

SABRINA, OS DIAMANTES NÃO SÃO PARA COMER !¹

(Ou, quando, na formação do professor de língua materna, o singular rasga o campo dos sentidos.)

Claudia Rosa Riolfi

« *No entanto, a prática.* » (Orlandi, 1980:29)². É com estas palavras que Eni Orlandi reserva no interior da Análise do Discurso um lugar para uma abordagem do discurso chamado « pedagógico » que não se caracteriza apenas pela reprodução dos signos. Isto porque, após este primeiro deslocamento, realizado em relação a uma concepção do discurso pedagógico como sendo puramente cognitivo, informacional, a autora sentiu necessidade de criar uma outra tipologia que, classificando o discurso, em seu funcionamento, como lúdico, polêmico ou autoritário, permitiu que ela apontasse que o discurso pedagógico, *tal como ele se mostra atualmente*, caracteriza-se por seu traço autoritário, ou, pela sua circularidade.

No entanto, a prática. Desta vez, a minha. Uma prática da qual, uma vez concluídos trabalhos monográficos escritos pelos alunos e orientados por mim, restou um dejetivo de papel e tinta, testemunho tanto dos embates de meus alunos de graduação e especialização em Letras com sua língua materna, quanto do meu desejo de transmitir a eles meu amor às línguas. Uma prática que, apesar de, em muitos momentos, também marcada pela reprodução dos signos - reprodução esta que é estruturante, e portanto, inevitável - deixou entrever em vários instantes que, uma vez que o simbólico é inconsistente, nem tudo é retorno. No trabalho de construção da tese, interessei-me especificamente, então, por aqueles instantes nos quais, sobre o furo simbólico, um sujeito assenta esta metáfora que é a criação.

Deste primeiro tempo de construção, concluído pela decisão de realizar minha pesquisa de doutoramento aproveitando o material que eu havia, já com segundas intenções, coletado nos anos precedentes, parti com uma pergunta bastante genérica a respeito de como, apesar da tendência do humano a identificar-se com seu semelhante, chega a acontecer que um alguém da geração precedente forme outro alguém da geração seguinte para que este possa vir a ocupar, de forma consistente, um lugar na cadeia das gerações que se sucedem em determinada área. Ou seja, eu queria saber como um *novato* deixa de ser « papagaio de pirata » e submete-se a uma torção que possibilita a ele, mesmo no que poder-se-ia chamar de sua inexperiência, colocar nessa área o seu quinhão.

Foi esta questão que guiou meus passos em direção a uma filiação à Psicanálise de orientação lacaniana, uma vez que esta se propõe, antes de tudo, a tematizar a relação de um sujeito com sua palavra. É importante marcar que poder levar a cabo esta empreitada dentro do IEL deveu-se o caminho aberto por Leite, quando em 1993, defendeu, no mesmo instituto, sua tese de doutoramento³, na qual demonstrou como a Psicanálise foi sendo incluída na teorização de Pêcheux de forma cada vez mais acurada. Segundo esta autora, tal inclusão atingiu seu ápice quando, em 1983,⁴ Pêcheux insistiu em um reconhecimento de um real da língua inerente a uma disciplina de interpretação, ato que trouxe a necessária inclusão do sujeito do inconsciente como consequência para a disciplina.

Foi, desta maneira, partindo deste desejo de poder incluir o registro do real na reflexão sobre o discurso que sustenta a prática pedagógica, que parti para um melhor tangenciamento sobre o não-senso, isto tanto no trabalho com o material que restou da prática, quanto em meu estudo

¹ O presente texto resume a seguinte tese de doutorado: RIOLFI, Claudia Rosa (1999)- *O discurso que sustenta a prática pedagógica : formação de professor de língua materna*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Foi defendida em 09 de fevereiro de 1999, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Nina Virgínia de Araújo Leite.

² Orlandi, E. (1980)- Para quem é o discurso pedagógico. In : **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. Campinas, SP : Pontes, 1987.

³ Leite, N. (1993) **Psicanálise e análise do discurso**. *O acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro, 1994.

⁴ Pêcheux, M (1983) - **Discurso : estrutura ou acontecimento**. Campinas, Pontes, 1990.

teórico, de fato guiado e construído pelo contato com « os dados ». De novo, foi a Psicanálise quem forneceu uma concepção de discurso que articula a dimensão do significante com o objeto que não se escreve por escapar ao campo dos sentidos. É por não ser simbolizável que tal objeto reaparece não na linearidade de um fluxo frasal, mas nos rasgos do que é para um sujeito sua língua materna.

Centrei-me, então, na noção de discurso que Lacan constrói no tempo de sua elaboração que ficou reconhecida como o da reformulação matemática.⁵ Isto porque, uma vez meu interesse central assentar-se sobre a questão da possibilidade, ainda que virtual, da emergência da criação na relação pedagógica, era logicamente necessário que eu pudesse trabalhar com uma noção de discurso que pressupunha uma estrutura descompletada, incluindo em seu próprio interior uma borda através da qual pudesse se perfilar apenas uma hiância, terreno hospedeiro para o que é da criação. É exatamente isto que Lacan faz ao incluir, como um dos lugares da estrutura de discurso, a dimensão do objeto que não se escreve, dado que não tem qualquer sentido.

Aprendi posteriormente que outra das vantagens de trabalhar com essa concepção de discurso é que, por trabalhar com quatro estados da apreensão do significante, tal formalização permite mostrar de maneira mais evidente os pontos de rotação, ou seja, os momentos nos quais a ruptura do fluxo discursivo que conforma a relação pedagógica leva surpresa aos seus parceiros, surpresa esta que, pelo seu efeito de ultrapassamento, os descola. Rapidamente, posso dizer o seguinte sobre esses momentos da estrutura :

- 1- O discurso que tem anterioridade lógica em relação aos outros, uma vez que formaliza o momento mítico da entrada do sujeito na linguagem, foi nomeado como discurso de mestre. Sua idéia principal é que a gênese do sujeito, sempre mítica, bem entendido, localiza-se no momento em que um significante interveniente, repetindo-se junto ao campo do Outro, realiza uma escrita em seu discurso, por cujo lanho escorre tanto o sujeito, dividido, em seu corpo, por esta primeira intervenção significante, quanto o objeto que, inassimilável, lhe causa a divisão ;
- 2- O discurso fruto de uma primeira rotação discursiva, aquela que faz com que o sujeito fale, chama-se discurso da histórica. Uma vez que sofreu os efeitos da divisão, o que fica evidenciado na vigência deste discurso é que o sujeito não sabe nem o que diz, e muito menos, quem o diz. É esta ignorância que propicia um laço no qual as falas que se proferem aproximem-se bastante da livre associação, em detrimento de uma organização linear. É esta propriedade de um certo descompromisso com uma organização coerente que vai deixar evidenciado que, para além da série das identificações com as quais o sujeito se ilude, ele próprio nada mais é do que o objeto que é causa da sua divisão ;
- 3- O discurso no qual o que se coloca em posição de agente é justamente o objeto chama-se discurso do analista. Trata-se aí do mesmo objeto que se destaca através do trabalho sustentado quando da vigência do discurso da histórica. De fato, o comparecimento do discurso do analista é a causa de que haja rotação, uma vez que sua irrupção insensata é a responsável pela instauração da transferência. Isto porque, uma vez que aí, ao que se enuncia de significante, dá-se uma leitura outra que não o que ele significa, coloca-se em evidência o campo do não-senso, que parasita tanto sujeito quanto sentido. O importante é perceber que é justamente a irrupção de algo da dimensão do que não faz sentido que promove um descolamento das identificações. Isto porque é o não senso que, apontando para o não-todo, não-tudo no campo dos sentidos, pode permitir ao sujeito « trocar de palavra » ;
- 4- O discurso que visa a operação insensata de dominar o real, domesticando seus impasses pela via de um tudo saber, chama-se discurso universitário. Em sua vigência, o sujeito é impelido, por uma espécie de mandamento, a um frenesi que exige que ele empenhe sua pele na direção de um todo saber, aquele que portaria a última palavra. O que conta aí, mais do que uma relação autêntica do sujeito com suas questões, é a construção de um nome de autor. Trata-se do discurso em relação ao qual não seria disparatado falar de circularidade, pois, uma vez que o

⁵ Cf., em especial, os seguintes seminários : Lacan, J. (1964)- **Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre XVII. L'Envers de la psychanalyse.** Paris : Éditions du Seuil, 1991 ; e Lacan, J. (1972-73)- **Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre XX. Encore.** Paris : Éditions du Seuil, 1975.

sujeito aí se cola no significante ao qual se aliena, só pode haver um perpétuo processo de reprodução dos signos.

Foi neste ponto de minha reflexão que tirei uma conclusão importante: se não é propriedade do discurso pedagógico em si ser circular - e era isto o que a minha prática como professora, e antes disto, minha experiência como aluna atestava - não é porém, menos verdade que muitas relações enlaçadas no contexto escolar enodulam-se de tal modo que o resultado é evidentemente a circularidade. Pensei, então: o que define pela circularidade ou pela potência de criação não é o tipo de discurso, pensado em sua referência institucional, mas sim o tipo de laço pelo qual tal discurso foi entabulado. Foi tal pressuposto que me levou a procurar, no grande corpo de escritos de alunos que eu tinha, indícios que me permitissem inferir a respeito do laço vigente em sua produção, tarefa esta que se mostrou infrutífera, pois o que se evidenciou um tanto rapidamente é que, de uma maneira ou de outra, o que estava em jogo era uma passagem.

Foi então que tentei compreender melhor que passagem é esta que pode vir a propiciar um certo tipo de formação na qual o sujeito se engaja de um lugar muito específico: de dentro de sua história, e implicado em seu corpo próprio. Isto porque, evidentemente, é apenas desta posição que há qualquer possibilidade de haver um relançar de tempos nos quais as certezas são derrubadas pelos sustos, que, por sua vez, renovam o laço social, renovação esta que propicia lugar para que se inscreva o inédito da palavra de cada sujeito.

Nesta busca, recortei a grande massa de « dados » - anotações de seções de orientação, anotações de leitura e de cursos ministrados por outros professores, diversos rascunhos do trabalho de final de curso, diário de campo e assemelhados - para selecionar um caso em relação ao qual fosse possível demonstrar de maneira clara uma passagem. Acabei decidindo-me por dois deles: por Cláudio, um aluno de primeiro ano de graduação em Letras, que interessou-se por investigar o que ele chamou ser o caráter alienante da música sertaneja, em especial no que esta constrói um imaginário sobre as relações amorosas que só podem existir no conto de fadas, e por « S », uma orientanda de especialização *lato sensu*, professora de língua portuguesa que, insatisfeita com seu trabalho de sala de aula, procurou o curso de pós-graduação para buscar subsídios para otimizá-lo, e, posteriormente, escreveu em seu trabalho monográfico uma análise sobre seu processo.

Em relação aos motivos da escolha desses dois informantes, além de um interesse pelas diferenças sexuais, pude perceber apenas nos instantes finais da tese, já muito próxima de submetê-la à banca, o quanto esta escolha falou de meus próprios motivos para escrever a tese: a exemplo de « S », preocupava-me com meu trabalho pedagógico, a exemplo de Cláudio, me incomodava com uma alienação que, como toda alienação, trazia como efeito um incômodo mutismo.

No material selecionado, não busquei regularidades, ao contrário disto, cavouquei atrás dos momentos-relâmpagos em que a presença do sujeito-inconsciente se faz notar para além da organização que o caráter acadêmico de um trabalho impõe, momentos estes que fazem com que o discurso universitário quebre, tombe em fracasso. Tais momentos foram tomados em seu estatuto de formação do inconsciente, entendidas como sendo uma cifração que, uma vez decifrada, já que foi produzida no contexto de uma relação com um parceiro com o qual é possível ler o que se lhes diz, usando aí a formulação de Allouch (1995),⁶ pode dar a ler mais do que o sujeito supunha quando de sua intenção consciente que ele supunha motivar sua enunciação.

Algumas de minhas descobertas repetiram-se no material de ambos os sujeitos, ou melhor dizendo, puderam ser construídas em relação a ambos os casos. Destaco o fato de ser condição para um professor poder suportar a transferência da qual é investido que ele não suponha saber o que o aluno deseja, e, acima de tudo, não se proponha como aquele que, para cada falta experienciada, possua todas as soluções. Ou seja, para que ocorra a virada que pode permitir que o aluno passe a ter uma relação diferenciada com a própria palavra, é preciso que a relação pedagógica exceda a esta necessária faceta de tapeação na qual o sujeito se identifica com seu parceiro, podendo abrir caminho para o aparecimento justamente do sem sentido que o causa.

Destaco ainda o fato de que pude perceber que existe um certo olhar do professor que causa o engaste da transferência no início da relação de orientação. Este olhar caracteriza-se pelo interesse que no lado do aluno entabule-se um processo de trabalho, interesse este que faz com que

⁶ Allouch, J- **Letra a Letra**. *Transcrever, traduzir, transliterar*. Rio de Janeiro: Campo Matemático, 1995.

as produções canhestras que são típicas do início do processo de escrita no qual a uma proposta de elaborar uma questão do sujeito, não sejam rejeitadas porque não passam de uma reprodução mal feita das palavras de um autor reconhecido, mas sim sejam recebidas como se fossem um trabalho, e de fato, é esta primeira tapeação que abre uma via para que de fato tal trabalho, ao assentar-se sobre a repetição do real, seja construído.

Apreendi também, tendo podido suportar as diferenças entre os sujeitos, que a construção de um trabalho acadêmico tem seus tempos que se diferem para cada um. Isso porque, em relação ao percurso de cada um dos sujeitos, evidenciou-se uma passagem diversa. Para « S », tratou-se de uma passagem do discurso universitário para o discurso da histórica, passagem esta que propiciou que ela assumisse, ainda que um tanto precariamente, a dimensão da questão, e sobre ela assentasse seu trabalho monográfico. Para Cláudio, tratou-se, em um primeiro tempo, de uma passagem do discurso comum para uma inserção no discurso universitário, passagem esta que se deu pela introdução da dimensão do conceito, e posteriormente, da realização de uma rotação para o discurso da histórica que culminou na gênese de um desejo de ensinar.

Entretanto, para além das diferenças entre os sujeitos, talvez o mais importante que se possa derivar para pensar as relações pedagógicas é o fato de que qualquer progresso que possa haver no sentido de que algo de novo aconteça, não se deve a um esforço consciente de qualquer dos parceiros, uma vez que se trata de um acidente. Isso porque, ainda seguindo o ensinamento de Lacan, percebemos que só pode acontecer que um sujeito depare-se com sua singularidade justamente quando rasgando o sólido tecido linguageiro no qual os sentidos enlaçam-se, o real, como um resto impossível de simbolizar-se, dá *aquele susto* toda vez que se presentifica comparece nos lapsos (de escrita, de leitura, de pontuação, até mesmo de digitação).

O problema é que, evidentemente, ninguém planeja uma irrupção do real. Mas, quando ela acontece, a suporta de forma melhor ou pior, é aí que se inscreve toda a diferença. Foi por este motivo que postulei, no interior do trabalho, a necessidade de, no processo de formação de um professor de língua materna, viger uma *ética da repetição do real*, a única a propiciar que, no interior do trabalho de formação, o sujeito possa, na medida do possível, ater-se ao sem sentido do real que o causa. Tal se justifica pois, no caso de se desejar fugir da circularidade, ainda mais importante do que um sujeito em formação poder apropriar-se de alguns « conteúdos », está em jogo algo que é especificamente ligado à relação do sujeito com a sua palavra.

Para poder falar desta ética, baseei-me em um texto escrito por Lacan em 1957-1958,⁷ no qual o autor defende a idéia de que, na normalidade neurótica, o sujeito elide parte de sua realidade psíquica que, na vigência de uma insistência simbólica, pelo mecanismo de projeção, retorna de seu semelhante sob a forma de sua própria mensagem invertida. Esta parte que é elidida fica barrada pelo que é, para cada sujeito, o campo da realidade. É tal campo, uma vez que é formado de significantes, que fornece para cada um, uma matriz de sentido que barra o comparecimento daquilo que não tem nenhum, e que é absolutamente singular para cada sujeito. Esta quebra do campo dos sentidos é precariamente suportada, já que o que ela revela é precisamente um gozo desconhecido do sujeito.

O importante foi ter podido perceber que o campo do gozo só evidencia-se no momento de separação do sujeito em relação ao significante ao qual ele estava alienado. E mais, que as questões do sujeito aparecem quando de sua suposição de que há, naquele para quem ele dirige a palavra, um sujeito (suposto) saber ler de outro modo a verdade que está em jogo naquela formação do inconsciente. Tal suposição de saber é o que recebe na Psicanálise o nome de transferência. O conceito de transferência - tomado no estatuto de metáfora - aparece na minha reflexão, então, como nomeando a via real pela qual se dá a transmissão de um certo estilo marcado pelo comparecimento de alguma questão nova para o sujeito, ou seja, pelo comparecimento, na forma de uma criação, daquelas experiências que ocorreram na infância muito remota do sujeito e para as quais, na ocasião, o sujeito não estava aparelhado, em termos de linguagem, para dar uma resposta simbólica.

⁷ Lacan, J. (1957-58)- D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose. In : **Écrits**. Paris : Éditions du Seuil, 1966. Pp. 531-583.

Para não me alongar muito, vou apenas pontuar um único momento do percurso de « S », que relaciona-se com essa dimensão de um gozo desconhecido da qual vinha falando. O escolhi entre vários porque foi o causador de sua virada do discurso universitário para o discurso da histórica. Uma de suas queixas era a imensa dificuldade que encontrava, apesar do que ela descrevia como sendo seu esforço e boa vontade, para montar uma biblioteca de classe. Segundo suas palavras, agora que ela havia feito novamente o convite aos alunos para se juntarem a ela nessa empreitada, embora ninguém houvesse negado seu apelo, **parecia** que eles não iriam trazer os livros. Por este motivo, ela havia se organizado de outro modo, transformando-se em uma carregadora de livros curtos, dos quais ela não gostava, até que seu projeto ... Penso que todos podem concordar comigo que a suspensão que acabei de fazer na última frase que proferi causa no ouvinte ou leitor uma expectativa de continuidade do tipo *fosse viabilizado, desse certo, se efetivasse*, etc.

Entretanto, afastando-se disso e revelando um outro gozo, também dela desconhecido, ela escreve em seu diário de campo, instrumento de sua pesquisa, que continuaria usando os livros que julgava pouco recomendáveis *Até que a biblioteca de classe não seja colocada em prática.* Pontuo no trabalho que, sem deparar-se com estes seu voto de que seus próprios projetos malograssem, surgido para além de sua vontade consciente e se mantido invicto, mesmo após a revisão pela qual o texto certamente deve ter passado antes de chegar nas mãos da professora, de que adiantaria uma crítica que visasse mostrar que não eram seus alunos, mas ela própria o empecilho de seu trabalho, condenado dessa forma a não afastar-se de uma monótona circularidade em cujos signos reproduziam-se anos após anos ? Ou dizendo de outro modo, a exemplo do que aconteceu com « S », sem a irrupção do gozo que revela nossa alienação a um significante, que por sua vez, nos fixa numa dimensão sintomática, como aquele de não conseguir colocar em prática uma biblioteca de classe quando esta era a sua vontade manifesta, como vigorar no desejo ?

Paro por aqui, até para ser coerente com o que eu mesma afirmei em meu trabalho a respeito de que é preciso suportar com dignidade que, do que pode se simbolizar de uma língua materna e de seu ensino, mesmo havendo um esforço para que as perguntas do aluno deixarem de ser supostas por um professor e caminharem no sentido de se tornarem explícitas, há algo que não cessa de se escrever, e que, por isto mesmo, causa fratura. Isso acontece sempre, qualquer seja a instituição dentro da qual se dê a prática discursiva. O problema não é esse, o problema é o que fazemos com esse material, quando ele aparece.

Foi pensando nisso, que lembrei de um bordão de um certo programa humorístico que costumava assistir na televisão no final de minha adolescência, bordão este que tinha ficado esquecido até que preparei este texto para vocês. Uma vez lembrado, colocá-lo como título deste texto de apresentação foi irresistível, uma vez que ele parecia metaforizar aquilo que um professor diz a seus alunos quando lhes incita a seguir o caminho da construção da própria palavra e a tornar pública a sua singularidade: *os diamantes, não são para comer !*