

A identidade e o *ethos* na escrita de professores: uma escrita (in)tangível de SI

Elzira Yoko Uyeno*

Resumo: A constituição do *ethos* de professores-alunos de línguas é o objeto deste estudo. Analisando depoimentos escritos por esses professores sobre suas experiências com a escrita, fundamentando-se pela Análise do Discurso de perspectiva francesa, baliza-se pelo último Pêcheux e pelo último Foucault. Como primeira baliza, posiciona aquele cujo pressuposto de que o sujeito é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito althusseriano da ideologia e sujeito lacaniano do desejo inconsciente, desloca a concepção de identidade como fixa, por conseguinte, a de *ethos* instituída pela tradição retórica. Como segunda, este, cujo pressuposto é de que o sujeito resulta de modos de objetivação que sobre ele incidem e de subjetivação que ele empreende, o conceito de *ethos* que não se relaciona à retórica, não preexiste à escrita, mas se constitui na e por meio dela. Resultados da pesquisa revelaram que escrever se constitui, além de uma atividade sócio-históricamente instituída, uma escrita (in)tangível de si.

Palavras-chave: Análise do Discurso Francesa. *Ethos*. Escrita. Formação de professores. Autor.

Introdução

Ensejar reflexões acerca dos processos contínuos de subjetivação do sujeito - a partir do pressuposto de que esses processos se fazem pelo

* Doutora e Mestra em Linguística Aplicada (Unicamp); Docente do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (Unitau).

R. Língua & Literatura	Frederico Westphalen	v. 12	n. 19	p. 27-46	Dez. 2010. Recebido em: 04 out. 2010 Aprovado em: 02 dez. 2010
------------------------	----------------------	-------	-------	----------	---

modo de objetivação e pelo de subjetivação foucaultianos, por um lado, e pelos processos de identificações lacanianos, por outro - constituem o horizonte das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa "Subjetividade e Identificações: efeitos de (d)enunciação" (CNPq/Unitau) - GPSI, sob minha coordenação. Buscando compreender a economia da escrita, as pesquisas que se inserem nesse Grupo contemplam, por um lado, a economia das escritas não acadêmicas e, por outro, a das escritas acadêmicas, dentre as quais se insere esta a que se passa a relatar.

Suscitar reflexões sobre os processos contínuos de subjetivação de professores-alunos, em cursos de especialização em leitura e produção de textos em língua materna, a partir da parcela tangível de seu discurso, uma vez que sócio-historicamente determinado e da parcela intangível de seu discurso, uma vez que psicanaliticamente marcado, constitui o objetivo precípua da presente pesquisa.

Inicie-se, pois, por apresentar esse sujeito (in)tangível. A demanda contemporânea por uma submissão de todo trabalhador ao discurso da formação continuada tem compelido profissionais de todas as áreas a se reinscreverem como alunos em cursos de pós-graduação profissional ou acadêmico. Esse discurso neoliberal constitui a forma mais acabada do engendramento de um sujeito, ao mesmo tempo, livre e submetido a um discurso hegemônico da qualidade total (AMARANTE, 1998), isto é, livre para se submeter ao discurso da excelência em qualidade e em produtividade. Esse discurso é tão corrente que prescinde de argumentações.

Professores atuantes nos diversos níveis de escolarização formal não passam incólumes a esse discurso (UYENO, 2002). Se houve um tempo em que ao professor se atribuía um saber da ordem do autodidatismo, que se constituiu como memória discursiva e, como tal, constitutivo da missão abnegada da consagração da vida à cultura e à sua transmissão pela atividade da docência, o discurso da qualidade total cobra dele resultados em termos de qualidade de formação dos alunos.

Não nos esqueçamos de outro exercício de poder sobre essa classe que extrapola a hierarquia do poder dos aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1992): Professores sofrem as críticas por parte de avaliadores internacionais pelo desempenho intelectual de seus alunos. Embora o desempenho muito aquém do desejado de alunos brasileiros, sob a análise desses dispositivos de vigilância global (FOUCAULT, 1991),

venha atingindo todas as áreas do conhecimento, uma memória discursiva, segundo a qual educar significa ensinar a ler e a escrever, coloca os professores de língua materna no centro da arena: não há como negar que professores de língua materna sejam mais cobrados em relação aos de outras áreas do saber acadêmico. Alie-se a essa cobrança a atribuição da responsabilidade pelo mau desempenho dos alunos em outras áreas do saber a professores de Língua Portuguesa, sob a argumentação de que não desenvolveram habilidades e competências necessárias à leitura dos enunciados das outras disciplinas. As críticas que são deslocadas dos alunos e imputadas ao professor, invariavelmente, atribuem esses insucessos à falta de cursos de atualização ou de reciclagem, outros nomes que recebem os cursos de formação continuada docente.

São essas, certamente, as motivações que se encontram entre os muros da escola e para além deles que têm impelido professores de língua materna a se inscreverem em cursos de especialização ou de pós-graduação *lato-sensu*. O curso de especialização em leitura e produção de textos em língua materna, foco deste estudo em relato, parece se justificar por uma característica própria da atividade docente: aqueles a quem cabe ensinar a ler e a escrever, paradoxalmente, escrevem muito raramente (UYENO, 2006). Sua atividade como professores limita-os à escrita destinada a seus alunos o que estagna o seu processo de letramento, entendido por este estudo como um processo *ad infinitum*, uma vez que cada nível de escolarização pressupõe nível de domínio de leitura e de escrita que lhe corresponde; daí preferirmos a expressão letramento acadêmico. Se ler é uma atividade a que muitos dos professores relatam se dedicar, escrever constitui uma prática assumida por poucos. Quando se menciona a escrita pelo professor, ainda que de línguas, trata-se da escrita de natureza literária, e, por essa razão, da ordem do dom, da ordem do privilégio de que são dotados alguns em detrimento da maioria.

Uma vez estabelecido o cenário diante do qual se encena o tema do presente estudo e delimitada a sua abrangência, apresenta-se o fato que suscitou este estudo: solicitados para escreverem sobre as razões pelas quais haviam se inscrito no referido curso, nem todos os professores afirmaram ter buscado o aperfeiçoamento para o seu fazer pedagógico como professor de língua materna, como se pressupunha, mas para aprenderem a escrever. A hipótese norteadora da pesquisa para que

professores que ensinam a escrever buscassem cursos para melhorar a escrita é que a escrita tinha relação com o *ethos*, com a imagem que faziam de si como professores. Dos depoimentos fornecidos pelos professores-alunos em curso de especialização, elegeram-se as representações ou imagens que fazem de si mesmos enquanto autores de seus textos como objeto deste estudo.

Analisando depoimentos escritos por esses professores sobre suas experiências com a escrita, este estudo posiciona o último Pêcheux e o último Foucault como balizas centrais. Mais especificamente, a partir do pressuposto de que "o sujeito é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente" (HENRY, 1992, p. 188), desloca-se a concepção de identidade como fixa e pré-estabelecida e, por conseguinte, a de *ethos* instituída pela tradição retórica.

Tendo exposto, em linhas gerais, o contexto da pesquisa, elucidase que, para efeito de norteamto de leitura, em um primeiro momento, discorre-se, muito sucintamente, sobre o conceito de discurso adotado; em um segundo momento, apresenta-se o quadro teórico em que se insere o conceito de *ethos* e, em seguida, analisa-se o *corpus* de pesquisa.

O sujeito e o discurso (in)tangível

A consideração do sujeito pela epistemologia passou a fazer parte da história da ciência bastante recentemente. A virada linguística conferiu ao Estruturalismo um triunfo que se estendeu pelos anos 50 e 60 e os marcou de forma indelével. Para demarcar a sua ruptura com a fenomenologia, o psicologismo e a hermenêutica, o paradigma estruturalista tomou como pressuposto a desconsideração deliberada do sujeito, como forma de garantir a higienização da língua que se queria objetivada.

A Análise do Discurso (AD), em sua vertente que passou a ser conhecida como Análise do Discurso de perspectiva francesa (ADF), nasceu, em 1969, sob o signo da insurreição contra o formalismo linguístico excessivo, marcando-se como movimento de subversão do paradigma vigente pelo resgate do sujeito. A ADF, que tem como obra fundante a "Análise Automática do Discurso" - a AAD69 -, postula um sujeito do desejo, do inconsciente, cuja parcela é emprestada do marxismo althusseriano, ao assumi-lo como assujeitado, indelevelmente interpelado

pela ideologia e cuja outra parcela é retirada da psicanálise, ao reconhecê-lo como descentrado, afetado pela ferida narcísica, iludido de que é livre e dono da própria casa, da própria vontade e, como tal, de sua manifestação (PÊCHEUX, 1969/1993)¹.

Assim, essa perspectiva multidisciplinar não concebe o sujeito empírico, o indivíduo. Em sua parcela que postula um sujeito assujeitado, interpelado pela ideologia, trata-se do sujeito enquanto representação, o qual ocupa diferentes posições-sujeito no interior das formações discursivas, a partir das quais enuncia. Daí a ADF pautar-se no pressuposto de que as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, segundo as imagens que um faz do outro da interação.

A noção de imaginário discursivo formulada por Pêcheux (1969/1993), que o fez a partir do esquema de comunicação de formulação jacobsoniana, postula que as relações entre indivíduos se fazem determinadas pelas imagens que um e outro têm de si e do outro da relação e que essas imagens, por sua vez, são determinadas pela memória discursiva (COURTINE, HAROCHE, 1988) que se materializa em rituais cotidianos os quais se fazem crer naturais (CASTORIADIS, 1995). Relendo o esquema de comunicação de Jacobson, Pêcheux & Fuchs (1969/1993) propõem que a relação entre A e B se faz determinada pelas imagens que eles fazem de si mesmos e do outro da relação. Assim, numa interação, o enunciado de A é determinado pela imagem que faz de B enquanto seu interlocutor, bem como da imagem que faz de si mesmo; B, por sua vez, enuncia a partir da imagem que faz de si mesmo e da imagem que faz de A. É nesse sentido que a comunicação se faz sob o "imaginário discursivo". Nas interações institucionais como a escolar, esse imaginário discursivo determina e é pré-determinado pela identidade do professor e do aluno ideais que se querem e, como tais, do professor ideal e do aluno ideal. Trata-se de uma identidade da ordem de processos de subjetivações foucaultianas de engendramento de sujeitos sob relações de poder (UYENO, 2008).

Esse imaginário discursivo que forma(ta) a interlocução e que produz o efeito de sentido entre os interlocutores se faz determinado

¹ Sempre que se citar Pêcheux, a primeira data se refere ao ano da publicação e pela qual se estabelecem as fases desenvolvidas pelo autor, e a segunda, ao da publicação brasileira utilizada para este artigo.

pelo que Pêcheux (1969/1988) nomeia de esquecimento número um, de ordem inconsciente, uma vez que o sujeito enuncia supondo que as palavras lhe pertencem, quando, na verdade, sob ilusão de que seja a fonte do dizer, repete dizeres pré-existentes.

Para a ADF, assim, o

sujeito é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação (HENRY, 1992, p. 188).

Afirmar que o sujeito do discurso "é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente" (Id., 1992) não significa que ele constitua a mera justaposição de parte de cada um desses sujeitos. Ao admitir que uma teoria de interpretação não poderia desconsiderar o fato de que o discurso comporta um real próprio da língua, da ordem do inominável, do inconsciente. Em um congresso nos Estados Unidos, em 1983, publicado como "Estrutura e Acontecimento", Pêcheux (1983/1990) reconhecia a precedência da dimensão psicanalítica à dimensão sócio-histórica do sujeito. Reconhecer a existência de um real próprio da língua significa admitir a máxima lacaniana de que "o inconsciente se estrutura como linguagem", o que se faz a partir de sua estruturação como sujeito quando barrado em sua entrada no mundo simbólico que se faz em sua primeira infância. Essa dimensão psicanalítica da língua já tivera lugar em publicação à "margem" dos textos de relevância em seu texto "A Causa do que Falha" em anexo a uma edição inglesa (PÊCHEUX, 1975/1982/1988)².

Assim, assumir o sujeito constituído pela linguagem - axioma caro à ADF - implica pensar a inextricabilidade entre a constituição do sujeito e a de seu discurso; isso implica, por sua vez, trabalhar com uma língua de uma natureza que não é a da imanência, da autonomia, da transparência, tradicionalmente assumida pela Linguística, mas do inconsciente que é também afetado pela historicidade, daí trabalhar como uma língua da ordem da heteronomia, do equívoco, da falha, da opacidade. A língua, por sua vez, é o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido

² As datas se referem ao ano da primeira publicação/formulação pelo autor; da inserção da nota de rodapé na edição inglesa e da tradução brasileira, fonte desta pesquisa.

produzido por esse sujeito. Analisar o discurso sob a perspectiva discursiva francesa significa considerar que o discurso tem espessura, como se tivesse uma terceira dimensão; significa atravessar a opacidade da língua, desconstruir a aparente contradição e a suposta ambiguidade, objetivando compreender a fala em curso (ORLANDI, 2001). Eis o procedimento metodológico básico do analista de discurso de perspectiva francesa.

A Banda ou Fita de Moebius é a figura que melhor cabe à língua da ADF: a língua da indefinição entre direito e avesso, interior e exterior, presença e ausência, uma vez que cada lado representa essas duas faces, o que elimina a dicotomia da separação do que é linguístico do que é extralinguístico (FERREIRA, 2005, p. 217). Essa peculiaridade implica o deslocamento da oposição língua/fala para língua/discurso. O que Michel Pêcheux

teorizou sob o nome de "discurso" é o apelo de idéias tão simples quanto insuportáveis: o sujeito não é a fonte do sentido; o sentido se forma na história por meio do trabalho da memória, a incessante retomada do já-dito; o sentido pode ser cercado, [mas] ele escapa sempre (MALDIDIER, 2003, p. 96).

A língua, decididamente intangível,

resiste do interior às evidências da lógica [...]; a materialidade da sintaxe é por certo o objeto possível de um cálculo, mas simultaneamente ela escapa daí na medida em que o deslize, a falha e a ambigüidade são constitutivos da língua (MALDIDIER, 2003, p. 97).

Eis o sujeito discursivo postulado pecheutiano de terceira fase: um sujeito que enuncia sob a ilusão de controlador absoluto, quando é, na realidade, dito pela história e pelo inconsciente.

O *ethos* e a "escrita de si"

Tendo sido apresentada a noção de discurso na ADF que não se deslinda da de sujeito, a outra relação que requer uma referência, ainda que sucinta, é a estabelecida entre discurso e *ethos*, em seu sentido de imagem que o outro faz do enunciador. Não é necessário que o locutor

faça um autorretrato de si, que detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si, para que o interlocutor construa a imagem daquele a quem ouve: "seu estilo, suas competências lingüísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para se construir uma representação de sua pessoa" (AMOSSY, 2005, p. 9). Isso significa que "todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si" (AMOSSY, 2005, p. 9) e que ocorre em ocasiões formais ou nas mais corriqueiras interações verbais, o que implica dizer que não se limita a técnicas apreendidas, mas se efetua à revelia do enunciador.

Mencionar a imagem que se faz de um enunciador remonta à retórica clássica que instituiu a noção de *ethos*. Retórica, palavra etimologicamente derivada do termo latino *rhetorica,ae*, por sua vez, derivado do termo grego *rhêtorikê*, significando 'a arte da retórica' (Dicionário Houaiss), constitui o estudo do uso persuasivo da linguagem, em especial para o treinamento de oradores. O uso persuasivo da linguagem se fazia pelas cinco partes do estudo retórico, consideradas pela tradição retórica: (a) a *inventio*, ou descoberta de argumentos; (b) a *dispositio*, ou arranjo das ideias; (c) a *elocutio*, ou descoberta da expressão apropriada para cada ideia, e que inclui o estudo das figuras ou tropos; (d) a *memoria*, ou memorização do discurso; e (e) a *pronuntiatio*, ou apresentação oral do discurso para uma audiência (Dicionário Aurélio).

Na arte retórica grega de Aristóteles, o *ethos* é a imagem de si construída no discurso; o convencimento do interlocutor, para o filósofo, é obtido pela conjunção da honestidade e da maneira apropriada de se exprimir. Na arte retórica romana de Cícero e Quintiliano - inspirada mais em Isócrates que em Aristóteles -, *ethos* constitui um dado preexistente ao discurso, uma qualidade individual do orador da esfera do caráter. Daí *ethos* ser denominada "caracteres oratórios" o que pressupõe a determinação da eficácia do discurso pela autoridade moral do orador; nesse sentido, caracteres oratórios eram, em princípio, caracteres reais (AMOSSY, 2005). Le Guern (1997 apud AMOSSY, 2005), entretanto, conclui de seu rastreamento dos manuais clássicos de retórica que a visão predominante é a de que a eficácia do discurso deriva dos caracteres oratórios e não dos reais.

Ducrot conceitua o *ethos*, estabelecendo a distinção entre mostrar e dizer: o *ethos* se mostra; ele não é dito. Prolonga, assim, a perspectiva

proposta por Aristóteles.

Maingueneau (2005) desenvolve uma concepção de *ethos* em direção que ultrapassa o quadro da argumentação e se inscreve no quadro da análise do discurso. Partindo do pressuposto da análise do discurso de que o público constrói representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale, o autor estabelece a distinção entre *ethos* discursivo e *ethos* pré-discursivo, assumindo o primeiro tipo, o de tradição aristotélica.

Maingueneau (2005, p. 72) desloca-se ainda da tradição retórica, por considerar que o *ethos* aparece não apenas no discurso argumentativo, mas em toda troca verbal. Não o reservando ao campo restrito,

à eloquência judiciária ou mesmo à oralidade, propõe que qualquer discurso escrito, mesmo que a negue, possui uma vocalidade específica que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa, por meio de um tom que indica quem o disse: o termo "tom" apresenta a vantagem de valer tanto para o escrito quanto para o oral.

Em Maingueneau (2005, p. 73-74), o discurso não constitui a mera associação de conteúdo e forma; "é um acontecimento inscrito em uma configuração sócio-histórica e não se pode dissociar a organização de seus conteúdos e o modo de legitimação de sua cena discursiva".

Em Foucault, o *ethos* aparece em seus estudos ulteriores que tematizaram os processos de subjetivação, mais especificamente, na forma como o indivíduo fazia de si mesmo objeto de transformação. Nessa fase, Foucault desloca-se da preocupação sobre o que o poder faz do sujeito para o que o sujeito faz com o que o poder faz dele. O *ethos* foucaultiano não se relaciona à retórica e, embora seja da ordem do caráter - como o queria Sócrates -, não preexiste à escrita, mas se constitui na e por meio dela. Nesse último sentido, aproxima-se de Aristóteles, para quem o *ethos* era a imagem de si construída no discurso.

Foucault (2004, p. 144) imputa à escrita de si "uma função *etopoiética*: a de um operador da transformação da verdade em *ethos*" que implica as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com a verdade. Longe de significar renúncia, implica progressiva auto-consideração e auto-domínio. Essa escrita *etopoiética* se efetua por meio de duas formas: o *hypomnemata* e a correspondência. O primeiro nasceu como anotações de controle contábil de comerciantes cuja

sistemática passou para o hábito de professores, alunos e médicos, constituindo de anotações de coisas lidas, ouvidas ou pensadas destinadas à releitura e à meditação posterior. A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si, pelo resgate dos *hypomnemata*, é, à análise de Foucault (2004), uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso. Os *hypomnemata* resgatados no processo da escrita passariam a constituir parte do próprio autor (Id., 2004, p. 146), por fixarem os elementos adquiridos aos quais podemos recorrer sempre que quisermos, opondo-se à dispersão própria da leitura (à qual acrescentaria: da interação oral). É por essa razão que a escrita dos *hypomnemata* se constitui mais como uma das atividades de subjetivação.

A função *etopoiética* da escrita, ainda que apresente sua especificidade, também era admitida no oriente: o samurai, guerreiro medieval japonês, dedicava-se à arte da caligrafia, o *shodo* (que significa caminho da escrita), a arte da escrita milenar japonesa, para se conhecer. Dedicava-se à escrita, por acreditar que o domínio do pincel lhe permitiria maior autoconhecimento - uma vez que a escrita no papel poderia expressar sensações ainda inconscientes: concentrando-se e persistindo no traço, o guerreiro educaria as mãos e a si (ARAGAKI, 2005).

A relação entre o discurso e *ethos* e, mais pontualmente, entre a escrita e o *ethos* se revela uma preocupação que perpassa indistintamente o mundo da cultura.

Análise do *corpus* de pesquisa

Para efeito de contextualização da pesquisa, apresenta-se o contexto pedagógico, enquanto condição de produção imediata do discurso, do qual se constituiu o *corpus* de pesquisa. Os sujeitos de pesquisa constituíram alunos de um curso de especialização em leitura e produção de textos em língua materna de uma universidade do interior do estado de São Paulo. A turma de cujos textos se constituiu o *corpus* de pesquisa, embora tivesse alunos oriundos de outras áreas do saber que não a de línguas, era constituída, predominantemente, de professores licenciados em Língua Portuguesa e atuantes como professores já há algum tempo ou já aposentados. Muitos desses professores deslocavam-se de suas

idades para a cidade que ofertava o curso de especialização objeto da pesquisa.

O *corpus* de pesquisa foi composto a partir de textos escritos por professores de Língua Portuguesa, na disciplina "Subjetividade e aspectos morfossintáticas e textuais da produção textos", dos quais se recortaram as menções às razões que os motivaram a se inscrever em um curso de especialização em leitura e produção de textos.

O procedimento metodológico fundamental da ADF elege o que tecnicamente denomina de regularidade discursiva, ou repetições, que remeteria a um sentido compartilhado por aquela comunidade ou efeito de sentido ou as contradições que permitem ao analista do discurso "interpretar" os sentidos que remetem aos vários discursos recortam o discurso em análise, denunciando um sujeito constitutivamente heterogêneo (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Como mencionado na introdução deste artigo, as condições mediatas ou amplas de produção do discurso, dizem respeito ao momento sócio-histórico perpassado pelo discurso neoliberal que faz os trabalhadores se pensarem livres para se submeterem ao discurso do aperfeiçoamento. Com também mencionado, esse discurso e o perfil do grupo em análise levaram à inferência de que esses professores tivessem sido mobilizados a se inscreverem no curso de especialização para conferirem excelência aos seus trabalhos.

Nem todos esses professores, entretanto, mencionaram, em seus textos, que seus objetivos constituíam conferir um aperfeiçoamento de seus desempenhos como professores de leitura e de escrita, como se poderá verificar na análise do corpus.

Transcreve-se, a seguir, para efeito de análise, o recorte discursivo do texto (doravante RD) do professor-aluno (doravante PA)1:

RD1.

PA1: *Na época que estudei minha professora de Língua Portuguesa não me ensinou a redigir textos, narração, descrição, enfim, infelizmente, as aulas eram direcionadas a cópia de textos e questionários. Aprendi a redigir textos em cursinhos preparatórios para o vestibular e em estudos paralelos. Na faculdade tive algumas dificuldades, mas consegui superar e procuro através deste curso aperfeiçoar a minha escrita.*

O RD1 de PA1 representa a regularidade discursiva que se fez perceber no *corpus* de pesquisa e que diz respeito ao conceito da aprendizagem de escrita em língua materna, qual seja, a de aprender os tipos clássicos de texto: narração e descrição. A análise do *corpus* demonstrou também como regularidade discursiva, a despeito das inúmeras críticas que os cursos preparatórios para os exames vestibulares recebem, o reconhecimento de que se aprende a redigir, pela primeira vez, nesses cursos. Essa regularidade aponta para o efeito de sentido da palavra escrita como a aprendizagem formal, sistematizada, de estruturas de textos.

Para além desse componente marcadamente sócio-histórico da escrita, direcionando-se o olhar analítico para o objetivo estabelecido para este estudo, qual seja, a de entender a imagem que professores têm de si como redatores, resgate-se a última frase do texto de PA1: *procuro através deste curso aperfeiçoar a minha escrita*.

Como se pode perceber, embora a determinação sócio-histórica de PA1 pelo discurso neoliberal da formação continuada se faça perceber por seu uso da palavra *aperfeiçoar* (leia-se: tornar-se perfeita para o trabalho), PA1 não menciona ter se inscrito no curso de especialização em leitura e produção de textos determinada pela necessidade de ensinar melhor seus alunos a escreverem, mas afirma tê-lo feito para aperfeiçoar a sua própria escrita. Se não pretende, com a inscrição no curso de especialização, melhorar o ensino de escrita e, se, como professora de nível de ensino fundamental, sua atividade não lhe requer que escreva, sua expectativa de aperfeiçoamento de sua escrita tem outra função que não a pedagógica: a de constituir um componente do seu *ethos*. O efeito de sentido de *procuro através deste curso aperfeiçoar a minha escrita*, assim, é *procuro através deste curso aperfeiçoar-me*, o que significa dizer que atribui à escrita uma função *ethopoiética*, isto é, a de constituir o caminho para se atingir o *ethos* do indivíduo, isto é, o que efetivamente é.

O que se percebe, em síntese, é que, refazendo sua trajetória como aluna de Língua Portuguesa, PA1 percebe um vácuo em sua formação no que diz respeito à aprendizagem da escrita, cujo efeito de sentido é aprender técnicas de escrita. Entretanto, ao revelar que aprendera a escrever na passagem pelo curso preparatório para exames vestibulares e que, embora tivesse encontrado algumas dificuldades durante sua

passagem pela licenciatura como professora de línguas, superou-as, permite-nos concluir que considera ter preenchido esse suposto vácuo de formação. Então, a preposição "e", de valor semântico, em princípio, aditivo que se lhe segue, mediando essa frase anterior pela qual reconhece a superação da dificuldade e a que se sucede pela qual afirma que a razão para ter-se inscrito no curso foi pretender melhorar a "própria" escrita não se realiza como adição. Se a frase anterior dirige a argumentação para superação de vácuos de aprendizagem da escrita e a posterior para existência de vácuos, cuja direção argumentativa se lhe opõe, essa conjunção de valor aditivo produz um efeito de sentido adversativo. Logo, não se trata de buscar complementar sua formação como professora, mas como sujeito também. O que PA1 parece revelar buscar, num curso de especialização em escrita, é uma outra ordem de escrita: a Escrita³ de si (UYENO, 2008) e, como tal, intangível, uma vez que se trata da escrita impossível do inconsciente, de uma escrita da ordem de um saber sobre si que não sabe.

Analise-se, em seguida, o RD2 de PA2:

RD2

PA2: *Experiência com a escrita foi bem primária. Até o momento fui uma mera copista. Com muita dificuldade em escrita e também em leitura. No colegial as provas eram escrita e oral. Estou fazendo este curso para melhorar a minha escrita e leitura, venho aprender, professora.*

Tal como PA1, PA2 revela ter-se matriculado no curso de especialização em leitura e escrita, não para aprender teorias e práticas que ela pretendesse ensinar a seus alunos. Embora professora de língua materna, certamente determinada pelo imaginário discursivo, PA2 enuncia a partir da posição de aluna, reconhecendo-se desprovida de domínio de escrita e também de leitura. Sua ocupação do lugar de aluna se faz de forma tão completa que ela não consegue conter um diálogo - próprio de alunos em seu início de escolarização - com a professora do curso, ao redigir em forma de registro próprio da oralidade: *venho aprender,*

³ A maiúscula é minha. Adoto essa forma para distinguir o sentido corrente de escrita do sentido de escrita da ordem do inconsciente em ousada analogia à distinção estabelecida entre outro e Outro por Lacan.

professora.

Para além dessa dimensão imaginária pela qual PA2 enuncia ocupando o lugar de aluna, imaginando que a professora dela espera essa ocupação, o que começa a se evidenciar é que PA1 e PA2 parecem julgar que a escrita compõe uma parte de seu *ethos* enquanto professoras, uma vez que ambas enunciam como justificativas para sua frequência no curso a necessidade de melhorarem as próprias "escritas".

Se PA1 e PA2, embora tenham manifestado pretender, com a frequência no curso, respectivamente, melhorar a escrita e aprender escrita, não explicitam os sentidos de suas pretensões, isto é, qual é o sentido de melhorar e o que pretende aprender, PA3, cujo RD se apresenta a seguir, aponta o sentido de aprender a escrita para além do sócio-historicamente determinado.

E3.

PA3: *Em minha vida escolar não tive aulas de produção de texto, às vezes o que raramente acontecia era a professora propor um tema (sem sentido, ou valor para nós alunos) e assim, pedia que fizéssemos uma REDAÇÃO com um número X de linha.*

Como se pode observar, embora reconheça ter aprendido a produzir textos, PA3 deixa perceber que discorda da forma com que aprendeu e relata uma sequência didática estereotípica da proposição de um tema e do estabelecimento de uma extensão para o texto. PA3 traz, em seu texto, um comentário colocado entre parênteses que, embora possa ser considerado parte da enumeração de críticas que tece sobre a forma pela qual aprendeu a redigir, parece constituir o que considera escrever: deve-se redigir o que *tem sentido, tem valor* para aquele que escreve. Nessa interrupção do fluxo da própria escrita sobre a experiência com escrita, pelo uso dos parênteses que se configuram como glosa metadiscursiva que se realiza como um desdobramento do dizer no próprio fio do dizer que indicia a heterogeneidade de que é constituída, PA3 deixa perceber que considera que a escrita deve constituir sempre Escrita sobre si.

Se PA3 oferece indícios de que entende que aprender a escrever significa escrever sobre o que é significativo para quem escreve, portanto, escrever significa escrever sobre si, PA4, cujo RD4 se transcreve, a

seguir, revela julgar ter na escrita um meio pelo qual teria acesso à decifração de si.

RD4.

PA4: *Ao longo da vida, nunca aprendi a escrever. Escrever era no sentido de copiar, copiare só. Na minha época, infelizmente, o português era secundário. Nós alunos, dávamos mais valor a matemática. Bom, na matemática...infelizmente. Hoje, por ironia, amo ler; mas não sei colocar no papel o que sinto, o que sou, o que quero dizer.*

Observe-se como PA4 não meramente relata, mas lamenta ter atribuído pouca importância ao domínio da língua materna, domínio esse que julga, hoje, permitiria a ela expressar seus mais caros sentimentos.

Percebe-se a atribuição por PA4 de um poder catártico à escrita, na reiteração do advérbio de modo derivado por morfema prefixal de valor negativo *infelizmente*: *infelizmente* não atribuiu importância ao estudo da língua materna; *infelizmente* concedeu mais importância ao estudo da Matemática do que ao de língua. Ao continuar seu relato, usando a expressão, *por ironia*, PA4 deixa perceber sentir-se objeto de castigo por ter preterido o domínio da língua. Não se limitando a um comentário, em alguma medida comum, de arrependimento por não se ter atribuído valor a algo e essa atitude passar a fazer falta em algum momento, PA4 deixa perceber uma certa melancolia, por não dispor de um instrumento liberador: reconhece-se incapaz de colocar no papel o que sente, o que é e o que quer dizer. Deixa, enfim, perceber, na reflexão que faz sobre a razão que a impeliu a se inscrever no curso, que o fez conseguir escrever sobre si, para se entender.

PA4 parece considerar o potencial do domínio da escrita de se constituir como o *ethos* de ordem foucaultiana, no sentido de constituir "um operador da transformação da verdade em *ethos*" que implica as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com a verdade, ao qual acrescentaria: com a verdade intangível, com a verdade sobre si que se esconde ao sujeito.

Se escrever significar escrever sobre si se indiciava nos discursos de PA2, PA3 e PA4, escrever significar conter aquele que escreve se manifesta no discurso de PA5, como se pode constatar em RD5 de seu texto:

RD5.

PA5: *Na minha experiência escolar não havia o ensino de redação. Ou você possuía vocação e procurava aperfeiçoá-la com o auxílio da leitura ou você não possuía esse talento. Neste caso, só lhe restava penar um longo purgatório de execração pública. Sim pois as dissertações de história, geografia e demais disciplinas nos eram exigidas e deviam ser lidas em público. Além disso, havia a maldita argüição.*

Note-se como, para E5, a escrita contém aquele que escreve, ainda que se trate de escrever sobre outras disciplinas: aquele que nascesse com o dom da escrita deveria aperfeiçoá-la pela leitura; aquele que não nascia munido desse dom era *execrado em público*, ao ter a prova discursiva lida em público. No discurso de PA5, a dimensão ética da escrita, no sentido de reveladora daquele que escreve se explicita: ela seria responsável pela submissão a *um longo purgatório de execração pública*.

Tal como os outros excertos considerados para esta análise o de PA5 revela uma dimensão da escrita que extrapola o limite do letramento e se configura como aspecto constitutivo do sujeito que escreve em seu processo contínuo de subjetivação.

Considerações finais

Resgatem-se os pontos de início da meada da tessitura deste texto. A análise dos textos redigidos por professores-alunos que atuam ou atuaram como professores de língua materna e se inscreveram em cursos de especialização em leitura e produção de textos permitiu a comprovação da hipótese de que não o fizeram para aperfeiçoar seu desempenho pedagógico; mas fizeram-no para melhorarem "as próprias escritas". Para além da comprovação da hipótese de partida, os resultados da análise permitiram concluir que o fizeram, porque a escrita é constitutiva do *ethos* daquele que escreve. O *corpus* de pesquisa revelou, assim, a dimensão intangível da escrita, porque da ordem do inconsciente e, como tal, da dimensão da Escrita.

Os resultados da análise empreendida revelaram, para além da regularidade discursiva e, como tal, um dizer sócio-histórico e, portanto, ideológico, de que escrever significa dominar técnicas e modelos que

devem ser ensinados, um dizer que (d)enuncia um embate entre o eu ideal e o ideal do eu. A busca do eu ideal que se revela à análise do *corpus* é do plano da identidade de professor de língua materna, e a busca do ideal do eu do plano inalcançável da busca impossível de ser atingida do eu; daí a escrita ser constitutiva do *ethos* daquele que escreve.

A imagem que fazem de si mesmos como maus redatores não se revela determinada pela falta do processo formal e sistematizado de ensino e aprendizagem da escrita, mas pela busca do eu: embora enunciem e atribuam sua não-proficiência a essa falta e daí ingressarem no curso, a busca se revela como busca do eu desses professores.

Esses resultados permitem a imputação à identidade enquanto totalidade como apenas imaginária, e a atividade da escrita revela-se uma escrita (in)tangível de si. Permitem, ainda, a percepção - para além da dimensão *strictu* como atividade pedagógica para o professor de línguas e para além da dimensão *lato* de fundamento da cultura - do potencial da permissão da subjetivação de que dispõe a atividade escrita.

Abstract: This paper aims to analyse the self images contained in graduation students papers about themselves as writers. Theoretical support is provided by the last Pêcheux and last Foucault. From Pêcheux, this study takes the assumption that the subject is, always, the Althusserian subject of ideology and the Lacanian subject of the unconscious desire; therefore it displaces the assumption of a fixed identity conception as fixed and, therefore, of the ethos within a traditional rhetoric conception. Foucault's conception of ethos as unrelated to rhetoric, and which does not preexists to writing, but is constituted in and by it. Data analyses results have shown that writing is both a socio-historical activity and an (in)tangible writing of the self.

Keywords: French Discourse Analysis. Ethos. Writing. Teacher. Author.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

AMARANTE, Maria de Fátima S. *A Ideologia Neoliberal no Discurso*

da Avaliação: excelência e o avesso da excelência. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudo da Linguagem, UNICAMP. Campinas, 1998.

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: _____. (Org.). *Imagens de si no discurso, a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ARAGAKI, Bruno. A Alma do Kanji. *Made in Japan*. Editora Japan Brasil, n. 88, 2005.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2004.

CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

COURTINE & HAROCHE. O homem perscrutado: semiologia e antropologia política da expressão e da fisionomia do século XVII ao século XIX. In: ORLANDI, E. et al. *Sujeito e texto*. São Paulo: EDUSC, 1988, p. 37-60. (Cadernos Puc).

GADET, Françoise e PÊCHEUX, Michel. O real da língua é o impossível. In: GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A Língua inatingível, o discurso na história da lingüística*. Campinas: Pontes, 2004.

FERREIRA, Maria Cristina L. O quadro da análise do discurso no Brasil, um breve preâmbulo. In: FERREIRA, Maria Cristina L. (Org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir, história da violência nas prisões*. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

_____. A Escrita de SI. In: _____. *Ditos e Escritos V*. RJ: Forense

Universitária, 2004

HENRY, Paul. *A Ferramenta Imperfeita*. Campinas: EdUnicamp, 1992.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LE GUERN, Michel. *Léthos dans la rhétorique française de l'âge classique, Stratégies discursives*, Lyon: Press Universitaires de Lyon, 1977. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso, a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Contexto, 1993.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso, a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 1995.

MALDIDIER, Denise. *A Inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso. In: _____. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso, uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: EdUnicamp, 1993.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Semântica e Discurso, uma crítica à afirmação do "óbvio"*. Campinas: EdUnicamp, 1988.

_____. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político-francês: início de uma retificação. Anexo incluso em 1982. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Semântica e Discurso, uma crítica à afirmação do "óbvio"*. Campinas: EdUnicamp, 1988.

_____. *Estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

UYENO, Elzira Yoko. *A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudo da Linguagem, UNICAMP. Campinas, SP, 2002.

_____. Da autonarração à escrita acadêmica: a constituição da subjetividade do aluno de cursos de especialização. In: CASTRO, S. T. R de; SILVA, E. R. da (Orgs). *Formação do Profissional docente, contribuições de pesquisa em Lingüística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2006, p. 263-291.

_____. O autor da escrita e o Autor da Escrita: o embate (in)evitável. In: JIED, 1., 2008, Maringá. *Anais...* Maringá, PR, 2008.