

A ESCUTA E O FUNCIONAMENTO DA RASURA

Eduardo Calil de Oliveira

Universidade Federal de Alagoas

Qual a dimensão da rasura no aporte teórico que toma a linguagem enquanto uma instância simbólica e o sujeito como efeito dela? Na singularidade do texto, como ela pode comportar as posições de sujeito? Diferentemente daquela que trata o lugar do conhecimento lingüístico como uma ação do indivíduo sobre o uso da linguagem, o processo de rasuramento não estaria refletindo os efeitos do movimento da própria linguagem no sujeito?

Pela via destas pontuações e para discutir algumas questões que tocam na relação entre a criança e o funcionamento da rasura, proponho analisar algumas rasuras inscritas em uma prática de textualização de “histórias inventadas”.

Ao reconhecer nos muitos e recentes trabalhos de Lemos (1992, 1995, 1997, entre outros) a releitura operada da formulação saussureana sobre a teoria do valor, a língua é tomada pela sua negatividade e pela relação diferencial com os outros elementos que se definem a partir do que os outros não são. (Saussure, [1916], 1989:136).

Se o signo lingüístico só pode adquirir sua unidade e seu sentido na relação de diferença e semelhança que se estabelece através das articulações entre os eixos sintagmáticos e paradigmáticos, é preciso, para enfrentar os mistérios que envolvem as práticas de textualização, tomar o lingüístico como domínio fundamental e desmanchar a relação natural entre a ordem das coisas e a ordem do signo, pois, como coloca Milner (1987: 37), ela é de simples encontro, em que não há “nada da primeira podendo agir como causa sobre a segunda e vice-versa”.

Interrogar sobre isto levaria a suspender a noção de “conhecimento lingüístico” enquanto algo de uma ordem cognitiva a que o sujeito teria acesso através de suas representações mentais, para colocá-la como efeito do funcionamento lingüístico-discursivo ao qual se está alienado.

Diante disso, seria interessante tratar a relação que as crianças possam ter com seu texto através do que surge nele como problemas de “unidade” e os chamados “erros ortográficos” que se manifestam no processo de rasuramento.

Além da teoria do valor em Saussure, a reflexão de Lemos (1992) sobre os processos metaforonímicos tomados de Jakobson (1975), afetada pela leitura de Lacan, permitirá tratar a linguagem enquanto funcionamento lingüístico-discursivo que produz um sujeito-efeito de linguagem, mostrando sua precária autonomia na língua. Isto posto, espero poder elidir a natureza da relação entre aquele que escreve e o texto escrito, onde há um acesso direto do plano da idéias (pensamento) ao plano do texto (linguagem), e, a partir daquilo que sobra do texto da criança, ou melhor, daquilo que faz excesso, que transborda como pontos imprevisíveis de posições subjetivas de sujeito (Lemos, 1997), apontar para uma interpretação do signo lingüístico bastante diferente do que está posto nas teorias cognitivista sobre modelos de produção de texto.

Tomarei então como lugar de reflexão duas rasuras marcadas durante uma prática de textualização em que duas crianças combinam e escrevem uma “história inventada”. Estes dados fazem parte do banco de dados sobre as relações criança-texto que já anunciei no relatório parcial.

Analisarei uma prática em que Rafaela (7:11) e Flávia (7:3), duas meninas de 1ª série que estudam em uma escola municipal de Maceió, estão combinando e escrevendo a história “*leonardo e laresa*”¹. A história fala de duas crianças que se

¹ Esta prática de textualização foi filmada no dia 30/10/96, na Escola Municipal Antônio Semeão Lamenha Lins, Maceió.

conheceram, ficaram brincando, depois começaram a namorar, até que um dia seus pais souberam disso e foram fazer uma festa. Eles se casaram e viveram felizes para sempre. O trecho transcrito abaixo se passa logo após terem combinado a história e grafado o título².

Episódio 1

(LOGO APÓS RAFAELA ESCREVER O TÍTULO “LEONARDO E LARESA”)

(RAFAELA ESCREVENDO ‘era’)

1FLÁVIA: “...uma...”

2RAFAELA³: (ESCREVENDO ‘uma’) “...uma...”

3FLÁVIA: “...vez...”

4RAFAELA: (ESCREVENDO ‘ves’) “...vez...”

5FLÁVIA: “...duas criancinhas...”

6RAFAELA: (ESCREVENDO ‘umas’) “...umas...”

7FLÁVIA: (OBSERVANDO E LENDO O QUE RAFAELA ESCREVEU) “...umas. Umas!?”

8RAFAELA: (FAZENDO UMA PAUSA E FALANDO BAIXINHO) “...umas... umas...”

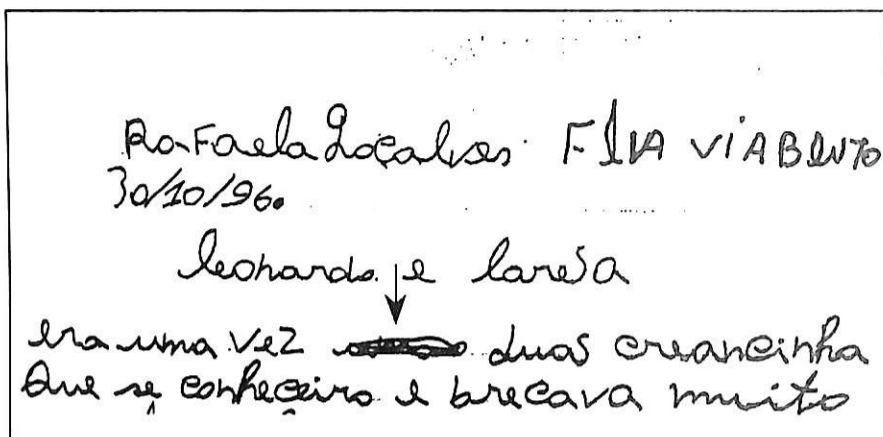
9FLÁVIA: “... du... duas criancinhas.”

10RAFAELA: “ Ah, é! (RASURANDO ‘umas’ E ESCREVENDO ‘duas’) ... duas criancinhas.”

² Uma análise preliminar desde episódio já foi apresentada no relatório parcial encaminhado ao CNPq.

³ O grifo significa que é a criança que está escrevendo.

Figura 1



O que estaria indiciando esta rasura sobre “umas” (*era uma vez umas duas...*)? Ela estaria mostrando justamente um ponto de controle das idéias conversadas às quais se iria escrever, já que combinaram uma história sobre duas crianças? Mas, se o número de crianças estava determinado tanto na conversa quanto no título escrito, por que então Rafaela escreveu “umas”? Que operadores constituem o tecido desta distração ou esquecimento na relação de Rafaela e Flávia com o texto?

Para se aproximar do movimento que poderia estar atuando nesta rasura, é preciso descrever e analisar o que está sendo dito nos momentos que precedem esta marca gráfica e seus efeitos sobre as crianças e o texto que escrevem.

Quando é proposta pela professora a atividade de escrever a “história inventada”, naquilo que se refere ao modo como poderia começar o texto, Rafaela e Flávia dizem o seguinte:

FLÁVIA: “É assim... era uma vez um palhaço... que não sabia contar piada... então... ninguém contava nenhuma piada para ele que as crianças não sabiam nenhuma piada.”

[...]

RAFAELA: “Eu tenho uma assim... óii era uma vez um menino que se chama Leonardo e uma menina que se chamava Laís...”

Há uma breve discussão entre elas em torno do nome da menina que primeiro é Laís e, sucessivamente, passa a ser Laninha, Larissa, Carissa, e, finalmente, termina por ser Larissa (“laresa” na forma escrita). Estaria isto interferindo na escrita de “umas” criancinhas que irá acontecer depois da professora distribuir caneta e papel para iniciarem a escrita do texto e Flávia dizer “duas criancinhas”, no turno 5 do episódio 1? Se se considerar o que está posto no papel, há uma metaforização que, através de uma relação de equivalência, se estabelece como um efeito de semelhança que aglutina e generaliza as possibilidades de escrever sobre um menino que se chamava Leonardo e uma menina que se chamava Larissa. É curioso que durante todo o texto, em momento algum, os nomes dos personagens estão escritos. Talvez isto contenha um efeito do título grafado, uma vez que nele já aparece os nomes destas duas criancinhas: Leonardo e Larissa.

Por que Rafaela não escreveu “duas”, mas “umas”? Que relação há entre estes significantes e o que se articula como efeito entre o manifesto e o latente? A questão permanecerá suspensa, pois a veia desta construção não pretende encontrar para isto uma ancoragem causal, o que sem dúvida seria inalcançável, mediante a singularidade, heterogeneidade e sobredeterminação dos enunciados. O que pretendo é levantar alguns pontos que possam ajudar a entender o movimento do sujeito alienado ao funcionamento da língua e suas relações com os processos metaforonímicos constitutivo de todo processo lingüístico-discursivo, para, deste lugar, discutir o estatuto do “conhecimento lingüístico” e o que seria o plano das idéias presente no processo de produção de texto.

Um ponto interessante para se colocar pode ser a inscrição de “uma” dentro de “umas”. Por um lado, é bastante

comum textos/enunciados estabilizados circulando neste universo discursivo, como por exemplo, “Era uma vez **uma** menininha”, “Era uma vez **uma** família...”, “Era uma vez **uma** rainha...”, “Era uma vez **uma** casinha/floresta...”. Desse modo, a emergência de “**umas**” não é da ordem do acaso, pois, em parte, efetua um movimento de contiguidade que vem metonimicamente, já que “era uma vez uma” funcionaria como um bloco. Em outras palavras, como se “uma” estivesse colado ou sido convocada pela expressão “era uma vez”. Não se pode deixar de notar que “uma” também alude a um eco ou reverberação paralelistica de “era **uma** vez **uma**”.

Ao mesmo tempo, há aí uma relação metafórica que produz uma equivalência na posição sintática que “**umas**” ocupa na cadeia. Os enunciados que foram produzidos anteriormente, a saber, “era uma vez **um palhaço**” e “era uma vez **um menino** que se chama Leonardo e **uma menina** que se chamava Lais” estariam também produzindo esta equivalência posicional indiciada na escrita de “umas criancinhas” .

“**um** palhaço”

“**um** menino”

“**uma** menina”

“**uma(s)** criancinhas”

A complexidade destes movimentos não se esgota aí. A escrita de “umas” aponta também para resquícios do significante “duas” posto em cena por Flávia ao referir-se aos personagens da história. Isto pode ser sublinhado pela entrada de “as” ou “s” em “umas”. O lugar na cadeia ocupado por estes significantes produz uma equivalência categorial que coloca em relação de semelhança “umas” e “duas”.

Mas, ao mesmo tempo, há uma relação de diferença imposta pelos “efeitos restritivos da cadeia” (Lemos, 1992) e pelo movimento de dispersão do sentido que aí se configura (Orlandi, 1987). A entrada de “umas” abre, em certo sentido, direções para o texto que estariam indicando uma

indeterminação de gênero e número dos personagens. Contudo, os efeitos restritivos que “umas” produz na cadeia manifesta faz com que Flávia volte-se sobre o que Rafaela escreveu, contendo não só sua escrita, mas também o sentido da história. Esta volta sobre o texto está indicando justamente um efeito imaginário deste encadeamento sobre Flávia e Rafaela, pois é deste lugar de intérprete de suas próprias falas que há um reconhecimento, uma escuta nesta posição que é efeito da própria linguagem sobre o sujeito. Talvez haja aqui uma pista de como se opera o efeito da linguagem sobre o sujeito, produzindo a ilusão de um conhecimento lingüístico dado *a priori*. A contenção imaginária do fluxo do discurso se dá via uma operação simbólica que marca uma diferença que escapa ao sujeito.

Se, como Lemos tem mostrado, as relações só podem ser tomadas como “relações entre cadeias” (Lemos, 1997: 9) e não relações entre termos, pois se não já teriam uma significação prévia e suporia um sujeito com acesso direto aos objetos do mundo. Pelo fato dos significantes “uma”/“duas” serem palavras atestadas da língua e estarem inseridos em uma anterioridade semântica dada, poderia se supor a existência de uma determinação de sentido para as crianças, ou seja, que estes significantes estariam apenas indicando o “conhecimento” sobre a quantidade exata do número de personagens da história. A ruptura desta unidade imaginária é atestada pelo deslocamento do significante que tentei mostrar anteriormente. Não se pode negar que há aí um registro imaginário que coloca este sentido em funcionamento, produzindo o estranhamento em Flávia da presença de “umas”.

Isto põe em questão a suposição de um “conhecimento” sobre a linguagem. É preciso avançar na discussão para tentar dar conta do modo como o movimento destas relações irá instaurar diferentes posições do sujeito na língua, desfazendo a naturalidade da suposição de um sujeito controlador do sentido e do texto, além de uma metaoperação sobre o lingüístico.

No próximo episódio da mesma prática de textualização que se está analisando, há uma rasura que parece não indicar o mesmo efeito daquela sobre “umas”. Rafaela e Flávia estão escrevendo sobre o que aconteceu com as duas criancinhas depois que elas se conheceram e brincavam muito.

Episódio 2

1FLÁVIA: “...então...”

2RAFAELA: (ESCREVENDO ‘en tão’) “...então...”

3FLÁVIA: “...eles crescero...”

4RAFAELA: (ESCREVENDO ‘eles’) “...eles...”

5FLÁVIA: “...eita, era prá botá então passou uns anos...”

6RAFAELA: “... não, não. Eles cres...”

7FLÁVIA: “...crescero...”

8RAFAELA: “... crescero... (ESCREVENDO ‘creseros’)
...eitá... (RASURANDO O ‘S’ DE ‘creseros’ e escrevendo sobre esta letra outro ‘S’ mais redondo: ‘creseros-s .)’”

9FLÁVIA: “...cresceros e ficaro namorando...
namorando... namorando...”

Figura 2

Que se conheceu e brincava muito
e en tão eles cresceras e ficava no
morado e en tão os ~~seus~~ seus pais do

Ao que pode estar relacionado a reformulação presentificada por esta rasura? Rafaela escreve sobre o primeiro ‘S’ um segundo ‘S’ “mais bem feito”. Há aí uma escuta voltada

para uma ordem gráfica, ao desenho que a letra deve ter⁴. Pode-se dizer que Rafaela deixa-se afetar pelo modo como se grafa a letra ‘S’, para, deste lugar, conter uma grafia que se apresenta “pouco precisa ou mal feita”. Aliás, no momento escolar em que se encontra, isto se coloca como lugar de referência para um “bom texto”.

A rasura em ‘S’ não interfere no sentido da história como é o caso de “umas”. O que então estaria levando Rafaela a colocar um ‘S’ nesta posição e a Flávia a aceitar e inclusive ler esta marca no final de “cresero”, não escutando a possibilidade de equívoco que isto contém?⁵ Há aí um “conhecimento implícito” sobre o uso do ‘S’ no plural de substantivos, artigos ou adjetivos que está sendo generalizado para os verbos nesta pessoa?

O “estranhamento” que ‘S’ e sua rasura poderia estar provocando se mostra pelo inusitado que sua presença traz. Se ela pudesse ser explicada através de um procedimento de generalização, por que não aparece na mesma posição em nenhum outro lugar deste texto, como pode ser observado abaixo:

“se conheceiro e brecava muito”

“os seus seus pais sobero deso”

“eles chegou”

“eles se casaro”?

Se o surgimento de ‘S’ na cadeia significante se configura como um efeito imprevisível, cujo corte pelo sujeito pode se dar em qualquer ponto dela (Lemos, 1992), sua

⁴ Este movimento já havia apontado em meu trabalho de doutorado (Calil, 1995).

⁵ No trabalho de Faria (1997) pode ser constatado um movimento semelhante com a presença de “s” em palavras como “quises”, “pesto”, “tocas”, “deixas”.

emergência nesta posição traz consigo a latência de outras cadeias através das relações de identidade, substituição e oposição que aí se inscrevem.

A operação metafórica que sua presença (re)vela está marcada pela posição que ocupa na cadeia. Ele entra no lugar de possíveis outros significantes, como por exemplo, o 'R', 'U', "AM", "L", "M" ou qualquer um que aí possa produzir uma identidade e uma diferença. Como já mostrou Faria (1997), mesmo no lugar vazio que se apresenta em outras escritas, ele guarda sua presença. A entrada de 'S' indicia o efeito de uma recorrência (Mota, 1995) que se impõe de tal modo que Flávia chega a enunciar "(eles) cresceros e ficaro...".

Outro ponto importante a ser analisado é a presença do 'S' como marcador de pluralidade. Talvez aí a relação possa estar sendo dada por uma espécie de efeito de espelhamento de uma estrutura como "os meninos" ou "as pessoas" em que o determinante e o substantivo devem concordar em número. Neste caso, "eles" estaria fazendo equivalência com "os", enquanto que "creseros" teria o estatuto ou uma relação de equivalência com "meninos" ou um nome qualquer.

Este processo metafórico está necessariamente atrelado ao processo metonímico que aí incide. A forma 'S' em "eles" estampa um paralelismo com a entrada de 'S' em "creseros", convocado metonimicamente.

Aqui, as fronteiras entre oralidade e escrita se mostram tênues e imprecisas, pois, ao mesmo tempo em que o 'S' aparece já como um efeito da própria escrita, na medida em que sua presença se impõe seja como efeitos de marcas gráficas, seja como efeitos de relações com outros significantes, ele migra para a oralidade denunciada na fala de Flávia.

Interessante observar a hesitação indiciada pelas posições de 'S' em determinadas partes do texto. Por exemplo, ele é suprimido em "*duas creancinha*" escrito logo no começo da história. Esta supressão se aproxima das formas orais que

aparecem na fala destas crianças. No entanto, ele vem aparecer em “*creseros*” e isto traz efeitos diversos da ausência/presença do significante em diferentes pontos da cadeia, mantendo relações com aquilo que a escrita impõe enquanto jogo de representações combinatórias dentro de um sistema total (Derrida, 1973).

O movimento do significante apontado nestes episódios analisados estaria pondo “em cena relações entre cadeias” (Lemos, 1997), que não permite entender os processos metaforonímicos como vinculados as “substituições e contiguidades enquanto relações entre unidades cuja viabilidade reside no que previamente as une do ponto de vista semântico” (op. cit. :11).

Da mesma maneira que a análise da forma ‘S’ permite tecer alguns comentários sobre a alienação do sujeito ao funcionamento lingüístico-discursivo, a análise anterior de “umas” aí se valida. Nas duas rasuras pode-se discutir os efeitos da rede de significantes no sujeito, ou do corte por ele operado. A escuta que aqui se apresenta é um efeito desta relação em que não é possível supor uma representação mental de um conhecimento lingüístico dado ou implícito. O que se anuncia como conhecimento já é efeito de uma relação de escuta da própria linguagem, seja ela de ordem semântica ou gráfica. É o reconhecimento de diferenças que são articuladas de modo imprevisível na cadeia significante que coloca o sujeito nesta terceira posição (Lemos, 1997). Posição que se edifica a partir da inscrição de uma lei que rege a cadeia de significantes, propriamente o ponto da simbolização estruturado pela via do imaginário.

Mas o ‘S’ também aporta topologicamente numa outra posição de sujeito na linguagem. Ele encarna tanto uma escuta como uma não-escuta. Se, por um lado, a criança reconhece uma diferença gráfica, por outro, não há registro para a produção do estranhamento em “*eles creseros*”. No que este enunciado traz da articulação dos processos metaforonímicos, pode-se

circunscrever aí o campo da segunda posição (Lemos, 1997). O reconhecimento da diferença de ordem gráfica ancora no terreno do simbólico, enquanto que o não-reconhecimento de ordem sintática aponta uma primazia do imaginário, em seu estatuto de simetria.

Referências Bibliográficas

- CALIL, E. (1995) "Autoria: (e)feitos de relações inconclusas [um estudo de práticas de textualização na escola]" Tese de doutorado. Campinas: Iel/Unicamp.
- DERRIDA, J. (1973) Gramatologia. São Paulo: Perspectiva.
- FARIA, N. B. R. (1997) *Nas letras das canções: a relação oralidade-escrita*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas e Editora da Universidade Federal de Pernambuco.
- JAKOBSON, R. (1975) "Dois aspectos da linguagem e do's tipos de afasia". In: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- LEMOS, C. T. G. (1992) "Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio". *Substratum*, v.1, n.1, p. 121-135.
- _____, (1995) "Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem". *Letras de Hoje*, 102, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pp. 9-28.
- _____, (1997) "Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna" (texto apresentado em Trenton (Itália), junho, 1997) (xerox).

- MILNER, J-Cl. (1987) *O Amor da Língua*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MOTA, S. B. V. da (1995) “O quebra-cabeça da escrita: a instância da letra na aquisição”. Tese de doutorado. PUC-SP.
- ORLANDI, E. (1987) *Discurso & Leitura*. Campinas: Unicamp.
- _____, (1996) *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- SAUSSURE, F. de ([1916], 1989) *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix.