

O AUTOR DA ESCRITA E O AUTOR DA ESCRITA: O EMBATE INEVITÁVEL

Elzira Yoko UYENO (Unitau)

Introdução

O relato por um graduando recém ingresso em uma área do saber acadêmico de humanidades, que, como tal, exige como requisito básico o domínio da escrita, de que fora jubilado por dificuldades na escrita constituiu o incidente deflagrador do estudo em relato. Considerando-se que participara de um processo de seleção vestibular reconhecidamente concorrido e de caráter discursivo que avalizara sua inserção no nível de ensino superior, a mencionada interdição na escrita indiciou transcender os aspectos pedagógicos e próprios do letramento acadêmico.

Este estudo de caso se insere no projeto “Subjetividade e ensino de línguas” que integra o grupo de pesquisa “Subjetividades e Identificações: efeitos de (d)enunciação”, ambos sob minha coordenação, e tem como fulcro certas práticas discursivas que se forjam no inelutável embate entre o sujeito e a vida em sociedade. Mencionar esse embate remonta, necessariamente, ao mal-estar na civilização cunhado por Freud. Essas pesquisas percorrem a trilha aberta pelo desbravamento de uma mata impenetrável de tradição positivista e empirista da imputação de cientificidade apenas ao objeto tangível empreendido pelo último Pêcheux (1983) que assumiu a impossibilidade da desconsideração do real em todo e qualquer discurso. Especificamente este caso que, *hvis clos*ⁱⁱ, pretensiosamente ousaria chamar “Caso P”, congrega estudos, na área de Linguística Aplicada, que tentam buscar, em aportes da psicanálise lacaniana, possíveis explicações para problemas que poderiam (e parecem ter sido) ser considerados insucessos pedagógicos.

Os conceitos convocados como balizamentos para efeito de análise constituíram a escrita como concebida pelo letramento e a Escrita como concebida pela psicanálise lacaniana e das quais decorrem, necessariamente, os respectivos conceitos de autoria e de Autoria (a maiúscula é minha). A escrita, dada a sua relação com a língua e com a linguagem se realiza como uma falsa transparência em que se deflagram operações relativas à divisão do sujeito, daí toda escrita comportar a *alíngua* pela qual, com um só e mesmo movimento, haver língua e inconsciente que tende a querer significar algo que o sujeito não sabe, uma vez que ele reside nessa divisão.

Em síntese, este estudo aborda a escrita afetada pela história e pelo inconsciente. Para efeito de ordenação da leitura, será apresentado, em um primeiro momento, a relação entre a escrita como considerada pelo letramento acadêmico e a Escrita como cunhado por Lacan e; em seguida, a análise do Caso K, mais especificamente, de um corpus constituído de diálogos estabelecidos com o sujeito que enunciava se encontrar impedido de prosseguir sua vida acadêmica em decorrência de problemas com a escrita.

1. A Escrita (Em Minúsculas) No Letramento: Do Desvanecimento Ao Ressurgimento

Estabelecer uma possível relação entre a escrita como um dos mecanismos lingüísticos fundamentais na caracterização do sujeito civilizado e a escrita como o real e, como tal, o impossível de ser representado, conceito cunhado por Lacan requer que se

lhes retire a homografia, fonte de desentendimentos, e atribuir ao primeiro a representação gráfica como escrita e, ao segundo, como Escrita.

Escrita constitui flexão genérica do substantivo masculino escrito (do latim *scriptus, a, um*) por derivação imprópria do particípio passado de *scribere* com o sentido de “traçar caracteres, fazer letras, escrever” (HOUAISS, 2004) e tem sido utilizado com o sentido de “coisa escrita, o escrito, escritura” (no latim *scriptus, a, um*). Sua invenção na Mesopotâmia, 3.400 anos antes de Cristo, marca, para os historiadores, a fronteira entre a pré-história e a história. Não mais de domínio exclusivo de escritores e de eruditos, a escrita se generalizou: para além dos trabalhos escolares e eruditos, atinge o trabalho, a comunicação e a gestão da vida pessoal e doméstica. A massificação da educação no ocidente e a evolução do mundo do trabalho e suas decorrentes exigências em competência na escrita e a complexidade dos meios de comunicação determinaram que saber ler e escrever não possam mais ser definidas de forma absoluta como “competências cognitivas independentes das condições sociais e culturais de seu desenvolvimento e de sua implementação” (BARRÉ-DE MINIAC, 2006, p.52).

Embora considerando essa abrangência, por postular uma espessura sócio-histórica e ideológica da palavra, o que permite o seu alinhamento a analistas do discurso de linha francesa, há os estudos de Foucault que contribuíram para uma perspectiva discursiva da escrita. As reflexões e investigações arqueológicas e genealógicas empreendidas por Foucault em seus estudos posteriores postularam processos de subjetivação que constituíram formas de construção subjetiva derivada de formas de objetivação que engendram historicamente os sujeitos (FOUCAULT, 1983, 2004). Inserida, nessa fase em que Foucault se propõe a uma hermenêutica do sujeito (FOUCAULT, 2006), encontra-se o conceito de escrita de si que retoma o conceito da morte do autor pelo qual se tornou conhecido como aquele que decretou a morte do sujeito e o (de)estrutura. Tendo encontrado em Santo Antônio, Sêneca e Plutarco as indicações de que o sujeito se constrói pela escrita e pela presença do outro como base de leitura de quem procede às *hipomnématas* ou anotações que julga importante e, ao analisar aspectos da realidade resgata essas anotações para escrever, Foucault postula os processos de subjetivação. Nesse processo, executa a escrita de si pelo adestramento de si por si, não da ordem do ascetismo cristão, mas do domínio de si mesmo na construção de si: a escrita teria a função de *ethopoíesis* ou de caminho para a construção do *ethos* foucaultiano.

Assim, se o autor morre, dado o seu desvanecimento na própria escrita, porque constitui nada mais do que mero princípio autor ou agregador de outros autores (FOUCAULT, 1994) aos quais também condena à morte (FOUCAULT, 2004), quando os lê e os utiliza em seus textos, ele se ressuscita, ao descobrir aspectos que se escondem a si e irrompem a escrita (UYENO, 2005). Sobretudo quando se trata da escrita acadêmica, uma vez que seu substrato é o texto de outros e sua legitimação se faz sob uma dada ordem do discurso acadêmico, a condenação do autor à morte por Foucault se evidencia. Considerando, entretanto, seu estudo posterior relativo à escrita de si, à escrita *ethopoietica* e seu depoimento a Claude Bonefoy a respeito de sua própria experiência como autor, é permitido afirmar o reconhecimento do ressuscitamento do autor nessa escrita. Essa imponderabilidade da escrita se alinha à postulação foucaultiana da economia do dispositivo da confissão, segundo o qual, incitado a confessar os mais ínfimos segredos, para que se lhe extraíssem a verdade, por um funcionamento que lhe é inerente, transbordam aspectos que se escondiam a si e lhe minimizam a angústia socrática de saber que não se sabe.

Essa perspectiva foucaultiana da escrita encontra paralelismo na terceira fase pecheutiana que reconhece a impossibilidade de se analisar o discurso sem considerar o real da língua, que reconhece, via Milner (1987), que todo discurso comporta a *alíngua* lacaniana.

2. A Escrita (Em Maiúsculas) Na Psicanálise Lacaniana: Do Real À Impossibilidade De Representação

Considerar a *alíngua* implica a articulação lacaniana entre *significante e letra*. “O *significante* baliza todas as possibilidades de discursos evidenciando um sujeito descentrado, fora da pregnância da imagem que ele pode ter de si mesmo, quando busca um sentido no enunciado do que diz e/ou escreve” (NAZAR 2006, p. 159). Embora a fala se preste melhor para a irrupção de formações do inconsciente, como o ato falho e o chiste, e a escrita literária, dada a sua estrutura, explícita, por via indireta, a *letra* do autor, segundo Lacan, o que se escreve em papel permite o resgate tanto quanto se resgata da fala, (NAZAR, 2006). Isso ocorre, porque, em todas as formas discursivas relacionadas á *alíngua*, alguma coisa não cessa de não se escrever (MILNER, 1987, p. 25). A *letra*, no avanço da elaboração conceitual por Lacan, designa a impossibilidade de escrita do real que ela aborda. Essa *letra* se faz acessível pela escuta do texto, a partir das falhas de sentido, uma vez que é em torno delas que a *letra* circula, apontando o lugar do *sujeito*, autor do texto. A falha, o lapso, jamais se produz por acaso, porque se lhe subjaz uma finalidade significante: como há um inconsciente, a falha tende a querer significar alguma coisa que não é somente o que o sujeito sabe, uma vez que ele reside nessa divisão entre o sujeito que enuncia e aquele que comete a falha.

No que diz respeito à autoria, Lacan se colocou como autor de artigos, textos, apresentações em congressos sob o título simples de Escritos e, mais tarde, arrependido da permissão de sua publicação, por temer o uso que os leitores pudessem fazer dela, em 1968, publica anonimamente, alguns artigos seus e de seus colegas, na série Silicet, ressaltando que a autoria, para além do nome próprio, está marcada na letra (FAVERO, 2006, p.221). Daí poder-se pensar em Autor e Escrita em Lacan.

Essa correlação entre a fala e a escrita como objetos privilegiados para escuta se evidencia, quando um sujeito se descobre impossibilitado de escrever, depois que passou a se submeter a terapias analíticas, o que se trata, em verdade, de uma angústia, no sentido de temer o acesso a um saber sobre si (UYENO, 2007d), “um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (Pêcheux, 1983, p.45).

O empreendimento da redação de um texto acadêmico e as diversas ordens de interrupção a que o autor está sujeito remetem às complexas relações presentes em todo fazer humano. “Um texto por sua amarração à língua e à linguagem é palco de pseudo-transparência e lugar onde se dão operações relativas à divisão do sujeito” (COLUCCI, 2006, p.238)

O que se apresenta à escuta do psicanalista e o que lhe deve interessar é toda a estrutura do inconsciente estruturado como linguagem, isto é, são as formações do inconsciente, uma vez que é em torno delas que a *letra* circula, apontando o lugar do *sujeito*, e, na medida em que haja condições para fazer vigorar o discurso analítico, cada enunciação faz nascer o sujeito (MELLONI, 2006, 215).

Quando um sujeito busca o analista, ele certamente o faz pretendendo obter um alívio para os seus sofrimentos, alívio esse obtido pela transferência, mas a transferência

implica uma verdade, um saber sobre o inconsciente que não vem sem desprazer. O analista sabe que a verdade pode não ser fácil de suportar, embora não seja só pela transferência que o saber sobre o inconsciente pode se manifestar. Há, na vida cotidiana, formações do inconsciente que imputam sofrimento ao sujeito, porque trazem uma mensagem sobre sua verdade íntima. O início da transferência reside no reconhecimento pelo sujeito desse estranho saber.

Sobre as etapas pelas quais o analisando passa em sua busca do alívio para seus sofrimentos, Lacan explicita aos seus alunos e analistas que,

quando o sujeito começa a análise, começa por falar dele, e não fala com você – a seguir, ele fala com você, mas não fala dele – quando ele tiver falado dele, que terá sensivelmente mudado nesse meio-tempo, com você, teremos chagado ao fim da análise (LACAN, 1985, p.186).

O fim da análise pode ser determinado pela precipitação da transferência e, quando teme ou não suporta o sofrimento imposto pela transferência, o sujeito pode interromper a análise e voltar a repetir o sintoma.

3. “Caso K”

Atuando há cerca de vinte anos como professora de cursos preparatórios para exames vestibulares, já me acostumara a receber alunos mencionando dificuldades em escrita, veto no acesso ao ensino superior por falta de competência em redação de textos escolares decorrente de falta de habilidade na leitura do enunciado, no domínio de técnicas de argumentação, na organização de textos. Guiada por necessidades pragmáticas, sempre tomara esses problemas como da ordem do desconhecimento de técnicas ou de falta do seu treino ou da ordem da falta de controle estratégico da distribuição de tempo. Outros insucessos nessas provas de avaliação extra-institucional sugeriam extrapolar a ordem pedagógica e se enquadravam na ordem emocional, se não seria mais preciso nomear de descontrole emocional. O próprio espaço institucional não parecia oferecer outros olhares que não esse meramente técnico e cujos objetivos eram restritos à não anulação e conseqüente exclusão do sistema de avaliação. Essas preocupações foram responsáveis pela instituição de um sistema de correções de textos para efeito de exames vestibulares (UYENO et al, 2007).

Outras instâncias de letramento, mais especificamente de docência em nível de pós-graduação *lato sensu* (UYENO, 2006) e de *strictu sensu* já haviam me oferecido subsídios de pesquisas para se analisarem casos relativos a dificuldades de redação da dissertação acadêmica (UYENO, 2007 a), ao mal-estar imposto pela atividade da escrita acadêmica (UYENO, 2007 b), à dificuldade de escrita de dissertações acadêmicas mencionada por filhos de imigrantes (UYENO, 2007 c) e de interdição na escrita da dissertação depois da submissão a sessões de terapia analítica (UYENO, 2007d).

Recentemente, essas preocupações foram contempladas por um caso, em instância pré-vestibular, que revelou transcender a dimensão meramente técnica. Foi pela primeira vez procurada por K, para discutir o conteúdo de um tema que lhe fora proposto em sala de aula, e suas dúvidas se restringiram ao campo temático. Foi outras vezes procurada por ela, sempre para elucidar aspectos relativos ao tema. Apesar do número muito elevado de alunos, condição própria dos cursos vestibulares, ocorreu-me que nunca lera um texto redigido por K.

Com a aproximação dos vestibulares de inverno que são invariavelmente oferecidos no mês de julho fui novamente abordada, no corredor, por K; como de costume, consultou-me sobre a possibilidade de ocorrência de um determinado tema. Aproveitei a abordagem para mencionar o fato de nunca haver lido um texto de sua autoria, e ela me revelou que escreve com frequência, sem entregar seus textos para efeito de correção. Alertei-a sobre os benefícios pedagógicos da opinião de terceiros e, sobretudo de corretores, já que a instituição contava com um sistema de correção e devolução semanal: estaria minimamente fazendo uma subutilização de um serviço pelo qual tinha direito. Insisti, em outros encontros casuais, quanto à produção e entrega dos textos, e essa insistência parece tê-la levado a se esquivar das aulas de redação; sabia de sua permanência na escola e de sua presença nas outras aulas.

No segundo semestre do curso, soube por suas amigas mais próximas de seu insucesso no concurso vestibular: apesar do bom desempenho nas outras disciplinas, em razão de ter obtido zero em redação, fora desclassificada. K continuava ausente nas aulas de redação, até que um dia solicitou-me uma entrevista. Nesse encontro, revelou-me que freqüentava, pelo segundo ano consecutivo (no ano anterior, em outra escola, razão pela qual desconhecia os problemas enfrentados por K) e sem sucesso em exames (cinco), o curso preparatório para o exame vestibular. Ao meu comentário – que pretendia consolador (embora reconheçamos bastante reducionista da máxima sartreana) – de que, em vestibular, “*l'enfer, c'est les Autres*”, K me relatou, em uma velocidade que me dificultou a compreensão, já ter sido aprovada em exame para um curso de uma universidade que constituiu seu objetivo maior ao longo de sua preparação em escolarização formal de nível médio; ter freqüentado, lá, o primeiro ano do curso e ter desistido do curso, por problemas de escrita, mais precisamente, por não ter conseguido realizar, no nível exigido, as provas inteiramente discursivas.

Considerando-se que K se classificara em um exame de seleção vestibular reconhecidamente concorrido e de caráter discursivo que pretende exatamente – como informa a fundação do vestibular, em seu manual de candidato – objetivar avaliar o preparo dos vestibulandos que garantiria sua progressão no nível de ensino superior, a mencionada interdição na escrita indicou, a princípio, tratar-se um problema próprio do letramento acadêmico que pode oferecer dificuldade na leitura de textos teóricos e na sua retextualização, isto é, na elaboração de um texto com base na leitura de outros.

Em sua condição no momento de sua “confissão”, entretanto, o problema estava em superar o primeiro obstáculo: vencer a prova de redação. Combinamos como primeiro procedimento em direção à superação desse obstáculo a entrega de um texto, por menor que ele fosse, para que eu pudesse ter acesso a um primeiro material do qual decorreriam outras atividades. Corolário imediato: nenhum material de K disponível para efeito de correção e, o que foi pior, sua ausência nas aulas de redação.

O segundo semestre atingia a sua metade, época em que pré-vestibulandos, invariavelmente e sob opção, submetem-se a um simulado discursivo que prevê uma redação. Já incapaz de passar cética pelo problema de K, minha surpresa foi encontrar seu nome entre os alunos que haviam se submetido a esse ciclo de provas, e o que foi melhor: seu nome constava dentre aqueles que haviam entregue as redações. Seria fugir à verdade mencionar que não fora movida pela esperança de que K havia superado a confessada interdição na escrita.

K, entretanto, como eficaz autora de obras de suspense, não atenderia a essa esperança: seu texto iniciava com letras regulares e bem torneadas a abordagem do tema e, após o segundo parágrafo, interrompia-se. Não revelava, como se poderia supor, ter

sido iniciado nos minutos finais do tempo previsto para a prova: K interrompia seu texto com indícios de pretender ser entendido que se tratava de deliberados três pontos.

O que significariam essas reticências? Não mais as ausências de K, nas aulas de redação, que se seguiram ao ciclo de simulados, preocupavam-me, mas sim aquelas reticências. Solicitei permissão para proceder à correção de seu texto que não apresentava problemas formais de sintaxe ou de ortografia, com exceção de uma acentuação gráfica imprecisa; nem lógicos de coesão e de coerência e nem mesmo temático de equívoco quanto ao conteúdo. Procedi à correção da imprecisão. No espaço destinado à redação de comentários pelo corretor, elogiei a precisão na apreensão do tema, informando-a de que o obstáculo relativo à exclusão de seu texto, caso se tratasse de exame de vestibular oficial teria sido eliminada; elogiei, também, o atendimento quanto ao gênero solicitado, o que também a colocaria a salvo de eliminação; mencionei a pertinência da abordagem do tema. Em seguida, sugeri-lhe encaminhamentos possíveis de ordem argumentativa e assinei a correção.

Na semana que se seguiu à devolução do texto, para uma segunda surpresa, vi entre os alunos, a esse tempo do ano, tensos na expectativa da realização efetiva dos exames vestibulares, K, em seu lugar de costume. Não se referiu à correção de seu texto a que eu procedera. Também, como de costume, discuti calorosa e pertinentemente – a ponto de ter suscitado elogios dos colegas – o tema, mas, também como sempre, não escreveu em aula e nem tampouco entregou o texto para correção. Não a interpelei, dessa vez, sobre a necessidade de uma avaliação por corretores.

Quando faltavam cerca de dez dias para o encerramento do ano letivo, surpreendida por uma outra vez, recebi, por baixo da porta de minha sala, um texto, com letras bem torneadas, precisamente paragrafadas, de K. Seu texto, com data recente, apresentava precisão em todos os aspectos técnicos que se espera de uma redação para efeito vestibular. Não se soube mais de K nem em outras disciplinas: avisara apenas que se concentrava na preparação para um determinado exame.

Qual foi o epílogo do Caso K?

K foi muito bem sucedida nos exames vestibulares: foi aprovada, em primeira lista, no exame vestibular da faculdade que abandonara e em outra de renome nacional.

4. Análise do Caso K

Referindo-se às fases da análise, Lacan elabora uma síntese dos procedimentos que deduziu de sua experiência, segundo a qual, “quando o sujeito começa a análise, começa por falar dele, e não fala com você – a seguir, ele fala com você, mas não fala dele – quando ele tiver falado dele, que terá sensivelmente mudado nesse meio-tempo, com você, teremos chagado ao fim da análise” (LACAN, 1998, p.186).

Embora se tratasse de uma interação pedagógica, parecendo confirmar o afirmado por Melloni de que, desde que haja condições para fazer vigorar o discurso analítico, cada enunciação faz nascer o sujeito, K buscara por ajuda tomando a mim professora de redação como sujeito suposto saber, isto é, aquele que tem um saber sobre si, saber que ela não tem.

Procedendo exatamente como na primeira fase da análise prevista por Lacan, de acordo com a qual “quando o sujeito começa a análise, começa por falar dele, e não fala com você”, K, no primeiro encontro, limitou-se a relatar, longa e detalhadamente, todo o ocorrido consigo: suas dificuldades, suas tentativas, suas derrotas parciais a cada prova bimestral e, por fim, sua desistência do curso. Não maldisse a escola de onde saíra, como se poderia esperar. Não fez perguntas sobre possíveis diagnósticos pedagógicos que eu pudesse lhe oferecer, nem

tampouco solicitou ajuda. Enxugou algumas lágrimas. Parecia estar falando para si mesma, embora falasse para mim e estivesse sentada de frente para mim. Terminada a sua confissão, tomei a iniciativa, o que me cabia como sua professora de redação, de lhe propor um programa de estudo.

Já configurando uma segunda fase, segundo a qual “ele [o analisando] fala com você, mas não fala dele”, paralelamente ao descumprimento do programa, K falava comigo sobre temas, provas, filmes, sobre pontos de vistas a respeito de vários fatos e assuntos; assumia pontos de vista singulares, mas não mais falou de si.

K não explicitou por enunciados a terceira fase da análise lacaniana, mas ofereceu indícios de que a tenha configurado e será motivo de análise a seguir.

As intercorrências que se seguiram a seu relato parecem merecer análise: sua ausência nas aulas, na seqüência e como conseqüência da insistência por sua produção textual parece constituir uma resistência a dispositivos disciplinares de objetivação, postulados por Foucault.

Sua inesperada participação no ciclo de vestibulares e a sua entrega do texto com as reticências, ainda que possam denotar resistência aos poderes disciplinares, permitem-nos pensar no estabelecimento de um embate entre o autor da escrita e o Autor da Escrita; nesse embate, K se inquietou, porque a interdição da escrita enquanto sintoma e, como tal, uma das formações do inconsciente, traz um saber sobre o seu inconsciente, uma mensagem sobre sua verdade íntima, e a verdade não é fácil de suportar. K parece se encontrar no início da transferência, por parecer reconhecer esse estranho saber que ela não sabe e, pretendendo um alívio de seus sofrimentos, enfrenta a escrita.

O procedimento da escuta de K, no sentido de analisar a interdição da escrita, enquanto sintoma, e o enfrentamento do desafio da escrita como início de início de transferência, e o procedimento da anotação em seu texto interrompido como se ele não tivesse sido interrompido parecem ter oferecido condições para fazer vigorar o discurso analítico e fazer nascer o sujeito, ainda que as enunciações de K fossem raras.

O discurso analítico pareceu continuar seu efeito: K revela ter continuado o embate com o sintoma em torno do qual a *letra* circula, apontando o lugar do *sujeito*, autor do texto: seu último texto, inteiro, colocado por sob a porta, parece ter constituído o momento da alta, uma vez que, embora não tenha voltado a falado de si, na terceira fase da análise, como previa Lacan, K vence a interdição. K comprova sua vitória sobre a interdição, ainda que apenas do primeiro embate com relação ao vestibular, ao ter sido aprovado em dois vestibulares cujas etapas previam provas discursivas. Se houver outros embates, K deverá enfrentar o sofrimento que o saber inconsciente que nunca se atinge.

A apresentação do texto integral sem demais problemas da ordem gramatical e textual e a aprovação nos vestibulares revelam também que não se tratava de falta de competência da ordem do letramento e, como tal, da ordem do saber acadêmico, mas da ordem de um Saber do inconsciente.

Considerações Finais

Resultados da análise do discurso do sujeito que se viu impedido de exercer a atividade da escrita acadêmica revelaram que, desde que existam condições para fazer vigorar um discurso analítico, ainda que, como meros professores, não as tenhamos pretendido, as enunciações fazem emergir o sujeito.

Revelam, ainda, que a interdição da escrita como sintoma, quando objeto de escuta, pode permitir o acesso à letra e apontar o lugar do Autor do texto.

Ficou também evidenciada a existência de uma relação indeslindável entre o Autor e o autor, decorrente de um embate entre o saber acadêmico e o Saber psicanalítico.

Não considerar entraves de escrita como problemas apenas de ordem pedagógica e destinar-lhes uma escuta da ordem de um discurso analítico parece constituir uma das contribuições que as perspectivas interdisciplinares possam oferecer para suscitar reflexões sobre a sua pertinência em nome da minimização da angústia inelutável de saber que não se sabe.

Referências

BARRÉ-DE MINIAC, C., *Saber ler e escrever numa dada sociedade*. In: Corrêa M.LG e BOCH, F. (orgs) **Ensino de Língua: representação e letramento**, Campinas: Mercado de Letras, 2006

COLUCCI, V. L. **A angústia e a escrita que se inter/rompe**: percalços na escrita do trabalho intelectual. In: Leite, Nina Virgínia de Araújo (org) **Angústia: o afeto que não engana**, Campinas: Editora Mercado de Letras, 2006

FÁVERO, A. B. **A Apropriação da linguagem escrita pela criança**. In: Mariani, Bethânia (org) **A Escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise**, São Carlos: Editora Claraluz, 2006

FOUCAULT, M. **A Escrita de Si**. In **Ditos e Escritos V**. RJ: Forense Universitária, 2004

_____. **História da Sexualidade 1, a vontade de saber**. RJ. Edições Graal, 1993

_____. **A palavra nua de Foucault**. “Folha de São Paulo”, 22 de Novembro de 2004 (Tradução de Clara Allain).

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

MELMAN, C. A fobia da Escrita. In. MELMAN, Charles et al. **O significante, a letra e o objeto**. Rio de Janeiro: Editora Cia de Freud. 2004

MILNER, J. **O Amor da Língua**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1987.

NAZAR, T. **O Escrito da Escrita**. In MARIANI, Betânia (org.) **A Escrita e os Escritos**. São Carlos: Editora Claraluz, 2006 (159-174).

PÊCHEUX, M. **Estrutura ou Acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, 1990.

UYENO, E. Y. et al. **Making of das aulas de redação: uma análise dos efeitos da implantação de um sistema de correção de redações de alunos**, disponível no site http://aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/ptR/chamada/Trabalhos_Aprovados, 2007

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

_____ **Hermenêutica de si mesmo:** escrita acadêmica, *parrhesía* e subjetividade. In. SILVA, UYENO, ABUD (orgs) **Cognição, Afetividade e Linguagem**, Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007a (76-94)

_____ **O mal-estar da escrita:** para além do letramento acadêmico, um desejo do outro, Anales del VII Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso, CDRoom, 2007 b.

_____ **Dois estranhos que e(in)screvem:** o desafio da escrita acadêmica por filhos de imigrantes, submetido para publicação nos Anais do VII Congresso da Associação Brasileira de Lingüística Aplicada, 2007a

_____ **Escrita acadêmica, divã e processos de subjetivação**, disponível no site www.discurso.ufrgs.br/sead/trabalhos_aceitos, 2007 d

ⁱ Iniciada por letra maiúscula.

ⁱⁱ Expressão francesa que pode ser traduzida como “entre quatro paredes” ou ”a portas fechadas”.