tentando interpretar (rotular) qualquer forma de realidade a partir de fórmulas genéricas do tipo: “o sujeito é sócio-historicamente constituído”; “a Economia é globalizada”; ou, ainda, “um país só se desenvolve investindo em Educação”.

Outra marca da presença da modalidade do discurso universitário no meio acadêmico localiza-se na forma racionalizada como alguns sujeitos tentam justificar, ou mesmo negar, qualquer falha que possa ser apontada sobre determinado saber, tomado nesse caso como “o verdadeiro conhecimento”. Nestes casos, vê-se em jogo a fantasia de completude na qual o sujeito não consegue reconhecer a falta no Outro (Lacan, 2008).

d) O discurso da Histérica:

$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S1}{S2}$$

Figura 5: Fórmula do discurso da histérica (Lacan, 1992)

Em oposição ao discurso universitário, o discurso da histórica emerge na modernidade como uma forma de questionamento do saber científico estabelecido. Esse discurso é comandado pelo sintoma. Nesse sentido, como nos atesta a própria história da Psicanálise (Wollheim, 1971), o discurso da histórica foi fundamental para o surgimento da Psicanálise, pois foram os sintomas históricos que, questionando o saber médico estabelecido sobre a doença mental, levaram Freud a elaborar uma nova forma de saber sobre a histeria e sobre o funcionamento da mente.

No discurso da histórica, conforme seu matema, a posição dominante do agente é ocupada por $\$$, o sujeito dividido com seu sintoma, que nesse caso interroga ou coloca em questão o significante-mestre (S_1), posicionado no lugar do outro. As descobertas da clínica psicanalítica (Freud, 1996a; 1996b) mostraram que a histórica elege seu mestre somente para, em seguida, desbancá-lo de sua posição de poder. A forma de demanda que a histórica apresenta ao seu mestre resulta na produção de uma nova articulação significativa, ou seja, resulta na produção de um saber (S_2), o qual possui uma configuração singular e subversiva, diferente do saber universalizante estabelecido que se encontra na posição dominante do discurso universitário. Por fim, no canto esquerdo inferior da fórmula desse discurso, no lugar da verdade oculta, encontra-se posicionado o objeto a , mais-de-gozar, o qual, conforme Lacan (1992), a histórica precisa ser para ser desejada. Fazer desejar, então, é o que busca a histórica quando demanda ao mestre a produção de um saber.

É interessante observar que após inicialmente ter oposto o discurso da histórica ao discurso da ciência – ciência a serviço do mestre capitalista, tal como veiculada no discurso universitário –, Lacan (1993) aproxima esses dois discursos. O autor chegou a afirmar que o discurso da ciência possui estrutura semelhante àquela do discurso da histórica.

Daí ser preferível interrogar-me sobre o que distingue o discurso científico do discurso histórico com o qual, é preciso dizer que, ao recolher seu mel, Freud não deixa de ter algo a ver. Pois, o que ele inventa é o trabalho das abelhas como que não pensando, não calculando, não julgando. (...) Concluo que o discurso científico e o discurso histórico têm quase a mesma estrutura, o que explica o erro que nos sugere Freud da esperança de uma termodinâmica na qual o inconsciente encontraria, no futuro da ciência, sua explicação póstuma. (Lacan, 1993, p. 40).

O que Lacan sugere nesse trecho, ao se remeter à invenção freudiana – invenção que se constituiu em uma verdadeira subversão do modelo médico positivista dominante naquela época –, é que o discurso científico que ele aproxima do discurso da histórica não é o mesmo

que sustenta o discurso universitário. Trata-se, nesse caso, conforme Fink (1998), de uma concepção de ciência não-toda na qual se reconhece os próprios limites do conhecimento científico. Essa ciência, assim como o discurso da histórica, é comandada pelo real, ou seja, por aquilo que não funciona, e que por não funcionar demanda a produção de novos saberes.

No âmbito da Educação Superior, certa histericização do discurso que ordena a relação entre professor e alunos em sala de aula pode ser um caminho para novas articulações significantes que dinamizem o ensino, já que, como acabamos de ver, é próprio do funcionamento do discurso da histórica colocar em questão o saber estabelecido, e demandar ao mestre eleito novos saberes sobre o real.

Como exemplo desse funcionamento discursivo posso referir recente experiência de ensino que tive, quando tentei explicar para uma colega, pesquisadora da área das neurociências, o que é o discurso da histórica. Estava trabalhando sobre esta tese, quando esta colega entrou na sala e, após observar o que estava na tela do computador, e com certo olhar de desconfiança, disse: “nossa, que fórmula é essa aí?” Eu respondi: “É o discurso da histórica”. Ela em seguida disse: “Tá, e como é que é esse discurso?” Então, tentei explicar primeiro o que era aquela estrutura topológica composta de posições e elementos que constitui cada discurso, e depois expliquei como funciona o discurso da histórica. O interessante é que esta colega seguiu fazendo uma série de questões em cima daquilo que lhe era exposto, não apenas como quem parecia querer aprender sobre o assunto, mas como quem, filiada a outra perspectiva científica, perscrutava, examinava se aquilo que estava sendo dito possuía alguma lógica ou fundamento “científico”; como se me fizesse, além de explicar o que não é nada fácil de explicar para quem não conhece a teoria, ser convincente em termos científicos.

O que chamou a atenção nesse caso foi que o exercício de tentar explicar para uma colega, numa linguagem que pudesse ser compreendida por alguém que não é do campo da Psicanálise, o que é o discurso da histórica, levou-me a produzir um novo conjunto de articulações significantes, ou seja, um novo saber necessário para dar consistência a minha explicação. Consequentemente, essas novas articulações significantes que foram produzidas durante esse exercício de ensino ampliaram minha própria compreensão sobre a estrutura e funcionamento do discurso da histórica, facilitando dessa forma o próprio trabalho de escrita sobre o tema.

e) O discurso capitalista:

A outra formação discursiva que ganha cada vez mais espaço em meios universitários é aquela que pode ser correlacionada à modalidade do discurso capitalista (Lacan, 1978). Sua fórmula escreve-se da seguinte maneira:

$$\begin{array}{ccc} \downarrow & \begin{array}{c} \text{\$/} \\ \text{S}_1 \end{array} & \begin{array}{c} \text{S}_2 \\ \text{a} \end{array} \\ & \nearrow & \searrow \\ & \downarrow & \downarrow \end{array}$$

Figura 6: *Fórmula do discurso capitalista.* (Passone, 2013)

Como podemos observar, esse discurso foi constituído a partir de uma inversão nas posições originalmente ocupadas pelos elementos \$ e S₁ no discurso do mestre. Enquanto que no discurso do mestre a posição de agente era ocupada pelo significante mestre (S₁), no discurso capitalista é o sujeito dividido (\$) que aparece nesse lugar dominante. No entanto, o que existe é apenas um semblante de senhor, pois a seta que parte do objeto *a*, em direção a (\$), indica que o que existe é uma dependência do sujeito em relação ao objeto. No lugar da verdade, enquanto significante-mestre (S₁) desse discurso, encontramos o capital, o qual, segundo Passone (2013, p. 417), “força o sujeito (\$) a consumir os objetos (*a*), os *gadgets* produzidos pelo saber científico e/ou tecnológico (S₂)”.

É relevante destacar que o discurso capitalista, diferentemente das outras modalidades de discurso formuladas por Lacan, não estabelece laços sociais. O sujeito não se dirige ao outro nesse discurso, sua relação é com os objetos (*a*) de consumo. Também é interessante que, conforme indicado pela seta que vai de *a* para \$, essa relação que o sujeito estabelece com o objeto é direta, sem a disjunção que se observa no discurso do mestre, o que implica que no discurso capitalista o sujeito pode ser completado pelo seu objeto *a* (Cohen, 2006).

Os efeitos da presença do discurso capitalista em nossa Universidade fazem-se notar cada vez mais. São raros os professores que não testemunham sua insatisfação com a falta de atenção dos alunos que, em seus dizeres, “agora só ficam no celular”. Esse fato, se considerarmos que atualmente os *smartphones* estão entre os objetos, podemos dizer *gadgets*, mais “completos” do mercado, já que, afinal, com eles você pode “navegar livremente” pela internet, tirar fotos “ilimitadas”, falar com “qualquer” pessoa, assistir e gravar vídeos com resolução *Full HD*, além de serem mais amplamente utilizados/consumidos pelos jovens, constitui-se em indício muito significativo de mudanças que estão ocorrendo em nossos espaços de sala de aula no Ensino Superior. Os sujeitos (consumidores) estão literalmente se

deixando consumir por esses pequenos objetos (*a*), a ponto de não mais reconhecerem ali, naqueles espaços de sala de aula, o outro (professor) que procura estabelecer interlocução.

Vejam os comentários que uma estudante universitária postou no *Facebook* sobre uma aula que estava assistindo na faculdade:

“O professor tá dando aula aqui na faculdade... Ele tá sentado na mesa dele, falando super baixo e sem a menor empolgação pela própria matéria. Resultado: 90% da turma está mexendo no celular, na cara dele mesmo, sem fazer a menor questão de disfarçar. Não é possível que ele não perceba que precisa mudar esse jeito de dar aula porque, nesse caso, o problema não está na turma, mas sim nele!!”

A ruptura do laço social que une professor e aluno explicita-se na realidade de sala de aula que essa estudante universitária descreve em seu comentário. O que ocorre, nesse caso, não é mais uma relação de identificação do sujeito (aluno) com o saber (S2) que vem do outro (professor), como no discurso universitário, mas um sujeito que aí só se relaciona, de forma dependente e ilimitada, com o objeto (*a*), ou seja, com o seu celular.

Chamo atenção para o fato de que esse mal-estar que se explicita no comentário da estudante de graduação não deve ser tomado como um “caso isolado”, independente da realidade mais ampla que vigora, não somente em nossa Universidade, como em nossa sociedade contemporânea. Esse caso particular deve ser tomado como um sintoma que denuncia a influência cada vez mais determinante do discurso capitalista em nossos meios universitários e em nossa Educação.

Para ilustrar a influência que o discurso capitalista exerce em nossos meios acadêmicos, encontramos pesquisadores que investigam a relação entre o desenvolvimento de “capital humano” e a riqueza das nações (Colom & Flores-Mendoza, 2012). É muito significativo, nesse caso, o emprego do termo “capital humano”, ao invés de inteligência, capacidade intelectual ou habilidades desenvolvidas, por exemplo. A partir de uma perspectiva teórica na qual se reconhece que não se pode dizer tudo (Milner, 1987) – se o sujeito diz *x*, então ele deixa de dizer *y*, pois não se pode enunciar duas palavras ao mesmo tempo –, pode-se interpretar que o sujeito (pesquisador) enuncia “capital humano” a partir de uma formação discursiva capitalista, na qual termos como: inteligência e desenvolvimento humano não se encontram autorizados para serem ditos, pois esses termos se ligam a sentidos sócio-historicamente produzidos que escapam às formas mais atualizadas de ideologia de mercado.

A interpretação produzida sobre esse exemplo está de acordo com a leitura de que a Ciência, na contemporaneidade, “perdeu o atrativo enquanto saber emancipatório para tornar-se, sobretudo, um meio de concretizar objetos para o consumo” (Voltolin, 2012, p. 110). Segundo a perspectiva apresentada por este autor, o conhecimento científico perdeu nas últimas décadas o seu valor de uso, o qual historicamente lhe conferia valor emancipatório, cedendo lugar para o valor de troca (mercadológico), no qual o interesse pelo conhecimento passa a ser puramente instrumental. Com essa mudança de valor, o conhecimento científico deixou de se constituir em possibilidade de transformação social

Concluindo essa discussão, observa-se que existem, atualmente, duas formações discursivas concorrendo no meio universitário: uma que se pode correlacionar ao discurso universitário, ou seja, a um discurso movido pelo “conhecimento estabelecido”; e outra vinculada ao discurso do Capital. Mas como o sujeito concebido pela AD e pela Psicanálise não é um indivíduo empírico, mas antes uma posição diante do simbólico, segue-se que não se pode prever em qual das formações discursivas o sujeito vai se aninhar ao fazer uma formulação qualquer. Não dá para prever, por exemplo, uma tomada de posição crítica como a da estudante universitária que postou no Facebook sua indignação com a monotonia da aula e a falta de interesse de seus colegas.

Isto se passa assim, também, porque a ideologia interpela o indivíduo em sujeito de maneira inconsciente. Portanto, embora carregado da “melhor das intenções”, o sujeito do discurso, mesmo sem se dar conta, pode assumir uma posição de repetidor do discurso do outro/Outro de maneira tão automática que entra em desequilíbrio quando algo não “familiar” irrompe e interrompe a suposta harmonia do seu dizer.

E foram justamente esses pontos de desequilíbrio, em que o equívoco ganha a cena e o mesmo se dissolve, que nortearam a formação do *corpus* e os procedimentos de análise da presente investigação. Ou seja, no contexto mais amplo que constitui o ensino universitário, esta investigação focou-se nos processos de enunciação ocorridos em sala de aula, dos quais participaram como sujeitos professor e alunos, e, mais especificamente, nos lugares enunciativos em que aconteceram quebras na linearidade discursiva capazes de desencadear a deriva dos sentidos para lugares às vezes inesperados, ou mesmo que resultassem na instalação da dispersão no discurso.

Como a proposta deste trabalho pressupõe uma intersecção entre a AD e a Psicanálise, e a noção de sujeito do discurso que encontramos na AD articula-se tanto à obra de Freud (1996b), quanto ao trabalho de Lacan (2008), apresentarei a seguir um delineamento da noção de sujeito para esta última disciplina.

1.2.3. A dimensão significativa do sujeito na Psicanálise lacaniana

– Falo com o senhor, ei paladino! – insistiu Carlos Magno. – Como é que não mostra o rosto para o seu rei? A voz saiu límpida da barbela. – Porque não existo, sire. – Faltava esta! Agora temos na tropa até um cavaleiro que não existe! (Calvino, 2005, p. 9).

Uma questão que parece ainda não ter conquistado a devida atenção dentro dos meios acadêmicos da Psicologia e demais Ciências Humanas e Sociais é aquela relativa à natureza do sujeito na Psicanálise. Digo isto, porque continuo observando, entre colegas pesquisadores da Psicologia, uma velha tendência crítica de avaliar o estatuto científico da Psicanálise a partir de referências que denunciam um profundo desconhecimento dos fundamentos básicos dessa Ciência. O sujeito concebido pela Psicanálise continua sendo tomado por muitos psicólogos e pesquisadores da área como o sujeito empírico, tal como o (suposto) sujeito psicológico objetivado, e este tipo de interpretação, é claro, coloca a Psicanálise na condição de ser avaliada por critérios de cientificidade positivistas que não se aplicam ao seu estatuto científico.

De acordo com a discussão desenvolvida por Bairrão (2003), existe uma corrente teórica e ideológica dominante no terreno da Psicologia que visa à dessubjetivação do sujeito, de modo a torná-lo um objeto “exato” e “mensurável”. Este autor pontua, no entanto, que o grande projeto científico da Psicologia, de objetivação do sujeito psicológico nos moldes do objeto das Ciências Naturais, frustrou-se diante mesmo da impossibilidade do conhecimento (exato, não subjetivo) de seu objeto, pois aquilo que é do registro do Real não pode ser esgotado pela atividade simbólica tipicamente humana.

Deve-se observar, que segundo a perspectiva lacaniana, a realidade que nós conhecemos constitui-se a partir de diferentes formas de interação entre os registros do Simbólico, do Imaginário e do Real. De uma maneira muito simples, conforme (Braga, 1999), o registro do Imaginário corresponde ao ego do sujeito, o qual é formado a partir de um conjunto de identificações especulares com imagens fornecidas pelo outro; o registro do Simbólico corresponde ao campo do Outro, do significante e da linguagem, que ordena nosso mundo; e o Real é o registro das coisas que permanecem fora do domínio da cultura, sem significação alguma.

Quanto à possibilidade de conhecer o objeto real, a Psicanálise de orientação lacaniana (Fink, 1998) ensina que aquilo que se diz sobre o real não é mais o real, mas sim uma realidade que se produziu sobre ele. O real em si, como já indicado, é indiferenciado e

destituído de qualquer significação. Nas palavras deste autor: “O real é em essência aquilo que resiste à simbolização e, portanto, resiste à dialetização característica da ordem simbólica, na qual uma coisa pode ser substituída por outra” (Fink, 1998, p. 118). Neste caso, conforme esta perspectiva, quando se delimita um objeto qualquer de investigação, já se efetua um recorte sobre o real, o que produz uma realidade socialmente compartilhada.

Esta questão da impossibilidade de conhecimento (pleno) do objeto torna-se ainda mais relevante se considerarmos que a impossibilidade de atingir o conhecimento não se aplica somente à Psicologia, mas, como indicou Bairrão (2003), a qualquer ciência que pretenda conhecer seu objeto. Só para tentar ilustrar onde toca esse problema, podemos pensar no conceito de átomo, o qual já foi tomado em algum momento da história como a menor partícula existente. Hoje sabemos da existência de partículas subatômicas e novos estudos procuram estabelecer um conhecimento cada vez mais “preciso” sobre esse universo de coisas “invisíveis”. O mesmo problema se observa no campo da Psicologia. Podemos pensar aqui, por exemplo, no conceito de comportamento, tal como é concebido por uma determinada corrente da Análise do Comportamento (Henklain & Carmo, 2013, p. 708): um “evento natural e multideterminado”. Uma questão que pode ser colocada é: o comportamento humano ou animal que behavioristas observam e descrevem em suas investigações é a substância da natureza em estado “puro”? É o mundo real em si? Quando digo “comportamento”, já não estou interpretando, categorizando, sugando algo indiferenciado e sem sentido do registro do Real para dentro de uma forma ou conceito?

A questão fundamental de que se trata, nesse caso, é que aquilo que sabemos sobre qualquer objeto nunca é tudo – o saber é sempre não-todo (Lacan, 2012) –, já que existe sempre alguma coisa do real que escapa a nossa capacidade de interpretar, calcular, inferir, “conhecer”. Ou seja, nosso conhecimento é sempre limitado, fato que, já no século XVII, Pascal (2016) havia denunciado em uma de suas reflexões teológicas mais subversivas:

Afinal que é o homem dentro da natureza? Nada, em relação ao infinito; tudo, em relação ao nada; um ponto intermediário entre o tudo e o nada. Infinitamente incapaz de compreender os extremos, tanto o fim das coisas quanto o seu princípio permanecem ocultos num segredo impenetrável, e é-lhe igualmente impossível ver o nada de onde saiu e o infinito que o envolve. (Pascal, 2016, s/n)

Aqui, é interessante levar em consideração que, mesmo com todo o desenvolvimento tecnológico alcançado em nosso tempo, onde já foram produzidas poderosas lentes de aumento telescópicas e microscópicas destinadas a ampliar o alcance de nossa observação, o

ser humano segue sua busca por conhecimentos, cada vez mais ampliados e/ou detalhados do mundo no qual se encontra inserido. Mais recentemente, por exemplo, a NASA enviou sondas para explorar a superfície de Marte, e um grupo de cientistas de vários países criaram o LHC, um gigantesco acelerador de partículas destinado a recriar condições similares as da origem do universo.

Além disso, outra questão que deve ser considerada é que o conhecimento que produzimos sobre o real é mediado por nossa atividade interpretativa, ou seja, por nossos valores e por nosso conhecimento prévio do mundo. Um saber produzido em um determinado contexto histórico e cultural, pode não ser válido em outros sistemas de referência. Mas não dar conta deste real que sempre escapa à ação interpretativa humana pode ser demais para quem procura, a qualquer custo, chegar a um conhecimento definitivo e completo sobre o objeto. E a Psicanálise (Lacan, 2008), nestes casos, tem muito a ensinar sobre a fantasia de completude em jogo nesses empreendimentos de construção de um saber “universal” e “sem-falhas”.

Dessa forma, existem algumas posições teóricas no meio científico que insistem em não reconhecer os limites daquilo que se pode conhecer do objeto. Os efeitos dessa negação podem ser percebidos nas posições teóricas mais radicais que tentam tomar uma realidade socialmente produzida como o próprio real, “neutro” e “objetivo”. Neste caso, pode-se utilizar como exemplo a posição teórica e epistemológica dos behavioristas que, para tentar dar conta de seu objeto, reduzem o pensamento à categoria de comportamento verbal (Domene, 2010). Esses efeitos também podem ser identificados, conforme indicado por Pêcheux (2010b) em seu trabalho crítico sobre as formas contraditórias de leitura do arquivo², nas posições teóricas que realizam uma cisão entre aquilo que consideram ser o “verdadeiro conhecimento científico” e as outras coisas, sem valor científico, as quais no máximo poderiam ser chamadas de “uma arte”, de “uma filosofia”, ou de “literatura”. A Psicanálise, vista geralmente como enigmática, abstrata e rebuscada, encontraria, sem dificuldades, o seu lugar nesse segundo grupo.

No âmbito da reflexão sobre a pesquisa linguística, o que se estende perfeitamente para outros campos das Ciências Humanas e Sociais, Pêcheux (2010b) contribuiu com um valioso trabalho de reconstrução das condições históricas do desenvolvimento social dos “métodos de tratamento em massa do arquivo textual”, produzidos para finalidades burocráticas estatais ou para fins comerciais. De acordo com este autor, as condições

² O arquivo foi definido por Pêcheux (2010b) como o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão.

históricas para o desenvolvimento desses métodos de tratamento em massa do arquivo textual estão atreladas ao surgimento de um pensamento positivista no século XIX, e, também, ao surgimento da informática com seus procedimentos lógico-matemáticos destinados a desfazer qualquer ambiguidade do discurso e garantir a univocidade do sentido. Pêcheux (2010b) classificou esse empreendimento lógico-informático voltado para a desambiguação semântica de “aspeira da leitura e do pensamento”.

Os efeitos produzidos pelo desenvolvimento desses dispositivos lógico-informáticos de análise de textos ou de dados, orientados por uma perspectiva científica que busca eliminar “ambiguidades” ou “problemas de interpretação”, são perfeitamente notáveis no campo de investigação da Psicologia. Esses recursos informáticos e estatísticos são muito empregados nas pesquisas psicológicas classificadas como experimentais, as quais buscam se aproximar do modelo positivista de investigação colocado em prática nas Ciências Físicas e Naturais, ou seja, um modelo de ciência orientado para o conhecimento objetivo da realidade.

Porém, como já foi exposto, esse conhecimento objetivo, exato, é impossível de ser alcançado, e uma prova disso é que a Ciência segue seu curso em busca de um conhecimento cada vez mais “preciso” do objeto. Em todo caso, o que temos do objeto é só a imagem que conseguimos formar dele a partir de uma representação de mundo que já possuímos anteriormente. Desse modo, mesmo que se criem instrumentos cada vez mais sofisticados para investigar os diferentes objetos extraídos do mundo físico ou social, o que podemos saber sobre eles é sempre uma meia verdade, ou seja, um saber sempre não-todo (Lacan, 2012). E é pelo motivo de ser não-todo, incompleto, que o saber pode sempre ser atualizado, podendo vir a ser descartado e substituído por outro, e por mais outro, em uma busca contínua por respostas, pois, como nos indicam Paula e Tfouni (2009), interpretar e criar realidades é só o que podemos fazer para (tentar) ordenar o Real.

E o que podemos dizer dessa questão do saber/conhecimento com relação à Psicologia e à Psicanálise? Em seu trabalho, Bairrão (2003) chama atenção para a impossibilidade de objetivação do sujeito buscada pela Psicologia científica. Conforme sua interpretação, há uma tendência dominante nessa disciplina em excluir ou apagar a dimensão semântica de seu objeto, o ser humano. Mas, o próprio autor adverte que “(...) o implicado no humano, em si, comporta a dimensão do sentido. Longe de serem fatos a serem meramente observados, coletados e descritos, os fenômenos mentais comportam um sentido” (Bairrão, 2003, p. 32).

Assim, a partir dessa perspectiva, pode-se interpretar que a tentativa da Psicologia de extrair do humano a dimensão do sentido, ou seja, o subjetivo que lhe é próprio, é uma

escolha que implica na negação de seu objeto. Se extrairmos do homem sua subjetividade – sua história, seus pensamentos, seus sentimentos, seus desejos – não estaríamos lançando o ser humano no domínio de entendimento da Biologia e liquidando com a Psicologia?

Não é coincidência, dessa forma, observarmos um crescente número de psicólogos e pós-graduandos de Psicologia se autointitulado “neurocientistas” ou “cientistas do comportamento”, o que, a partir da AD (Pêcheux, 1997), pode ser interpretado como a interdição de determinados sentidos. Dizer *x* (neurocientista, ou cientista do comportamento) para não dizer *y* (psicólogo), já que Psicologia, esse termo que designa uma Ciência que abarca amplo conjunto de escolas e abordagens teóricas, é um significante cuja dimensão múltipla comporta, também, a perspectiva de subjetividade e singularidade que as abordagens positivistas da Psicologia procuram justamente apagar/excluir.

Com efeito, não é desse sujeito dessubjetivado que trata a Psicanálise. Pelo menos não a Psicanálise orientada pela obra de Jaques Lacan (1998a, 2003), perspectiva teórica que dá peso maior à Cultura e à linguagem no processo de constituição do sujeito. O sujeito investigado pela Psicanálise é o sujeito do desejo, ou sujeito do Inconsciente, bem distinto do sujeito empírico que algumas correntes teóricas da Psicologia tentam, ilusoriamente, dessubjetivar. E por situar-se no plano do Inconsciente, o sujeito do desejo não pode ser descrito objetivamente por qualquer ação consciente.

Neste caso, considerando a dimensão subjetiva e inconsciente, pois negativa, na qual se situa o sujeito tal como concebido pela teoria lacaniana, será mais fácil, para tentarmos dizer alguma coisa sobre a natureza desse sujeito, partirmos primeiro daquilo que este sujeito não é. Assim, a proposta é partir de imagens ou definições que nos são oferecidas por diferentes correntes teóricas e epistemológicas da Psicologia que tentaram, ilusoriamente, propor um conhecimento pleno e definitivo sobre esse objeto, o sujeito.

Desse modo, podemos partir da proposição de que o sujeito da Psicanálise lacaniana não é, como aponta Fink (1998), o “indivíduo” ou o sujeito da consciência de que trata a filosofia anglo-americana. De acordo com este autor, noções como indivíduo, *self*, sujeito pensante, ou “eu” (tal como é empregado na Psicologia do Ego), não podem ser entendidas como sinônimos da noção de sujeito em Psicanálise. Todas essas noções devem ser situadas no nível das identificações imaginárias, ou seja, no nível de uma imagem do sujeito que é refletida pelo Outro. O conjunto cristalizado dessas imagens refletidas pelo Outro compõem a autoimagem que o sujeito possui de si mesmo, o que na teoria lacaniana recebe o nome de “eu”.

Também, segundo Fink (1998), o sujeito do inconsciente, tal como proposto por Lacan, deve ser diferenciado do sujeito do enunciado, já que o primeiro não pode ser encontrado em nenhum lugar no que é dito. Na verdade, o que o sujeito do inconsciente produz, quando de sua emergência na enunciação, é a interrupção do fluxo dos enunciados. Por esse prisma, o único sujeito que pode ser encontrado no enunciado é o sujeito da consciência, no nível do “eu falo”, ou do “eu quis dizer”. Segundo a leitura crítica apresentada por Pêcheux (1997) isso se relaciona ao fato de que esse sujeito (da consciência) se acredita na origem e no controle do sentido daquilo que ele enuncia.

Outro aspecto importante sobre a natureza do sujeito da Psicanálise, conforme indicado por Badiou (1994), no campo das reflexões filosóficas contemporâneas, é que esse sujeito não possuiu uma substância física concreta. Daí a epígrafe sobre um sujeito sem corpo físico dentro de uma armadura, apresentada no início deste tópico. Ou seja, não se trata, nesse caso, do sujeito empírico do tipo: adolescente, brasileiro, portador de necessidades especiais, idade entre 14 e 17 anos, do sexo feminino. O que define ou caracteriza o sujeito do inconsciente não é sua idade, classe social, orientação política, ou qualquer outra categoria sociológica geral que se possa pertencer, apesar de ser nos espaços de trocas sociais e simbólicas onde se produzem essas categorizações que o sujeito do desejo se constitui. Mas, então, onde pensar o sujeito da Psicanálise se ele não é nem substância concreta e nem representação imaginária? Este sujeito pode ser apreendido por alguma operação do pensamento, tal qual o *cogito* cartesiano?

O sujeito da Psicanálise não pode ser apreendido ou descrito por um procedimento racional qualquer, mas ele tem relação com o sujeito cartesiano. De acordo com Fink (1998), Lacan encontrou no *cogito* cartesiano (“sou, logo existo”) a divisão de um sujeito que existe (somente) quando pensa, ou seja, um sujeito cuja natureza é efêmera, evanescente. A partir de uma subversão realizada sobre esse sujeito dividido da filosofia cartesiana, Lacan pode conceber o sujeito do inconsciente. Essa subversão se expressa pelo seguinte enunciado: “ou não penso ou não sou”. É bom sublinhar que o tipo de pensamento de que se trata nesses, dois casos, é o pensamento consciente.

No sujeito dividido proposto por Lacan, diferentemente do que acontece com o sujeito cartesiano, encontramos uma fórmula duplamente negativa que impossibilita sua apreensão por algum tipo de exercício racional ou consciente: não sou onde penso, não penso onde sou. Neste caso, o fato de o sujeito do inconsciente ser recortado/barrado pela instância simbólica impede que ele seja conhecido objetivamente. “O sujeito suposto ao inconsciente é sujeito enquanto nada se sabe” (Bairrão, 2003, p. 162).

Em seu trabalho, Lacan (2008) encontrou lugar para o sujeito do inconsciente no movimento do discurso, entre os significantes – “ um significante é o que representa um sujeito para outro significante ”. (Lacan, 2008, p. 2003). Mas o conceito de significante proposto pelo psicanalista francês não corresponde à noção de significante que encontramos no Curso de Linguística Geral (Saussure, 2001). No modelo da Linguística estruturalista, o significante corresponde à imagem acústica do signo que aparece fixada sob o significado, assim como o outro lado de uma moeda. O que se pode observar neste último modelo, conforme indicado pela figura 7, é a primazia do significado.

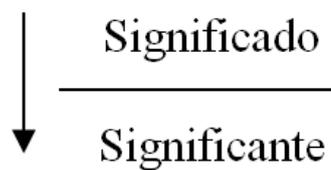


Figura 7: Modelo do signo linguístico no Curso de Linguística Geral (Saussure, 2001).

Em seu trabalho, Lacan (1998a) subverte essa estrutura estática de um significado sobre um significante, propondo modelo que concebe relação fluida do significante com o significado. É interessante destacar que esta relação fluida significante/significado está sempre por desfazer-se, o que permite que um significante não signifique sempre a mesma coisa, e que também possa ser lido na sua relação com outros significantes (Dor, 1995).

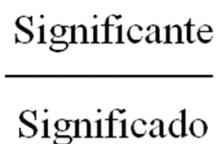


Figura 8: Subversão lacaniana do signo linguístico saussuriano (Lacan, 1998a).

Como podemos observar na figura 8, no modelo lacaniano o significante precede e determina o significado. E isto de tal modo que, conforme Chaves (2005, p. 55) “o significado não é nada mais que o efeito do significante”. Este autor explica que se em Saussure a barra do algoritmo é o que produz a significação, na medida que ela une conceito e imagem acústica, em Lacan ela representa a resistência à significação, pois, em último caso, não há sentido completo, pleno.

Dessa forma, a concepção de significante que encontramos na Psicanálise lacaniana é bem diferente daquela que a Linguística estrutural apresenta. O significante, tal como concebido pela Psicanálise lacaniana, pode ser entendido como tudo aquilo que produz significado, o que pode ser desde uma palavra enunciada, um determinado som, uma pista na floresta, um sorriso conhecido, ou até mesmo o olhar reprovador de um pai. Mas um significante sozinho nada significa, seu valor é negativo e advém da diferença adquirida na relação com outros significantes. Como exemplo simples, podemos pensar no conceito de escuro. Não dá para pensar o escuro sem conceber, ao mesmo tempo e implicitamente, o claro, o iluminado, a luz, o sombrio, noite. Na significação, o que é escuro se define pela oposição ao que é claro, ou seja, o valor (o sentido) que esse significante adquire na significação advém de sua diferença/oposição com relação a outro significante, que nesse caso é o “claro”. Todo esse jogo de diferenças está relacionado à noção de que “é na substituição do significante pelo significante que se produz um efeito de significação que é de poesia ou criação, ou, em outras palavras, do advento da significação em questão”. (Lacan, 1998a, p. 519)

Assim, emergindo e desfalecendo entre significantes no fluxo da significação, o sujeito lacaniano é o sujeito da enunciação (Lacan, 2008). É aquele que, inconscientemente, ou seja, a revelia de um “Eu” imaginário, se encontra e se perde ocupando uma posição no discurso. Este sujeito não pode ser apreendido ou descrito objetivamente tal como requer o paradigma científico positivista dominante, pois ele é da dimensão do sentido (Bairrão, 2003), e, como tal, só existe enquanto uma posição (subjética) no discurso. Aliás, conforme Lacan (2012), é no discurso que se dá a determinação do sujeito pelo objeto causa do desejo – o objeto *a*.

O discurso e o desejo têm a mais estreita relação. Foi por essa razão, inclusive, que vim a isolar – assim penso, pelo menos – a função do objeto *a*. (...) O objeto *a* é aquilo pelo qual o ser falante, quando está preso nos discursos, se determina. Ele não sabe, em absoluto, o que o determina. É o objeto *a*, no qual ele é determinado como sujeito, isto é, dividido como sujeito, ou, em outras palavras, é presa do desejo. (Lacan, 2012, p. 71)

Conforme propõe o autor, discurso e desejo têm uma relação muito estreita, sendo necessário, pois, para compreender o modo de subjetivação em causa, identificar como o sujeito é capturado pelo objeto (*a*) na dinâmica de funcionamento do discurso. Mas a noção de discurso que encontramos em Lacan (2012) não é deduzida do esquema objetivo e

simplificado da comunicação, constituído linearmente pelos seguintes elementos: emissor, mensagem e destinatário.

O esquema objetivo da comunicação que vocês traçam – o emissor, a mensagem e, na outra ponta, o destinatário – é menos completo que a gramática. É por isso mesmo que foi importante Jakobson ter-lhes exposto a generalidade de que a gramática, também ela, faz parte da significação, e que não é à toa que ela é empregada na poesia. (Lacan, 2012, p. 84)

Para realizar sua discussão sobre a questão da origem do sentido de um discurso, Lacan partiu primeiro do esquema ampliado da comunicação descrito por Jakobson (2005) (figura 9), o qual introduz novos elementos intermediários entre o remetente e destinatário da mensagem, como contexto e código, dando ao processo comunicativo maior complexidade.

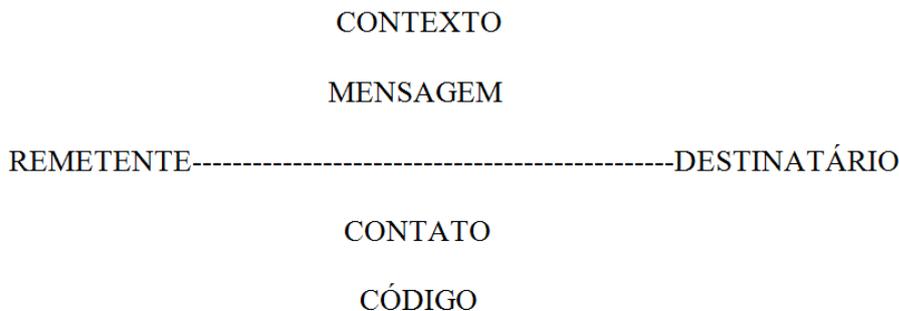


Figura 9: *Esquema ampliado da comunicação* (Jakobson, 2005).

A partir desse modelo mais ampliado da comunicação, Lacan (2012) reconheceu a necessidade de inscrição de uma função ternária em que a mensagem se distingua como tal, dos outros dois elementos, destinador (d) e destinatário (D), constituindo dessa maneira o triângulo da mensagem, conforme sinalizado na Figura 10.

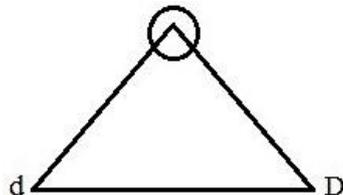


Figura 10: *O triângulo da mensagem* (Lacan, 2012).

Como as figuras apresentadas indicam, enquanto no modelo da teoria da comunicação – mesmo no modelo ampliado, que reconhece a influência de aspectos contextuais – encontramos um ponto de onde parte a mensagem, caracterizando a ilusão

segundo a qual o sentido origina-se em um determinado sujeito (Pêcheux,1997), no trabalho de Lacan (2012) a perspectiva é a de que o sentido de um discurso só pode ser buscado, mas nunca totalmente encontrado, em outro discurso.

O importante não é que o significante e o significado se unam e que seja o significado que nos permite distinguir o que há de específico no significante. Muito pelo contrário, o importante é que, ali onde se pendura alguma coisa de passível de se assemelhar a um sentido, o significado de um significante vem sempre do lugar que o próprio significante ocupa em outro discurso. (Lacan, 2012, p. 75)

Dessa forma, guiado por uma perspectiva ternária na qual o verbo não é tomado como predicado, mas como uma função, o autor deduz, a partir da análise lógico-sintática do enunciado composto “Peço-te/ Que Me Recuses/ o Que Te Ofereço”, a seguinte fórmula: $F(x,y, f(x,y, \varphi(x,y)))$. Nesta fórmula, que é uma função composta, o que temos é um conjunto de funções em que “eu” e “te” são os elementos x, y , dependentes de uma articulação significante. Cada uma dessas funções envolve um conjunto que se compõe de outras funções, que também envolvem outros conjuntos, e assim a perder de vista. Temos, dessa forma, que cada conjunto é elemento que constitui outros conjuntos e, ao mesmo tempo, conjunto constituído por elementos que também são conjuntos. E é justamente esta, conforme indicado por Rona (2010), a consistência que encontramos no significante: “De uma maneira mais prosaica, diríamos que o significante faz exame, parodiando Lacan. A presença de um significante, como conjunto, prescreve uma multiplicidade de outros significantes, desde que sua conformação significante se apresente como conjunto.” (Rona, 2010, p. 98)

Recorrendo aos teoremas de construção de conjuntos da Teoria dos Conjuntos, este último autor explica que tanto se pode formar um novo conjunto, ou significante, pela extração de um ou mais elementos (subconjuntos) de um dado conjunto, quanto, pelo contrário, pela união de dois ou mais conjuntos. Neste último caso podemos pensar, por exemplo, no significante “zero à esquerda” (sem importância; sem valor), composto pela articulação de um número (zero) com uma posição (à esquerda). O que é interessante de se destacar, é que essa consistência de conjunto confere à significação uma dimensão muito mais ampla do que aquela que se pode depreender do modelo clássico da teoria da comunicação formado por: emissor, receptor e mensagem, pois o significante, conforme a perspectiva lacaniana, prolifera. Assim, não se trata de “saber como surge o sentido, mas como é de um nó de sentido que surge o objeto, (...) o objeto pequeno a .” (Lacan, 2012, p. 85).

Desse modo, se a Psicanálise mostra a impossibilidade (real) de conhecer plenamente o objeto, dada nossa condição fundamental de sujeitos limitados pelo simbólico, algum saber (sempre, é claro, no nível de uma realidade) pode ser produzido sobre esses processos significantes nos quais o sujeito encontra lugar. A questão não é tentar atingir, ou dar conta do real – esse movimento é perigoso e pode levar, inclusive, a alguma forma de ruptura com a ordem da cultura –, mas construir interpretações fluidas que possibilitem lidar com esse real de forma menos traumática ou sintomática.

1.2.3. 1. A constituição do sujeito a partir do campo do Outro

É importante compreender que o sujeito do Inconsciente, tal como concebido por Lacan (2008), não se origina de forma espontânea ou surge “naturalmente” como qualquer criatura do Reino Animal, incluído também aí a espécie *homo sapiens sapiens*. Aliás, conforme essa perspectiva teórica, pertencer à espécie dos *sapiens* não é garantia alguma de ascender à condição de sujeito do desejo.

Para Lacan (2008), o Outro, “tesouro dos significantes”, é a única via para o sujeito vir a existir. Esse Outro, tão essencial para a constituição do sujeito, é definido por este autor como “(...) o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer.” (Lacan, 2008, p. 200). Podemos dizer, dessa forma, que o Outro é o campo onde o sujeito se constitui.

A partir dessa leitura psicanalítica, compreende-se que para que uma criança que veio ao mundo possa se tornar um sujeito “da linguagem”, ou “na linguagem”, ela encontra como condição fundamental assujeitar-se ao Outro (Fink, 1998). Ocorre que, ao ser introduzido em um universo cultural e simbólico que o precede, o ser humano se depara muito cedo com uma escolha capital: assujeitar-se ao Outro que lhe fornecerá o acesso ao universo dos significantes, única possibilidade de ascender à condição de sujeito do desejo, ou não se permitir ser sujeitado pelo Outro, o que, de acordo com Fink (1998), acarreta a perda de si. Conforme explica este autor, a decisão de não se assujeitar ao Outro da cultura exclui a possibilidade de a criança ou indivíduo vir a se constituir como sujeito. Trata-se, neste caso, de uma “escolha forçada”, o que Lacan (2008) chamou de o *vel* da alienação.

O *vel* da alienação se define por uma escolha cujas propriedades dependem do seguinte: que há, na reunião, um elemento que comporta que, qualquer que seja a escolha que se opere, há por consequência um *nem um, nem outro*. A escolha aí é apenas a de saber se a gente pretende guardar uma das partes, a outra desaparecendo em cada caso. (Lacan, 2008, p. 206).

Lacan (2008) levanta o exemplo da bolsa para ilustrar esse grande dilema que o sujeito encontra desde muito cedo em sua vida: “a bolsa ou a vida!”. No caso, trata-se de uma situação na qual um assaltante armado oferece ao sujeito a opção de “escolher” entre entregar a bolsa que ele carrega, ou morrer. Mas nesta situação, vivo ou morto, a bolsa será levada pelo ladrão, o que revela uma única possibilidade de existência para o sujeito (sem a bolsa). Ocorre da mesma forma com o sujeito do desejo, sua existência requer que ele se assujeite/alie ao Outro. Segundo o autor, esta condição (alienante) “condena” o sujeito a só emergir em uma divisão na qual ele aparece, de um lado, como sentido, produzido pelo significante – o significante de seu nome próprio –, e, de outro lado, como *afânise*, condição na qual o sujeito desvanece/desaparece eclipsado pelo Outro.

Na alienação, conforme indica Fink (1998), o sujeito simplesmente “existe” na medida em que se pode falar sobre ele. Mas esse sujeito, no entanto, permanece *sem-ser*, apenas ainda como uma “possibilidade pura de ser”, pois no lugar onde se espera encontrar um sujeito (singular), o que se encontra é um lugar que permanece vazio – o sujeito produzido como conjunto vazio, $\{\emptyset\}$, ou seja, apenas como um símbolo que o representa na ordem simbólica. Dessa maneira, a alienação engendra somente “(...) um lugar no qual está claro que não há, por enquanto, nenhum sujeito: um lugar em que algo está visivelmente faltando. *O primeiro vislumbre do sujeito é justamente essa falta*” (Fink, 1998, p. 74, grifos do autor).

Mas o sujeito não pode permanecer aprisionado por muito tempo nessa condição de totalmente alienado ao Outro. Para que o sujeito do significante, enquanto conjunto vazio, possa se fazer “ser” (de desejo), existe a necessidade de que esse sujeito, a partir de seu vazio constitutivo, torne-se falta no Outro. Para tanto, no processo de constituição do sujeito, é necessário que ocorra uma segunda operação fundamental denominada por Lacan (2008) de “separação”.

De acordo com Lacan (2008), a separação constitui-se na operação que coloca fim à circularidade da relação sujeito-Outro. Esta operação só ocorre a partir do momento em que o Outro primordial, o Outro materno, apresenta os sinais de sua própria incompletude, demonstrando ser um sujeito desejante, ou seja, um sujeito movido pela falta. Este processo acontece ao passo que, em função de seu desejo por algo mais, o Outro materno começa a se ausentar na relação mãe-bebê, até então simbiótica. Nesse caso, Segundo Fink (1998), o desejo que a mãe apresenta por algo mais, que pode ser o pai, outro membro da família, o trabalho, ou qualquer outra coisa, introduz um terceiro termo na relação: o Nome-do-Pai. A

introdução do Nome-do-Pai é capaz de anular a unidade indiferenciada mãe-bebê e criar um espaço intermediário entre sujeito e outro.

Aqui é fundamental ter em vista que é justamente no espaço onde o sujeito se depara com a falta do/no Outro que ele vai instalar sua falta a ser, já que ali ele vai buscar preencher essa falta do Outro com o seu próprio ser ainda inexistente. Nesse caso, como uma espécie de tentativa de reestabelecer a “unidade plena” anterior, o sujeito busca ser o objeto que completa o Outro. No entanto, conforme observa Fink (1998), a possibilidade de coincidência completa entre o desejo do sujeito e o desejo do Outro é praticamente irrealizável, pois dificilmente a criança irá se constituir no único objeto de desejo de sua mãe. Nesse processo, a criança tenta sem sucesso ocupar o espaço de entrelinhas do discurso parental, utilizando-se de palavras para tentar expressar o desejo que aí se articula, mas sem jamais conseguir fazê-lo de forma adequada. Desse modo, o sujeito é impedido/barrado de ocupar todo o espaço do desejo do Outro.

A introdução do Nome-do-pai impõe, dessa forma, restrições ao acesso prazeroso que a criança tinha até então com a mãe, levando-a agora a buscar satisfação por vias mediadas pela linguagem. A assimilação desse nome é fundamental para que se constitua o espaço próprio do sujeito, protegendo-o de ser tragado, como objeto, pelo desejo do Outro. O Nome-do-Pai, ao substituir o desejo da mãe, protege a criança dessa ameaça.

Nome-do-Pai
Desejo da mãe

Figura 11: *Introdução do Nome-do-Pai* (Fink, 1998, p. 80)

Neste ponto é importante destacar que esse primeiro nome que introduz o sujeito na ordem simbólica, em que o desejo é mediado pela linguagem, de início não funciona como um significante “plenamente desenvolvido”, pois ele não é deslocável. Para que o nome que substitui o desejo materno possa se constituir em um significante plenamente desenvolvido, requer-se uma “segunda separação” na qual ele se torne deslocável, “(...) ocupando uma posição significativa que pode incluir uma série de significantes com o passar do tempo”. (Fink, 1998, p. 80).

Significante
Desejo da mãe

Figura 12: *Simbolização do desejo materno* (Fink, 1998, p. 80).

A metáfora paterna, operação que introduz o sujeito na ordem simbólica, compreende uma substituição que só é possibilitada pela linguagem. Este processo ocorre na medida em que um segundo significante (S_2) é instalado e o desejo da mãe é retroativamente simbolizado como um primeiro significante (S_1). Desse modo, tem-se: S_1/S_2 , ou $(S_1 \rightarrow S_2) = S_2$. O resultado produzido por esse processo de substituição é o advento do sujeito desejante:

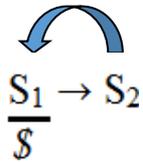


Figura 13: Metáfora paterna e advento do sujeito (Fink, 1988, p. 88).

É indispensável compreender que nesse processo de substituição em que o sujeito advém como tal, S_2 primeiro surge apenas como um nome, o Nome-do-pai, e só depois, e mais efetivamente, como o significante do desejo do Outro. S_2 , nesse caso, desempenha a função do significante que vem simbolizar o desejo do Outro, transformando esse desejo que antes se apresentava como ameaçador, ilimitado, em significantes. Mas esse processo de simbolização $S_1 \rightarrow S_2$ não se dá de forma “plena”, sem nenhuma falha ou prejuízo, já que o Real não pode ser totalmente reduzido ao Simbólico, restando assim sempre algo a ser simbolizado. Na verdade, o que se tem é um processo de simbolização parcial no qual, substituindo S_2 por seu valor e reiterando-o, tem-se:

$$\begin{aligned} (S_1 \rightarrow S_2) &= S_2 \\ (S_1 \rightarrow S_2) &= S_1 \rightarrow (S_1 \rightarrow S_2) = \\ S_1 &\rightarrow (S_1 \rightarrow (S_1 \rightarrow S_2)) \dots \end{aligned}$$

Como se pode observar, nessa articulação significativa (metonímica) restará sempre algo do desejo do Outro (S_1) a ser simbolizado, o desejo do Outro podendo ser situado, dessa forma, na causa do desejo do sujeito. Esse resto não simbolizado do desejo do Outro é o que Lacan (2005) nomeou de “objeto a ”, o “objeto causa do desejo”. O objeto (a) constitui-se em um último resquício ou indício da “unidade plena” criança-Outro na qual prevalecia um tipo de gozo sem limites entre criança e mãe, em uma relação que podemos chamar de real.

Conforme explicação dada por Fink (1998), uma porção módica desse “gozo antes da letra” é reencontrada pelo sujeito na fantasia, na relação que esse sujeito mantém com o resto não simbolizado do desejo do Outro, o objeto a . A fantasia consiste em uma relação de fixação do sujeito com o objeto. Lacan (1999) a formalizou com o matema $\$ \diamond a$, em que se lê:

sujeito dividido punção de a . Na fantasia, ocorre que o sujeito dividido, apegando-se ao objeto a , pode denegar sua divisão constitutiva, produzida pela entrada na ordem simbólica, e sustentar a ilusão de completude. O que o sujeito obtém fixando-se dessa maneira ao objeto (a) é uma sensação fantasmática de completude.

Uma separação adicional é necessária, nesse sentido, para que o sujeito possa vir a se tornar a própria causa de seu desejo, modificando sua relação com o objeto a . Essa segunda separação, consiste na operação que Lacan (2008) denominou de a “travessia da fantasia”, cujo matema é: $\$ \circ a$. A travessia da fantasia é um processo que requer um novo tipo de posicionamento do sujeito em relação ao Outro.

A travessia da fantasia é mais fácil de ser abstraída no contexto clínico de análise. Em sua prática, o psicanalista não pode oferecer o seu próprio desejo como modelo de identificação imaginária para o sujeito, já que isto só faz contribuir para que o sujeito se aliene ainda mais no desejo do Outro. Nesse sentido, conforme Fink (1998), o trabalho do analista consiste em sustentar um desejo enigmático por algo mais, de modo que a fantasia de completude do analisando não encontre ali sustentação, podendo ser colocada em questão. Dessa forma, ao invés de encontrar no Outro, na figura do analista, a resposta para aquilo que definitivamente lhe completaria – o sujeito espera que o analista, colocado na posição de “sujeito suposto saber”, nomeie o objeto (a) causa do seu desejo –, o que o sujeito encontra é apenas uma ausência, ou seja, apenas um lugar deixado vazio pelo desejo do Outro.

Dessa maneira, ao reencontrar-se com sua falta sem conseguir identificar no Outro uma imagem que sirva para tamponá-la, o sujeito passa a ocupar a causa de seu próprio desejo. Na medida em que o ocupa lugar deixado vazio pelo Outro, o sujeito subjetiva a causa que lhe deu origem, processo no qual novos significantes (S_2) são inseridos no lugar do desejo do Outro. Nessa separação adicional, diferentemente do que acontece na primeira separação, em que um nome (fixo) é colocado no lugar do desejo do Outro, “o desejo do Outro é plenamente inserido no movimento dos significantes” (Fink, 1998, p. 89). Este movimento possibilita ao sujeito ter acesso ao significante do desejo do Outro: $S(A)$.

Assim, a travessia da fantasia deve ser tomada como um processo de subjetivação do desejo do Outro, no qual o gozo produzido pela fantasia de ser completado pelo objeto (a) cede lugar ao desejo que, segundo Gobatto (2001, p.108), “manifesta-se por aquilo que ele é: um buraco sem fundo, um descompasso, uma infinita defasagem com o mundo objetal.” Este autor observa que o gozo, enquanto aquilo que imaginariamente completa o sujeito, é o que obtura a falta, ou seja, é o que estagna o desejo e fixa o sujeito em uma posição de dependência com relação ao objeto. Só que o sujeito do desejo não se prende a nenhuma

imagem idealizada, já que ele se constitui a partir da falta, ou seja, da ausência. Nesse sentido, ele requer espaço para emergir – o sujeito emerge na enunciação, no espaço entre os significantes (Lacan, 2003).

Para finalizar esse tópico, é importante dizer que buscar uma compreensão sobre esse processo dialético no qual o sujeito se constitui, a partir da perspectiva lacaniana, foi uma tarefa demandada pelo próprio material de análise do presente trabalho. Nesta investigação, os dois grandes recortes selecionados para a análise foram delimitados a partir do estranhamento de equívocos (dispersões, lapsos de fala), os quais, ao interromperem de forma sintomática o fluxo discursivo, denunciaram a impossibilidade de o sujeito, movido pela fantasia de completude, fazer “Um” com o discurso.

1.3. A resistência das instituições à investigação

Antecipando alguns aspectos da discussão metodológica, buscarei expor neste ponto alguns elementos de uma realidade institucional contraditória que encontrei no momento em que parti para a realização dos procedimentos de coleta de dados. Trata-se da resistência que algumas Instituições de Ensino Superior apresentaram à presença do investigador em seus espaços de sala de aula. O confronto com essa realidade institucional foi muito significativo para o desenvolvimento posterior da pesquisa, pois produziu um deslocamento de perspectiva com relação ao objeto de investigação: de uma primeira perspectiva centrada no aluno e no acontecimento discursivo, influenciada pelo “olhar de professor” do pesquisador, para uma segunda posição na qual foi possível realizar um distanciamento necessário do objeto, suficiente para tomar o posicionamento ideológico/ subjetivo do professor como um aspecto fundamental da investigação.

Quando optei por tomar como meu objeto de investigação os acontecimentos discursivos que se dão nos espaços de sala de aula no Ensino Superior, não pensei que encontraria tanta dificuldade para ter acesso a essa realidade social. Imaginava, por exemplo, que seria um pouco mais simples conseguir encontrar instituições que aceitassem participar do estudo e, dentro dessas instituições, professores que permitissem a realização de observações e gravações em suas aulas.

A princípio, no projeto de pesquisa que foi elaborado para a seleção do doutorado, a investigação fora planejada para ser realizada em diferentes cursos e instituições de Ensino Superior. A proposta era trabalhar com uma grande quantidade de turmas e disciplinas de cursos de graduação, de modo que uma maior exposição a diferentes contingências

educacionais pudesse favorecer a observação desses acontecimentos discursivos. Havia, nesse sentido, uma preocupação metodológica em formar um *corpus* de pesquisa que fosse mais variado em termos de processos enunciativos e formas de interlocução estabelecidas entre os sujeitos em sala de aula.

Após localizar e entrar em contato com algumas universidades e faculdades de Ribeirão Preto (SP), e de outras cidades da região, consegui obter a autorização prévia de três instituições de Ensino Superior para a realizar a investigação. Essas instituições de Ensino concordaram com os objetivos e procedimentos da pesquisa que foram apresentados, e se comprometeram a oferecer condições para que o estudo pudesse ser desenvolvido.

No entanto, o grande problema encontrado foi que todas essas instituições que inicialmente haviam concordado em participar da pesquisa, apresentaram, em seguida, muita resistência em permitir a realização de observações e gravações em sala de aula. Várias visitas e tentativas foram feitas no sentido de obter acesso aos espaços de salas de aula, mas a resistência institucional persistiu a ponto de, na sequência, ser necessário buscar outro local para realizar o estudo.

O incômodo causado pela presença do investigador nesses espaços institucionais pode ser relacionado à figura daquilo que Freud (1996f) chamou de “o estranho”. Só que “estranho”, nessa leitura freudiana, não é algo que seja completamente desconhecido ou qualquer tipo de coisa assustadora que possa surgir em um determinado contexto e causar espanto. Conforme Martini e Coelho Junior (2010, p. 373), o sentimento do estranho, tal como Freud o situa, só é evocado por “ (...) aquelas situações em que, justamente, há também subversão da lei do recalque, fazendo com que aquilo que deveria ter permanecido “secreto e oculto” venha à tona. ”

Em sua teorização sobre o tema do “estranho”, Freud (1996f) empreendeu o que ele mesmo chamou de um “exame do uso linguístico” da palavra *unheimlich* (“estranho”, na tradução para o português). Conforme sua exposição, o termo *unheimlich*, “estranho”, pode ser tomado como uma “subespécie”, na língua alemã, do termo *heimlich*, familiar. Trata-se, nesse sentido, de um estranho que na verdade é bem familiar. Mas esse estranho, no entanto, não é apenas familiar, mas *estranhamente familiar*, pois possui ligação justamente com aquilo que, do sintoma, deve permanecer recalcado: o desejo inconsciente.

Se a teoria psicanalítica está certa ao sustentar que todo afeto pertencente a um impulso emocional, qualquer que seja a sua espécie, transforma-se, se reprimido, em ansiedade, então, entre os exemplos de coisas assustadoras, deve haver uma categoria em que o elemento que amedronta pode mostrar-se ser algo reprimido que *retorna*. Essa categoria de

coisas assustadoras construiria então o estranho; e deve ser indiferente a questão de saber se o que é estranho era, em si, originalmente assustador ou se trazia algum *outro* afeto. Em segundo lugar, se é essa, na verdade, a natureza secreta do estranho, pode-se compreender por que o uso linguístico estendeu das *Heimliche* [*'homely'* ('doméstico, familiar')] para o seu oposto, *das Unheimliche* (...); pois esse estranho não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta através do processo da repressão. (Freud, 1996f, p. 258) (grifos do autor)

A partir dessa perspectiva desenvolvida por Freud, a resistência apresentada por essas instituições à presença do investigador pode ser interpretada como um mecanismo de defesa contra a ameaça, representada pelo “estranho”, de elas tomarem consciência de sua própria divisão constitutiva. Ou seja, é uma forma que as instituições encontraram de não entrar em contato com a falta.

O desenvolvimento posterior da investigação revelou que foi justamente a existência dessa divisão constitutiva, no que ela implica na presença do Outro, aquilo que estava sendo recalcado por aquelas instituições, no sintoma em que observamos elas buscarem, insistentemente, fazer “Um” com o discurso. Fazer Um com o discurso significa situar-se ilusoriamente na origem do sentido (Pêcheux, 1997), e não reconhecer que o sentido de todo discurso origina-se em outro discurso (Lacan, 2012), ou seja, que o sentido se constitui no campo do Outro. Trata-se, nesse caso, de um funcionamento discursivo que visa produzir o sentido único, homogêneo, e excluir aquilo que é da ordem do singular, ou seja, do novo.

Esse mecanismo de (de)negação da falta do Outro é característico do modo de funcionamento do Discurso Pedagógico Escolar Tradicional (D.P.E.), predominante em nossa Educação Básica, assim como também se faz presente no funcionamento do discurso universitário (Lacan, 1992), modalidade de discurso do “saber estabelecido”. Como já foi exposto neste trabalho, o D.P.E. é um discurso de tipo autoritário (Orlandi, 2011) que não oferece espaço para trocas ou interlocuções – sua voz poderosa e “autossuficiente” suprime a posição subjetiva do outro. Nele a perspectiva de interpretação sobre o objeto é reduzida a uma única possibilidade que, no caso da Educação Básica, é aquela fornecida pelo livro didático.

O mesmo processo ideológico de fechamento da atividade interpretativa também se verifica com relação aos manuais técnicos que norteiam o ensino no âmbito da Educação Superior. Um exemplo de manual técnico, recentemente produzido, no qual prevalece essa perspectiva fechada de interpretação sobre o objeto encontra-se, segundo Dunker e Kyrillos Neto (2011), na 5ª Edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). De acordo com esses autores, constituído para ser um sistema “ateórico” de

classificação baseado em dados diretamente observáveis, o DSM-5 praticamente exclui a possibilidade de diálogo com outros discursos, como, por exemplo, o discurso psicanalítico, os quais tradicionalmente ofereceram lugar para as dimensões subjetiva e social da doença mental.

As implicações filosóficas, éticas e epistemológicas do DSM, não são assumidas explicitamente e o centro da problemática é deslocado para o campo genérico da fundamentação das ciências biológicas. O que nos interessa é esse rompimento do nexos com os discursos psicanalítico e social, que faziam a patologia mental depender dos modos de subjetivação e socialização em curso, em um dado regime de racionalidade. Assim, é bastante plausível que tais modos de subjetivação e socialização encontrem-se ainda presentes nas categorias psiquiátricas, pois sua formação histórica acusa essa dependência. Porém, isso se tornou invisível e apagado da prática diagnóstica corrente ou das razões que a justificam. (Dunker e Kyrillos Neto, 2011, p. 618-619).

Vale apontar, que essa forma de leitura crítica que os autores produziram sobre o DSM-5 se aplicaria, facilmente, a diversos manuais que são utilizados em outras áreas do conhecimento, como o Direito e a Linguística. Mas, o que é mais interessante de ser observado no exemplo discutido pelos autores, é a presença marcante de uma modalidade autoritária de discurso pedagógico também no Ensino Superior.

A predominância dessas modalidades autoritárias de discurso em nossas instituições educacionais é um fato que pode ser tomado como muito significativo, pois, conforme Althusser (1996), a Universidade e a Escola situam-se entre os mais importantes Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs) de nosso sistema capitalista de produção. De acordo com a leitura proposta por este autor, os AIEs são realidades que se apresentam sob a forma de instituições destinadas e especializadas, como a Imprensa e os partidos políticos, que funcionam, predominantemente, pela ideologia.

Os AIEs exercem um papel determinante na reprodução das relações de produção, pois o poder e a força exercidos pelos Aparelhos Repressivos de Estado – a polícia, o exército, os presídios, entre outros – não bastam para assegurar essas relações de produção e dominação social. Ou seja, “nenhuma classe é capaz de deter o poder estatal por um período prolongado, sem, ao mesmo tempo, exercer sua hegemonia sobre e dentro dos Aparelhos Ideológicos de Estado” (Althusser, 1996, p. 117). Para que uma determinada classe social garanta sua dominação sobre as outras, é preciso que sua ideologia se reproduza, de forma dominante e unificada, nos diferentes Aparelhos Ideológicos de Estado.

É nesse sentido que a prevalência em nossa Educação desses discursos autoritários – semanticamente contidos, e fechados a qualquer forma de interlocução com o outro/Outro –

não deve ser interpretada, de forma ingênua, apenas como uma “falha” ou “defeito” a ser corrigido pela administração pública, na figura de suas autoridades educacionais. Pelo contrário, o funcionamento autoritário e universalizante desses discursos hegemônicos deve ser tomado como eficaz instrumento ideológico, responsável por unificar, quer dizer, apagar todas as diferenças sob a ideologia da classe dominante. Paradoxalmente, para que esse mecanismo ideológico funcione de maneira efetiva, ele precisa ser encoberto ou ocultado por uma ideologia que representa a Escola e a Universidade como ambientes neutros, ou seja, como espaços institucionais não vinculados a interesses de classe (Althusser, 1996).

Um destaque especial deve ser dado ao papel que o professor desempenha no funcionamento dessas formas autoritárias de discurso. Como já foi discutido neste trabalho, tanto no funcionamento do D.P.E., quanto no do discurso universitário, há forte identificação do professor com o saber científico “racional”, a ponto de suas vozes muitas vezes se confundirem. E aqui é relevante que se compreenda que essa forma de identificação imaginária do professor com o saber “sistemático” e “estabelecido” implica não apenas em uma forma de não reconhecer a falta que constitui cada sujeito (\$) – o sujeito do inconsciente é produzido e, ao mesmo tempo, excluído nesse discurso –, mas, também, em uma forma de gozo, já que saber, nesse discurso, corresponde a uma forma de poder sobre o outro.

Chegamos, dessa forma, a um importante componente do sintoma: o gozo, o qual em seu ensino Lacan (2012, p. 50) correlacionou ao automatismo de repetição. Neste caso, o gozo que os professores encontram no D.P.E., ou no discurso universitário, está ligado à manutenção do sintoma (social) no qual observamos a instituição buscar, a todo custo, fazer “Um” com o discurso. Mas que tipo de gozo o sujeito pode encontrar nesses discursos autoritários? Segundo a interpretação produzida por Žižek (1996), é o gozo enquanto “necessidade de discurso”, ou seja, o gozo-no-sentido.

De acordo com o autor, o gozo-no-sentido, próprio da ideologia, é sustentado por um resto, ou excedente traumático não simbolizado pelo sujeito no processo de interpelação ideológica, processo este que, devido a uma necessidade estrutural, é sempre não-todo, incompleto. É esse resto traumático (real), na medida em que o sentido ideológico lhe escapa, que confere a Lei (letra morta) sua autoridade. Pode-se dizer, que é em função de tentar fugir desse núcleo traumático – “centro onde todo acontecimento parece dever livrar-se” (Lacan, 2008, p. 57) –, que o sujeito é captado na identificação com o Outro, o qual supostamente guarda oculto o objeto (*a*) que lhe completaria. Ou seja, o sujeito busca no Outro uma realidade fantasiosa para escapar ao Real.

Essa “máquina” externa dos Aparelhos de Estado só exerce sua força na medida em que é vivenciada, na economia inconsciente do sujeito, como uma injunção traumática e sem sentido. Althusser fala apenas do processo de interpelação ideológica mediante o qual a máquina simbólica da ideologia é “internalizada”, na experiência ideológica do Sentido e da Verdade: mas podemos aprender com Pascal que essa “internalização”, por uma necessidade estrutural, nunca tem pleno sucesso, que há sempre um resíduo, um resto, uma mancha de irracionalidade e absurdo traumáticos que se agarra a ela, e que *esse resto, longe de prejudicar a plena submissão do sujeito a ordem ideológica, é a própria condição dela*: é precisamente esse excedente não integrado de trauma sem sentido que confere à Lei sua autoridade incondicional; em outras palavras, é ele que – na medida em que escapa ao sentido ideológico – sustenta o que poderíamos chamar de *jouis-sens* ideológico, o gozo-no-sentido (*enjoy-meant*) que é próprio da ideologia. (Žižek, 1996, p. 321)

Dessa forma, pode-se interpretar que a resistência sintomática que as instituições ofereceram à presença do investigador, nesta investigação, possui relação com essa forma de gozo-no-sentido. Tudo que ameaça explicitar essa forma de identificação imaginária como o Outro, ou seja, que possa colocar em questão o sentido único em torno do qual se sustenta o sintoma da instituição, deve ser mantido distante. Nesse sentido, o “desconhecimento” é um aspecto fundamental do sintoma, pois de acordo com Žižek (1996), uma das definições possíveis do sintoma é:

Uma formação cuja própria consistência implica um certo não-conhecimento por parte do sujeito”: o sujeito só pode “gozar com seu sintoma” na medida em que sua lógica lhe escapa – a medida do sucesso da interpretação do sintoma é, precisamente, sua dissolução. (Žižek, 1996, p. 306)

Podemos compreender, desse modo, que o sentimento de “estranho” evocado pela presença do investigador na instituição não é causado apenas pela ameaça de retorno do recalcado, núcleo traumático que produz a necessidade de discurso. Esse sentimento ameaçador também é despertado pela consciência da própria repetição automática do sintoma a que se liga o gozo-no-sentido, pois, segundo Freud (1996f), “o que quer que nos lembre essa íntima ‘compulsão à repetição’ é percebido como estranho”.

De acordo com Martini e Coelho Junior (2010), a dimensão da repetição automática do sintoma “é assustadoramente estranha porque desfaz a clara distinção quanto ao que é próprio e o que é alheio, quanto ao que reconheço em mim e o que não reconheço.” (Martini & Coelho Junior, 2010, p.376). Segundo indicam esses autores, observar-se repetindo automaticamente a mesma coisa, à maneira de um autômato, traz a “estranha sensação” de estar sendo possuído por algo alheio. Essa interpretação é pertinente para o sintoma no qual essas instituições de Ensino Superior reproduzem o mesmo discurso de forma automática,

sem nada querer saber sobre isso. Daí a instituição não permitir a presença do outro singular que possa vir a explicitar esse funcionamento sintomático.

Talvez esteja na resistência que essas instituições apresentaram à presença do investigador uma explicação para escassez de trabalhos científicos que descrevam a realidade de sala de aula no Ensino Superior. Como indica o extenso trabalho sobre ensino e avaliação no Ensino Superior desenvolvido por Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012), há poucos estudos cujos dados foram diretamente obtidos de observações em sala de aula.

A literatura revista mostrou que, quer em Portugal quer no Brasil, são relativamente escassos os trabalhos de investigação que nos permitam conhecer e compreender como se desenvolvem, em contextos reais de sala de aula, os processos que estão no cerne da educação e da formação dos jovens universitários. Na verdade, sabemos ainda pouco acerca da organização do ensino e da avaliação e das formas de participação dos alunos nos processos que, supostamente, lhes permitem aprender. (Fernandes, Rodrigues & Nunes, 2012, sem página).

Esses autores consideram muito relevante que pelo menos uma parte dos dados de pesquisas sobre práticas de ensino, avaliação dos professores ou forma de participação dos estudantes em seu processo de aprendizagem, sejam obtidos no contexto real de sala de aula. A argumentação apresentada é que somente dessa maneira o investigador pode observar, de forma direta, a ocorrência desses processos educativos.

Por outro lado, se são escassos os trabalhos cujos dados foram obtidos no contexto real de sala de aula, o que mais se observa nesse campo de investigação são estudos que se baseiam somente em dados indiretamente obtidos, a partir de questionários e/ou entrevistas (Gonçalves, Carvalho & Trelha, 2012; Jardimino, Amaral & Lima, 2010). Esses instrumentos geralmente são empregados nessas pesquisas com o intuito de obter a percepção ou a imagem que os sujeitos possuem de determinadas realidades sociais, tais como as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores, a participação dos alunos em sala de aula, ou a forma como se dão as avaliações.

Existem, porém, alguns processos significantes e discursivos, como os que ocorrem em uma sessão de análise, ou como os processos discursivos e significantes investigados nesta pesquisa, que não podem ser obtidos por meio de entrevistas ou questionários. A produção de um saber sobre esses processos requer, como sugere Orlandi (2000), que o investigador percorra as conexões significantes deixadas sobre a superfície linguística do texto produzido pelas falas e interlocuções dos sujeitos. No caso desta investigação, o acesso a essas conexões significantes marcadas no fio do discurso só poderia ser obtido por meio de um procedimento

de coleta de dados que registrasse, na íntegra, o conjunto das enunciações e interlocuções produzidas pelos sujeitos durante as aulas. Dessa forma, o acesso aos textos completos das transcrições das aulas que ocorreram em determinada espacialidade e temporalidade foi fundamental para a reconstituição das conexões significantes produzidas pelas enunciações, e para a identificação dos equívocos que marcaram a fala do sujeito (professor).

Assim, por conta de uma necessidade de observação mais detalhada e processual do objeto de investigação, que de início era o acontecimento discursivo, mas que depois passou a ser a própria multiplicidade significativa em jogo nos processos discursivos e enunciativos que ocorrem durante as aulas, foi necessário buscar outra instituição onde fosse possível realizar as observações e gravações em sala de aula. Após entrar em contato com outras Faculdades e Centros de Ensino Universitário, consegui obter, com a ajuda de um colega professor e pesquisador, a autorização para realizar a investigação em um curso de Psicologia de uma Universidade Pública de Minas Gerais.

Nessa nova instituição em que a pesquisa foi realizada, foi possível, mesmo com alguma dificuldade, obter o consentimento de professores e alunos para a realização das observações e gravações. Mas o fato interessante foi que após ter realizado todas essas observações e gravações durante as aulas de Psicologia, não foi observado nenhum acontecimento discursivo, da ordem do novo, que causasse alguma mudança significativa na forma de participação dos sujeitos. Nem mesmo após um trabalho mais cuidadoso de escuta das gravações de áudio não foi possível localizar algo que pudesse ser interpretado como um acontecimento dessa natureza. A proposta inicial desta investigação era localizar e analisar os efeitos produzidos por esses acontecimentos discursivos na dinâmica de sala de aula, buscando uma compreensão sobre a influência que os aspectos discursivos e significantes da linguagem exercem sobre o ensino e a aprendizagem.

Por outro lado, e não menos relevante para a investigação, foi possível identificar nessas observações e gravações realizadas rupturas muito significativas na superfície linguística de um discurso da ordem do repetível, cujo funcionamento visava instituir a homogeneidade semântica. Conforme a interpretação produzida por Gadet e Pêcheux (2004), a ocorrência dessas rupturas no fio do discurso se liga ao fato de que o espaço da língua é constitutivamente afetado pelo equívoco. Segundo estes autores, o equívoco deve ser tomado como o “não-idêntico” próprio à “a língua”, ou seja, enquanto presença marcada do impossível (real) na língua. É o equívoco “(...) que faz com que, em toda língua, um segmento possa ser ele mesmo e outro, através da homofonia, da homossemia, da metáfora, dos

deslizamentos do lapso e do jogo de palavras, e do bom relacionamento entre os efeitos discursivos” (Gadet & Pêcheux, 2004, p. 55).

Nesta investigação, a maneira sintomática como o equívoco se apresentou na fala de um dos professores participantes da pesquisa – principalmente na forma de lapsos de fala e dispersões –, interrompendo pontualmente o fluxo enunciativo de um discurso que visa produzir a unicidade do sentido, constituiu-se no fio condutor das análises que foram realizadas. Diante do exposto, considerou-se necessário explorar com mais detalhes os conceitos de acontecimento discursivo e equívoco da língua, tal como a explanação que se segue.

1.4. Do acontecimento discursivo ao equívoco constitutivo da língua

A realidade acessada por meio desta investigação, em certa medida, distanciou-se daquilo que havíamos proposto em termos de objeto de estudo, na fase inicial de problematização e formulação do projeto de pesquisa. Visávamos investigar a emergência do acontecimento discursivo, mas nos deparamos com uma realidade educacional cujo discurso é marcado pelo equívoco. O que aconteceu foi que partimos para a pesquisa em sala de aula, no contexto do Ensino Superior, com o propósito de investigar a ocorrência de acontecimentos linguístico-discursivos que pudessem desencadear rupturas na ordem (repetível) das práticas educacionais cotidianas, a ponto de inaugurar, ali, naqueles espaços institucionais, uma nova dinâmica das posições-sujeito e, também, novas possibilidades de interpretação sobre o objeto de ensino-aprendizagem. O que pode ser observado, no entanto, não foram acontecimentos dessa ordem de mudança e transformação, mas a irrupção sintomática do equívoco constitutivo da língua, principalmente na forma de dispersões e atos falhos, na fala do sujeito.

Apesar dessa mudança de perspectiva imposta pela realidade institucional, a qual desviou o foco da investigação do acontecimento discursivo para a questão do equívoco constitutivo da língua, as questões mais básicas ligadas ao funcionamento do discurso e às articulações significantes da língua permaneceram como os pontos centrais deste trabalho. Não é demais, nesse sentido, pontuar que é sobre o equívoco, ou seja, sobre os deslizamentos de sentido que ocorrem no nível da cadeia significativa, que pode vir a emergir um acontecimento discursivo dessa ordem, capaz de produzir rupturas significativas nos espaços de regularidade lógico-semântica.

Conforme Pêcheux (2002), é somente pelo fato de a língua ser estruturalmente constituída pelo equívoco, que um determinado enunciado é suscetível de tornar-se outro, ou

de se deslocar discursivamente de um determinado sentido para outro. Este autor afirma que o acontecimento é produzido no entrecruzamento discursivo de “proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de respostas unívocas, e formulações irremediavelmente equívocas” (Pêcheux, 2002, p. 28). Encontramos, dessa forma, o equívoco na base do acontecimento.

Mas não é somente na emergência do acontecimento discursivo que reside equívoco constitutivo da língua. O acontecimento discursivo, aliás, segundo Pêcheux (1999), tende a ser absorvido pela memória discursiva, na maioria dos casos, assim como uma série matemática que se prolonga conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série. Isto acontece pelo fato de se encontrarem sempre em jogo, além das forças que promovem a desestabilização ou a ruptura, forças que visam manter a regularização discursiva pré-existente, estas últimas que atuam incessantemente no sentido de absorver, ou até mesmo dissolver, o acontecimento discursivo em seu estado nascente.

Mas em que outros pontos do discurso, além do acontecimento discursivo, podemos nos deparar com o equívoco? O equívoco, entendido aqui não como um desvio da norma, ou uma imperfeição qualquer a ser corrigida por uma “higiene pedagógica do pensamento”, mas, conforme Pêcheux (2002), como um fato estrutural da língua, implicado pela ordem do simbólico, apresenta-se em todo ponto no qual “cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos ‘mundos normais’.” (Pêcheux, 2002, p. 51). Ou, ainda, segundo Gadet e Pêcheux (2004, p. 64), ele “aparece exatamente como ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história.”

É relevante destacar que a equivocidade constitutiva da língua, ilusoriamente “apagada” na maior parte do tempo pela necessidade subjetiva de unidade e completude dos interlocutores do discurso, ganha a cena nos episódios em que a dispersão se instala no texto ou na fala do sujeito, e, também, na emergência de um conjunto de fenômenos de origem inconsciente que Freud (1996e) denominou de “parapraxias”: lapsos, atos falhos, trocadilhos, entre outros. Todos esses, são fatos discursivos segundo Tfouni (2008), além do que:

(...) se caracterizam por uma quebra na mensagem supostamente organizada, e pelo advento de uma verdade que não é de modo algum intrínseca ao valor verdade do enunciado, nem ao seu caráter linear de comunicação de um pensamento organizado nos moldes cartesianos. Trata-se aí da verdade do sujeito, que é indiciada pelo seu sintoma. (Tfouni, 2008, p. 75).

Parapraxias (*Fehlleistungen*) – literalmente atos falhos, ou funções falhas – é um conceito criado por Freud (1996e) para designar um conjunto de fenômenos comuns, tais

como lapsos de língua, de escrita e audição; esquecimentos de nomes, de palavras e de intenções; estravios e perdas; e erros. Todos esses fenômenos, segundo o autor, podem ser observados com muita facilidade em pessoas sadias, mas eles no geral não recebem grande atenção pelo fato de sua ocorrência ser quase sempre transitória, e considerada de pouca importância na vida humana. Freud, no entanto, assumindo a posição do cientista que “estranha”, ou seja, daquele que coloca em questão uma realidade que foi ideologicamente naturalizada, dispensa maior atenção para esses fenômenos que nos passam “despercebidos”, e explica, para começo de conversa, que a ocorrência de uma parapraxia não pode simplesmente ser atribuída à redução da atenção ou ao automatismo, estando ela na verdade fadada a acontecer “precisamente quando se atribui importância especial ao funcionamento correto, portanto deveras sem que houvesse distração da atenção necessária.” (Freud, 1996e, p. 39).

Em seu extenso trabalho sobre as “psicopatologias do cotidiano”, Freud (1996c) nos apresenta valiosa descrição dos fenômenos que ele classifica como atos falhos, indicando, em cada caso, quais são os mecanismos psíquicos (inconscientes) que determinam a ocorrência do equívoco. Passamos, resumidamente, à descrição proposta pelo autor para esses fenômenos.

a) O esquecimento de nomes próprios:

Partindo da análise psicológica que havia desenvolvido sobre os casos frequentes de esquecimento temporário de nomes próprios, publicada em seu artigo “O Mecanismo Psíquico do Esquecimento”, de 1898, Freud (1996c), em sua obra sobre “as psicopatologias do cotidiano”, apresenta uma discussão bem mais aprofundada sobre essa temática, indicando que sua preocupação com este tipo de fenômeno surgiu de algumas observações que ele próprio realizou de certas características de casos em que não apenas o nome próprio havia sido esquecido, como também erroneamente lembrado, surgindo em seu lugar “nomes substitutos”.

O autor deu destaque para o fato de que, em diversos casos de esquecimentos de nomes próprios observados, o sujeito reconhece que os nomes substitutos que surgem no lugar daquele que se pretendia lembrar são incorretos, mas que esses nomes incorretos retornam insistentemente, e se impõem com persistência para o sujeito. Dessa forma, com base nessas primeiras observações gerais, o autor empreendeu uma investigação aprofundada sobre a questão, partindo da hipótese inicial de que os nomes substitutos possuem uma relação “averiguável” com o nome perdido.

Como principal exemplo e, como veremos, não somente para a discussão que compreende os esquecimentos de nomes próprios, mas também àquela que se relaciona aos outros tipos de atos falhos, Freud apresenta a riquíssima análise que ele realizou de seu próprio esquecimento do nome do artista *Signorelli*. Nesse esquecimento, ao invés do nome que o psicanalista buscava se lembrar – *Signorelli* – impunham-se a sua memória outros dois nomes de pintores, *Botticelli* e *Boltraffio*.

A investigação que o autor realizou das causas e “vias associativas” relacionadas a substituição de *Signorelli* por *Botticelli* e *Boltraffio*, o levou a compreensão de que as razões do esquecimento do nome *Signorelli* não deveriam ser buscadas em qualquer particularidade do próprio nome, nem em características psicológicas do contexto onde se deu o esquecimento. Essas causas e vias associativas só puderam ser esclarecidas quando Freud se lembrou do assunto que estava discutindo logo anteriormente, com um companheiro de viagem, revelando, dessa forma, tratar-se de um caso de “perturbação do novo tema emergente pelo tema que o antecedeu”.

Esse tema antecedente que veio perturbar a memória do novo, ou seja, produzir o esquecimento e a ilusão de memória, está relacionado, conforme a descrição fornecida por Freud, aos alguns eventos. Freud viaja de Ragusa, na Dalmácia, na companhia de um estranho, para a Herzegovina. Durante essa viagem, ele conversava com esse companheiro de viagem sobre viagens pela Itália, e pergunta a esse sujeito se ele já havia visitado Orvieto e visto os afrescos pintados por ... (ocorre o esquecimento do nome *Signorelli*).

Conforme prossegue em sua narrativa, Freud indica que só pode esclarecer esse esquecimento ao lembrar a conversa que tinha acabado de ter, com esse mesmo companheiro de viagem, sobre a resignação dos turcos que vivem na Bósnia com relação ao destino (aceitação da morte), e a confiança que esses sujeitos depositam nos médicos, a quem confiam sua vida e a de seus familiares. Nesse ponto, Freud resgata o relato feito por um médico, seu conhecido, que trabalhou com essa população de turcos, o qual lhe afirmou que quando é preciso dizer a esses sujeitos que não há mais nada a ser feito por eles, ou seja, que irão morrer, eles respondem: “*Herr [Senhor], o que se há de dizer?*” Freud então reconhece um conjunto de palavras que surgem desta sua recordação – *Bósnia, Herzegovina e Herr* –, estas que poderiam ser associadas à sequência *Signorelli* e *Botticelli – Boltraffio*.

Em seguida, ao lembrar que deixou de contar para o seu parceiro de viagem uma segunda anedota, relacionada ao valor que esses mesmos turcos dão ao gozo sexual, e ao desespero que eles apresentam diante da impotência sexual ou de distúrbios dessa ordem, Freud percebe que acabou desviando-se da continuação dessa conversa por conta de

pensamentos relacionados à temática da morte e da sexualidade que poderiam ter-lhe surgido. O psicanalista reconhece nesse momento que ainda estava impactado com a notícia da morte de um de seus pacientes, o qual se suicidou devido a um distúrbio sexual incurável. Este último evento, afirma o autor, havia ocorrido semanas antes, quando de sua breve estada em *Trafoi*. Dessa segunda lembrança o autor extrai a associação, por semelhança, entre os termos *Trafoi* e *Boltrafio*, reconhecendo, desse modo, que o esquecimento do nome *Signorelli* foi motivado por algo que ele queria esquecer; por algo que havia sido recalcado. Em seguida, o autor apresenta as seguintes considerações:

É verdade que não queria esquecer o nome do artista de Orvieto, mas sim outra coisa – essa outra coisa, contudo, conseguiu situar-se numa conexão associativa com seu nome, tanto que meu ato de vontade errou o alvo e esqueci uma coisa contra minha vontade, quando queria esquecer intencionalmente a outra. (...) Além disso, os nomes substitutos já não me parecem inteiramente injustificados como antes da elucidação do assunto: por uma espécie de compromisso, eles me recordam tanto aquilo que eu queria esquecer quanto o que queria recordar... (Freud, 1996c, p. 21)

Na descrição desse caso, Freud ainda apresenta um diagrama esquemático visando proporcionar uma imagem clara desse enlace todo (Freud, 1996c, p. 22). Esse esquema pode ser visualizado na Figura 14.

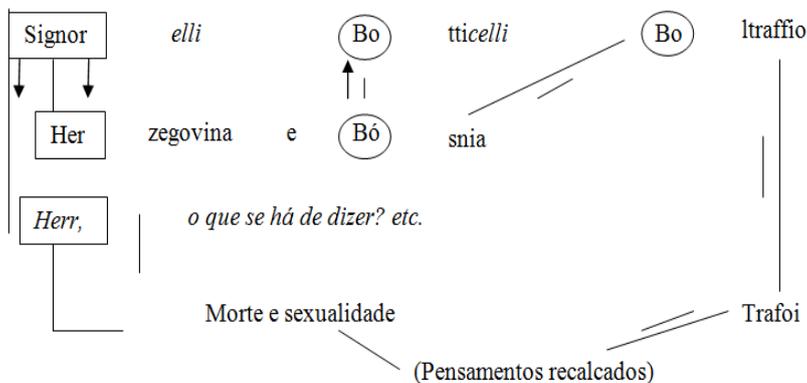


Figura 14: Diagrama esquemático esquecimento de Signorelli (Freud, 1996c).

Nesse esquema, o nome *Signorelli* aparece dividido em duas partes, das quais uma delas (*elli*) resurge inalterada em um dos nomes substitutos (*Botticelli*), enquanto a outra aparece somente pela tradução de *Signor* por *Herr*, adquirindo diferentes relações com os nomes contidos no tema recalcado, fato que explica o motivo pelo qual o nome *Signorelli* não ficou disponível para reprodução. O esquema apresentado também indica que a substituição

de *Signor* por *Herr* se deu em função de um deslocamento ocorrido ao longo das conexões (“vias associativas”) dos nomes *Herzegovina* e *Bósnia*.

b) O esquecimento de palavras estrangeiras:

De acordo com Freud, a predisposição para esquecer palavras estrangeiras estende-se a todas as partes da fala. O autor explica que esse tipo de esquecimento, em um primeiro estágio de perturbação funcional, apresenta-se proporcionalmente desigual ao vocabulário que dispomos de uma determinada língua estrangeira, ou seja, independe do domínio que possamos ter da mesma. Em seguida, indica que o esquecimento de palavras de línguas estrangeiras não difere, em termos de mecanismo psíquico, daquilo que foi revelado na análise do esquecimento de *Signorelli*. Nesse sentido, pode-se dizer que não é nas características particulares da palavra estrangeira esquecida, ou do contexto que a acompanha, que reside o motivo do esquecimento, mas na ligação que se pode estabelecer entre a palavra estrangeira e o material recalcado que se quer esquecer.

Freud analisa o caso de do esquecimento de uma palavra latina que acontece com um jovem de formação acadêmica que tenta recitar um verso de Virgílio. Ao tentar reproduzir o verso “*Exoriar (e) aliquis ex nostris ossibus ultor*”, o sujeito não consegue se lembrar da palavra *aquilis*. Freud estabelece, então, algumas conclusões gerais sobre o esquecimento de palavras:

1. O surgimento ou não-surgimento de substitutos incorretos na memória após o esquecimento de uma palavra não implica na existência de mecanismos psíquicos diferentes para cada um desses casos de esquecimento.
2. Neste último caso, diferenciando-se um pouco do esquecimento de *Signorelli*, o esquecimento da palavra estrangeira (*aquilis*) ocorreu em função do recalque de um conteúdo desejante ligado à própria palavra, e não decorrente de uma associação com outros termos. O autor define o mecanismo psíquico presente nesse último exemplo como: “perturbação de um pensamento por uma contradição interna proveniente do recalcado.” (Freud, 1996c, p. 32)

c) O esquecimento de nomes e sequências de palavras:

Ao tratar desse gênero de atos falhos, a questão que Freud coloca é se o esquecimento de sequências de palavras em nossa própria língua exige uma explicação diversa daquela que ele apresentou para o esquecimento de palavras numa língua estrangeira. Buscando responder a esta questão o autor destaca que realizou várias análises de casos de esquecimento ou reprodução errônea de uma sequência de palavras, e o resultado coincidente de todas essas

análises o levou a propor um mecanismo psíquico de “validade universal”. Sobre esse mecanismo, o autor nos fornece a seguinte descrição:

O comum a todos esses casos, independentemente do material, é o fato de o esquecido ou distorcido estabelecer uma ligação, por alguma via associativa, com um conteúdo de pensamento inconsciente – um conteúdo de pensamento que é fonte do efeito manifestado no esquecimento. (Freud, 1996c, p. 38)

A partir da identificação desse mecanismo psíquico presente no esquecimento de sequências de palavras, Freud analisa seus próprios episódios de esquecimento de nomes e conclui que o nome que é retido no esquecimento possui, quase sempre, alguma relação com um tema de importância pessoal que seja capaz de evocar afetos intensos e penosos. Orientado por essa perspectiva, o autor propõe uma formulação para esta questão na qual ele levanta alguns aspectos linguísticos muito significativos ligados ao funcionamento do Inconsciente:

O nome perdido tocou num ‘complexo pessoal’ em mim. A relação do nome comigo me é inesperada e em geral se estabelece através de associações superficiais (tais como a ambiguidade verbal ou a homofonia); em termos genéricos, ela pode ser caracterizada como uma relação colateral. (Freud, 1996c, p. 39-40)

É particularmente interessante observar, neste ponto, o quanto a natureza “inesperada” dessas “associações superficiais” mencionadas por Freud remete-nos àquilo que, de mais subversivo, Lacan (1998a) concebeu sobre a relação entre significante e significado: a autonomia da cadeia significante sobre o significado. Freud indica em sua formulação que as conexões entre os termos – que podemos aqui, sem dificuldade, chamar de articulações significantes – o surpreendem, são inesperadas, ou seja, antecipam-se a qualquer efeito de significado ou julgamento. Encontramos dessa maneira, já em Freud, uma primeira perspectiva, ainda não formalizada, desse sujeito do inconsciente afetado pela linguagem.

Explorando esses aspectos linguísticos, Freud destaca que grande número desses casos de esquecimentos de nomes ocorre não porque o próprio nome esquecido desperte motivo para o esquecimento, mas por conta da semelhança fonética e à homofonia que existe entre esse nome e outro contra o qual se voltam esses motivos. É com base nessa leitura que o autor distingue dois tipos principais de esquecimento, que são: aqueles casos em que o próprio nome esquecido toca em algum conteúdo desagradável, e aqueles em que ocorre uma ligação do nome esquecido com outro nome que evoca esse conteúdo.

As análises de casos de esquecimento realizadas por Freud o levaram a concluir que os processos ou mecanismos psíquicos envolvidos em todos os exemplos considerados – relacionados aos nomes próprios, prenomes, palavras estrangeiras ou sequências de palavras – são os mesmos. E que mecanismo seria este? Segundo o autor:

O mecanismo do esquecimento de nomes (mais corretamente, de os nomes escaparem da memória, serem temporariamente esquecidos) consiste em que a pretendida reprodução do nome sofre a interferência de uma cadeia de pensamentos estranha, não consciente no momento. Entre o nome assim perturbado e o complexo perturbador existe uma conexão preexistente; ou essa conexão se estabelece, quase sempre de maneiras aparentemente artificiais, através de associações superficiais (externas). (Freud, 1996c, p. 55-56)

Nesta última passagem, também não é difícil fazer uma aproximação do modelo proposto por Freud (1996c) e aquele proposto por Lacan (1998a). O que Freud interpreta como sendo uma “cadeia estranha de pensamentos”, não consciente, que interfere no ato consciente de reprodução de um nome, é muito próximo da perspectiva de uma cadeia significativa que se liga a outras cadeias significantes, tal como anéis que se prendem a outros anéis (Lacan, 1998a).

d) Lembranças da infância e lembranças encobridoras:

De acordo com a leitura proposta por Freud (1996c), em nossas mais remotas lembranças da infância, o que frequentemente fica preservado, quando adultos, são fatos indiferentes e sem importância, ao passo que raramente encontramos vestígios de impressões importantes, intensas ou carregadas de afeto. As lembranças indiferentes ligadas a infância devem sua existência a um processo de deslocamento no qual elas aparecem como substitutas de outras impressões ou recordações, muito mais significativas. Estas lembranças mais significativas podem ser recordadas pela análise psicológica das primeiras (as substitutas), mas se encontram impedidas de serem diretamente reproduzidas em função da resistência imposta pelo recalque inconsciente. Nesse sentido, as memórias substitutas prestam-se à função de memórias encobridoras das memórias recalçadas.

O autor chama a atenção para a semelhança existente entre os mecanismos psíquicos que determinam o esquecimento de nomes próprios seguidos de ilusão de memória, e a formação de memórias encobridoras. Segundo ele, ambos os fenômenos se referem a falhas no recordar, processo no qual a memória reproduz como substituto algo diverso do que deveria ter sido reproduzido. Além disso, em ambos os casos existe uma “sensação intelectual” da interferência de algo perturbador, que no esquecimento de nomes próprios é a

consciência de que os nomes substitutos são falsos, e que no caso das lembranças encobridoras, é a surpresa por possuí-las.

Freud ainda destaca que das primeiras lembranças da infância não dispomos de seu traço mnêmico verdadeiro, mas somente a elaboração posterior dele, aspecto de grande relevância, já que essa elaboração posterior provavelmente deve ter sofrido a influência de diversas forças psíquicas. Nisto, o autor estabelece interessante analogia entre nossas lembranças encobridoras e as “lembranças da infância dos povos”.

Portanto, as ‘lembranças da infância’ dos indivíduos adquirem universalmente o significado de ‘lembranças encobridoras’, e nisto oferecem uma notável analogia com as lembranças da infância dos povos, preservadas nas lendas e mitos. (Freud, 1996c, p. 63)

e) Lapsos da fala:

Nesta investigação, o fato de identificarmos a ocorrência de uma série de lapsos na fala de um dos professores que participaram do estudo constituiu-se em um fator muito significativo no processo de delimitação do *corpus*, e na própria condução das análises que foram realizadas. Por esse motivo, essa modalidade de ato falho descrita por Freud requer atenção especial neste trabalho.

Segundo Freud (1996c), o material de nossa língua que utilizamos quando falamos sucumbe com grande frequência a uma perturbação conhecida como “lapso da fala”. O autor desenvolve sua abordagem para esta modalidade de ato falho contrapondo-se a uma perspectiva teórica que estabelece que a causa para o surgimento dos lapsos de fala encontra-se na diferença de “valência psíquica” possuída pelos sons da fala.

A valência psíquica, noção que Freud encontra na obra “Lapsos na fala e na escrita”, de Meringer e Mayer (1895 *citado* por Freud, 1996c), pressupõe uma relação entre sons da fala e excitação do sistema nervoso. Nessa relação, os sons de maior valência encadeiam outros sons de menor valência em uma sequência de sons de uma mesma palavra, ou na sequência de palavras de uma frase, e é este mecanismo de encadeamento que, em função de transposições, antecipações, perseverações, contaminações ou substituições, produz os lapsos de fala. Freud discorda dessa explicação e propõe que o mecanismo psíquico que produz esses lapsos de fala se assemelha àqueles que observou com relação aos esquecimentos de nomes próprios, tal como demonstrado pela análise do esquecimento de *Signorelli*.

Para explicar o surgimento dos lapsos de fala em que ocorrem substituições e contaminações de uma palavra por outra, produzindo, por exemplo, palavras sem sentido, ou os casos em que ocorre a substituição de uma palavra por outra com significado oposto, Freud

resgata o papel desempenhado pela condensação no processo de formação do conteúdo manifesto dos sonhos a partir de pensamentos oníricos latentes. Na condensação, qualquer tipo de semelhança entre dois elementos do material inconsciente – uma semelhança entre as próprias coisas ou entre as representações de palavras – serve de oportunidade para a criação de um terceiro elemento, o qual constitui-se em uma representação mista ou de compromisso. Pode-se dizer, dessa forma, que “a formação de substituições e contaminações ocorrente nos lapsos da fala é, por conseguinte, um começo do trabalho de condensação que encontramos em diligente atividade na construção do sonho” (Freud, 1996c, p. 72).

Aproximando, dessa forma, a natureza dos mecanismos psíquicos presentes no sonho daqueles que estão presentes nos lapsos de fala, o autor afirma que dificilmente haveria um lapso de fala cuja perturbação seria causada apenas por um “contato de sons”, existindo na verdade, quase sempre, alguma influência perturbadora externa ao enunciado pretendido. Essa influência perturbadora seria, conforme Freud, um pensamento singular que havia permanecido inconsciente, e que se manifestou no lapso de fala. E esse tipo de pensamento só pode ser trazido à consciência por meio de detalhado processo analítico.

Por outro lado, essa influência externa perturbadora também pode se constituir em motivação psíquica mais geral que se volta contra o enunciado pretendido, caso em que seria possível levantar inúmeros exemplos de atos falhos que trazem à tona pontos de vista ou posições contrárias àquela que se buscava reproduzir conscientemente. Aqui é interessante destacar que foi justamente esta segunda espécie de influência perturbadora da fala que identificamos com relação a um lapso de fala recorrente na fala do sujeito (professor), na análise desenvolvida no presente trabalho.

De acordo com Freud (1996c), na atuação com os pacientes é comum descobrir nos ditos e associações que são realizadas pelos pacientes conteúdos de pensamento que se esforçam para permanecer ocultos, mas que denunciam sua existência, com certa frequência, nos lapsos de fala. O autor cita como exemplos reveladores o caso de um paciente que, sem reparar, chama a tia de mãe, e o de uma paciente que chama o marido de irmão, casos que merecem destaque pelo fato de esses sujeitos identificarem essas pessoas entre si, e reproduzirem com elas o mesmo tipo de relação afetiva.

O autor insiste em sua posição de que não é a influência dos efeitos dos sons, mas sim de pensamentos (recalcados) que se localizam fora do dito intencionado, o fator que determina a ocorrência do lapso de fala. Conforme sua interpretação, a influência das leis que regem as diferenças e mudanças dos sons não é suficiente para perturbar a enunciação correta das palavras. Segundo ele, essas leis representam apenas o mecanismo preformado de que se

serve uma motivação psíquica mais remota, mas sem que esta motivação se sujeite a estas leis.

A posição que Freud apresenta sobre o tipo de influência que os sons das palavras exercem na ocorrência de lapsos da fala nos permite levantar a seguinte pergunta: na leitura proposta por Freud, a língua é apenas o veículo pelo qual o pensamento inconsciente se manifesta? Essa interpretação que estamos levantando talvez possa ter alguma validade, se considerarmos que o autor trata desta questão em termos de “contingências favoráveis do material linguístico”. Porém, é preciso também levar em consideração que o autor não deixa de indicar que essas contingências favoráveis do material linguístico se apresentam muitas vezes como determinantes da ocorrência dos lapsos, tal como se pode depreender na seguinte passagem:

As contingências favoráveis do material linguístico muitas vezes determinam a ocorrência de lapsos da fala que têm o efeito francamente estarrecedor de uma revelação, ou produzem todo o efeito cômico de um chiste. (Freud, 1996c, p. 97)

Ainda deve ser mencionado que, nas descrições que Freud apresenta de alguns exemplos de lapsos de fala, ele reconhece que esses lapsos também poderiam ser tomados como esquecimentos de nomes e, em alguns casos, o autor estabelece “analogias” e “conexões profundas” entre os lapsos da fala e os chistes. Aponta, portanto, uma “natureza comum” entre os diversos tipos de atos falhos e outras espécies de formações do inconsciente.

f) Lapsos de leitura e de escrita:

Freud atribui aos lapsos de leitura e de escrita os mesmos pontos de vista e observações que ele aplicou aos lapsos de fala. Vejamos algumas peculiaridades destacadas para cada uma dessas duas modalidades.

Nos casos de lapso de leitura, o que acontece é que o sujeito lê algo diferente daquilo que está escrito em algum texto, devido à influência de mecanismos psíquicos (inconscientes) que procuram desviar de sua consciência palavras ou frases que se relacionam com pensamentos perturbadores. Freud afirma que, em um grande número de casos observados, é a predisposição do leitor que modifica a leitura e introduz no texto algo relacionado a suas expectativas, ou a alguma coisa que de alguma forma o está ocupando. Conforme essa perspectiva, o único papel desempenhado pelo próprio texto na ocorrência do lapso de leitura é o de fornecer ao leitor alguma semelhança na imagem da palavra que será modificada.

Já em outro conjunto de casos, a participação do texto no lapso de leitura é muito maior. O próprio texto pode conter algum conteúdo que mobiliza as defesas do leitor, trazendo alguma comunicação que se associe a algo que seja penoso para o sujeito, e que por esse motivo é corrigido ou distorcido pelo lapso de leitura. Este trabalho inconsciente de correção/distorção do texto que se apresenta para a leitura, pode indicar tanto o repúdio de algum material recalcado que possa emergir e trazer sofrimento ao sujeito, quanto na direção oposta, uma forma de realização de um desejo inconsciente. O autor ainda observa que, nesses casos de lapso de leitura, “somos forçados a presumir que, de início, o texto foi corretamente entendido e julgado pelo leitor antes de passar pela retificação, embora sua consciência nada tenha sabido dessa primeira leitura” (Freud, 1996c, p. 122).

De acordo com Freud (1996c), os lapsos de escrita, assim como os lapsos de leitura, podem ser todos tomados como a expressão de um desejo inconsciente. Essa mesma leitura, conforme propõe o autor, estende-se perfeitamente às omissões de palavras em uma redação.

O autor apresenta um exemplo de lapso de escrita no qual, ele próprio, ao invés de escrever o nome *Burckhard* (nome de um obstetra), escreve *Buckrhard*. Ao analisar este caso, ele reconhece que inconscientemente evitou escrever o nome *Burckhard* em função de uma hostilidade relacionada a outro sujeito com o mesmo nome. A distorção nesse caso funcionou como forma deslocada de insulto ao segundo portador do nome.

O autor também destaca que repetições muito frequentes de uma mesma palavra ao escrever, as chamadas perseverações, constituem ato falho que não deixa de ter algum sentido. Nesse caso, a repetição de uma palavra que já foi escrita pode significar que não é fácil para o sujeito livrar-se dela, ou que algo mais poderia ser dito naquele lugar, mas foi omitido.

g) Esquecimento de impressões e intenções:

Sobre o esquecimento, de maneira geral, Freud (1996c) parte do consenso de que este é um processo espontâneo que ocorre após certo decurso de tempo. Nesse processo, conforme o autor, uma seleção entre diversas impressões que nos são oferecidas pelo ambiente é produzida, o mesmo se dando em relação aos detalhes de cada impressão ou experiência que adquirimos.

Em nota introduzida posteriormente em seu trabalho, em 1907, Freud afirma que o esquecimento normal se produz pelo mecanismo de condensação, o qual, por produzir uma confusão com outros casos semelhantes, favorece o recalçamento. Além do mais, explica o

autor, “tendências provenientes de outras áreas apropriam-se do material indiferente e fazem com que ele seja distorcido e falseado” (Freud, 1996c, p. 141).

Freud distingue o esquecimento que ocorre de impressões e experiências, do esquecimento de intenções. Segundo ele, enquanto que as impressões e conhecimento constituem-se em saberes, a intenção pode ser definida como um impulso para a ação já aprovado que aguarda o momento propício para ser executado. No entanto, o autor observa que, em qualquer um desses casos, o esquecimento é produzido em função de algo relacionado ao desprazer.

Sobre o esquecimento de impressões e conhecimentos, Freud descreve um conjunto de casos, dos quais se pode destacar: o extravio de objetos ou chaves, o esquecimento de comentários sobre uma pessoa, o esquecimento de uma rejeição recebida de alguém com interesses comuns, e a apropriação de palavras alheias. A explicação psíquica conferida para todos esses exemplos é uma tendência universal que existe em esquecer o que é desagradável. Essa tendência se encontra presente, em grau diferente, em cada pessoa, o que se relaciona ao fato de não ser difícil encontrar nas pessoas saudáveis indícios suficientes de resistência às lembranças de impressões aflitivas, ou à representação de pensamentos aflitivos. Existira, desse modo, em cada sujeito, um “*empenho defensivo elementar* contra as representações capazes de despertar sentimentos de desprazer”. [Freud, 1996c, p.152 (grifos do autor)]. Ocorre, nesse sentido, que quando algumas coisas não são esquecidas por si mesmas, essa tendência defensiva desloca seu alvo e produz o esquecimento de alguma outra coisa menos importante que tenha sido associada com o material que produz o conflito.

Já sobre o esquecimento de intenções, Freud explica que durante o intervalo que ocorre entre a aprovação de uma ação e sua execução, pode acontecer alguma alteração motivadora que impeça a intenção de se efetivar. Ocorre, entretanto, que a motivação nesse caso não é esquecida, mas apenas revista e anulada.

O autor também aponta que, enquanto as intenções mais importantes ou significativas são esquecidas em função de motivos obscuros que se erguem contra elas, as intenções que possuem menor importância são esquecidas devido a uma associação externa com algum outro ponto contra o qual se ergue uma contravontade.

h) Equívocos na ação:

Por “equívocos na ação” Freud (1996c) concebe todos aqueles casos em que o efeito falho da ação intencionada é o elemento principal, diferenciando-se dos casos em que é a ação como um todo que se apresenta como inoportuna. Estes últimos que também podem ser

chamados de “atos sintomáticos e acidentais”. De acordo com o autor, da mesma forma como ocorre com relação aos equívocos da fala, existe algum propósito (inconsciente) por trás dos pequenos equívocos nas ações de pessoas sadias.

Um exemplo clássico de equívoco na ação que o autor nos apresenta é o comportamento, por ele mesmo desempenhado, de tirar as chaves de sua casa do bolso em frente a porta da casa de alguns pacientes que fora visitar, ao invés de simplesmente tocar a campainha. Esse ato falho, que só aconteceu diante das casas de pacientes cujo psicanalista havia se afeiçoado, ganhou, em sua interpretação, o sentido de uma homenagem à residência na qual ele pode se sentir em casa.

i) Atos casuais e sintomáticos:

Os atos casuais diferenciam-se das “ações equivocadas” por dispensarem o apoio da intenção consciente, ou seja, eles não necessitam de um pretexto. Eles são socialmente aceitos pelo fato de não levantarem suspeitas de terem sido produzidos por alguma intenção (condenável). Para assim serem tomados, sem “intencionalidade”, eles precisam atender a duas condições básicas: serem discretos e produzirem efeitos que sejam insignificantes.

Freud afirma que esses atos sintomáticos, assim como todos os outros tipos de atos falhos, desempenham o papel de sintomas. Segundo sua explicação, os atos sintomáticos “expressam algo de que o próprio agente não suspeita neles e que, em regra geral, não pretende comunicar, e sim guardar para si.” (Freud, 1996c, p. 193). O autor fornece exemplos de casos de pequenos acidentes, de perda de pequenos objetos como a aliança de casamento, de manipulações automatizadas de objetos ou instrumentos, e outros tantos, cuja análise, em cada caso, revelou tratar-se de uma formação de compromisso na qual uma motivação inconsciente recalcada encontrou no ato sintomático, “sem intencionalidade”, uma forma de realização sem a tomada de consciência do sujeito.

j) Erros:

De acordo com Freud (1996c), “errar” não é a mesma coisa que “lembrar erroneamente”, tal como acontece nos esquecimentos de nomes próprios. O erro, segundo ele, ocorre quando pretendemos lembrar algo diferente de um fato concreto (verídico) de nossa própria vida psíquica, de forma que esse algo diferente do que aconteceu em nossa vida possa inclusive ser confirmado ou refutado pela memória de outros. A interpretação que o autor formula a respeito desse tipo de ato falho, é a de que no lugar onde aparece um erro, como, por exemplo, citar o nome incorreto de um personagem histórico em uma obra científica

(exemplo pessoal oferecido por Freud), é onde ocorre uma distorção produzida em função de algum material recalçado que não se pode tomar consciência. Assim, a ocorrência de um erro indica a presença de uma influência perturbadora sobre a atividade anímica.

É importante que se compreenda, no entanto, que a forma de manifestação do erro não é determinada pela qualidade da ideia perturbadora inconsciente, o que também vale, segundo o autor, para os casos de lapsos de fala e de escrita. Uma diferença básica, porém, reside no fato de que os lapsos da fala e da escrita obedecem às leis da semelhança, do comodismo ou da tendência à pressa, sem que, no entanto, o elemento perturbador consiga impor seu caráter ao engano por ele promovido na fala ou na escrita.

1) Atos falhos combinados:

Freud apresenta um conjunto de casos nos quais o inconsciente impõe-se persistentemente por combinação de diferentes formas de atos falhos, tal como ato sintomático e extravio; ou extravio, quebra de objeto e esquecimento. O autor indica que essa tendência perturbadora do inconsciente também pode encontrar seu objetivo pela repetição do mesmo tipo de ato falho. O que corre em todas essas combinações ou repetições de atos falhos, é que o não-sabido, também chamado por Freud de “inconfessado”, que se opõe a alguma intenção consciente, as vezes só encontra saída após lhe ter sido barrado o primeiro caminho.

Após realizar a discussão particular de cada uma dessas modalidades de atos falhos, destacando em cada caso os aspectos mais significativos e singulares relacionados ao mecanismo psíquico inconsciente envolvido, Freud apresenta algumas considerações mais gerais sobre o tema. Destaca, em primeiro lugar, que os fenômenos ditos atos falhos precisam atender as seguintes condições:

1. Não devem exceder certos limites da “normalidade”.
2. Devem ter o caráter de uma perturbação momentânea e temporária.
3. Quanto ao ato falho percebido não devemos reconhecer em nós mesmos uma motivação para tê-lo realizado. Geralmente buscamos explicá-lo em termos de uma “desatenção”, ou simplesmente uma “causalidade”.

Em seguida, sobre a origem dos pensamentos e moções que se expressam nos atos falhos, Freud explica que sentimentos e impulsos egoístas de pessoas comuns e sadias, sobre os quais recai a força de nossa educação moral, valem-se muitas vezes dos atos falhos como caminho para sua realização, escapando dessa forma da censura exercida pelas instâncias

anímicas superiores. Os atos falhos podem, dessa forma, ser tomados como via de realização do desejo. Com respeito às condições psicológicas que compelem um pensamento a buscar sua forma de expressão em um ato falho, o autor esclarece que quanto mais a motivação que levou ao ato falho provir do material inconsciente recalcado, mais difícil será o trabalho de reestabelecer suas conexões causais e de explicar o processo no qual o fenômeno foi produzido.

(...) quanto mais inocente é a motivação do ato falho, e quanto menos objetável, e portanto menos inadmissível à consciência, é o pensamento que nele se expressa, maior é a facilidade de explicar o fenômeno quando se volta a atenção para ele. Os casos mais leves de lapsos da fala são notados de imediato e corrigidos espontaneamente. Quando a motivação provém de moções realmente recalçadas, faz-se necessária para a solução uma análise cuidadosa, que às vezes pode até tropeçar em dificuldades ou fracassar (Freud, 1996c, p. 270-271).

m) O emprego dos chistes

Outra forma de expressão linguística de pensamentos inconscientes, investigada de maneira sistemática por Freud (1996d), em sua obra, são os “chistes³”. Partindo do exame crítico de trabalhos anteriores, os quais buscaram, principalmente, estabelecer a conexão dos chistes com o “cômico”, Freud apresenta uma descrição dos diferentes mecanismos de formação dos chistes (a técnica desses), e realiza aprofundada discussão acerca dos propósitos e dos determinantes inconscientes dessas construções languageiras.

O primeiro exemplo de chiste apresentado por Freud, o qual também é aquele que ele mais detalhadamente examinou e discutiu em seu trabalho dedicado ao tema, é o *famillionär* – “familiarmente” em português –, termo inexistente que foi espiritualmente introduzido pelo poeta romântico alemão Heinrich Heine, em sua obra *Reisebilde*⁴, nos dizeres de seu personagem cômico Hirsch-Hyacinth. Neste chiste, conforme a descrição dada por Freud (1905/1996), ocorreu que o pobre agente de loteria e calista Hirsch-Hyacinth, ao vangloriar-se de ter sido tratado como um “igual” pelo importante Barão Rothschild, disse para o seu interlocutor, o poeta: “E tão certo como Deus há de me prover todas as coisas boas, doutor, sentei-me ao lado de Salomon Rothschild e ele me tratou como um seu igual – bastante familiarmente”. (Freud, 1996d, p.25).

Dessa forma, o autor empreende detalhado exame da técnica desse chiste, e observa, primeiramente, que o que converte o comentário do personagem de Heine em um chiste não é o pensamento que se expressa na sentença enunciada, pois esse mesmo pensamento se for

³ Termo adotado na tradução do alemão (*Witz*) e do inglês (*Wit*) para o português na Edição Standard brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud (1996), o qual também é sinônimo de comentário espirituoso, piada, gracejo.

⁴ Heinrich Heine (1830). *Reisebilder. Dritter Teil* (Quadros de viagem. Terceira parte)

expresso de outra maneira – talvez de forma mais “precisa”, ou seja, com sentenças que contenham as palavras familiar e milionário –, não produz o mesmo efeito chistoso. Aquilo que, então, produz o efeito chistoso do chiste no caso do *familionariamente* encontra-se, para usar os termos propostos pelo autor, em sua própria “técnica verbal”.

O que a técnica verbal do referido chiste produz é uma significativa abreviação em que a palavra *familiär* (familiarmente) transforma-se em *famillionär* (familionariamente), e é justamente essa abreviação aquilo que produz o efeito chistoso do chiste e provoca risos. Nesse processo, uma estrutura composta (*famillionär*) foi produzida a partir de duas palavras (*familiär* e *millionär*), em uma junção na qual a segunda das duas palavras representadas – *millionär* – é omitida do texto do chiste. Essa junção/omissão de palavras pode ser visualizada na Figura 15, conforme esquema fornecido pelo próprio autor.

```
f a m i l i   ä r
    m i l i o n ä r
-----
f a m i l i o n ä r
```

Figura 15: *Esquema linguístico do chiste familionário* (Freud, 1996d).

Freud descreve a técnica deste chiste como uma condensação acompanhada pela formação de um substituto, o qual, neste caso, é uma palavra composta. Mas esse mesmo processo de formação de uma palavra composta não acontece em todos os casos. Em outros exemplos apresentados pelo autor, como em um chiste no qual o sujeito disse ‘viajei com ele tête-a-bête’ ao invés de dizer viajei com ele tête-a-tête, o resultado da condensação traz uma significativa abreviação do material – a omissão da palavra *besta*, representada nesse caso pela letra *b* que substitui a letra *t* de tête-a-tête. No entanto, o substituto do material suprimido, ao invés de uma palavra composta, é apenas uma leve modificação na forma de expressão verbal (tête-a-bête).

Conforme propõe o autor, além desses chistes constituídos por condensação e formação de substitutos, existem também:

1. Aqueles que decorrem do uso múltiplo de uma mesma palavra que produz o duplo sentido. Os casos de duplo sentido constituídos pelos jogos de palavras, significados metafóricos e literal, e duplo sentido com alusão.
2. Os trocadilhos, definidos pelo autor como uma espécie “mais barata” de chiste, pois elaborada com menor dificuldade. Nos trocadilhos, dois significados se evocam mutuamente

por alguma vaga similaridade. Esta similaridade, que pode ser geral, ou assonância rítmica, ou simplesmente o compartilhamento de algumas letras iniciais.

3. A técnica de “deslocamento”, que consiste em desviar o curso do pensamento, deslocando a ênfase psíquica para outro tópico, diferente do inicial.

4. E a técnica dos chistes absurdos, que consiste em apresentar algo que seja estúpido e absurdo (a produção do *nonsense*), de modo que a revelação de um sentido que existe por trás dessa falta de sentido, ou desse absurdo, é o que produz o efeito chistoso.

No que diz respeito ao propósito dos chistes, Freud (1996d, p. 96) afirma que “se trata de uma atividade que visa derivar prazer dos processos mentais, sejam esses intelectuais ou de outra espécie”. O autor explica que o prazer sobre os chistes, “nossa fruição”, deriva de uma combinação do conteúdo do chiste com sua efetividade em termos de técnica verbal.

Uma distinção é apresentada pelo autor no que diz respeito ao tipo de prazer produzido pelos chistes inocentes ou triviais, e aquele que é produzido pelos chistes tendenciosos. No caso dos chistes inocentes, o prazer é derivado da própria técnica do chiste, a qual consiste em proteger da crítica racional o prazer obtido pelo jogo com as palavras ou do *nonsense*. Já com relação aos chistes tendenciosos, que servem ao propósito de agressividade, sátira ou defesa (chiste hostil), ou de desnudamento (chiste obsceno), o propósito que eles cumprem é tornar possível a satisfação de um instinto libidinoso ou hostil que encontra na realidade algum obstáculo. Mas em todos esses casos, “o chiste evitará as restrições e abrirá fontes de prazer que se tinham tornado inacessíveis” (Freud, 1996d, p.103, grifos do autor).

Em sua abordagem do fenômeno, Freud aponta como característica peculiar do chiste a sua relação com o inconsciente. O autor concebe os chistes como formações do inconsciente, indicando que os determinantes psíquicos responsáveis por sua elaboração verbal não se distanciam muito daqueles observados com relação aos sintomas neuróticos.

Mais próxima ainda é a semelhança verificada pelo autor entre a técnica do chiste e os mecanismos de elaboração onírica. Em ambos os processos de elaboração (dos chistes e dos sonhos), destacam-se como formas de expressão, ou “métodos técnicos”, os mecanismos de condensação, deslocamento e representação indireta, os quais são responsáveis por desviar a força exercida pela censura sobre o material inconsciente. Além disso, também à semelhança do que ocorre na elaboração onírica, os chistes não são produzidos de forma consciente e planejada, mas ocorrem de maneira repentina e involuntária ao longo do curso de pensamentos, quando encontram algum nível de relaxamento da tensão intelectual.

Lacan (1999) encontra na obra freudiana sobre o chiste, ou sobre a “tirada espirituosa”, o ponto de partida para realizar sua discussão sobre as formações do

inconsciente. Segundo a leitura proposta pelo psicanalista francês, o trabalho que Freud empreendeu sobre a tirada espirituosa aponta-nos, de maneira brilhante, para as relações do inconsciente com o significante e suas técnicas.

Em seu seminário que trata das formações do inconsciente, Lacan (1999) constrói como instrumento de abordagem de seu objeto um esquema gráfico para examinar mais detalhadamente as relações da cadeia significante com a cadeia significada. Esse esquema, como mostra a Figura 16, apresenta os dois estados ou funções que podem ser apreendidas de uma sequência significativa.

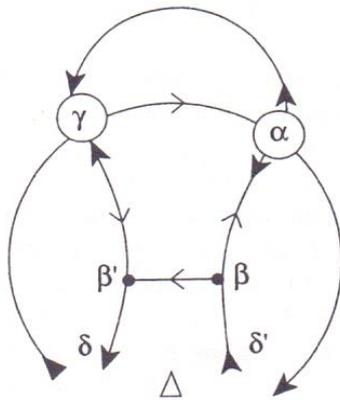


Figura 16: *Esquema gráfico da produção da mensagem* (Lacan, 1999, p. 18).

Conforme indicado pelo autor, a primeira linha desse esquema, que parte da direita para a esquerda, representa a cadeia significante, permeável aos efeitos significantes da metáfora e da metonímia, enquanto a outra linha representa o discurso concreto e racional. Cada uma dessas duas linhas segue sentido inverso uma da outra, o que permite que essas duas cadeias (a do significante e a do significado) deslizem entre si. Sobre essa possibilidade de deslizamento de uma cadeia sobre a outra, Lacan (1999) afirma:

Posto que há entre a cadeia simbólica e a corrente do significado como que um deslizamento recíproco, que constitui o essencial da relação entre elas, e posto que, apesar desse deslizamento, existe uma ligação, uma coerência entre essas duas correntes, a qual é preciso apreendermos onde se passa, pode ser que lhes venha à cabeça que esse deslizamento, se é que há deslizamento, é forçosamente um deslizamento relativo. O deslocamento de cada uma produz um deslocamento da outra. Aliás, deve ser por alguma coisa como o entrecruzamento das duas linhas em sentido inverso, numa espécie de presente ideal, que encontraremos algum esquema exemplar. (...) Só que (...) um discurso não é apenas uma matéria, uma textura, mas requer tempo, tem uma dimensão no tempo, uma espessura. (Lacan, 1999, p. 17).

Em seu esquema, o autor também aponta que essas duas linhas representativas da cadeia significante e da cadeia do discurso se cortam em dois pontos reconhecíveis, que são: o código, marcado com a letra α , o qual nesse caso ocupa o lugar do grande Outro (A), “companheiro de linguagem”; e a mensagem, assinalada por γ , que é o ponto no qual se fecha o circuito que constitui o sentido, e isto a partir do código. Desse modo, conforme indica o autor, pode-se dizer que é na mensagem que o sentido “vem à luz”. No esquema descrito, a mensagem é apresentada como o resultado da conjunção do discurso com o significante, este último funcionando como suporte criador do sentido. Nesse nível, segundo Lacan:

(...) o discurso funda-se na existência, em algum lugar, do termo de referência que é o plano da verdade – da verdade como distinta da realidade, o que faz entrar em jogo o possível surgimento de novos sentidos, introduzidos no mundo ou na realidade. Não se trata de sentidos que estejam presentes ali, mas dos sentidos que a verdade faz surgir neles, que ela literalmente introduz (Lacan, 1999, p. 21).

A mensagem, conforme indicado pelo autor, ultrapassa o âmbito do discurso ordinário circular, indo de encontro à verdade e trazendo à tona, dessa forma, o sentido outro/Outro fornecido pela cadeia significante. Além disso, existem muitos casos nos quais nenhuma verdade é anunciada, havendo somente uma espécie de simples “ranronar da repetição”, ou “moínho de palavras”. Trata-se, nesses casos, de um discurso comum, o qual não diz nada. Este tipo de discurso, como se observa no esquema proposto por Lacan, não chega a atravessar a cadeia significante. Ele se passa no curto-circuito entre os pontos β , que representa o “Eu”, o lugar daquele que fala no discurso, e β' , ponto onde se localiza o objeto metonímico.

Em seu trabalho, Lacan (1999) propõe que a economia do livro *Der Witz* se baseia principalmente naquilo que Freud chamou de a “técnica verbal do chiste”, a qual, em sua abordagem, ele (Lacan) interpreta como sendo a “técnica do significante”. Ao traduzir o *Witz* por tirada espirituosa, ao invés de chiste, como encontramos, por exemplo, na Edição *Standart* brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud (1996), Lacan chama atenção para o fato de que o *Witz* também quer dizer espírito, não no sentido de um espiritualismo religioso, mas de homem espirituoso. É essa “espirituosidade” que o autor procura centrar em sua abordagem da tirada espirituosa, na medida em que é nela que se afigura aquilo que é mais contingente, caduco, e passível de crítica.

Dessa forma, Lacan (1999) retoma a análise que Freud realizou do chiste produzido pelo personagem de Heine, Hirsch Hyacinth, o qual, como já descrito, em função do excelente

tratamento que ele (o personagem) recebeu do barão Rothschild, na casa deste último, exclamou: “ele me tratou de maneira totalmente milionária”. Na interpretação lacaniana, Freud reconhece na técnica desse chiste o mecanismo da condensação materializado no material significante, o qual se “engaveta” entre duas linhas da cadeia significante, tal como indicado na figura 15.

Dessa forma, Lacan desenvolve em seu esquema (figura 16) – o grafo constituído pelo discurso e pela cadeia significante – o percurso de como se dá a produção da mensagem nesse chiste apresentado por Freud. Conforme as setas que aparecem indicadas nesse esquema, observa-se na cadeia discursiva que o discurso parte do Outro, no ponto α , pois, segundo o autor, todo discurso sempre parte do Outro. Reflete-se em seguida no “Eu”, localizado no ponto β , e retorna ao Outro em um segundo tempo. Em seguida, após essa invocação do Outro pelo Eu - nível (imaginário) no qual, conforme Lacan existiria algo como “*Eu tinha com Salomon Rothschild perfeita familiaridade*” – o discurso corre para a mensagem, em γ .

Mas a questão fundamental que se deve notar é que nesse esquema as coisas circulam ao mesmo tempo na linha da cadeia significante, onde, em função de propriedades fonéticas localizadas nas palavras “familiar” e “milionário”, algo se agita. Nesse nível, acontece um abado da cadeia significante que resulta na produção do “milionário”, esse novo significante que, segundo Lacan (1999), representa um verdadeiro “escândalo da enunciação”.

O autor também indica em seu esquema, do lado da cadeia significante, os três tempos distintos da produção da mensagem: o primeiro tempo em que há o esboço da mensagem, em γ ; o segundo tempo no qual a cadeia reflete-se em β' , onde se localiza o objeto metonímico – o objeto *milionário* de Hirsch Hyacinth – e esse segundo movimento não funciona bem, pois, ao mesmo tempo, o outro termo, a maneira *familiar*, chega ao ponto α ; e o terceiro tempo no qual esses dois termos se encontram e se conjugam na mensagem em γ , formando o *familonário*.

Assim, o autor propõe uma leitura da tirada espirituosa que se baseia no fato de que a mensagem se produz num certo nível da produção significante, diferenciando-se do código, e assumindo por essa diferença um valor de mensagem. Na formação do fenômeno (mensagem) “milionário”, por exemplo, observamos que há uma função significante que é própria da tirada espirituosa, enquanto significante, que escapa ao código, ou seja, a tudo aquilo que se acumulou de formações do significante em suas funções de criação de significado. Surge algo novo nessa enunciação; ocorre um progresso da língua.

Para avançar em sua discussão sobre a tirada espirituosa, Lacan resgata a característica fundamental do significante que ele já havia anunciado em trabalho anterior: “a existência de

uma cadeia articulada que (...) tende a formar grupos fechados, isto é, compostos de uma série de anéis que se prendem uns aos outros para constituir cadeias, as quais por sua vez, prendem-se a outras cadeias à maneira de anéis” (Lacan, 1999, p. 34). Nesta articulação, o autor toma como base de apoio o trabalho sobre os aspectos da linguagem desenvolvido por Jakobson⁵, e interpreta que a existência dessas cadeias significantes implica no fato de que as articulações do significante comportam duas dimensões fundamentais: a dimensão da combinação, ligada à continuidade ou concatenação da cadeia; e a dimensão da substituição, relacionada a cada elemento da cadeia.

Aqui é importante compreender, conforme indica Ferreira (2002), que Jakobson (2005) define a linguagem a partir dessas duas operações básicas, a seleção e a combinação, as quais presidem todo ato de fala e articulam procedimentos comuns em todas as línguas. E como se dão essas duas operações básicas da linguagem? Conforme a explicação que o próprio Jakobson (2005) nos fornece, a operação de seleção “é feita em base de equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e antonímia, ao passo que a combinação, a construção da sequência, se baseia na contiguidade” (Jakobson, 2005, p.130). Ferreira (2002) também destaca que o estabelecimento teórico dessas duas operações básicas (seleção e combinação) possibilitou a Jakobson o engendramento conceitual dos eixos paradigmático e sintagmático, assim como dos processos metafórico e metonímico.

Com relação à função que os eixos do paradigma e do sintagma desempenham no processo enunciativo e na significação, Tfouni, Martha e Carreira (2014) apresentam algumas considerações de grande relevância para compreendermos um pouco melhor a contribuição dada por Jakobson aos estudos da linguagem, assim como ao desenvolvimento da Psicanálise de orientação lacaniana. De acordo com essas autoras,

A existência do eixo paradigmático permite que o processo enunciativo se detenha, talvez à procura do léxico mais adequado, visto que o paradigma é o nível lexical da língua, próprio do eixo da seleção, que é regido por regras de formação de classes gramaticais e subsistemas – é o lugar estático da língua. O sintagma permite que a significação ‘vá para frente’, visto que, por ser próprio do eixo da combinação, a escolha é determinada por regras sintáticas, relacionais (Tfouni, Martha & Carreira, 2014, p. 91).

Conforme indicado pelas autoras, os dois eixos da linguagem operam ao mesmo tempo permitindo a escolha (lexical) e a ligação/associação sintática dos termos. Nesse sentido, devemos entender que o sujeito não somente seleciona uma palavra ou uma frase e a

⁵ Especificamente no texto “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia”, o qual encontramos entre os textos reunidos sob o título “Linguística e Comunicação”, de Roman Jakobson (1960/2005).

enuncia, mas a seleciona e a integra a outras palavras e/ou frases respeitando não só as regras gramaticais, mas, também e principalmente, a ordem da Língua.

Sobre os processos metafórico e metonímico, Jakobson (2005) associou o eixo paradigmático à produção da metáfora, operação de substituição que se produz a partir de relações de similaridade. Já a metonímia, o autor indicou que ela se dá no eixo sintagmático, pelas relações de contiguidade.

Lacan (1999), valendo-se desses conhecimentos que ele encontra no trabalho de Jakobson (2005), afirma que uma forma particular do que se pode produzir no nível da substituição é a condensação, destacando como exemplo a formação do fenômeno *Familiário*. Ao examinar a forma como a mensagem foi produzida nessa tirada espirituosa, o autor sublinha que é na relação de substituição que reside o recurso criador da metáfora:

É por intermédio da metáfora, pelo jogo da substituição de um significante por outro num lugar determinado, que se cria a possibilidade não apenas de desenvolvimento do significante, mas também de surgimentos de sentidos sempre novos, que vêm sempre contribuir para aprimorar, complicar, aprofundar, dar sentido de profundidade àquilo que, no real, não passa de pura opacidade (Lacan, 1999, p. 35).

Desse modo, Lacan nos indica que é pela via do significante – que é a via do equívoco e da homonímia – que uma palavra vem gerar uma nuance de sentido, ou seja, é na relação de um significante com outro significante que se gera “*certa relação significante sobre o significado*” (Lacan, 1999, p. 37, grifo do autor). Esta perspectiva autônoma do significante apresentada pelo autor é de fundamental importância para que se possa conceber, por exemplo, a evolução da língua e a produção de novos discursos. Caso existisse apenas um significante para cada significado, de modo que pudessemos falar em “significado exato” das palavras, independentemente do contexto enunciativo, não haveria possibilidade para o equívoco, e, por consequência, para a produção de novos sentidos.

Ao refletir sobre a função da metonímia na produção da mensagem, Lacan (1999) retoma o esquecimento de *Signorelli*, exemplo de esquecimento de nome próprio discutido por Freud (1996c). Destaca que se trata, nesse caso, de aproximações metonímicas, pois o que surge no lugar de *Signorelli* são nomes substitutos: *Botticelli* e *Boltraffio*. Neste caso, o surgimento desses nomes substitutos situa-se não mais no plano da substituição, mas no plano da combinação de significantes. Conforme Lacan (1999), o que se apresenta como substituto nesse esquecimento são somente ruínas metonímicas do objeto de que se trata, o qual se encontra por trás dos diferentes elementos particulares que participam de um passado

imediatamente. Vale observar que o objeto, na medida em que ele é metonímico, é um objeto fragmentado.

Ao seguir em sua discussão, Lacan (1999) também observa que o *signor*, do nome *Signorelli*, não se apresenta na enunciação entre vestígios ou fragmentos do objeto metonímico fragmentado. O *Signor* não se apresenta entre esses vestígios do objeto metonímico simplesmente por se constituir em uma tradução de *Herr*, este que foi recalcado em função de sua ligação com o tema da morte. É na tradução de *Signor* por *Herr*, segundo o autor, que se localiza o nível substitutivo da produção da mensagem. Dessa maneira, compreende-se que a substituição é o meio significante onde a metáfora se instaura, ou seja, é o lugar onde ela “exerce sua função de criação de significado” (Lacan, 1999, p. 43).

Desse modo, Lacan (1999) consegue indicar no esquecimento de *Signorelli* a relação fundamental que existe entre as dimensões metonímica e metafórica da linguagem. Sobre essa relação, o autor afirma que “a metonímia é a estrutura fundamental em que se pode produzir esse algo novo e criativo que é a metáfora”. E o que talvez seja mais esclarecedor para pensar a questão do equívoco: “a cadeia em que é definida a posição na qual se produz o fenômeno da metáfora está, quando se trata da metonímia, numa espécie de deslizamento ou equívoco” (Lacan, 1999, p. 80). Aqui, mais uma vez, podemos reconhecer, sem maiores dificuldades, na articulação teórica realizada por Lacan, a influência do trabalho de Jakobson (2005), naquilo que este último autor propôs com relação ao princípio de equivalência. Segundo o linguista, “a função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação” (Jakobson, 2005, p. 129).

Ainda com relação ao chiste produzido pelo personagem de Heine, o “familiarmente”, Lacan (1999) afirma que aquilo que constitui a ênfase e o peso do fenômeno do chiste deve ser buscado em dois níveis: no nível da conjunção dos significantes, e no nível da sanção que o Outro confere a essa criação significante, pois é o Outro que dá a esta criação significante um valor de significante em si. Segundo o autor, é essa sanção dada pelo Outro que difere a tirada espirituosa do sintoma, ou, também, podemos afirmar, das “psicopatologias do cotidiano”, tal como vimos em Freud (1996c).

Em conformidade com a interpretação desenvolvida por Freud (1996d) sobre o chiste, Lacan (1999) estabelece que a tirada espirituosa é estruturada segundo as mesmas leis que estruturam o sonho. Estas leis, que são: a lei da condensação, a do deslocamento, e um terceiro elemento que Lacan denominou de “consideração às necessidades de encenação”. Em outro trabalho, a condensação (a *Verdichtung*), é definida pelo autor como “a estrutura de superposição dos significantes em que ganha campo a metáfora”, enquanto que o

deslocamento (a *Verschiebung*) “é o transporte da significação que a metonímia demonstra e que, desde seu aparecimento em Freud, é apresentado como meio adequado do inconsciente para despistar a censura” (Lacan, 1998a, p. 515). Lacan ainda destaca o papel intermediador que esses mecanismos psíquicos (condensação, deslocamento, entre outros), presentes não somente nos sonhos, como também nos chistes e em outras formações do inconsciente, desempenham na estruturação das necessidades e desejos do ser humano.

As necessidades só chegam ao sujeito refratadas, fragmentadas, despedaçadas, e são estruturadas precisamente por todos esses mecanismos – condensação, deslocamento, etc., conforme as manifestações da vida psíquica em que se refletem, e que pressupõem ainda outros intermediários e mecanismos, nos quais reconhecemos um certo número dessas leis (...) que denominaremos de leis do significante. (Lacan, 1999, p. 71)

Dessa forma, Lacan (1999) indica que todo desejo é modificado ou subvertido, em sua ênfase, em função de sua passagem pelas vias de significante. Isto implica no fato de que toda mensagem produzida traz em si um caráter de ambiguidade, na medida em que ela se constitui em uma formulação que se aliena no Outro desde seu ponto de partida, e daí leva ao que, de certo modo, é o desejo deste. Assim, não há garantias de que a significação seja unívoca. Aliás, conforme discute o autor, ela é tão pouco unívoca “que a equivocação [mal-donne] e o desconhecimento são um caráter fundamental da linguagem” (Lacan, 1999, p. 100).

A importância que Lacan atribui ao equívoco no processo de significação é grande. No Livro 11 de seu “Seminário” (Lacan, 2008), dedicado ao estudo dos conceitos fundamentais da Psicanálise, o autor localiza o equívoco na base de toda causalidade: “só existe causa para o que manca” (Lacan, 2008, p. 29). Essa proposição fundamental enunciada pelo autor se relaciona à noção de que a causa, qualquer que seja a sua modalidade, não pode ser racionalizada – o real não pode ser “objetivado” –, pois existe sempre alguma coisa que escapa, ou seja, algo que falha em todo processo de simbolização. E é justamente nesse ponto onde a razão tropeça, no nível de uma descontinuidade enunciativa em que alguma coisa se manifesta como vacilação, que emerge o sujeito do inconsciente.

Pêcheux (1997) encontra nessa concepção lacaniana de causa, articulada à noção de equívoco, o fio condutor para realizar uma retificação de suas elaborações teóricas sobre a tese althusseriana da interpelação ideológica. Nesse gesto de retificação, que vai implicar em importante virada conceitual da AD em direção, por exemplo, a uma concepção menos determinística do processo de assujeitamento ideológico, o autor reconhece: “Levar

demasiadamente a sério a ilusão de um ego-sujeito-pleno em que nada falha, eis precisamente algo que falha em *Les Vérites de La Palice*” (Pêcheux, 1997, p. 300, grifos do autor)

Nesse ponto de sua obra, Pêcheux (1997), influenciado pela leitura de Lacan (2008), atenta-se para a não existência do ritual (ideológico) sem falhas. “Só há causa daquilo que falha”, e propõe que o inconsciente é “a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura” (Pêcheux, 1997, p. 300). Ou seja, a causa reside no inconsciente, o qual não cessa de se anunciar nos lapsos, esquecimentos de nomes, ou outra modalidade de ato falho, e cujos traços significantes, determinantes da divisão do sujeito, não podem jamais ser apagados pelos efeitos de alguma ideologia (Pêcheux, 1997). É em um contexto discursivo atravessado pela questão do equívoco que se insere esta investigação, justificada a seguir.

1.5. Justificativa

Tal como exposto na discussão teórica, existem aspectos inconscientes, da ordem do significante, que exercem relevante influência nos processos discursivos e enunciativos que são produzidos durante aulas, em cursos de graduação universitária. A irrupção do equívoco constitutivo da língua na enunciação pode, nesse sentido, ser tomada como atestado da influência e precedência do significante em relação ao sentido que se busca produzir, de maneira consciente. Um aspecto do significante que parece exercer grande influência sobre esses processos discursivos e enunciativos que ocorrem em sala de aula é a sua própria constituição múltipla, na medida em que compartilhamos da leitura de que o significante possui a consistência de um conjunto (Rona, 2010). Conforme essa perspectiva teórica, a multiplicidade do significante abriga o sentido outro/Outro, o heterogêneo discursivo, que pode vir a emergir a cada palavra enunciada, conferindo uma dimensão mais ampla e não (totalmente) calculável à significação.

Dessa maneira, é relevante investigar a influência que esse aspecto múltiplo do significante exerce nos processos discursivos e enunciativos que são produzidos nos espaços de sala de aula. Explorar a dimensão múltipla do significante que se apresenta em cada situação enunciativa, pode, além de ampliar a compreensão já existente sobre a relação entre a ordem significante da língua e o funcionamento do discurso, aprofundar o conhecimento sobre o papel que esses aspectos significantes e discursivos da linguagem exercem nos diferentes processos de ensino-aprendizagem que ocorrem em sala de aula no Ensino Superior.

2. Objetivos

2.1. OBJETIVO GERAL:

O objetivo principal desta investigação consiste em analisar a influência da multiplicidade do significante, tomado como conjunto, nos processos enunciativos e discursivos que ocorrem em espaços de sala de aula, no contexto do Ensino Superior brasileiro.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

2.2.1. Examinar a relação entre a constituição múltipla do significante, tomado como conjunto, e o funcionamento discursivo da linguagem no ensino superior.

2.2.2. Compreender como certas enunciações abrem novas perspectivas enunciativas e discursivas durante aulas que ocorrem em cursos de graduação.

2.2.3. Analisar alguns efeitos de sentido decorrentes da irrupção do equívoco constitutivo da língua na fala dos sujeitos em sala de aula.

2.2.4. Explorar possíveis relações entre um determinado modo de funcionamento discursivo da linguagem e a forma de participação dos sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem.

3. Método

3.1. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O método de investigação que sustenta este trabalho é aquele proposto pela Análise do Discurso de orientação pecheutina (AD) (Pêcheux, 1997; 2002), disciplina científica de interpretação que investiga os processos sócio-históricos de constituição do sentido e do sujeito. Mas, antes de falarmos sobre os aspectos específicos que caracterizam o método de investigação da AD, é de grande importância ressaltar que esta disciplina se localiza dentro de um modelo científico denominado “Paradigma Indiciário” (Ginzburg, 1991). Além da AD, também se encontram localizadas neste paradigma científico importantes disciplinas de interpretação, como a Psicanálise, a Historiografia e a Semiologia Médica.

Segundo Ginzburg (1991), historiador que propôs esse paradigma científico, as investigações e trabalhos realizados com base nesse modelo científico partem da análise de indícios e dados aparentemente negligenciáveis – como atos falhos de linguagem, pequenos detalhes quase imperceptíveis de obras de arte, ou pequenas marcas ou vestígios deixados por atores desconhecidos da História –, buscando realidades que escapam à pesquisa experimental dos métodos positivistas, estes últimos que valorizam somente o conhecimento que pode ser generalizado. Assim, segundo nos indica o próprio autor que propôs a existência do Paradigma Indiciário, o tipo de saber que se busca a partir desse modelo científico caracteriza-se pela

(...) capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar uma realidade complexa e não experimentável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa, cuja formulação mais simples poderia ser “alguém passou por lá” (Ginzburg, 1991, p. 152).

Conforme o autor, as origens desse modelo de investigação que é proposto pelo Paradigma Indiciário não se localizam no contexto histórico mais próximo de surgimento das disciplinas científicas de interpretação já citadas. Estas disciplinas resgatam uma forma mais antiga de conhecimento que remonta a saberes e práticas de tipo venatório dos caçadores das tribos antigas. Esses caçadores aprenderam, ao longo de gerações e gerações, a decifrar várias formas de indícios deixados pela caça no interior de densos bosques ou em clareiras, cheios de obstáculos e perigos. O conhecimento pormenorizado desses ambientes naturais, apenas aparentemente muito “simples” ou “comuns”, era essencial à própria sobrevivência daqueles sujeitos, naquelas contingências. Esse saber indiciário também sempre esteve muito presente, ao longo da História, nos conhecimentos empíricos desenvolvidos por camponeses em sua lida com a terra e com as criações. Esses camponeses desenvolveram a habilidade de observar

pequenas mudanças no clima, sinais de enfermidades nos animais domésticos, além de uma valiosa sabedoria sobre processos químicos naturais e plantas medicinais.

De acordo com Ginzburg (1991), esses saberes indiciários desempenharam significativo papel na virada histórico-cultural grega, onde o corpo, a linguagem e a história dos homens constituíram-se em objetos de investigação que excluía a presença ou intervenção do poder divino. Essa forma de saber encontrou espaço privilegiado na medicina hipocrática, a qual “definiu seus métodos refletindo sobre a noção decisiva de sintoma (*semeion*)” (Ginzburg, 1991, p. 155). Conforme indicado pelo autor, os hipocráticos consideravam possível elaborar histórias precisas da doença apenas com observação e registros minuciosos dos sintomas apresentados pelo doente, já que, para eles, a doença em si era tomada como algo inatingível. Neste ponto, é interessante observar que aquele tipo de conhecimento almejado pela medicina e filosofia hipocrática é um conhecimento que podemos chamar aqui de não-todo. Conforme perspectiva epistemológica psicanalítica (Lacan, 2012), o conhecimento não-todo é um tipo de conhecimento que reconhece a impossibilidade de conhecer diretamente o objeto (real).

Em contraposição, com o surgimento de outro modelo de conhecimento tido como “racional” e “prestigioso”, inaugurado por Platão, o saber indiciário começou a ser desvalorizado e perder o seu espaço na cultura do Ocidente. A filosofia platônica, conforme nos indica Chauí (1997), valoriza o plano das idéias, associado à verdade e à beleza, em detrimento do plano material da vida concreta, interpretado como sendo povoado de erros e falsas verdades.

O processo de desvalorização e marginalização do conhecimento popular obtido por experiências e observações detalhadas do mundo concreto acentuou-se na Idade Média, com a hegemonia do dogmatismo Católico. A Igreja, enquanto instituição fundamental/totalizante desse período, exerceu grande repressão a qualquer forma de saber ou interpretação “desviante” que pudesse lançar dúvidas sobre a visão única de mundo imposta por sua doutrina e por seus rituais. O conhecimento dogmático, diferentemente do indiciário, é da ordem do Universal, pois genérico. Além do mais, é um tipo de conhecimento no qual apenas alguns poucos possuem autoridade para realizar interpretações.

Esse processo de apagamento/interdição dos saberes populares guiados por uma perspectiva indiciária encontrou sua consolidação com o surgimento, a partir dos séculos XVI e XVII, de um paradigma científico baseado no modelo da Física de Galileu. Esse modelo, apoiado na matemática e na experimentação, rejeita qualquer forma de conhecimento individual e qualitativo em prol de outro tipo de conhecimento que deve ser quantitativo,

mensurável e repetível. O modelo científico que se edificou a partir do Paradigma Galileano, e que encontrou sua forma mais definida com o Positivismo a partir do século XIX, propõe uma forma de conhecimento que se baseia na observação direta, no controle experimental de variáveis, e na neutralidade científica. Esse modelo de ciência visa à generalização do conhecimento.

Vale destacar, tal como nos indica a leitura histórico-discursiva proposta por Courtine e Haroche (1998), que várias das disciplinas científicas que despontaram sob o modelo científico galileano surgiram para atender as novas demandas produzidas pela ascensão da classe burguesa. Nesse sentido, segundo Ginzburg (1991), o desenvolvimento dessas ciências possibilitou a obtenção de um controle rigoroso da produção e a instalação de uma divisão social do trabalho que, não somente atendeu às demandas especializadas dos processos produtivos, como se tornou um dos pilares da nova organização social.

Essas novas ciências (positivistas), que surgiram com Revolução Industrial e com a fundação dos Estados Nacionais Modernos, produziram uma especialização e uma fragmentação do saber em disciplinas, o que teve como uma de suas principais consequências a expropriação dos conhecimentos e saberes populares acumulados pela cultura durante centenas e milhares de anos. Nesse processo, o sujeito que até então dominava sua arte ou seu ofício – o camponês, o artesão, o curandeiro, entre outros – foi inserido em uma linha de produção na qual ele passou a desempenhar limitado papel operacional, alienado do processo produtivo como um todo. Mesmo assim, a despeito da hegemonia alcançada pelas ciências positivistas no modo capitalista de produção, o modelo epistemológico indiciário emergiu “silenciosamente” no final do século XIX, em alguns campos das ciências humanas.

Na Modernidade, Ginzburg (1991) identifica como uma das primeiras manifestações do retorno dessa perspectiva indiciária de investigação, o método de investigação de autenticidade e autoria de obras de arte, desenvolvido pelo italiano Giovanni Morelli por volta de 1874-1876. O autor explica que o método desenvolvido por Morelli não se baseava, como de costume, na observação das características mais vistosas e facilmente imitáveis das pinturas, mas nos pormenores geralmente desconsiderados da técnica de cada artista, os quais são mais independentes das características gerais de uma determinada escola de arte. Além disso, segundo o autor, esses dados marginais adquiriram grande relevância no método desenvolvido por Morelli porque eles “constituíam os momentos em que o controle do artista, ligado à tradição cultural, distendia-se para dar lugar a traços puramente individuais, *que lhe escapam sem que ele se dê conta*” [Ginzburg, 1991, p. 150 (grifos do autor)].

Temos aqui, dessa forma, dois importantes aspectos que caracterizam o Paradigma Indiciário: 1) a valorização daquilo que é singular e contingente em cada investigação; 2) a abordagem dos aspectos que escapam à observação racional consciente, ou seja, uma abordagem que reconhece influências de aspectos inconscientes.

O mesmo modelo investigativo que Ginzburg identificou no método empregado por Morelli para avaliar a autenticidade das obras de arte, ele também localizou nas habilidades investigativas do detetive Sherlock Holmes, personagem criado pelo escritor Arthur Conan Doyle (1859-1930). Esse personagem, por exemplo, no conto “A caixa de papelão” (Doyle, 1892/2014), reconstituiu um misterioso crime de assassinato a partir de pequenas pistas deixadas pelo assassino, entre as quais, configuravam pequenos detalhes característicos da orelha arrancada da vítima. Esses pormenores da orelha arrancada, que ninguém havia observado, foram fundamentais para identificar quem era vítima e, logo após, solucionar quem foi o assassino.

Logo em seguida, contradizendo uma tendência positivista cada vez mais dominante no campo das ciências médicas, esse saber indiciário encontrou um novo espaço na Medicina, na interpretação freudiana dos sonhos (1996b) e dos sintomas neuróticos (1901/1996). O próprio Freud, em seu trabalho “O Moisés de Michelangelo” (1996g), reconhece a influência que o método de investigação da autenticidade de obras de arte desenvolvido por Morelli exerceu sobre a Psicanálise. Em uma de suas “Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise” (Freud, 1996e), o autor defende explicitamente a adoção desse modelo de investigação:

É verdade que a Psicanálise não pode vangloriar-se de jamais haver-se ocupado de trivialidades. Pelo contrário, o material para sua observação é geralmente proporcionado pelos acontecimentos banais, postos de lado pelas demais ciências como sendo bastante insignificantes – o refugio, poderíamos dizer, do mundo dos fenômenos. Porém, não estão os senhores fazendo confusão, em suas críticas, entre a vastidão dos problemas e a evidência que aponta para eles? Não existem coisas muito importantes que, sob determinadas condições e em determinadas épocas, só se podem revelar por indicações bastante débeis? Eu não encontraria dificuldades para fornecer-lhes diversos exemplos de tais situações. Se o senhor, por exemplo, é um homem jovem, não será a partir de pequenos indícios que concluirá haver conquistado os favores de uma jovem? Esperaria uma expressa declaração de amor, ou um abraço apaixonado? Ou não seria suficiente um olhar, que outras pessoas mal perceberiam, um ligeiro movimento, o prolongamento, por um segundo, da pressão de sua mão? E se fosse um detetive empenhado em localizar um assassino, esperaria achar que o assassino deixou para trás sua fotografia, no local do crime, com seu endereço assinalado? Ou não teria necessariamente de ficar satisfeito com vestígios fracos e obscuros da pessoa que estivesse procurando? Assim sendo, não subestimemos os pequenos indícios; com sua ajuda podemos obter êxito ao seguirmos a pista de algo maior (Freud, 1996e, p. 36-37).

É importante destacar o fato de que essas “Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise” foram proferidas por Freud na Universidade de Viena, em um contexto de interlocutores com formação acadêmica de base positivista. Isso significa que a posição ocupada pelo psicanalista nesse espaço era, de certo modo, de subversão com relação ao discurso científico dominante.

Pode-se interpretar, dessa forma, que mesmo com a hegemonia de um modelo de ciência que não reconhece como científico o saber que seja indiciário e voltado para análise de situações singulares, essa última forma de saber resiste – talvez até como um sintoma da impossibilidade de um saber que se pretende sem falhas – e emerge de forma atualizada em determinadas disciplinas como a Psicanálise, a História e a Análise de discurso, as quais norteiam esta investigação.

Trazendo a questão para o campo da Análise de Discurso, é de muita relevância a discussão que foi realizada por Tfouni (1992) sobre a adoção do Paradigma Indiciário no campo de investigações sobre a linguagem. Segundo esta autora, nas pesquisas orientadas por esse modelo epistemológico, as pré-disposições e os pré-julgamentos do sujeito pesquisador também fazem parte das condições de produção do conhecimento. A autora também observa que nesse modelo de ciência não se busca atingir um estado de neutralidade científica ou encontrar uma “verdade definitiva” dos fatos, mas sim um conhecimento singular no qual o sentido pode sempre mudar e a atividade interpretativa nunca se fecha.

Conforme Tfouni (1992), a adoção do Paradigma Indiciário no campo de estudos sobre a linguagem implica em adotar algumas condições básicas na investigação, que são: 1) o pesquisador deve considerar que o dado é um indício, uma pista, e não uma verdade geral estabelecida; 2) a situação de testagem sempre se constitui em uma situação discursiva, lugar de interlocuções; e 3) a posição de pesquisador exige do sujeito uma série de deslocamentos e posicionamentos em pontos de vista diversos, que lhe permitam ampliar as perspectivas sobre o objeto.

3.2. FORMAÇÃO DO *CORPUS*

Corpus é o termo técnico utilizado pelas Ciências da Linguagem em geral para designar o conjunto de enunciados que serão analisados. Conforme definido por Charaudeau (2011, p. 2), “o *corpus* constitui-se em uma compilação de dados linguísticos (sob a forma de textos escritos ou orais, de documentos diversos, de observações empíricas selecionadas ou de sondagens provocadas) que são constituídos em objeto de análise”.

Charaudeau (2011) explica que a forma como se constrói o *corpus* no campo de investigação da Análise do Discurso (AD) depende de dois aspectos principais, que são: o posicionamento teórico do investigador, e a forma como essa posição teórica se articula ao objetivo da análise. É esta articulação entre a posição teórica adotada e o objetivo da análise, o que o autor chama de “problemática”, que define não somente o objeto, como também o ponto de vista da análise e um tipo de questionamento em detrimento de outros possíveis.

Este autor destaca que o sentido de um discurso é resultado de vários fatores de ordem contextual. O sentido não pode ser localizado em nenhuma das unidades ou elementos específicos que compõem uma determinada produção discursiva, escrita ou oral. Desse modo, o sentido de um discurso só pode ser inferido pelo jogo combinatório desses fatores, o que implica que “um *corpus* de discurso só pode ser constituído por um con-junto de produções languageiras em situação de uso” (Charaudeau, 2011, p. 2).

Pensando no referencial teórico adotado nesta investigação, fundamentado em uma perspectiva pecheutiana de análise de discurso (Pêcheux, 1997; Orlandi, 2000), a concepção de *corpus* da qual mais nos aproximamos é aquela que encontramos no trabalho de Courtine (2009) sobre o discurso político. Este autor, define o *corpus* como sendo um

Conjunto aberto de articulações cuja construção não é efetuada de uma vez por todas no início do procedimento de análise: conceberemos aqui um procedimento de AD como um procedimento de interrogação regulado por dados discursivos, que prevê as etapas sucessivas de um trabalho sobre *corpus* ao longo do próprio procedimento. Isso implica que a construção de um *corpus* discursivo só possa estar perfeitamente acabada no final do procedimento (Courtine, 2009, p. 115).

Dois aspectos merecem destaque nessa concepção de *corpus* apresentada pelo autor: em primeiro lugar, uma perspectiva aberta de *corpus* que pode ser ligada a uma concepção heterogênea de formação discursiva (FD), consituada, segundo Indursky (2007), por “fronteiras porosas” que possibilitam a entrada de saberes que não lhe eram próprios em determinado momento histórico. De acordo com essa concepção heterogênea de FD, seu principal traço constitutivo é a contradição, já que ela materializa uma forma-sujeito do discurso que comporta não apenas aquilo que é da ordem do mesmo, do semelhante, ou seja, da reprodução ideológica sem transformações, mas também aquilo que é diferente, contraditório.

Segundo Courtine (2009), as “fronteiras instáveis” das FDs favorecem a ocorrência de equívocos e de acontecimentos discursivos, além de processos ideológicos de

contraidentificação. Nesse sentido, a FD só pode ser concebida na relação com o seu exterior próprio, o interdiscurso (Pêcheux, 1997), o qual é constituído de um complexo de FDs que estabelecem ligações entre si.

Não menos importante, na conceituação de *corpus* apresentada por Courtine (2009), é a idéia de um *corpus* de investigação não previamente estabelecido, mas cujo processo de construção só se encerra no final do procedimento de análise. Esse aspecto está perfeitamente de acordo com uma perspectiva dialética de investigação na qual o analista empreende sucessivos recortes, interpretações, e novos recortes sobre o *corpus*, em um trabalho no qual não se separa um momento somente para a teoria, e outro para a análise.

Courtine (2009) também propõe uma distinção entre o que ele chama de os *corpora* de arquivo, “constituídos a partir de materiais preexistentes, como aqueles com os quais, por exemplo, os historiadores são confrontados” (Courtine, 2009, p. 77), e os *corpora* experimentais, obtidos por procedimentos de coleta de dados. Estes últimos, segundo o autor, “são constituídos de sequências discursivas produzidas em situação experimental como respostas a uma questão, a uma instrução, à produção de um curto resumo de texto” (Courtine, 2009, p. 77). Ambas essas modalidades de *corpora* são tomadas pelo autor como “formas de *corpus*”, de onde são recortadas as “sequências discursivas” (os discursos concretos) selecionadas para a análise.

Segundo esta distinção proposta pelo autor, o *corpus* de análise desta investigação pode ser classificado de “experimental”, já que ele foi obtido por meio de um procedimento planejado de coleta de dados. Este *corpus* foi constituído a partir de gravações de áudio que foram realizadas em sala de aula, durante algumas aulas regulares de um curso de Graduação em Psicologia, de uma Universidade Pública do Estado de Minas Gerais.

Ao todo, durante o processo de investigação, foram gravadas 16 aulas, com duração média de 90 minutos cada uma. Essas gravações foram realizadas durante aulas que aconteceram com quatro diferentes turmas do curso de Psicologia, e em quatro diferentes disciplinas do curso (Atuação do Psicólogo no Campo das Políticas Públicas; Psicopatologia I; Terapia Familiar; e Teorias Psicológicas II). Todas essas aulas foram gravadas com equipamentos de áudio digital, sendo os arquivos armazenados em um HD externo, de acesso restrito aos pesquisadores envolvidos na investigação. Nesse sentido, cabe mencionar que todos os cuidados éticos com relação a forma de participação dos sujeitos na pesquisa foram tomados. As gravações só foram realizadas durante as aulas nas quais todos os sujeitos (professor e alunos), consentiram livremente em participar. Além disso, os nomes ou qualquer

informação que possam identificar os participantes foram excluídos ou substituídos nas transcrições das sessões.

Após a primeira etapa de coleta de dados, foi realizado longo trabalho de transcrição do material gravado, no qual não apenas buscamos ser fiéis ao conteúdo dos enunciados produzidos pelos sujeitos, como, também, aos aspectos ortográficos, fonéticos e rítmicos da fala, pois para a AD a forma como os sujeitos dizem, ou seja, o modo como se dá a enunciação, é muito significativo. Foi sobre essa materialidade discursiva, extraída das gravações das aulas, que foram realizados os recortes e demais procedimentos analíticos.

É importante sublinhar que o *corpus* desta investigação apesar de poder ser classificado como “experimental”, em função de ter sua origem em procedimento planejado de coleta de dados, não se limita ao conjunto fechado das gravações e transcrições que foram realizadas. Ele deve ser tomado, por outro lado, como parte do universo discursivo muito mais amplo e heterogêneo, que constitui o “arquivo”, definido por Pêcheux (2010) como o “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (Pêcheux, 2010, p. 51). Nesta investigação devemos falar em arquivos, já que o conjunto dos enunciados que foram produzidos por alunos e professores, durante as aulas que foram gravadas, não se limitam a uma única questão ou temática. Nessa perspectiva, seria muito difícil delimitar o conjunto dos temas e textos que foram mobilizados durante todas essas aulas.

O nosso *corpus* de investigação, mesmo que não tenha sido (diretamente) constituído de materiais pré-existentes, como ocorre, por exemplo, nas pesquisas documentais realizadas por historiadores, deve ser concebido em sua relação com o arquivo. Isso porque os enunciados que professor e alunos produziram em sala de aula são decorrentes de diferentes gestos de leitura que esses sujeitos empreenderam sobre textos e outras formas de arquivo relacionadas aos temas que foram abordados.

Nesse sentido, é importante também observar, como destacam Guilhaumou e Maldidier (2010), que o arquivo não deve ser tomado como o reflexo passivo de uma determinada realidade institucional. Segundo estes autores, “o arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes”. (Guilhaumou; Maldidier, 2010, p. 162). Essa perspectiva significativa de arquivo levantada pelos autores abre possibilidades para que o arquivo seja concebido em sua (vasta) extensão, já que o significativo, como já discutimos neste trabalho, possui a consistência de um conjunto (Rona, 2010) constituído por outros conjuntos, os quais também são significantes.

Em conformidade com o conceito de arquivo, estes autores propõem a noção de cotexto para designar o “conjunto de enunciados que determinam a visualização mais ampla do tema estudado e, ao mesmo tempo, permite enxergar as recorrências linguísticas” (Guilhaumou; Maldidier, 2010, p. 167). A noção de contexto apresentada por esses autores dá uma amplitude muito maior ao objeto investigado, pois ela compreende também o interdiscurso, ou seja, os enunciados virtuais ou não ditos, que determinam o texto específico com o qual se trabalha.

Nesta investigação, esses conceitos de arquivo, cotexto e interdiscurso possuem acentuada importância. A questão da heterogeneidade discursiva (Authier-Revuz, 2004), ou seja, da presença do outro/Outro no discurso, ou de um discurso outro/Outro que ameaça romper a unidade ilusória do discurso do sujeito (o intradiscurso), apresentou-se como fio condutor nas análises que foram realizadas dos recortes selecionados.

3.3. PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE

Em sua investigação, o analista de discurso deve buscar compreender a língua fazendo sentido (o trabalho simbólico) com o seu dispositivo interpretativo, levando-se em conta os processos e as condições de produção da linguagem e do discurso. Nesse sentido, conforme Orlandi (2000), a tarefa do analista consiste em analisar relações que são estabelecidas pela língua com os sujeitos falantes e as situações em que se produz o dizer, dando especial atenção aos gestos de leitura e aos processos de significação.

Também segundo Orlandi (2000), por se tratar de uma disciplina indiciária, a AD não propõe categorias prévias de análise, e nem pré-estabelece quais são os dispositivos teórico-analíticos específicos que deverão ser mobilizados por cada analista em sua investigação singular. Isto porque, segundo explicação dada por Lagazzi-Rodrigues (2005), é o próprio material “escolhido” para ser analisado que irá determinar as possibilidades de análise. Esta última autora afirma que cabe a cada analista de discurso elaborar o seu próprio dispositivo analítico, o que deve ser realizado em função do tipo de demanda por análise produzida pela materialidade discursiva com a qual ele se defronta, logo no início do processo investigativo. Temos, dessa forma, que o processo de formação e delimitação do *corpus* deve ser tomado como elemento central no processo de investigação, pois é a partir do confronto com essa materialidade discursiva que o analista delineará suas estratégias analíticas e interpretativas.

Não se pode esquecer, no entanto, que nas pesquisas em AD não é o analista de discurso que escolhe, “aleatoriamente”, determinado discurso como seu objeto de

investigação. Em função de seu dispositivo teórico, o analista realiza certo deslocamento com relação à instância ideológica, posição que lhe permite “estranhar”, por exemplo, determinadas marcas ou indícios de um funcionamento discursivo contraditório. No cotidiano, os efeitos produzidos por esses funcionamentos discursivos – funcionamentos ideológicos da língua, para ser mais enfático –, são “naturalizados” pelo trabalho da Ideologia para a maioria dos sujeitos falantes, já que é próprio da Ideologia dissimular seus efeitos em “evidências” (Pêcheux, 1997). Esse processo ideológico de naturalização/apagamento da dimensão histórica e ideológica da língua, e, também, dos aspectos discursivos e significantes do funcionamento da linguagem, é fundamental para que cada sujeito venha ocupar “livremente” o lugar que lhe é conferido pela Ideologia em determinada formação social.

Sobre esse dispositivo teórico que possibilita ao analista de discurso realizar certo deslocamento de posição com relação à Ideologia e, conseqüentemente, um distanciamento necessário para tomar como seu objeto aspectos do funcionamento da linguagem e do discurso, os quais se encontram naturalizados para os falantes “liguageiros” do discurso, Orlandi (2000) observa o seguinte:

O que se espera do dispositivo do analista é que ele lhe permita trabalhar não numa posição neutra, mas que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Este dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falta e na materialidade. No trabalho da ideologia. (Orlandi, 2000, p. 61).

De acordo com a perspectiva apresentada pela autora, pode-se dizer que ao “estranhar” determinado enunciado ou texto que lhe provoca certos efeitos de sentido, o analista já iniciou seu trabalho de análise. Dessa forma, ele realizou uma primeira intervenção que consiste em (des)naturalizar um sentido ou uma interpretação que é sócio-historicamente constituída.

Nesta investigação, este processo teve início quando, em função do dispositivo teórico da AD, associado ao conhecimento de alguns conceitos básicos da Psicanálise de orientação lacaniana, comecei a “estranhar” certos efeitos de sentido que determinados eventos enunciativos produziram no espaço de sala de aula, durante algumas aulas de Psicologia que ministrei para turmas de Licenciatura. Foi somente após observar que não apenas os conteúdos enunciados, mas, principalmente, a forma de enunciação desses conteúdos, e as interlocuções daí decorrentes, estavam influenciando a dinâmica de sala de aula, que pude conceber o objeto desta investigação e formular as primeiras questões que nortearam a pesquisa.

Assim, podemos observar o papel determinante que o confronto com a materialidade discursiva desempenha na configuração do dispositivo analítico, em cada investigação que se realize em AD. No entanto, deve-se ter em vista que a não padronização de procedimentos analíticos não significa que inexista método estabelecido de investigação. Nesse sentido, Orlandi (2000) observa que existem alguns princípios metodológicos gerais que sempre devem estar presentes. Esta autora indica quais são os passos fundamentais que devem ser seguidos pelo analista, independentemente de qual seja a materialidade discursiva com a qual ele se defronta. São eles:

1) elaborar uma primeira análise linguístico-enunciativa em que o analista procura ver no texto sua discursividade, desfazendo a ilusão de que aquilo que foi dito não poderia ser dito de outra forma. Neste ponto o analista trabalha com as paráfrases, estabelecendo, por exemplo, relações de sinonímia. Ele passa da superfície linguística do texto para o discurso (ou objeto discursivo). É neste ponto que, a partir da identificação de marcas formais linguístico-discursivas que possam indiciar formas de posicionamento do(s) sujeito(s) com relação à Ideologia, o analista estabelece os primeiros recortes significantes que irão direcionar sua investigação.

2) delimitar as formações discursivas que intervêm no texto, fazendo com que as palavras signifiquem de maneira *x* ou *y*. Cada formação discursiva estabelece para o sujeito o que ele pode ou não pode dizer, o que implica na existência de não-ditos silenciados, os quais o analista deve buscar recuperar por se constituírem em parte interdita do sentido que foi veiculado. Essa autorização/interdição do que pode ser dito se dá conforme a região do sentido (formação discursiva) na qual o sujeito se encontra posicionado, o que significa que se houver um deslocamento de posição com relação à Ideologia pode acontecer a enunciação de dizeres anteriormente interditados.

3) relacionar as formações discursivas distintas que foram delimitadas no texto com as formações ideológicas que as determinam, de modo que se possa atingir os processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos pelo material simbólico do qual se partiu. Nesta etapa o analista deve descrever condições de produção do(s) discurso(s). Para tanto, ele deve recorrer à memória do dizer e à história da produção dos sentidos, o que lhe possibilitará investigar detalhadamente os processos enunciativos que deram origem a determinados enunciados, e de onde também irromperam equívocos e acontecimentos discursivos.

Pautado nesses princípios teóricos e metodológicos da AD, tal como propostos no trabalho de Orlandi (2000), elaboramos nosso próprio dispositivo teórico-analítico. Este

dispositivo, sustentado também por base teórica de interface com a Psicanálise de orientação lacaniana, dedicada a estudar os empregos e os efeitos da atividade metaenunciativa (Authier-revuz, 2004), buscou acessar aspectos significantes e discursivos da linguagem, relacionados à irrupção do equívoco constitutivo da língua e à emergência do acontecimento discursivo no espaço de sala de aula. De forma mais específica, tomou-se como foco principal o aspecto múltiplo do significante relacionado à produção de determinados processos discursivos e enunciativos que foram produzidos durante as aulas que foram gravadas na investigação.

4. Análise dos dados

4.1. ANÁLISE 1: RECORTE SABER / NÃO SABER

O recorte a seguir foi extraído da transcrição de uma aula de Psicopatologia, ministrada para alunos do terceiro ano (5º. semestre) do curso de Psicologia da instituição universitária colaboradora desta pesquisa. O tema geral dessa aula foi o conceito de neurose, ou neuroses, como foi indicado pelo professor da disciplina. A dinâmica observada durante a aula foi uma alternância, muito sutil, entre leituras feitas pelo professor de trechos de um texto sobre neuroses que ele havia indicado para estudo prévio dos alunos, e comentários que o próprio professor fez sobre as questões apresentadas pelo texto. No geral, o que pode ser observado nesta aula foi o professor falando quase o tempo todo, salvo algumas raras questões apresentadas quase sempre pelos mesmos alunos.

Cabe inicialmente situar o leitor naquilo que estava acontecendo durante essa aula, antes do trecho transcrito a seguir. O professor havia retomado o texto histórico-crítico sobre a temática das neuroses que ele já havia introduzido para a turma de Psicologia na aula anterior. O texto em questão, tratava do problema da recente pulverização das neuroses no DSM-V, e de uma categorização da doença mental, nesse manual, que não leva em conta as causas da doença, mas sim apenas os sintomas e suas frequências. Buscando apresentar, resumidamente, o levantamento histórico das mudanças nos critérios e categorias (psico)diagnósticas descritas pelo texto, o professor falava para os alunos sobre o conceito de alienação, da forma como este conceito foi proposto desde a Filosofia de Hegel, empreendendo crítica sobre o processo histórico no qual a Psiquiatria se apropriou desse termo (alienação) para se referir ao doente mental (o alienado). Vejamos o recorte:

Professor: *“A Psiquiatria dependia, até a segunda guerra mundial, de uma espécie de complemento psicológico-filosófico para caracterizar seus quadros. (leitura). Ou seja, isso daqui né, esse tipo de, de, de inspiração da Filosofia, vai perdurar na Psiquiatria até a segunda metade, até a segunda guerra mundial, mais ou menos, tá (?). O início do fim dessa crise de nascimento ocorre na década de 50 – já havia falado né, eu havia separado a primeira metade do século passado e a segunda. A crise acontece quando se decide pensar os sintomas psíquicos como a reação e a etiologia orgânica como ação. (leitura). Ou seja, isso daqui nos anos 50...”*

Aluno: *José!* (Nome fictício dado ao professor)

Professor: *Oi?*

Aluno: *Eu tenho uma dúvida: então até metade, até os anos cinquenta, eles, eles imaginavam a loucura como, é... A partir do discurso filosófico?*

Professor: *Sim.*

Aluno: *Partir, não, não como uma relação causa efeito com essa... É tratamento... Sei lá, base orgânica da doença...*

Professor: É, eles precisavam douuuu, é... Digamos assim, eles, eles tinham isso aqui, a causa era orgânica, quando a causa dos transtornos mentais era orgânica, mas eles sabiam que isso não explicava tudo. Num, não sabia que explicava pouco, mas no é... Eles sabi... Eles não sabiam (1) que isso não explicava, eles não sabiam, quer dizer, que isso não explicava muito. Por isso eles precisavam do apoio das idéias filosóficas que eram importadas pra Psiquiatria. Os caras importavam as idéias da Filosofia... Do Hegel, por exemplo do Pinel, mas mais tardiamente, como havia comentado ontem, ééé...o Jaspers, é... Se apoiou na fenomenologia hurseriana, o... Biswanger se apoiou na fenomenologia Heidgeriana. Quer dizer: as pessoas, os psiquiatras, os pensadores, os psicopatólogos é... Se apoiavam na Filosofia, pra pensar, pra entender o que era a doença mental, o que era a alienação mental. A partir da década de 50, isso começa a mudar. Que é, o sintoma psíquico (pausa)... Do lado da reação (pausa)... E a etiologia orgânica... Como ação (professor escrevendo no quadro). Isso aqui é uma tese que Cristiano (nome fictício dado ao autor do texto) traz de um livro chamado, vou colocar aqui... (escreve no quadro), filósofo bastante interessante chamado Starobinsk, chamado ação e reação, subtítulo engraçado, vidas e aventuras de um casal. Num parece título de livro de filosofia né, mas é assim que ele chamou...

Professor: (...) A idéia dele aqui é, nesse livro, mostrar as histórias das idéias de ação e reação, de como elas aparecem para explicar uma série de fenômenos, entre eles os fenômenos mentais. Quer dizer: antes, especialmente é... É, na verdade, antes de Pinel não se pensava é... Em... Em doenças mentais e uma série de doenças orgânicas inclusive, em termos de ação e reação. A idéia de reação tava suspensa, não se pensava nesses termos. A partir do momento, começa a se conceber tudo nesses termos, e aí a tese do Starobinsk é, é... A física newtoniana começa a é... se tornar uma espécie de parâmetro de racionalidade geral. Entra uma tese de que... Bom, é... mesmo quando pensamos, é... nos organismos, nos organismos vivos, nos viventes, nos corpos, pensamos em termos newtonianos. Enfim, uma tese que ele desenvolve no livro inteiro e que vale a pena a gente dizer. Só pra dizer como que isso aqui se articulou, começou a se articular, nos anos 50. Tá? Sintoma psíquico era uma reação à ação que era a etiologia orgânica. Tá? (interrogação do tipo: tá bom?). Vejam, por que eu tô falando isso aqui, porque que o Cristiano tá falando isso aqui também, é... O conceito de ação é diferente do conceito de causa, tá? O corpo, o organismo, age, e o psiquismo reage. Diferente de colocar a causa está no corpo para a consequência do transtorno mental. Raciocínio causa consequência é diferente do raciocínio ação e reação. Tá (?), é diferença sutil, mas é... importante de ser sublinhada.

Aluno b: Entendi essa diferença não...

Professor: A diferença de causa e consequência? Causa... (interrupção do aluno) Oi?

Aluno b: De causa e consequência, da reação e ação.

Professor: Tá! (Pequena pausa). Porque a idéia de causa, digamos assim, a idéia de causa é uma idéia estática... (Pequena pausa). Tá?... imóvel... A idéia de causa, ela é quase uma idéia de desimplicação do orgânico, tá? A idéia de ação não, a idéia de ação é móvel, tá (?), Dinâmica... Aliás, essa ideia de dinâmica é superimportante aqui também, especialmente nos anos cinquenta (...)

1) Nesse momento de vacilação na fala do professor (sabia/não sabia) uma aluna que estava próxima ao gravador diz baixinho: – “Nossa senhora (...), não tô entendendo nada!”

No trabalho de escuta e transcrição das aulas que foram gravadas, o que me chamou imediatamente a atenção nesse recorte que acaba de ser apresentado foi a ocorrência, pontual, de uma sucessão de lapsos e hesitações – “verdadeiro colapso” – na fala do professor, no momento em que ele tentou responder à pergunta feita pelo estudante sobre as mudanças históricas que se deram na explicação científica das causas da doença mental. Causou-me estranheza a forma como, “de repente”, e de uma maneira muito breve, fugaz, alguma coisa de diferente da mesma fala contínua do professor que se seguia, não apenas desde o início dessa aula, mas também em todas as outras aulas que haviam sido observadas, irrompeu naquela cena “estabilizada” de professor falando e aluno “ouvindo”, trazendo à tona justamente a “outra cena”: a da irrupção do equívoco da língua. A irrupção do equívoco veio denunciar, nesse caso, a impossibilidade de concretização da ilusão de controle sobre o dizer (Pêcheux, 1997). Vejamos novamente a sequência discursiva de referência (SDR₁) destacada:

SDR₁: (...) *É, eles precisavam douuuu, é... Digamos assim, eles, eles tinham isso daqui, a causa era orgânica, quando a causa dos transtornos mentais era orgânica, mas eles sabiam que isso não explicava tudo. Num, não sabia que explicava pouco, mas no é... Eles sabi... Eles não sabiam que isso não explicava, eles não sabiam, quer dizer, que isso não explicava muito.*

Nesse trecho da fala do professor, o que se pode observar é forte movimento de instalação da dispersão e do *non sense*, o qual produz quebra na estrutura linear do discurso do sujeito (o intradiscurso). O equívoco neste caso é marcado linguisticamente pela hesitação (incertezas) em torno do uso dos verbos “saber” e “explicar”, e também pelo emprego impreciso e/ou subentendido das formas pronominais “eles” e “isso”. Assim, nessa enunciação, escapa ao controle do sujeito enunciador não apenas um posicionamento sobre o objeto discursivo – afinal, “eles” sabem ou não sabem? – como também precisão dos referentes linguísticos de que faz uso – quem são “eles”, esses sujeitos que sabem ou não sabem, e o que é o “isso”, objeto de que se trata?

De acordo com Tfouni (2001), a dispersão no discurso (oral ou escrito) vigora quando o sujeito não consegue ocupar a posição de autor, posição discursiva que requer que se estruture o discurso segundo princípio organizador contraditório que consiste em controlar a deriva e a dispersão inevitáveis, “a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e ‘fechamento’” (Tfouni, 2001, p. 82-83). Esse princípio organizador do discurso é dito contraditório porque, segundo esta autora, a dispersão e a deriva que o sujeito precisa controlar, para dar coerência ao seu discurso, estão sempre virtualmente se instalando

devido a própria equivocidade da língua. Nesse sentido, conforme Carreira (2011), a autoria pode ser pensada também como função de defesa do “eu”, já que tentar evitar a dispersão, fenômeno linguístico/discursivo que marca a presença do Outro constitutivo do/no discurso, é um movimento necessário para manter, sustentar, as ilusões de completude e originalidade que caracterizam esse “eu”.

Segundo a perspectiva anunciada no trabalho dessas últimas autoras, para que haja autoria, o sujeito precisa conseguir retroagir sobre o processo de produção de sentidos e promover amarrações que atrelem os significantes mestres de seu discurso à memória discursiva (o interdiscurso). Deve-se compreender, no entanto, que esta não é tarefa fácil de ser realizada, pois não é sobre um cálculo exato de palavras e significados estabilizados que o sujeito se apoia para realizar esse trabalho, mas sobre a deriva, processo discursivo e significante decorrente da incompletude e equivocidade da língua, responsável pelo surgimento de outros sentidos ou interpretações.

Dessa maneira, as amarrações que o sujeito realiza para tentar produzir um efeito de unidade em seu discurso são efêmeras. Conforme Pêcheux (2002), o funcionamento dinâmico do discurso é marcado por um jogo ininterrupto de retomadas e interpretações no qual o sentido pode sempre vir a ser outro, ou seja, derivar. Sem essas amarrações, no entanto, a dispersão logo se instala na fala do sujeito, produzindo, como podemos observar na SDR₁, efeito de esburacamento ou fratura no dizer.

No entanto, esse trecho repleto de hesitações na fala do professor não deve ser tomado como evento isolado, discrepante daquilo que se pode observar no restante da transcrição da aula. Tomá-lo dessa maneira seria adotar um tipo de abordagem generalizante do fenômeno que descartaria, provavelmente, aquilo que para a Análise do Discurso e para a Psicanálise é o fio condutor ou via privilegiada de acesso e compreensão à forma como o discurso se estrutura em determinado universo significante, como a sala de aula. Essa via privilegiada é o sintoma, entendido, conforme Žižek (1996), como elemento singular que subverte seu próprio fundamento universal, apontando contradições de um sistema que se pretende completo ou sem falhas.

O conceito de sintoma que este autor apresenta articula-se à interpretação marxista da forma mercadoria. Segundo esta, a força de trabalho, novo tipo de mercadoria que surge com o advento do modo capitalista de produção, é o elemento (a mercadoria) que subverte, ou desmente, o fundamento universal da troca equitativa de mercadorias. A subversão do gênero mercadoria encontra-se no uso exploratório da força de trabalho no sistema produtivo capitalista, o que produz excedente de trabalho, a mais-valia, que ultrapassa o valor da própria

força de trabalho. Essa mais-valia é apropriada pelos detentores dos meios de produção, os capitalistas ou burgueses, de modo que o que se tem no sistema não é, como difunde as ideologias liberais, a troca justa de uma mercadoria por outra, mas um sistema de acumulação de riquezas que se sustenta sobre o trabalho não pago.

Aqui temos (...) um certo Universal ideológico (o da troca equivalente e equitativa) e uma troca paradoxal particular (a da força de trabalho por seus salários) que, precisamente como um equivalente, funciona como a própria forma de exploração. O desenvolvimento “quantitativo” em si, a universalização da produção de mercadorias, promove uma nova “qualidade”, a emergência de uma nova mercadoria que representa a negação interna do princípio universal da troca equivalente de mercadorias; em outras palavras, ela acarreta um sintoma (Žižek, 1996, p. 307).

No recorte em discussão, a dispersão que irrompeu na fala do professor, no momento em que ele tentou responder à dúvida apresentada pelo aluno, também pode ser interpretada, conforme a perspectiva apresentada por Žižek (1996), como um sintoma. A total perda de consistência que atingiu a fala do professor, quando ele tentou comparar e diferenciar os dois sistemas teóricos que descrevem e explicam a etiologia das doenças mentais, os sistemas causa-efeito e ação-reação, pode ser tomada, nesse sentido, como um sintoma que veio denunciar a impossibilidade do sujeito fazer Um com o discurso, ou seja, como sintoma da impossibilidade de homogeneização discursiva.

Partindo da leitura de que o significante possui a consistência de um conjunto, formado por elementos que atendem a uma determinada propriedade ou função (Rona, 2010), pode-se interpretar que no momento em que o sujeito tenta diferenciar os dois sistemas: causa/efeito e ação/reação, acontece uma falha, ou uma inconsistência na operação de conjunto que promove o efeito de unidade na fala. Isto resulta na produção de um efeito de confusão ou incerteza.

Aqui vale destacar que conforme o axioma da extensionalidade proposto pelo Sistema Zermelo-Fraenkel⁶ da teoria dos conjuntos, apresentado no trabalho de Rona (2010), a única relação que existe entre os conjuntos é a relação de pertencimento. Nesse sentido, só se pode dizer que um conjunto é diferente de outro se os elementos que pertencem ao primeiro não forem exatamente os mesmos que pertencem ao segundo, o que só pode ser verificado pelo estabelecimento de uma função de correspondência que compare esses elementos um a um.

⁶ De maneira simples, o sistema Zermelo-Fraenkel é um conjunto de axiomas sobre a teoria dos conjuntos que busca evitar paradoxos e inconsistências partindo do princípio de que todo elemento é conjunto.

No recorte em análise, a súbita aparição da inconsistência na fala do professor aconteceu justamente no momento em que uma questão de ordem semântica, apresentada pelo aluno, requereu o estabelecimento de uma equiparação – um contar-por-um – dos elementos pertencentes aos dois conjuntos: causa-efeito e ação-reação. Essa operação de equiparação dos elementos, fundamental para a manutenção da consistência de conjunto que produz o efeito de unidade na fala, não ocorreu nesse caso. Ao considerarmos que esses dois sistemas teóricos abordados possuem, cada qual, um domínio formal (sua sintaxe), e outro semântico (sua interpretação), o que se pode afirmar, nesse caso, é que o discurso do professor ficou apenas no domínio do formal ou do sintático, ou seja, no nível da “palavra vazia” (Lacan, 1998b).

Essa predominância do aspecto formal e retórico sobre o aspecto semântico pode ser claramente observada na fala do professor, no trecho repleto de referências a autores e sistemas teóricos que se segue à dispersão que havia tomado conta de sua fala:

“Por isso eles precisavam do apoio das idéias filosóficas que eram importadas para Psiquiatria. Os caras importavam as idéias da filosofia. Do Hegel, por exemplo, do Pinel, mas mais tardiamente, como havia comentado ontem, ééé... o Jaspers, é... Se apoiou na fenomenologia husserliana, o... Biswanger se apoiou na fenomenologia heideggeriana.”

O que se pode interpretar desse excesso de referências imprecisas a outros autores que o sujeito apresenta, logo após a dispersão ter irrompido em sua fala, é que o sujeito busca reencontrar o fio do seu discurso (o intradiscurso) por meio de uma negociação explícita com o Outro constitutivo do discurso. Essa forma de negociação com o Outro do discurso caracteriza uma forma de atividade metaenunciativa que Authier-Revuz (1990) nomeou de “formas marcadas da heterogeneidade mostrada”. Conforme define esta autora,

As formas marcadas da heterogeneidade mostrada representam uma negociação com as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva: elas constroem no desconhecimento desta, uma representação da enunciação, que, por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido (Authier-Revuz, 1990, p. 32).

No entanto, essa negociação que, em seu discurso, o sujeito procura estabelecer com o Outro é pouco consistente. O sujeito se refere a diferentes autores e correntes filosóficas, sem, no entanto, fazer sua associação com o objeto do discurso, que nesse caso são os dois sistemas que explicam a doença mental, deixando desse modo a questão em aberto, ou, conforme Tfouni (2001), à deriva. Nesse sentido, o que se observa na fala do sujeito é o predomínio de

uma estratégia retórica metaenunciativa, ou, simplesmente, um jogo vago e arriscado com as palavras. A dispersão ameaça irromper novamente na fala do sujeito a qualquer instante, faltando uma amarração significativa consistente que possa produzir o efeito de significado que seus interlocutores requerem.

Quando a questão foi posta para o sujeito (o professor), ele não conseguiu realizar o movimento de retroação sobre o processo de produção de sentidos que requer, por exemplo, as posições de autor e intérprete. Isto significa que ele não conseguiu retornar aos seus dizeres anteriores, e promover as amarrações necessárias para que a dispersão não se instalasse em seu discurso. O sujeito-intérprete, segundo Tfouni e Assolini (2008), deve ser capaz de “refletir sobre o funcionamento da linguagem de maneira ampla, e de produzir e atribuir sentidos, de maneira particular” (Tfouni e Assolini, 2008, p.8). O professor, conforme a interpretação proposta por essas autoras, deve ser capaz de assumir a posição de intérprete.

Com relação à noção de autoria, deve-se observar que mesmo não se trate neste caso de uma produção autoral escrita, esses princípios de autoria levantados também podem ser aplicados à oralidade (Tfouni, 2001). Nessa perspectiva, aplicam-se muito bem às posições discursivas que são requeridas de um professor, em sua atuação no Ensino Superior. O professor universitário não apenas necessita se apropriar dos conteúdos e teorias que explica a seus alunos, no sentido consagrado de “dominar” o conteúdo que ensina, mas, também, entre outros, realizar articulações que aproximem teoria e universo empírico, retomar conceitos relacionados, acessar arquivos de outros campos do interdiscurso, antecipar imaginariamente dúvidas e dificuldades que possam surgir durante a aula, e conseguir certo distanciamento das questões abordadas que lhe garantam alguma posição crítica.

Por outro lado, considerando não apenas esse ponto sintomático no qual a dispersão roubou a cena durante a fala do professor, mas o que pode ser apreendido como um todo do conjunto dos elementos observados, gravados e transcritos dessa aula, é possível afirmar que o professor não pode ocupar a posição requerida de autor/intérprete porque ele se encontrava em uma relação de identificação imaginária como o Outro (Lacan, 2008). Ou, conforme a leitura sugerida por Lemos (2003), porque se encontrava demasiadamente preso às “palavras alheias”.

Ao buscar compreender o processo de aquisição de linguagem e a trajetória pela qual a criança passa da fase de interpretada pelo outro a uma fase de intérprete do outro e de si mesmo, Lemos (2003) encontra, em trecho da obra sobre a criação estética de Bakhtin (1985), um modelo dialético do desenvolvimento do caráter criativo (autoria). Segundo esse modelo,

o sujeito percorre um percurso que vai das “palavras alheias”, passando pelas “palavras próprias alheias”, até chegar às “palavras próprias”.

As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras fases do desenvolvimento do homem. Estas influências estão revestidas de palavras (ou de outros signos) e estas palavras pertencem a outras pessoas: antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, estas “palavras alheias” se reelaboram dialogicamente em “palavras próprias alheias” com ajuda de outras “palavras alheias” (anteriormente ouvidas) e, em seguida, já em palavras próprias (com a perda das aspas, para falar metaforicamente) que já possuem um caráter criativo (Bakhtin, 1985, p. 385).

Estar preso às “palavras alheias”, ou na fase das “palavras próprias alheias”, conforme essa perspectiva bakhtiniana, implica em um esquecimento paulatino dos verdadeiros autores dessas palavras, as quais se tornam anônimas e são apropriadas pelo sujeito de forma reelaborada e parafrástica. Neste processo, a consciência se “monologiza” e as relações dialógicas iniciais, nas quais as palavras eram apenas “alheias”, são esquecidas. No entanto, aponta Lemos (2003), mesmo que em um primeiro momento constitutivo da criação seja fundamental essa identificação, ou “fusão”, no sentido de se confundir de fato a quem pertencem as palavras que são enunciadas, “ (...) essa atividade só tem realmente início quando o autor se volta para si mesmo e se afasta para dar forma e completude ao material, produto da identificação” (Lemos, 2003, p. 40).

A ausência de fronteira bem delimitada entre o sujeito e o Outro é explicitada nesta outra SDR extraída do recorte, onde se pode identificar verdadeiro ato falho no qual o sujeito (professor) inverte a ordem das filiações teóricas e ideológicas, apropriando-se das “palavras alheias”. Nesse ato falho, o professor assume, subjetivamente, o lugar de fato pertencente ao autor do texto que ele emprega:

Isso aqui é uma tese que o Cristiano traz de um livro chamado, vou colocar aqui, filósofo bastante interessante chamado Starobinsk, chamado ação e reação, subtítulo engraçado, ‘vidas e aventuras de um casal’. Num parece título de livro de Filosofia né, mas é assim que ele chamou (...) A idéia dele aqui é, nesse livro, mostrar as histórias das idéias de ação e reação, de como elas comparecem para explicar uma série de fenômenos, entre eles os fenômenos mentais. Quer dizer: antes, especialmente é... é, na verdade, antes do Pinel não se pensava é... em... em doenças mentais e uma série de doenças orgânicas inclusive, em termos de ação e reação. A idéia de reação tava suspensa, não se pensava nesses termos. A partir do momento, começa a se conceber tudo nesses termos, e aí a tese do Starobinsk é, é... A física newtoniana começa a... É... se tornar uma espécie de parâmetro de racionalidade geral. (...) Vejam, por que que eu tô falando isso daqui, porque que o Cristiano tá falando isso daqui também, é... O conceito de ação é diferente do conceito de causa, tá?

Esse lapso de fala cometido pelo sujeito denuncia a existência de processo de identificação muito forte com o Outro, a ponto de se confundirem as vozes do “mestre” e do “aprendiz” – nesse caso, do orientador (Psicanalista e pesquisador), e do orientando (professor). Caracteriza uma forma de identificação muito próxima daquela que se produz no Discurso Pedagógico Escolar tradicional (D.P.E.) (Orlandi, 2011) e no discurso universitário (Lacan, 1992).

No entanto, essa forma de identificação radical do sujeito com o Outro, relacionada à fantasia de completude do sujeito e à ilusão de se fazer “Um” com o discurso, é algo impossível de ser sustentado por muito tempo. Principalmente, como acaba de ser indicado, quando esse sujeito é convocado a assumir uma posição de autoria ou de intérprete que requer certo distanciamento crítico do objeto. Nestes casos, conforme observa Carreira (2011, p. 218), “ (...) o equívoco inerente à língua impede que haja uma identificação totalmente bem-sucedida, irrompendo na forma de dispersões no discurso como os lapsos”.

4.2. ANÁLISE 2: RECORTE NEURÓTICO OBSESSIVO ‘BEM-SUCEDIDO’

Este recorte foi extraído da transcrição de outra aula de Psicopatologia, ministrada pelo mesmo professor e para a mesma turma de Psicologia. Durante essa aula, cujo tema principal foi neurose obsessiva, assim como aconteceu na aula em que foi extraído o primeiro recorte analisado neste trabalho, o que pode ser observado foi uma dinâmica na qual, praticamente, apenas o professor falava e os alunos não faziam perguntas ou comentários. Os alunos dessa turma permaneceram quase o tempo todo em silêncio durante a aula, salvo algumas poucas e breves participações de um mesmo aluno, um tanto quanto identificado à figura do professor, as quais mais serviram para ratificar a fala deste último.

Durante essa aula, um pouco antes do recorte que será apresentado logo abaixo, o professor discorria sobre a questão da culpa no sintoma do neurótico obsessivo, destacando a forma como esses sujeitos geralmente jogam sua culpa para o outro em uma situação de conflito. Ao ilustrar como exemplo concreto os términos dos relacionamentos, o professor explicou para a turma que os neuróticos obsessivos, ao jogarem a culpa sobre o outro, acabam se sentindo ainda mais culpados, movimento em que a culpa funciona como motor do sintoma. Fechado esse ponto, o professor passa a discutir sobre o aspecto adaptativo “bem-sucedido” do neurótico obsessivo no mundo social e do trabalho, trazendo como exemplo o caso clínico de um paciente por ele mesmo atendido. Segue o recorte:

Professor: “É... mas vejam como é um mecanismo, é um... é um tipo de sintoma que ele pode encontrar, digamos assim, uma sociabilização elementar é... Num digo bem sucedida, mas eu diria...é... estável, né? Estável socialmente. Lembro que, estou lembrando também de um outro paciente, esse já mais antigo, nem passa mais comigo, que é... muito curioso, que ele veio me procurar porque ele tinha uma espécie de desarranjo intestinal, ele fazia muito cocô. Né (?) Que, num sei de quantidade, nunca fui lá medir a quantidade (risos), é... Ele fazia várias vezes, e quase todas... Na verdade, depois da análise quase toda sessão ele acabava e ia pro banheiro. Lembro que ele era meu último paciente sexta feira, aí acabava ele ficava lá no banheiro eu ficava lá na minha sala esperando pra ele descer e sair e ir embora. É... foi muito curioso como ele foi é... melhorando a relação dele lá, cuidando mais disso, até que chegou um ponto que passou. Tá? Os desconfortos intestinais e a vontade de fazer cocô direto passou. Né, porque era sempre que ele ficava muito nervoso, culpado, tal tal tal...”

Professor: “Mas, a respeito da sociabilidade, era muito interessante. Porque... ele tinha um enorme prazer. E era um prazer bem obsessivo, que é um prazer supercomum em grandes empresas, tá? Ele trabalhava numa empresa razoavelmente grande que tinha um, um, um lance no, na hora do almoço, que era, vai todo mundo né? - Hora do almoço da empresa: bemm! (som de sirene). É caiu a caneta né, sabe esses trabalhos de empresa que o cara tá, tipo assim: onze e cinquenta e oito, onze e cinquenta e nove, meio dia... (soltou a caneta sobre a mesa indicando o barulho da queda), aí vai pro almoço. Todo mundo pro almoço, e o lance do almoço era falar mal da empresa. Então eles tinham uma curtição de ficar falando mal. Tipo reclamando, aquela lamúria, obsessivo, que fazer pra mudar? Nunca vai mudar! Não há nada que ser feito, esses chefes são uma porcaria, ninguém tem compromisso com a empresa, num sei que lá... Fazem isso do meio-dia as duas, quando dava as duas ia lá e trabalhava. E aí te teve um determinado momento que... Na análise dele ficou uma questão que é, tipo é... - Você quer mudar? - Você quer mudar de área? Você quer mudar de emprego? O que você quer? É... não, eu gosto do meu trabalho. Cara falou assim... Tudo bem, de empresa, você quer mudar? Não, não, eu gosto da empresa, disse assim. Mas amigo, que lamúria é essa! Que tortura de área é essa que ele engendra pra si? Mas é uma é... vejam, é uma tortura que ele engendra pra si, mas partilhada. Todo mundo fica na mesma lamúria, “- Ah isso aqui é uma porcaria, isso aqui num sei que”... Aí chega lá no final, tá todo mundo feliz... Ganhando bem. Tá, então, é... Digamos assim, o neurótico obsessivo, é... Mais bem-sucedido, é que eu não gosto muito de usar essa palavra, é... Essas palavras, mas elas são interessantes porque elas têm um, um caráter é... Esse caráter de Você S.A., bem-sucedido. O neurótico obsessivo bem-sucedido é o trabalhador perfeito. Tá, é aquele que vai sair às 7:52 pra pegar o ônibus às 7:55, pra chegar na empresa 8:30 em ponto.”

No recorte em questão, chamou-me primeiramente a atenção a presença marcante de uma atividade metaenunciativa. Nesse caso, a presença da atividade metaenunciativa vai desde o emprego de formas marcadas da conotação autonímica, na qual o uso de um determinado termo é duplicado por algum comentário reflexivo e opacificante, até situações em que a presença do outro/Outro no discurso não aparece explicitada por marcas linguísticas no fio enunciativo, podendo ser reconhecida apenas “a partir de índices recuperáveis no discurso, em função de seu exterior” (Authier-Revuz, 2004, p. 18). Com relação à última

destas duas formas de atividade metaenunciativa, a das formas não marcadas da heterogeneidade mostrada no fio do discurso, a presença não explicitada do outro – do outro no discurso ou do discurso do outro – é indiciada, neste recorte, pelo emprego que o sujeito (professor) faz do discurso indireto livre em sua narrativa sobre o atendimento psicanalítico que ele próprio realizou com o seu paciente.

Antes de prosseguir com a análise, porém, é importante que se compreenda que, diferentemente dos discursos indireto e direto, modalidades de discurso relatado nas quais, segundo Authier-Revuz (2004), “o locutor *dá lugar* explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso” (p. 12, *grifos da autora*). No discurso indireto livre, forma discursiva que possui ligação com a estrutura enunciativa da conotação autonímica, o que ocorre é um jogo com o outro no discurso que “opera no espaço do não-explicito, do ‘semidesvelado’, do ‘sugerido’, mais do que do mostrado ou do dito” (Authier-Revuz, 2004, p. 18). De acordo com essa pesquisadora, esse tipo de jogo com o outro, “no limite”, instaura, no lugar de fronteiras bem definidas, “um *continuum*, uma gradação, que leva das formas mais ostentatórias – em sua modalidade implícita – às formas mais incertas da presença do outro...” (p. 18, *grifos da autora*).

A partir de uma perspectiva dialógica, Bakhtin (2006) deu especial destaque ao discurso indireto livre, forma de discurso na qual ele identificou nova tendência da “apreensão ativa da enunciação de outrem”, e também uma orientação interativa do discurso narrativo e do discurso citado. Segundo este autor, o que torna o discurso indireto livre uma forma específica de discurso “é o fato de o herói e o autor exprimirem-se conjuntamente, de, nos limites de uma mesma e única construção, ouvirem-se ressoar as entoações de duas vozes diferentes” (Bakhtin, 2006, p. 81). É nesse sentido que, na narrativa em análise, conforme se pode observar na sequência discursiva de referência (SDR1) apresentada a seguir, podemos dizer que a voz do paciente (personagem da narrativa) ressoa conjuntamente com a voz do narrador (o professor) em uma mesma construção. Isso produziu certo estranhamento com relação à posição do outro/Outro no discurso deste sujeito.

SDR1 – “Todo mundo pro almoço, e o lance do almoço era falar mal da empresa. Então eles tinham uma curtição de ficar falando mal. Tipo reclamando, aquela lamúria, obsessivo, que fazer pra mudar? Nunca vai mudar! Não há nada que ser feito, esses chefes são uma porcaria, ninguém tem compromisso com a empresa, não sei que lá... Fazem isso do meio dia às duas, quando dava as duas ia lá e trabalhava. E aí te teve um determinado momento que... Na análise dele ficou uma questão que é tipo é... ‘- Você quer mudar?, Você quer mudar de área?, Você quer mudar de emprego?, O que que você quer?’ É... ‘- Não, eu gosto do meu trabalho’. Cara falou assim... ‘- Tudo bem, de empresa você

quer mudar?’ ‘Não, eu gosto da empresa’. Eu disse assim: ‘- Mas, amigo, que lamúria é essa? Que tortura de área é essa que ele engendra pra si?’

Nesta SDR é possível perceber o jogo de discursos com fronteiras pouco definidas. Aparecem aqui as vozes do professor que narra, do paciente e do analista, enquanto personagens da narrativa. Contudo, nem sempre é possível saber até onde vai a fala de um e de outro. Em uma tentativa de localizar os pontos nos quais essas vozes aparecem emaranhadas, organizamos a sequência apresentada a seguir.

Em um primeiro momento, aparece claramente a voz do sujeito narrador:

Professor narrador: *Então eles tinham uma curtição de ficar falando mal. **Tipo reclamando, aquela lamúria, obsessivo (...)***

Logo a seguir, contudo, o narrador introduz a fala do personagem na narrativa sem marcas linguísticas que indiquem uma separação clara entre as vozes do narrador e do personagem. A voz do narrador mistura-se com a voz do personagem-paciente da cena narrada, em uma espécie de *continuum* (passando de uma voz para a outra) que só pode ser reconhecido pela entonação, ou seja, pelo modo como a sequência foi dita pelo professor/narrador, que faz uso de alongamentos de vogais, ou entonação mais forte (que representamos abaixo), recursos que gradativamente introduzem a voz do outro-personagem:

Professor narrador/paciente personagem: ... *Que fazer pra mudar? nUnca vai mudar! Não há naaada que ser feito, esses chefes são uma porcaria, ninguém tem compromisso com a empresa (...).*

Com a expressão “não sei que lá”, que materializa na narração outras falas dos personagens que poderiam ter sido apresentadas, mas não foram, o sujeito sinaliza o momento em que retorna para seu lugar de narrador/professor, prosseguindo a narrativa com um discurso indireto:

Professor narrador: “(...) **Num sei que lá... Fazem isso do meio dia às duas, quando dava as duas ia lá e trabalhava.**”

Na continuidade, o narrador introduz a fala do personagem analista e do personagem paciente por meio do discurso direto. Desta vez usa o recurso de quebra sintática, próprio da fala, a expressão “tipo”, e apresenta as falas em uma espécie de diálogo ocorrido entre os personagens:

Professor narrador /analista personagem/ paciente personagem: “E aí te teve um determinado momento que... Na análise dele ficou uma questão que é **tipo** é... ‘Você quer mudar?, Você quer mudar de área?, Você quer mudar de emprego?, O que que você quer?’ É... ‘- não, eu gosto do meu trabalho.’ **Cara falou** assim... ‘- Tudo bem, de empresa você

quer mudar?’ ‘– Não, eu gosto da empresa’. **Eu disse** assim: ‘– Mas, amigo, que lamúria é essa? Que tortura de área é essa que ele engendra pra si?’

A mistura das vozes intensifica-se, entretanto, a despeito do uso do discurso direto que pretende estabelecer um lugar específico para o outro, no momento em que ocorre o equívoco materializado no uso da expressão “cara falou”. Ela produz a expectativa da introdução da fala do personagem paciente, o que, contudo, não ocorre, sendo apresentada a fala do personagem analista. Desse modo, há uma ambiguidade de referência que causa estranhamento para o interlocutor (analista de discurso), tendo em vista a quebra de expectativa no curso da narrativa.

Da perspectiva daquele que narra, podemos considerar essa ocorrência como significativa marca da divisão do sujeito na materialidade discursiva, uma vez que ele (narrador) apresenta sua própria fala do lugar de personagem analista em terceira pessoa, chamando-se de “cara”. Por outro lado, em outro momento, faz uso da primeira pessoa para introduzir a fala do personagem analista:

“Eu disse assim: ‘- Mas, amigo, que lamúria é essa? Que tortura de área é essa que ele engendra pra si?’

Neste último trecho, o professor narrador se identifica com a figura do analista personagem, o que se materializa no uso do pronome pessoal de primeira pessoa “eu”. No caso relatado anteriormente, contudo, o uso de “cara” para falar de si mesmo revela um distanciamento, uma quebra radical da estrutura narrativa, que produz um “estranhamento” para o analista, de modo que ali podemos considerar a ocorrência de um equívoco. Trata-se da irrupção do equívoco constitutivo da língua em um discurso no qual a presença do outro/Outro é diluída em jogo de fronteiras pouco nítidas, ou seja, é incerta.

Há que se comentar que este caso difere do que acontece com algumas formas mais estilizadas e “intencionais” do emprego do discurso indireto livre, como, por exemplo, o híbrido romanesco destacado por Bakhtin (2006). O que se pode observar nessa sequência discursiva que estamos considerando é uma espécie de hibridação inconsciente e “orgânica”, pois as distintas vozes (narrador; personagem analista; personagem paciente) realmente se confundem e até se diluem em alguns pontos da narrativa. Já na hibridação intencional e estilizada, esta confusão não acontece, pois, segundo Bakhtin (2006), mesmo que haja “uma tendência inerente a transferir a enunciação citada do domínio da construção linguística ao plano temático, de conteúdo (...), a diluição da palavra citada no contexto narrativo não se efetua, e não poderia efetuar-se, completamente” (Bakhtin, 2006, p. 148). Este autor ainda observa que, tanto o conteúdo semântico, quanto a estrutura da enunciação citada,

permanecem “relativamente estáveis” nestas construções, preservando o discurso do outro como um “todo autossuficiente”.

Na SDR1, o que se pode observar é que o sujeito narrador tropeça em suas próprias estratégias retóricas. Caracteriza-se um jogo (inconsciente) de fronteiras pouco nítidas com o outro/Outro do discurso, no qual as distintas vozes da narrativa vão sendo introduzidas sem avisos ou marcas formais, o que produz quebra na estrutura narrativa. E é justamente nesses pontos de tropeço, ou seja, no equívoco onde se confundem as vozes do narrador e dos personagens da narrativa, que emerge o sujeito do inconsciente confessando sua divisão constitutiva e sua dependência com o campo do Outro.

A irrupção do equívoco no fio discurso, e a conseqüente emergência do sujeito dividido que acompanha esse ocorrido, podem ser localizadas nessa seqüência discursiva no lugar onde o sujeito (professor) diz “**cara** falou assim”, ao invés de dizer, por exemplo, “**eu** falei assim”. Nesse lugar da narrativa onde o narrador se refere a si mesmo em terceira pessoa – pode-se dizer, no lugar que o sujeito se anuncia como diferente de si –, é a presença do Outro constitutivo que se marca no fio discursivo. Atesta-se sua irredutibilidade a um jogo retórico que ameaça absorvê-lo no Um, ou seja, na homogeneidade discursiva. Neste caso, o equívoco da língua traz para o primeiro plano da cena enunciativa a própria ordem simbólica, da cadeia significante, que atravessa e subverte o discurso racional do sujeito.

No recorte em discussão, também pode ser identificada a presença de outra modalidade de atividade metaenunciativa, a qual Authier-Revuz (2004) nomeou de “as formas marcadas da conotação autonímica”. Conforme esta autora, nas formas marcadas da conotação autonímica o locutor não apenas faz o uso “comum” das palavras inscritas no fio de seu discurso, como ele também as mostra, reflexivamente, destacando-as com o uso de aspas, de itálico, de uma entonação, ou com o emprego de alguma fórmula de comentário, de modo que, nesses casos, o uso comum do dizer é redobrado em uma “maneira de dizer”. A presença dessa modalidade mostrada de atividade metaenunciativa pode ser observada nessas outras duas seqüências discursivas de referência (SDRs) que destacamos no recorte:

SDR2 - *É... mas vejam como é um mecanismo, é um... é um tipo de sintoma que ele pode encontrar, digamos assim, uma sociabilização elementar é... Num digo bem-sucedida, mas eu diria... É... É estável, né?*

SDR3 - *Tá, então, é... Digamos assim, o neurótico obsessivo, é... Mais bem-sucedido, é que eu não gosto muito de usar essa palavra, é... essas palavras, mas elas são interessantes porque elas tem um, um caráter é... Esse caráter de Você S.A., bem-sucedido.*

Na sequência discursiva 2, a glosa metaenunciativa que redobra reflexivamente o uso “comum” e “naturalizado” do adjetivo “bem-sucedido(a)”, constituindo virtualmente o enunciado “não quero dizer bem-sucedida”, aparece sob a forma da denegação, indiciando o duplo “afetamento” do sujeito enunciator por ideologias opostas. Ocorre neste caso que o adjetivo bem-sucedido é enunciado pelo sujeito a partir de uma formação discursiva capitalista, o que se explicita no excerto da sequência discursiva 3: “... Esse caráter de Você S.A., bem-sucedido”, a partir do qual se pode estabelecer conexões significantes com uma ideologia de mercado que tem como princípio básico a obtenção, por “méritos individuais”, do sucesso profissional e social.

Essa ideologia de mercado é reiteradamente reproduzida em veículos mediáticos como a Revista Você S.A., que funcionam como verdadeiros manuais do que é ser uma pessoa de “sucesso” ou “bem-sucedida” em nossa sociedade. Por outro lado, estando este sujeito em relação de identificação imaginária muito forte com uma perspectiva teórica que critica essa visão de mercado, ele se encontra interdito para enunciar termos como “bem-sucedido”, que trazem consigo sentidos relacionados à noção de adaptação social.

Dessa maneira, identificado imaginariamente com uma perspectiva teórica, no sentido de não conseguir reconhecer falhas nessa perspectiva, ou seja, de não reconhecer a falta no Outro, ao mesmo tempo que afetado ideológica e subjetivamente por outra interpretação, contrária à primeira, que ameaça romper com essa identificação imaginária, o sujeito (professor) só consegue dizer o que diz pela denegação do dito. “... Num digo bem-sucedida”. Esta articulação metaenunciativa que o sujeito realiza, atesta a sua divisão constitutiva e, ao mesmo tempo, a denega.

A maneira reflexiva e opacificante como o sujeito introduz o adjetivo bem-sucedido em sua fala nos permite elaborar a seguinte paráfrase:

1. Não quero dizer bem-sucedido
2. Quero dizer bem-sucedido
3. Digo: bem-sucedido

Esta paráfrase apresenta uma gradação entre o que é dito (1); o efeito que é produzido pela enunciação, sobretudo em uma análise de base psicanalítica, que anularia a denegação, de modo que teríamos (2); e, por fim, o ato de fala, produto da enunciação (3).

O uso reflexivo que, nessa sequência discursiva, assim como em SDR3, o sujeito faz do adjetivo “bem-sucedido(a)” interrompe localmente o uso “transparente” e naturalizado da linguagem, ou seja, interrompe o uso “comum” e não questionado da linguagem sobre o qual repousa a evidência do sentido (Pêcheux, 1997). Faz-se representar, desse modo, a presença

do outro/Outro no discurso, ou seja, o heterogêneo na atividade enunciativa. Neste caso, pode-se interpretar que o emprego dessas glosas ou fórmulas de comentário, que representam pesquisas e hesitações, indica um trabalho de articulação no qual o sujeito (professor) parece buscar produzir as “palavras certas”, “exatas”, perfeitamente adequadas às coisas, caracterizando a modalidade de heterogeneidade mostrada no fio do discurso que Authier-Revuz (2004) chama de “uma não coincidência entre as palavras e as coisas”. No que diz respeito aos efeitos que o emprego dessas fórmulas de comentário produz na enunciação, esta autora explica:

A modalização confere a um elemento do dizer o estatuto de uma “*maneira de dizer*”, *relativizada* (ainda que seja para valorizá-la) entre outras. Fazendo isso, a enunciação se representa, *localmente* como afetada de não-um, como *alterada* – no duplo sentido de *alteração* e *alteridade* – no seu funcionamento por um fato pontual de *não-coincidência*. [Authier-Revuz, 2004, p. 82 (*grifos da autora*)].

Entretanto, ao prosseguir com sua explicação, Authier-Revuz (2004) afirma que se por um lado essas fórmulas designam uma não-coincidência no dizer, caracterizando espécie de negociação “controlada” com o heterogêneo, sua principal função é:

(...) *constituir diferencialmente o resto* como dependente do UM, da coincidência realizada do locutor com seu interlocutor, do discurso com ele mesmo, não atravessado por outros discursos, da palavra com a coisa, da palavra com ela mesma enfim, não atravessada por outras palavras ou outros sentidos [Authier-Revuz, 2004, p. 185 (*grifos da autora*)].

Conforme a leitura proposta pela autora, pode-se dizer que muito mais do que realizar a função de representar a presença do heterogêneo constitutivo do discursivo nesses pontos de não-coincidência enunciativas, a atividade metaenunciativa “ingênua” que se realizou neste recorte que estamos considerando, por meio das glosas que foram destacadas na fala do professor, e pelas próprias pausas e hesitações que as acompanharam durante a enunciação, presta-se a função de *desconhecimento* dessas não-coincidência. Ou seja, o modo como se dá o reconhecimento da presença do Outro constitutivo do discurso, neste último caso, é por sua denegação, a qual, segundo Authier-Revuz (2004), representa-se como um acidente, ou uma falha pontual, “preservando e mesmo assegurando assim, nos próprios lugares em que ele é questionado, o fantasma de coincidência, de ‘um’, necessário ao sujeito falante” (Authier-Revuz, 2004, p. 186). Daí esta autora também afirmar que essas formas do

heterogêneo mostrado possuem, ao mesmo tempo, traços de “emergências” e de “máscaras”: a emergência de uma não-coincidência e o seu mascaramento.

Faz-se relevante observar neste ponto, que aquilo que, ironicamente, em sua interpretação, Authier-Revuz nomeia como “resto” – que se refere a todos os outros trechos nos quais o heterogêneo não se mostra explicitado no fio enunciativo do discurso –, está longe de ser apenas um “resto”, no sentido de uma pequena sobra. Constitui-se, pelo contrário, no conjunto mais amplo da fala do sujeito, no qual o heterogêneo mostrado apresenta-se marcado apenas em alguns pontos. O que acontece é que o sujeito, guiado pela ilusão de controle do dizer (esquecimento no. 2) – ilusão subjetiva na qual acredita poder escolher, “livremente”, as palavras que “traduzem” os seus pensamentos (Pêcheux, 1997) – busca, com o emprego dessas glosas ou fórmulas de comentários, delimitar o conjunto “homogêneo” dos elementos (os significantes) que constituem a materialidade do seu discurso. Seria como se essas fórmulas linguísticas e discursivas pudessem funcionar como a propriedade ou função que reuniria, em conjunto, apenas os elementos correspondentes a homogeneidade discursiva desejada.

No entanto, conforme a leitura proposta por Rona (2010), o que acontece na enunciação é um processo oposto a esta “objetividade” do pensamento. Segundo este autor, não é primeiramente uma determinada propriedade ou função $f(x)$, que se pode chamar de “semântica”, aquilo que reúne os elementos significantes dispersos, formando com eles um conjunto que corresponde a um conceito específico – como, por exemplo, o conjunto dos “metais”, formado pelos elementos que atendem à propriedade “conduzir calor e eletricidade”. Pelo contrário, é a própria reunião em conjunto desses elementos, *a priori*, o que permite o estabelecimento de determinada função ou conceito correspondente a essa reunião, pois, segundo Lacan (1998a, p.505), “(...) o significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como que adiante dele sua dimensão”. Ou seja, não é o sujeito que delimita, com seus “instrumentos retóricos”, e com um significado em vista, o conjunto dos significantes correspondentes ao significado que pretende “transmitir”. São esses significantes, reunidos em conjuntos, que conferem as possibilidades semânticas que esse sujeito encontra.

Esta precedência do significante em relação ao sentido impôs-se, significativamente, em outro recorte apresentado a seguir, extraído da transcrição da mesma aula, no qual o equívoco irrompeu na fala do professor, na forma de hesitações e de lapsos de fala. Isso ocorreu no momento em que o sujeito discutia uma interpretação, trazida pelo texto, sobre o

caso clínico “O homem dos ratos”. Este recorte também gira em torno do significante “bem-sucedido”. Vejamos:

Professor: “Bom, é... algumas posições, últimas posições... sobre o homem dos ratos, né... O Paulo autor do texto coloca: “- O homem dos ratos é um dos casos mais discutidos de Freud, por ser considerado por muitos sua única publicação de um tratamento bem-sucedido”. Interminável discussão... (pausa, escrevendo no quadro) O único... isso é uma pergunta, né? Tratamento bem-sucedido... (pausa, escrevendo no quadro) do qual o Freud escreveu, né? Claro que não é... é, o único tratamento bem sucedido desenvolvido pela vi(a)..., desempenhado pelo Freud, né? É... mas o, o único bem-sucedido sobre o qual ele escreveu, ponto. Ééé... Isso daqui é uma questão muito polêmica, mas vocês vão se lembrar que é o caso do pequeno Hans, que foi um caso atendido de uma maneira terceirizada, a gente vai estudar ele quando for falar de fobia. É... porque o Freud recebia o pai do Hans né, não exatamente o Hans diretamente. É... O homem dos ratos foi um tratamento também, é... por um tempo distendido né? Mais longo até, se não me engano, que o do homem dos ratos, depois vou dar uma olhada nele, mas eu acho que foi mais longo. Mas diz-se (maior entonação) que foi mal-sucedido porque o homem dos ratos foi fazer re-análise depois né, de terminar com o Freud. Freud encaminhou ele pra uma, uma psicanalista de confiança dele, da época, e ela topou o tratamento do homem (...), homem dos lobos, desculpe, do homem dos lobos, de um certo ponto pra frente. Vocês vão se lembrar que o caso do Schreber não é um caso, né, é um... é um... É uma abordagem né, que o Freud faz a respeito do texto do Daniel Paul Schreber, chamado de “Memórias de um doente dos nervos”, né? O Freud escreve o caso Schreber é... ficou conhecido como o caso Schreber, a partir da autobiografia do Schreber. Num foi um caso que o Freud atendeu, tudo bem? Ééé, o caso Dora, por exemplo, foi bem que é outro caso, ele termina num momento em que ela, a Dora, simplesmente vira o Freud e fala assim: ‘- Oh, o tratamento vai acabar dentro de x tempo, que eu não quero mais vir.’ Freud é pego de surpresa, e lá, depois né, do caso encerrado, durante o encerramento do caso, o Freud... começa a cair as fichas do Freud de como é... ele se posiciona..., como ele se posicionou na transferência, partir de uma certa situação lá com o senhor K e toda a história do caso. Então, por conta disso, existe essa idéia né, essa espécie de fama, da do caso do homem dos ratos como o único caso bem-sucedido. Mais ou menos verdade, tá? Num dá pra gente dizer que o homem dos ratos foi um caso mal-sucedido, tá? (...)”

Professor: (faz um comentário incompreensível). “- Além disso, continua, o fato de se ter acesso a grande parte das anotações de Freud, que Freud fazia após as sessões, gerou uma grande produção de trabalhos, que tentam, não somente entender melhor como o psicanalista trabalhava, mas também analisar as diferenças entre aquilo que se encontra em suas notas e o texto que ele decidiu publicar.”. Ou seja, existe... tem um livro dum cara, bastante interessante, o livro, o cara não, chamado Paul Roasen... Livro chamado ‘Como Freud trabalhava’ (...) (pausa, escrevendo no quadro), que é um resgate dessas notas. O Paul Roasen é um historiador, eu digo que (trecho da fala não compreendido), ele só não é interessante porque ele era da chamada linhagem revisionista, né! (?) da história da psicanálise, da historiografia da psicanálise... O objetivo dos revisionistas é simplesmente bater no Freud.”.

Neste recorte acima transcrito, causou-me estranhamento a recorrência ou insistência do ato falho no qual o sujeito trocou o nome do caso clínico “o homem dos lobos”,

pelo nome de outro caso clínico clássico atendido por Freud, “o homem dos ratos”. E isto justamente no momento em que ele buscava realizar o exame crítico de uma interpretação levantada pelo texto, na qual esses dois casos clínicos aparecem classificados em categorias opostas. Esta interpretação apresentada pelo texto, conforme indicado pelo gesto de leitura que o sujeito realiza em seguida, sugere duas categorias ou conjuntos de casos clínicos atendidos e publicados por Freud, a saber: a) casos clínicos bem-sucedidos, composta unicamente pelo caso clínico “O homem dos ratos”; b) casos clínicos não bem-sucedidos, composta por todos os outros casos clínicos atendidos e publicados por Freud.

Vejam, passo a passo, como se deu esse gesto de leitura que o sujeito (professor) empreendeu sobre o enunciado apresentado pelo texto.

Em um primeiro momento o sujeito realiza a leitura em voz alta do enunciado apresentado pelo texto: “O Paulo, autor do texto, coloca: ‘O homem dos ratos é um dos casos mais discutidos de Freud, por ser considerado por muitos sua única publicação de um tratamento bem-sucedido’”. A interpretação genérica e categórica levantada pelo enunciado do texto – somente o elemento *x*, o caso “O homem dos ratos”, pertence à categoria ou conjunto A, dos tratamentos ou casos clínicos bem-sucedidos atendidos e publicados por Freud – parece afetar de forma muito significativa o sujeito enunciador. Neste caso, conforme pode ser observado na SDR4, transcrita a seguir, o sujeito antes mesmo de tentar delimitar, ou estabelecer de forma mais clara para seus interlocutores a interpretação sugerida pelo texto (1), põe-se a relativizá-la e a inscrevê-la no campo das discussões polêmicas e não solucionadas (2); à ironicamente coloca-la em questão (3); e a rejeitá-la/negá-la de maneira explícita (4)

SDR4: “*Interminável discussão (2)... O único... isso é uma pergunta, né? (3) Tratamento bem-sucedido.... do qual o Freud escreveu, né? Claro que não é (4) (...) É, o único tratamento bem sucedido desenvolvido pela vi(a)... Desempenhado pelo Freud, né? É... mas o, o único bem-sucedido sobre o qual ele escreveu, ponto (1).*”.

A atividade metaenunciativa que o sujeito realiza na SDR4 constitui-se em duplo trabalho de leitura e interpretação no qual o sujeito busca delimitar/estabelecer a interpretação fornecida pelo texto, ao mesmo tempo em que ele não consegue deixar de marcar seu posicionamento contrário a essa interpretação, denegando-a com o auxílio de glosas que produzem verdadeira quebra sintática nos dizeres extraídos do outro/Outro. Neste caso, pode-se dizer que a forma de posicionamento do sujeito com relação à teoria psicanalítica o impede de enunciar “livremente” a interpretação apresentada pelo texto, o que produz hesitações em

sua fala. E os comentários reflexivos que o sujeito apresenta, logo em seguida, nesses lugares de hesitação/interdição de sentidos, constituem-se em uma forma de negociação com a presença do outro/Outro, mas ao modo de sua denegação. Inconscientemente, parece que o sujeito busca, com o auxílio da atividade metaenunciativa, “cercar” o sentido Outro (heterogêneo) trazido pelo texto, o qual se contrapõe à perspectiva teórica com o qual ele se encontra imaginariamente identificado.

O emprego que o sujeito faz na SDR4 dessas glosas metaenunciativas, como incisivas, pode ser interpretado também, conforme Ernest-Pereira e Mutti (2011) como estratégia discursiva da ordem do “excesso”, ou seja, como “estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está demasiadamente presente no discurso” (Ernest-Pereira & Mutti, 2011, p. 830). Segundo essas autoras, o emprego de incisivas constitui-se “em acréscimo necessário ao sujeito que visa garantir a estabilização de determinados efeitos de sentido em vista da iminência (e perigo) de outros a esses se sobreporem” (p. 830).

Porém, no recorte que está sendo considerado, contraditoriamente, o jogo significativo produzido pela atividade metaenunciativa realizada pelo sujeito produz, para usar os termos empregados por Authier-Revuz (2011), uma “desestabilização dos signos não-coincidentes com eles mesmos”, e uma deriva dos sentidos que começa a desencadear um processo de dispersão, o qual o sujeito só arbitrariamente consegue conter com o emprego do significativo “ponto”: “É... mas o, o único bem-sucedido sobre o qual ele escreveu; ponto”.

Na SDR4, constitui-se como estratégia indispensável para compreender os efeitos de sentido produzidos pela enunciação, levar em conta a memória discursiva que se atualiza neste emprego que o sujeito faz do significativo “ponto”. Ponto, significativo que, conforme indicado pelo Dicionário Aurélio, comporta vários significados e empregos, da forma como o sujeito o enuncia nesse trecho de sua fala evoca a noção de “ponto final”, sinal ortográfico de pontuação utilizado para finalizar frase ou parágrafo. Neste caso, é relevante “pontuar” que a enunciação do significativo “ponto” constitui uma espécie de transposição do discurso da escrita na oralidade. A enunciação de “ponto” tem a função de marcar o local de encerramento da argumentação oral, tal como na escrita se faz o uso do ponto (.), sinal ortográfico de pontuação, para esta finalidade.

Por outro lado, a forma como, em sua argumentação, o sujeito enuncia “ponto”, também nos permite conceber uma relação de sinonímia com expressões do tipo “é assim e ponto”; “pronto e acabou”; e “porque sim!”. Estas expressões geralmente são empregadas para colocar um “ponto final” na discussão, constituindo-se, nesse sentido, em estratégia discursiva autoritária que se presta a silenciar sentidos outros/Outros que possam vir a emergir

se o debate em pauta prosseguir. O emprego dessas expressões produz efeito de sentido proibitivo equivalente a enunciar “a discussão está acabada”.

No entanto, a relação de sinonímia que estabelecemos entre o “ponto” e essas expressões autoritárias, que geralmente são empregadas para silenciar o sentido outro/Outro que pode vir a emergir na continuidade das interlocuções, só se estabelece a partir da recuperação de um segundo significante, ausente na fala do sujeito, na exterioridade interdiscursiva: o “final”, de “ponto final”. Neste caso, a não enunciação ou omissão de um segundo termo (a palavra “final”), o qual pode ser depreendido do modo como o primeiro termo (a palavra “ponto”) foi enunciado, constitui uma elipse. A elipse é uma figura de sintaxe que, segundo Ernest-Pereira e Mutti (2011), caracteriza-se por estrutura lacunar na qual algo que é previsto pela estrutura gramatical não é materializado linguisticamente. De acordo com essas autoras, as estruturas lacunares “impedem a emergência de sentidos ligados à memória de outro dizer”, além de mascararem “as diferenças entre posições sujeito diferenciadas, dando, ao enunciado, um efeito de consensualidade” (Ernest-Pereira & Mutti, 2011, p. 829).

Na continuidade de seu gesto de leitura, após essa contenção forçada da deriva dos sentidos com o emprego do significante “ponto”, o sujeito (professor) passa a apresentar argumentos contrários à presença de cada um dos casos clínicos mais famosos de Freud naquilo que, implícito na interpretação apresentada pelo texto, constituiria a categoria dos casos clínicos mal-sucedidos atendidos e publicados pelo fundador da Psicanálise. Conforme argumentação apresentada pelo sujeito, temos:

- a) O caso “O pequeno Hans” foi um caso clínico atendido de forma terceirizada, pois Freud recebia o pai do Hans e não atendia o menino diretamente. Ou seja, Freud não pode ter sido mal-sucedido nesse caso porque na verdade não atendeu o paciente;
- b) O caso “O homem dos lobos, que equivocadamente o sujeito (professor) chama de “O homem dos ratos”, foi um tratamento até mais longo do que o caso “O homem dos ratos”. Ao argumentar que esse atendimento foi mais longo do que o atendimento que Freud realizou com o paciente do caso “O homem dos ratos”, o sujeito insinua/sugere que esse atendimento funcionou até melhor que o outro. Na continuidade de sua argumentação, o professor ainda emprega a forma verbal “diz-se”, a qual está acompanhada por um índice de indeterminação do sujeito – *“mas ‘diz-se” que foi mal-sucedido porque o homem dos ratos foi fazer re-análise depois né, de terminar com o Freud”*. Neste caso, o emprego da forma “diz-se” produz a indeterminação da autoria da interpretação que foi apresentada. Esta indeterminação pode ser vinculada àquilo que Pêcheux (1997) chamou de efeito de saturação, pois aponta

para algo que é da ordem do geral, compartilhado por qualquer um, o que nesse caso significa “dito por qualquer um”. E aqui temos que considerar que no meio acadêmico aquilo que pode ser dito “por qualquer um” não possui muito valor. Daí o efeito de desdém que acompanha a interpretação enunciada.

c) O caso do paciente Schreber não é um caso, mas sim uma abordagem feita por Freud do texto de Daniel Paul Schreber, chamado de “Memórias de um doente dos nervos”. Então, por não ter sido um caso que Freud atendeu, não pode ser considerado um caso/atendimento mal-sucedido.

d) E o “Caso Dora”, que apesar de ter sido interrompido a partir do momento em que Dora diz não querer mais ser atendida, Freud começou a refletir sobre como ele se posicionou na transferência e sobre questões importantes do caso. Ou seja, a partir dos aspectos observados nesse caso, Freud empreende importantes articulações teóricas sobre a transferência, o que faz do “Caso Dora” um “sucesso”, ou um caso “bem-sucedido”.

Dessa forma, conforme o gesto de leitura realizado pelo professor, o enunciado apresentado pelo texto permite que se deduza a existência de dois conjuntos ou categorias opostas de casos, a dos casos bem-sucedidos e a dos casos mal-sucedidos atendidos e publicados por Freud. No entanto, em sua argumentação, o professor busca desqualificar/anular os elementos que possam dar sustentação a esta interpretação trazida pelo texto, a qual aponta para a existência de falhas na obra de Freud e na teoria psicanalítica.

Mas, a impossibilidade de controle categórico que, imaginariamente, o sujeito busca exercer sobre o universo dos significantes em jogo na interpretação que o texto levanta sobre a obra de Freud, assim como aconteceu na SDR1, é denunciada pela irrupção do equívoco constitutivo do dizer. Neste caso, ao tentar restabelecer as categorias ou conjuntos de casos clínicos sugeridos pelo enunciado do texto, em função da perspectiva teórica com a qual se encontra imaginariamente identificado, em uma relação fantasmática de “completude”, o sujeito comete um mesmo lapso de fala por sucessivas vezes. Ocorre que, onde o sujeito busca situar (conscientemente) determinado caso clínico atendido e publicado por Freud, “O homem dos Lobos”, suas palavras o traem, e o que aparece no lugar é “O homem dos ratos”. Neste lapso, identificamos a concorrência entre um significante que se “pretendia” enunciar, tendo em vista a produção de determinada interpretação ou significado, e outro que, antecedendo-se a esta operação “consciente”, emerge na enunciação, produzindo perturbação no fluxo enunciativo e certa inconsistência na argumentação do sujeito.

Neste ponto, vale retomar um aspecto muito significativo sobre os lapsos de fala e demais formas de atos-falhos, já discutido neste trabalho. Qual seja, que para Freud (1996c), é

o inconsciente que se impõe na repetição de um mesmo ato falho. A explicação oferecida pelo autor é que, nesses casos, existe sempre um não sabido ou “inconfessado” opondo-se a alguma intenção consciente, o qual muitas vezes só encontra saída depois de ter sido barrado por um primeiro obstáculo. Antes, porém, de tentar interpretar qual seria o “inconfessado” ligado ao lapso de fala que se repete na fala do professor, apresento esta outra SDR extraída da parte final deste recorte que estamos discutindo:

SDR5 – *Professor (fazendo a leitura do texto): “– Além disso, continua, o fato de se ter acesso a grande parte das anotações de Freud, que Freud fazia após as sessões, gerou uma grande produção de trabalhos, que tentam, não somente entender melhor como o psicanalista trabalhava, mas também analisar as diferenças entre aquilo que se encontra em suas notas e o texto que ele decidiu publicar.”. Ou seja, existe... tem um livro dum cara, bastante interessante, o livro, o cara não, chamado Paul Roasen... Livro chamado ‘Como Freud trabalhava’ (pausa, escrevendo no quadro), que é um resgate dessas notas. O Paul Roasen é um historiador, eu digo que (trecho não compreendido), ele só não é interessante porque ele era da chamada linhagem revisionista, né! (?) Da história da psicanálise, da historiografia da psicanálise... O objetivo dos revisionistas é simplesmente bater no Freud.”*

O que esta última SDR vem explicitar, em relação aos indícios de determinado modo de funcionamento discursivo que foram apontados nas demais SDRs, é uma forma de identificação imaginária, pois fantasmática, do sujeito com o outro/Outro teórico. Quando, após primeiro elogiar determinada obra histórica sobre o trabalho de Freud, o sujeito diz que o autor desta obra, crítico da Psicanálise, só não é interessante, ou seja, que sua interpretação não tem tanto valor, porque ele é da linhagem revisionista – cujo objetivo “*é simplesmente bater no Freud*” –, o sujeito na verdade está confessando sua dificuldade em reconhecer a falta no outro/Outro com o qual se identifica. Nesta SDR, podemos dizer que o sujeito reconhece pontualmente a presença do heterogêneo, ao citar o trabalho crítico que aborda a obra de Freud. Porém, logo imediatamente, a presença desse heterogêneo é denegada através de uma argumentação que a desqualifica, como não interessante, pelo fato mesmo desse heterogêneo se constituir como heterogêneo.

Neste caso, a argumentação de que o historiador Paul Roasen “só não é um autor interessante porque ele era da chamada linhagem revisionista da história da Psicanálise”, cujo objetivo “*é simplesmente bater no Freud*”, produz um efeito de sentido que nos autoriza formular o seguinte enunciado: “O historiador Paul Roasen, crítico da Psicanálise, só não é interessante porque ele critica a Psicanálise”. A partir dessa construção, pode-se interpretar que a argumentação apresentada pelo professor comporta um verdadeiro paradoxo: uma

crítica à psicanálise só é válida se ela não se constituir em uma crítica à psicanálise, ou seja, se esta crítica não indicar os pontos falhos da teoria.

Desse modo, com relação ao “inconfessado” que estaria ligado à repetição do mesmo ato falho que identificamos na fala do professor, podemos dizer que o inconfessado que aí se faz presente, de forma insistente, tem relação com a presença do heterogêneo que ameaça desfazer a ilusão do Um, de um discurso sem falhas, que o sujeito busca estabelecer em sua fala, e isto principalmente com o auxílio de uma atividade metaenunciativa. A emergência do heterogêneo nesses lapsos de fala rompe pontualmente com essa unidade discursiva ilusória, colocando o sujeito diante mesmo da verdade que sua consciência procura afastar: sua condição de sujeito dividido (\$), constituído a partir da falta do Outro.

No entanto, a despeito da emergência do heterogêneo nesses atos falhos que, como sintomas, marcam a impossibilidade do Um, ou seja, de um discurso que se sustente sobre si mesmo à maneira do Barão de Münchhausen, os efeitos de sentido suscitados pela emergência do equívoco não produzem mudança na forma de posicionamento do sujeito (professor) com relação ao objeto de seu ensino, a Psicanálise. O equívoco irrompe na fala o sujeito trazendo consigo o sentido Outro, o não-Um, que atesta a impossibilidade do Um, da homogeneidade discursiva, mas o sujeito só reconhece a presença desse outro/Outro denegando-a. Essa forma denegativa de reconhecimento da presença do Outro faz com que o sujeito prossiga na busca pelo sentido único, e esta busca (ininterrupta) não deixa de ser acompanhada de novos episódios de irrupção do equívoco em sua fala, na forma de hesitações, lapsos de fala e dispersões.

Esse gesto de leitura que o sujeito realiza do enunciado apresentado pelo texto também pode ser tomado à luz do conceito de significante como conjunto (Rona, 2010), e da noção de múltiplo, tal como concebida no trabalho do Badiou (1988 *citado* por Rona, 2010). Sobre a perspectiva do significante tomado como conjunto, já indicamos neste trabalho que ela amplia consideravelmente as possibilidades de associações e deslocamentos que se apresentam em cada processo de significação. Isso porque, do conjunto que constitui cada significante, podem ser extraídos outros conjuntos ou subconjuntos, também significantes. Essa perspectiva do significante como conjunto foi amplamente desenvolvida por Rona (2010), a partir da noção mais geral de “múltiplo” que ele encontrou no trabalho de Badiou (1988).

E o que é o múltiplo? Segundo Badiou (1988, *citado* por Rona, 2010) tudo aquilo que se apresenta em uma situação é da ordem do múltiplo. Já o Um, é somente o “resultado operatório do contar-por-um que reúne a apresentação da situação” (Rona, 2010, p.82). Aqui

devemos entender o “contar-por-um” como a operação que reúne em conjunto a multiplicidade subjacente. É esta operação que possibilita a apresentação da situação em sua multiplicidade, tanto como uma unidade, efeito da operação de conta, quanto em sua constituição múltipla original.

Segundo Rona (2010), o termo múltiplo se refere tanto à multiplicidade que é apreendida de início, como não-uma, antes da operação de contar-por-um, quanto o múltiplo que é material desta operação. Conforme o autor, a multiplicidade original que antecede a operação de contar-por-um é chamada de multiplicidade inconsistente, pois ela já traz em si revelada a não unidade original. Já a multiplicidade que é material da operação de conta é chamada de multiplicidade consistente, pois seu efeito é de unidade. O autor também observa que a inconsistência é o avesso do significante tomado como conjunto, “pois se operação do conjunto é o contar-por-um, tendo como efeito um significado, a inconsistência é a inexistência dessa unidade” (Rona, 2010, p. 101).

Com base no axioma dos subconjuntos da teoria dos conjuntos, Badiou (1988, citado por Rona 2010) propõe que uma situação qualquer, composta como significante, ou seja, como conjunto, se organiza em partes. O que o axioma dos subconjuntos diz é que, “dado um conjunto qualquer, existe outro conjunto cujos elementos são todos subconjuntos do primeiro, e são todos eles” (Rona, 2010, p. 97). Ou seja, existe um conjunto A que reúne todos os subconjuntos de um determinado conjunto B. Este segundo conjunto é nomeado de conjunto das partes de um conjunto dado.

Segundo esta perspectiva múltipla, em uma situação qualquer ocorre sempre uma seleção dentre todos os subconjuntos possíveis que se pode formar a partir do conjunto dos elementos que se apresentam. Isso constitui uma forma de organização suplementar que Badiou (1988, citado por Rona, 2010) chamou de o “estado da situação”. O estado da situação seleciona, entre todos os subconjuntos que se pode formar do conjunto dos subconjuntos da situação, aqueles que serão de fato apresentados, ou seja, representados, e isto de maneira a limitar a apresentação do múltiplo, evitando o caos. Isto significa que nem todos os elementos múltiplos que pertencem à situação, que deve ser tomada como conjunto composto por vários elementos, efetivamente fazem parte dela, mas somente aqueles subconjuntos do conjunto das partes desta situação que são selecionados pelo estado da situação.

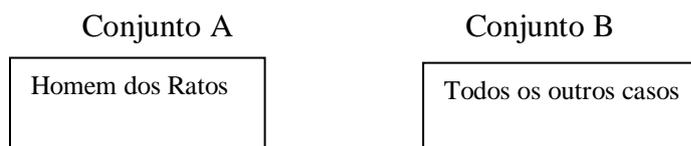
É preciso ainda considerar que o conjunto dos subconjuntos de um conjunto, por reunir em subconjuntos todas as possibilidades de combinação entre os elementos desse conjunto, é sempre maior que ele. Ou seja, existe sempre algo que pertence ao conjunto das partes de um conjunto que não se apresenta no conjunto, o que, segundo Rona (2010),

caracteriza um excesso absoluto da inclusão em relação ao pertencimento. Para este autor, se uma situação apresentar um significante que não apresente nenhuma conjunção com os seus outros elementos, ou seja, uma disjunção entre a situação e seus elementos, violando a operação de contar-por-um que rege a composição de conjuntos pela súbita aparição da inconsistência, o efeito de reunião que dá consistência ao conjunto se comprometeria e a multiplicidade constituída se esfacelaria. Badiou (1988, *citado* por Rona, 2010) nomeou esses elementos que se apresentam em uma situação, mas que não são transformados em suas partes pelo estado da situação, de singularidade.

A razão pela qual os elementos singulares, que são significantes, não são apresentados como partes pelo estado da situação, é que esses elementos significantes, enquanto conjuntos, apresentam elementos que não se apresentam na situação, ou seja, que não podem ser tomados como partes da situação. Neste caso, sua presença como alteridade radical colocaria em risco a consistência do conjunto.

No gesto de leitura realizado pelo professor, o enunciado trazido pelo texto – “o homem dos ratos é um dos casos mais discutidos de Freud, por ser considerado por muitos sua única publicação de um tratamento bem-sucedido” – apresenta uma leitura singular sobre a obra de Freud na situação enunciativa. Sua composição significativa apresenta elementos que ameaçam contradizer a perspectiva que o sujeito adota com relação à obra de Freud e à Psicanálise como um todo: uma forma de identificação imaginária na qual não se reconhece falhas na teoria adotada, ou seja, na qual não se reconhece a falta no Outro. Em seu gesto interpretativo, o professor identifica no enunciado do texto dois conjuntos ou categorias opostas:

- a) O conjunto A, dos casos clínicos bem-sucedidos atendidos e publicados por Freud, ao qual pertence um único elemento: o caso “O homem dos Ratos”.
- b) O conjunto B, dos casos clínicos não bem-sucedidos atendidos e publicados por Freud, ao qual pertencem como elementos todos os outros casos atendidos e publicados por Freud.



Ocorre, porém, que a apresentação na situação de um (possível) conjunto dos casos clínicos não bem-sucedidos atendidos e publicados por Freud coloca em contradição a perspectiva na qual não se reconhece falhas na obra de Freud e nem na Psicanálise, enquanto

disciplina científica. Para tentar eliminar esta contradição, o sujeito busca enumerar aqueles que seriam os elementos pertencentes ao conjunto dos casos não bem-sucedidos atendidos e publicados por Freud, para, em seguida, verificar o (não) pertencimento desses elementos a esse conjunto, conforme a propriedade requerida: ser atendimento não bem-sucedido atendido e publicado por Freud. Na operação de contagem/verificação realizada pelo sujeito, ele reconstituiu os conjuntos sugeridos pela interpretação do texto, agora apresentando os elementos que pertenceriam ao conjunto dos casos mal-sucedidos atendidos e publicados por Freud:

Casos bem-sucedidos

Homem dos Ratos

Casos mal-sucedidos

1. Pequeno Hans	3. Schreber
2. Homem dos Lobos	4. Dora

Neste caso, ao buscar verificar um a um, segundo a propriedade requerida, se os elementos da categoria ou conjunto dos casos malsucedidos realmente pertencem a esse conjunto, o sujeito estabelece: o caso do Pequeno Hans não pode pertencer ao conjunto dos mal-sucedidos porque Freud não atendeu o Pequeno Hans (não atende a propriedade); o caso Schreber não foi um caso atendido por Freud, mas um caso que Freud discute com base em um relato autobiográfico (não atende a propriedade). No entanto, a forma como o sujeito busca verificar/excluir do conjunto dos casos mal-sucedidos os outros dois casos clínicos (Homem dos lobos e Dora), não se limita a propriedade requerida de (não) ser um caso não bem-sucedido atendido e publicado por Freud.

Com relação ao caso “O homem dos Lobos”, o que ocorre é que o sujeito não exclui a presença desse elemento do conjunto dos mal-sucedidos pelo fato de ele não atender à propriedade requerida pelo conjunto, mas pelo fato de esse atendimento ter alcançado quase tanto êxito quanto o caso “O homem dos Ratos”, elemento que pertence ao conjunto dos casos bem-sucedidos atendidos e publicados por Freud. É interessante que ao comparar esses dois casos o sujeito até troca o nome do caso “O homem dos lobos” por “O homem os ratos”, restando saber se a similaridade dos nomes desempenha algum papel nesse lapso de fala. De qualquer forma, ocorre uma subversão do critério de (não) pertencimento do elemento ao conjunto dos mal-sucedidos.

Esta subversão do critério ou propriedade requerida para que um elemento possa pertencer ao conjunto acontece, ainda de forma mais significativa, na operação em que o sujeito busca verificar o (não) pertencimento do “Caso Dora” ao conjunto dos casos mal-sucedidos atendidos e publicados por Freud. No lugar de o sujeito verificar se o elemento

(não) atende a propriedade requerida pelo conjunto – de ser um caso clínico mal-sucedido atendido e publicado por Freud –, o que ele faz é, em primeiro lugar, justificar o fracasso do atendimento em função da decisão repentina da paciente de acabar com o tratamento. Esta decisão, segundo sua argumentação, pega Freud de surpresa. Em seguida, na continuidade de sua argumentação, o sujeito insinua certo ganho ou sucesso teórico que Freud alcançou após o encerramento do caso, ou mesmo durante o encerramento, com a compreensão de questões relativas à transferência. Esta possibilidade que o sujeito levanta, se estabelecermos relação de sinonímia entre o “alcançar o sucesso” (teórico/científico) e o ser “bem-sucedido”, sugere uma (outra) possibilidade de Freud ter sido “bem-sucedido” neste caso.

No entanto, há que se considerar que o sentido desse “bem-sucedido”, não-dito que recuperamos da argumentação do sujeito com relação ao Caso Dora, não é o mesmo que encontramos no “bem-sucedido” que o sujeito emprega quando busca verificar o (não) pertencimento dos demais casos clínicos atendidos e publicados por Freud ao conjunto dos mal-sucedidos. Identificamos, dessa forma, uma não-coincidência enunciativa na qual um primeiro sentido ligado ao significante “bem-sucedido” (que neste caso se limita à finalidade do tratamento clínico: curar o paciente) deriva para um outro/Outro sentido mais genérico fornecido pela memória discursiva, relacionado às “pessoas de sucesso”, ou seja, ao ser “bem-sucedido” em nossa sociedade, tal como difundido na revista *Você S.A.*

É neste ponto de não coincidência do dizer, ou seja, de irrupção do equívoco constitutivo de outros dizeres e de outros sentidos, que o significante “bem-sucedido”, em sua singularidade composta por elementos que não apresentam nenhuma conjunção com os demais elementos da situação, apresenta-se em sua alteridade radical. É ali que o significante se apresenta em sua multiplicidade inconsistente, violando a operação de contar-por-um que rege a composição de conjuntos, e comprometendo, dessa forma, a consistência dos conjuntos que foram anteriormente estabelecidos a partir do enunciado fornecido pelo texto. A emergência deste sentido Outro, heterogêneo, ligado à multiplicidade do significante “bem-sucedido”, produz, dessa forma, um verdadeiro esfacelamento/ desconfiguração da multiplicidade consistente constituída anteriormente em torno de um sentido “único”, ilusoriamente estabelecido para o significante “bem-sucedido”.

Por outro lado, a deriva dos sentidos produzida pela irrupção do equívoco na fala do sujeito também deixou em aberto a possibilidade de se reestabelecer, a partir de uma perspectiva múltipla e heterogênea do significante, o conjunto dos atendimentos clínicos publicados por Freud em sua obra. A partir da perspectiva múltipla apresentada pelo significante “bem-sucedido”, podemos conceber, por exemplo, que o Caso Dora seja tomado

tanto como um caso clínico “mal-sucedido”, em função da interrupção que houve do atendimento clínico realizado por Freud, e também porque a paciente não foi curada; como um caso clínico “bem-sucedido”, em função das revelações e avanços que o caso trouxe para a teoria psicanalítica. Neste caso, somos levados a reconhecer que o aspecto múltiplo do significante se apresentou como fator determinante tanto das interpretações que foram produzidas em função do sentido Outro que emergiu com a irrupção do equívoco (dimensão discursiva), quanto das novas enunciações que foram produzidas por associação significante em decorrência da instalação da deriva dos sentidos.

5. Considerações finais

Neste trabalho, buscamos analisar a influência da multiplicidade do significante, tomado como conjunto, nos processos enunciativos e discursivos que ocorrem em espaços de sala de aula no Ensino Superior. Esta proposta de investigação foi formulada com base na tese de que o significante possui a consistência de um conjunto, composto por elementos que também são conjuntos (Rona, 2010), e fundamentada por uma leitura psicanalítica que estabelece que a estrutura do significante é caracterizada por sua propriedade de estabelecer conexões com outros significantes, de modo a formar encadeamentos significantes (Lacan, 1985).

A formulação final do objetivo geral desta investigação só ocorreu em avançada etapa da pesquisa, quando, por retroação, os resultados das análises do material empírico colhido apontaram para relação de influência da multiplicidade do significante sobre o funcionamento do discurso. Até chegar a este ponto, a investigação tinha como principal objetivo analisar a influência das dimensões significante e discursiva da linguagem, tomada como variáveis interligadas, em processos de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Em certa medida, podemos dizer que passamos a tomar aquilo que anteriormente situávamos no lugar da causa – o funcionamento discursivo da linguagem tomado como causa das formas de interlocução e interação que ocorrem em sala de aula –, agora no lugar do efeito – os processos discursivos produzidos em sala de aula constituídos a partir da multiplicidade do significante. Mas, isto sem que o objetivo inicialmente formulado perdesse sua validade em função da reformulação da proposta, já que não deixamos de explorar possíveis associações entre um determinado modo de funcionamento discursivo da linguagem e a forma de participação dos sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Vale destacar que esse tipo de mudança no foco da investigação é algo totalmente previsto nas pesquisas que são desenvolvidas a partir do referencial teórico-metodológico proposto pela AD de orientação pêncheutiana (Orlandi, 2000). Em investigações conduzidas por essa perspectiva teórica e metodológica, é a própria materialidade discursiva com a qual o analista se confronta que determina quais são as possibilidades de análise (Lagazzi-Rodrigues, 2005).

No caso desta investigação, buscamos inicialmente identificar a emergência do acontecimento discursivo, da ordem do novo, nas enunciações produzidas pelos sujeitos em sala de aula. Buscávamos localizar acontecimentos discursivos que pudessem produzir, por exemplo, mudanças na forma de participação dos sujeitos nesses espaços. Mas, a materialidade discursiva com a qual nos deparamos na investigação foi outra, a da irrupção do equívoco constitutivo da língua, na forma de dispersões, hesitações e atos-falhos, em um

discurso teórico cujo funcionamento discursivo visava à homogeneidade discursiva, ou seja, produzir um sentido único. Em torno desses pontos de irrupção do equívoco, ou seja, de rupturas no fio enunciativo do discurso, delimitamos os recortes que foram analisados.

Ao tomar como ponto de apoio as noções de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva do discurso (Authier-Revuz, 2004), o trabalho de análise dos recortes mostrou que um conjunto significativo de lapsos, hesitações e dispersões irromperam na fala do sujeito, professor participante da investigação, em decorrência da impossibilidade de um controle-regulagem do sentido que, inconscientemente, este sujeito buscou estabelecer em sua fala, com o emprego de uma atividade metaenunciativa. As estratégias metaenunciativas empregadas pelo sujeito, neste caso, variaram desde as formas marcadas ou explícitas da conotação autonímica, em que o uso de um determinado termo é duplicado por algum tipo de comentário reflexivo e opacificante, até um jogo arriscado de fronteiras produzido, por exemplo, pelo emprego do discurso indireto livre, em que a presença do outro/Outro no discurso só pode ser reconhecida em função de uma exterioridade discursiva.

A análise indicou que o emprego que o sujeito realizou dessas diferentes estratégias metaenunciativas constituiu-se em forma de negociação necessária com a presença do heterogêneo constitutivo do discurso em pontos específicos de sua fala, mas ao modo da denegação dessa presença. A presença do heterogêneo constitutivo, ou seja, do Outro no discurso, só foi pontualmente reconhecida na fala do sujeito nesses pontos de atividade metaenunciativa, como um “acidente” ou “falha local”, o que ajudou a sustentar a ilusão de sentido único buscada pelo sujeito nos próprios lugares enunciativos em que esta ilusão foi colocada em questionamento.

Ocorreu, no entanto, que a própria atividade metaenunciativa que o sujeito realizou em sua fala, visando, inconscientemente, produzir a unicidade do sentido, colocou em jogo na enunciação alguns significantes, cuja configuração múltipla trouxe para a situação enunciativa um sentido outro/Outro, singular, que, por não poder ser reduzido, apagado ou diluído na homogeneidade discursiva buscada, produziu inconsistências na fala do sujeito. E foi justamente nesses pontos de inconsistência, produzidos pela apresentação da singularidade trazida por determinados significantes na situação enunciativa, que o equívoco constitutivo da língua irrompeu na fala do sujeito, colocando em jogo outros sentidos, e abrindo caminho para novas conexões significantes.

A constituição múltipla do significante apresentou-se, neste caso, como fator de influência dos diferentes processos discursivos e enunciativos que ocorreram ao longo das aulas que foram gravadas no processo de investigação. Nesse sentido, o que a análise apontou

foi que a enunciação de qualquer significante, tomado como conjunto composto por elementos que também são conjuntos e significantes (Rona, 2010), traz para uma determinada situação enunciativa não somente o “significado único” que muitas vezes se pretende instituir a partir de um determinado modo de funcionamento discursivo, mas um universo significante de possibilidades múltiplas que afeta/influencia esse funcionamento discursivo, assim como os processos enunciativos que são produzidos na sequência.

Com relação à influência que esses aspectos da linguagem exercem sobre os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem em sala de aula, o que pode ser observado na análise dos recortes foi que o excesso de atividade metaenunciativa que o professor realizou em sua fala, em vista da produção de um sentido único, homogêneo, deixou pouco espaço para a troca interlocutiva entre os sujeitos. Raras perguntas ou questionamentos sobre o objeto abordado durante a aula, por exemplo, foram apresentadas pelos alunos, mas muitas questões e comentários de ordem retórica foram colocadas pelo professor, de modo a “fortalecer” sua argumentação. Nesse sentido, o modo de funcionamento discursivo dominante no contexto específico dessas aulas que foram gravadas não favoreceu o debate ou surgimento de novas interpretações sobre os conteúdos abordados.

O fato mais interessante, no entanto, foi que a perspectiva polissêmica, múltipla, surgiu justamente nos lugares onde o equívoco irrompeu na fala do sujeito (professor), denunciando a impossibilidade da homogeneidade discursiva. A irrupção do fato constitutivo do equívoco possibilitou, em todos os casos examinados, a emergência de outros sentidos na enunciação, ou seja, abriu novas perspectivas sobre o objeto em causa. Por esse motivo, a presença do equívoco nos diferentes processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nos espaços de sala de aula, no Ensino Superior, não deve ser tomada como um erro, ou como uma falha pontual que deve ser corrigida/eliminada por um trabalho de higiene pedagógica do pensamento, mas como uma porta de abertura para novas interpretações e para novas conexões significantes.

Dessa forma, na medida em que a multiplicidade do significante se apresenta no fato constitutivo do equívoco, abrindo novas perspectivas interpretativas e desencadeando novas enunciações, o professor universitário pode se valer dessa via para tornar o processo de ensino-aprendizagem em espaço de produção de saberes (S_2). Para tanto, ao invés de trabalhar na perspectiva pedagógica de “corrigir erros”, oferecendo a “resposta certa” no lugar, deve-se trabalhar na perspectiva de problematizar, dialetizar, colocar em questão aquilo que emerge com o equívoco, de modo a demandar do aluno novas articulações significantes, ou seja, a produção de um novo saber. Trata-se, nesse sentido, de romper com a perspectiva do

professor que “detém” o conhecimento estabelecido, para adotar a posição daquele que, tal como acontece no discurso da histórica (Lacan, 1992), demanda ao outro uma produção.

Por fim, faz-se necessário destacar os limites encontrados neste trabalho de investigação quanto aos seus aspectos metodológicos e seus resultados. Trata-se de um estudo de caso que se deteve em uma realidade educacional muito específica de algumas aulas que foram gravadas em um determinado curso de Psicologia. Ou seja, trata-se de uma pesquisa cujo *corpus* foi constituído a partir de gravações realizadas durante aulas ministradas por poucos professores e para poucas turmas de Psicologia. É de grande importância, nesse sentido, investigar diferentes contextos educacionais, nos quais se possa identificar outros modos de funcionamento discursivo e outras configurações significantes em jogo na dinâmica de sala de aula. A realização de novos estudos pode contribuir para a construção de um conhecimento mais aprofundado, ou mais articulado a outros saberes, sobre a influência da multiplicidade do significante nos processos discursivos e enunciativos que são produzidos no espaço de sala de aula.

Também é importante destacar os limites encontrados no trabalho de análise. As pesquisas desenvolvidas a partir do referencial teórico-metodológico da AD não procuram esgotar as possibilidades de análise, que são geralmente muito amplas. Ao invés de tentar abarcar o todo, o analista de discurso busca percorrer os indícios de um funcionamento discursivo contraditório que se apresenta e que lhe causa estranhamento. A análise, nesse sentido, é focada em determinados aspectos discursivos e significantes, o que significa que outros aspectos do *corpus* podem vir a ser investigados futuramente.

6. Referências⁷

⁷ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

- Akita, E. (2010). Qualidade da educação no Brasil ainda é baixa, aponta Unesco. *Jornal O Estado de São Paulo*. São Paulo, 19 Jan. 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,qualidade-da-educacao-no-brasil-ainda-e-baixa-aponta-unesco,498175,0.shtm> Acesso em 19 Jan. 2010.
- Althusser, L. (1996). Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In S. Žižek (Org.), *Um mapa da ideologia* (V. Ribeiro, trad. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Angelucci, C., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), p.51-72.
- Arroyo, M. G. (2003). Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In A. Abramowicz & J. Moll (Orgs.), *Para além do fracasso escolar*. (6ª ed). Campinas, SP: Papyrus.
- Arroyo, M. (2010). Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416.
- Asbahr, F. S. & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17(4), p. 53-73.
- Assolini, F. E. P. (1999). *Pedagogia da Leitura Parafrástica*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Assolini, F. E. P. (2003). *Interpretação e Letramento: os pilares de sustentação da autoria*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Assolini, F. E. P. (2011). Leitura e formação inicial de professores: sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva. *Pro-Posições. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação UNICAMP*, 22(1), 33-44.
- Authier-Revuz, J. (1990) Heterogeneidade enunciativa. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. (C. M. Cruz, J. W. Geraldi, trads.), 19, 25-42.
- Authier-Revuz, J. (2004). *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Authier- Revuz, J. A. (2011) Paradas sobre Palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 651-679.

- Azevedo, D., & Medina, A. L. (2014). *Dependência ou Autonomia? Um estudo sobre o comportamento dos universitários do Rio de Janeiro no Facebook*. In Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação e XXI Prêmio Expocom 2014/Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação (pp. 1-10). Rio de Janeiro, RJ
- Badiou, A. (1994). *Por uma nova teoria do sujeito: conferências brasileiras*. (2a ed). Rio de Janeiro: Relume Damará.
- Bairrão, J. F. M. H. (2003). *O Impossível Sujeito: implicações da irreducibilidade do inconsciente*. São Paulo: Edições Rosari.
- Bakhtin, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores.
- Braga, M. S. (1999). As três categorias peircianas e os três registros lacanianos. *Psicologia USP*, 10(2), 81-91.
- Braga, M. M., Peixoto, M. C. L., & Bogutchi, T. F. (2003). A evasão no Ensino Superior Brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 8(1), 162-189.
- Calvino, I. (2005). *O cavaleiro Inexistente* (N. Moulin, trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Carreira, A. F. (2011). A panela rachada: autoria, sujeito e heterogeneidade. In: L. V. Tfouni, P. Chiaretti & D. M. Monte-Serrat. (Orgs.), *A análise do discurso e suas interfaces* (pp. 1-15). São Paulo: Pedro e João Editores.
- Charaudeau, P. (Dezembro de 2011). Dize-me qual é o teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática. *Revista Diadorim*, 10(1), 01-23.
- Chauí, M. S. (1994). *O que é ideologia?* (Coleção primeiros passos, 13, 38 ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Chauí, M. S (1997). *Convite à filosofia*. (6ª ed). São Paulo: Editora Ática.
- Chaves, W. C. (2005). *A determinação do sujeito em Lacan: da reintrodução na psiquiatria à subversão do sujeito* (v. 1). São Carlos, SP: EdUFSCAR.
- Cohen, R. H. P. (2004). O traumático encontro com os outros da educação: a família, a escola e o Estado. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 10(16), 256-269.
- Cohen, R. H. P. (2006). *A lógica do fracasso escolar: psicanálise & educação*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Colom, R., & Flores-Mendoza, C. (2012). El capital humano y la riqueza de los países. *Temas em Psicologia*, 20(1), 15-30.

- Courtine, J.J. (2009). *Análise do discurso político. O discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: Edufscar.
- Courtine, J.J., & Haroche, C. (1988). O Homem perscrutado: semiologia e antropologia política da expressão e da fisionomia do século XVII ao século XIX. In: S, M. T. Lane, *Sujeito e Texto* (pp.37-60). São Paulo: EDU
- Constantino, L. (2003). Má qualidade da educação afeta futuro dos brasileiros. *Jornal Folha de São Paulo*. São Paulo, 17 Mar. 2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u12632.shtml> Acesso em 17 Mar. 2003.
- Domene, A. C. (2010). Análise do Comportamento Aplicada à Educação. In A. C. Domene (Org.), *Psicologia da Educação* (pp. 90-184). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Dor, J. (1995). *Introdução à leitura de Lacan: estrutura do sujeito*. (P. C. Ramos, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Doyle, A. C. (1892/2014). *A caixa de papelão*. (e-book). São Paulo: Expresso Zahar.
- Dunker, C. I. L., & Kyrillos Neto, F. (2011). A Crítica Psicanalítica do DSM-IV - breve história do casamento psicopatológico entre psicanálise e psiquiatria. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental* (Impresso), 14(4) ,611 – 626.
- Ernst-Pereira, A., & Mutti, R. M. V. (2011). O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica. *Educação & Realidade*, 36(3) 817-833.
- Fernandes, D., Rodrigues, P., & Nunes C. (2012). Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior. In C. Leite & M. Zabalza (coords.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 932-944). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ferreira, N. P. (2002). Jaques Lacan: apropriação e subversão da linguística. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 5(1), 113-131.
- Fink, B. (1998). *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. (M. L. S. Câmara, trad., M. A. N. Lima, consult.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Freud, S. (1996a). Estudos sobre a Histeria. In *Edição Standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad., Vol.2) Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1895).
- Freud, S. (1996b). A interpretação dos sonhos. In *Edição Standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad., Vol. 4 e 5). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1900).

- Freud, S. (1996c). A psicopatologia da vida cotidiana. In *Edição Standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad., Vol. 6). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1901)
- Freud, S. (1996d). Os chistes e sua relação com o inconsciente. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad., Vol.8) Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905)
- Freud, S. (1996e). Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad., Vol.15). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1916)
- Freud, S. (1996f). Uma neurose infantil e outros trabalhos. In *Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas Completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad., Vol.17). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1919).
- Freud, S. (1996g). O Moisés de Michelangelo. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, Trad.). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914).
- Gadet, F., & Pêcheux, M. (2004). *A língua inatingível: o discurso na história da lingüística*. (B. Mariani & M. E. C. Mello, trad.). Campinas, SP: Pontes.
- Ginzburg, C. (1991). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In C. Ginzburg, *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Gobbato, G. G. (2001). Transferência: amor ao saber. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 4(1), 103-114.
- Gonçalves, F. G., Carvalho, B. G., & Trelha, C. S. (2012). O ensino da saúde coletiva na Universidade Estadual de Londrina: da Análise Documental à Percepção dos Estudantes. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, 10(2), 301-314.
- Guilhaumou, J., & Maldidier, D. (2010). Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In E. P. Orlandi (Org), *Gestos de leitura* (3 ed., pp. 161-183). Campinas, SP: EDITORA UNICAMP.
- Hegel, G. W. (1992). *Fenomenologia do espírito* (Vol. 1). (P. Meneses, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Henklain, M. H. O., & Carmo, J. S. (2013). Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 704-723.
- Indursky, F. (2007). Formação discursiva: esta noção ainda merece que lutemos por ela? In F. Indursky, & M. C. Ferreira, *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites* (pp. 163-162). São Carlos SP: Clara Luz.

- Jakobson, R. (2005). *Linguística e Comunicação* (I. Izidoro Blikstein & J. P. Paes, trad. 2ed.). São Paulo: Editora Cultrix.
- Jardilino, J. R. L., Amaral, D. J., & Lima, D. F. (2010). A interação professor-aluno em sala de aula no ensino superior: o curso de administração de empresas. *Diálogo Educacional*, Curitiba, 10(29), 101-119.
- Kupfer, M. C. M. (1999). Freud e a educação, dez anos depois. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre. 1(16), 14-26.
- Lacan, J. (1978). Du discours psychanalytique. Em J. Lacan, *Lacan in Itália* (pp. 32-55). Milão: La Salamandra.
- Lacan, J. (1985). *O Seminário, livro 20: mais, ainda* (2ª edição revista). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Lições originalmente pronunciadas em 1972-1973)
- Lacan, J. (1992). *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise* (Coleção Campo freudiano no Brasil). (A. Roitman, trad., A. Quinet, consult.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1969-1970).
- Lacan, J. (1993). *Televisão*. (Coleção Campo freudiano no Brasil). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 1974).
- Lacan, J. (1998a). A instância da Letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In J. Lacan, *Escritos*. (Coleção Campo Freudiano no Brasil) (V. Ribeiro, Trad., pp. 496-533). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1957).
- Lacan, J. (1998b). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In J. Lacan, *Escritos* (Coleção Campo Freudiano no Brasil) (V. Ribeiro, Trad., pp. 238-324). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1953).
- Lacan, J. (1999). *O seminário. Livro 5: as formações do inconsciente*. (Coleção Campo freudiano no Brasil). (V. Ribeiro, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publica em 1957-1958)
- Lacan, J. (2005). *O seminário, livro 10: a angústia*. (Coleção Campo freudiano no Brasil). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1962-1963).
- Lacan, J. (2008). *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. (Coleção Campo freudiano no Brasil) (M. D. Magno, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1963-1964).
- Lacan, J. (2012). *O seminário, livro 19: ...ou pior*. (Coleção Campo freudiano no Brasil). (V. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1971-1972).

- Lagazzi-Rodrigues, S. (2005). A prática do confronto com a materialidade discursiva: um desafio. In E. Guimarães, M. R. B. Paula, (Orgs.), *Sentido e memória*. (pp. 185-206). Campinas, SP: Pontes.
- Lemos, C. T. G. (2003). A Função e o Destino da Palavra Alheia. In D. L. P. Barros, & J. L. Fiorin (Orgs.), *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. (pp. 37-44). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Machado, N. J. (2007). Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Estudos Avançados*, São Paulo, 21(61), 277-294.
- Maldidier, D. (2003). *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux Hoje*. (E. P. Orlandi, Trad.). Campinas: Pontes.
- Martini, A., & Coelho Júnior, N. E. (2010). Novas notas sobre "O estranho". *Tempo psicanalítico*, 42(2), 371-402.
- Martins, C. B. (2000). O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 41-60.
- Milner, J. C. (1987). *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ministério da Educação. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2006). *EDUDATABRASIL - Sistema de Estatísticas Educacionais: Eficiência e Rendimento Escolar*. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em < <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em: 15 jun. 2007.
- Ministério da Educação. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009). *Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2008* (Dados Preliminares). Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes e outros ensaios*. (E. d. Carvalho, Trad.) São Paulo: Cortez.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Orlandi, E. P. (1997). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. (4a ed.). Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Orlandi, E. P. (2000). *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. (2a ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2011). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. (6a ed.). Campinas, SP: Pontes.

- Pascal, B. *O homem perante a natureza*. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&coobra=2270. Acesso em: 25 de abril de 2016.
- Passone, E. (2013). Psicanálise e Educação: o discurso capitalista no campo educacional. *ETD - Educação Temática Digital*, 15(3), 407-424.
- Patto, M. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62.
- Paula, F. S. & Tfouni, L. (2009). A persistência do fracasso escolar: Desigualdade e ideologia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 117-127.
- Pêcheux, M., & Fuchs, C. (2010). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: F. Gadet, F. & Hak, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. (B. S. Mariani, trad., Coleção Repertórios, 4a ed., pp. 159-249). Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. (1996). O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In S. Žižek (Org.) *Um mapa da ideologia*. (V. Ribeiro, trad., pp. 143-152). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Pêcheux, M. (1997). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (E. P. Orlandi, trad.). Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. (1999). Papel da Memória. In P. Achard, *Papel da Memória* (J. H. Nunes, Trad., pp. 49-57). São Paulo: Pontes.
- Pêcheux, M. (2010a). Análise automática do discurso 1969. In F. Gadet & T. Hak (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso, uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (4a ed, p. 61-162). Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. (2010b). Ler o arquivo hoje. In E. Orlandi (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. (3a ed). Campinas, SP: Pontes.
- Pêcheux, M. (2002). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. (E. P. Orlandi, trad., 3a ed.) Campinas, SP: Pontes.
- Pompeo, C. (2014). Professores disputam atenção de alunos com redes sociais. In *Gazeta do Povo*, 24 de maio de 2014. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1471036>. Acessado em 30 de maio de 2014.
- Quinet, A. (2006). *Psicose e laço social: esquizofrenia, paranóia e melancolia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Riolfi, C. R & Andrade, E. (2009). Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 48(1), 99-118.

- Rona, P. M. (2010). A topologia na psicanálise de Jacques Lacan: O significante, o conjunto e o número. *Tese de Doutorado*, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Saussure, F. (2001). *Curso de linguística Geral*. (A. Chelini, J. P. Paes, & I. Blikstein, trads.). São Paulo: Cultrix.
- Schultz, D. P. & Shultz, S. E. (2009). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix.
- Tfouni, L. V. (1992). O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. *D. E. L. T. A.* 8(2), 205-223.
- Tfouni, L. V. (2001). A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In I. Signorini (Org), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento* (pp. 77-96). Campinas: Mercado das Letras.
- Tfouni, L. V. (2003). E não tem linhas tua palma: esquecer para poder lembrar. *Organon*, Porto Alegre, 17(35), 143-160.
- Tfouni, L. V. (2004). *Letramento e Alfabetização*. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47, 6a ed). São Paulo: Cortez.
- Tfouni, L. V. (2005). Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. *Revista ANPOLL*, 18, 127-141.
- Tfouni, L. V. (2008). Mensagem e poesia: a atualidade de Saussure e Jakobson, ou sobre a verdade do sujeito (e do sentido) em deriva. Em N. R. Gaspar, & L. M. Romão, *Discurso e texto: multiplicidade de sentidos na Ciência da Informação* (pp. 71-80). São Carlos SP: EDUFSCAR.
- Tfouni, L. V., & Assolini, F. E. (2008). Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. *Odisséia (UFRN)*, 1(1), 1-16.
- Tfouni, L. V., Martha, D. J., & Carreira, A. F. (2014). O inesgotável alcance da função poética. In L. V. Tfouni, & D. J. Martha (Orgs), *O (in)esperado de Jakobson* (pp. 69-105). Campinas SP: Mercado das Letras.
- Tfouni, F., & Tfouni, L. (2010). Entra burro; sai ladrão - o imaginário sobre a escola materializado nos genéricos. *Linguagem em (Dis)curso*, 7(2), 293-312.
- Universia Brasil. (2 de Fevereiro de 2014). Não gosta de smartphones na sua aula? Veja 25 motivos para repensar isto. *Universia Brasil*. Acesso em 25 de Setembro de 2014, disponível em <http://noticias.universia.com.br/atualidade/noticia/2014/02/14/1082281/no-gosta-smartphones-na-sua-aula-veja-25-motivos-repensar-isso.html#>

- Voltolin, R. (2012). O conhecimento e o discurso capitalista: a despsicologização do cotidiano social. *Estilos da Clínica*, 17(1), 106-121.
- Wollheim, R. (1971). *As idéias de Freud*. (A. Cabral, Trad.) São Paulo: Círculo do Livro S.A.
- Žižek, S. (1996). Como Marx inventou o sintoma? In S. Žižek (Org.). *Um mapa da ideologia*. (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.

7. Anexos e Apêndices

ANEXO 1 – Aprovação do projeto de pesquisa no comitê de ética

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/026-vjmc

Ribeirão Preto, 07 de março de 2014

Prezado Pesquisador,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado “Os EFEITOS DO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO E SIGNIFICANTE DA LINGUAGEM NO PROCESSO EDUCATIVO” foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 129ª Reunião Extraordinária, realizada em 06.03.2014, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 26784514.4.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que relatórios parciais e final sejam entregues, via Plataforma Brasil, conforme os itens X.1.3.d e XI.2.d, da Res. CNS nº 466/2012.

Atenciosamente,


Prof.ª Dr.ª ANDRÉIA SCHMIDT
Coordenadora

Ao Senhor
Fernando Silva Paula
Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP USP

c/c:
Prof.ª Dr.ª Leda Verdiani Tfouni
Departamento de Psicologia da FFCLRP USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3602-4811
Fax: (16) 3633-2660 (direto) ou 3633-5015
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: “Os efeitos do funcionamento discursivo e significante da linguagem no processo educativo”.

Pesquisador: Fernando Silva Paula. Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto-SP. (16) 3602-3714.
Email: fernandosp67@gmail.com

Orientadora: Leda Verdiani Tfouni. Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto-SP (16)3602-3714.
Email: lvtfouni@usp.br

Instituição: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – SP.
Avenida Bandeirantes, 3900, CEP 14040-901 - Bairro Monte Alegre, bloco 6.

Eu, pesquisador, estou convidando-o a participar deste estudo, cujo objetivo é investigar a influência da linguagem sobre os processos educativos que se dão no espaço de sala de aula no Ensino Superior. Este estudo se justifica pela necessidade de ampliar os conhecimentos sobre a relação entre aspectos do funcionamento da linguagem e a participação dos sujeitos em sala de aula, relação esta ainda pouco explorada pela literatura científica. Os dados obtidos podem ser relevantes para a ciência em geral, no sentido de contribuir para compreensão do funcionamento da linguagem e sua relação com a qualidade da Educação.

Para obter os dados (informações) desta pesquisa, o pesquisador precisará realizar observações e gravações de áudio e vídeo em sala de aula, durante as aulas que você participa como estudante ou professor na graduação. Serão realizadas quatro sessões de gravações, com duração de duas horas cada uma. As informações desejadas pela pesquisa só podem ser obtidas através da observação direta e registro das informações, não podendo o procedimento de investigação ser substituído por entrevistas, questionários ou outro instrumento indireto de coleta de dados.

O procedimento de coleta de informações não prevê a ocorrência de riscos e outros desconfortos físicos ou psicológicos, além da presença física do pesquisador em sala de aula com seus equipamentos de gravação.

O estudo não lhe fornecerá benefícios diretos, atuais ou potenciais. Você não será remunerado nem receberá outros benefícios tais como notas ou créditos em disciplinas, promoção profissional, e dispensas acadêmicas temporárias ou permanentes por participar dessa pesquisa. Também não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa você não terá nenhum gasto ou despesa.

Você poderá solicitar esclarecimentos sobre o estudo, em qualquer aspecto, antes, durante e após a realização da pesquisa;

Você também pode se recusar, desistir de participar, ou retirar seu consentimento em qualquer momento, sem precisar se justificar. Isto não lhe acarretará qualquer penalidade ou prejuízo, nem represálias de qualquer natureza;

Informamos que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos científicos e publicados em revistas científicas. Nesses meios de divulgação sua identidade será mantida em sigilo, e não será apresentado nenhum dado que possa lhe identificar.

Caso você concorde em participar deste estudo, manifeste seu livre consentimento assinando este termo que foi elaborado em duas vias, sendo uma destas oferecida a você (participante) e outra arquivada pelo pesquisador.

Nome do participante: _____

Documento de identificação do participante: _____

Assinatura do participante: _____ Data: ___/___/___

Endereço do participante: _____

Eu, pesquisador, declaro ter explicado a natureza e objetivos desse estudo ao voluntário acima.

Nome do Pesquisador: Fernando Silva Paula

Assinatura do pesquisador: _____

Para esclarecimentos referentes aos aspectos éticos da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP Avenida Bandeirantes, 3900 – Bloco 23 – Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br.