

SOLANGE L. GALLO

O ENSINO DA
LINGUA ESCRITA

X

O ENSINO DO
DISCURSO ESCRITO

G137e

11601/BC

ENSINO DA LINGUA ESCRITA

X

O ENSINO DO DISCURSO ESCRITO

SOLANGE LEDA GALLO

TESE APRESENTADA AO DEPARTAMENTO DE
LINGÜÍSTICA DO INSTITUTO DE ESTUDOS DA
LINGUAGEM DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CAMPINAS, COMO REQUISITO PARCIAL PARA A
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM LINGÜÍSTICA.

ORIENTADORA: PROFA. DRa. ENI P. ORLANDI.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Solange Leda Gallo

Gallo

e aprovada pela Comissão Julgadora em

20 / 12 / 89.

ENI P. ORLANDI Campinas, dezembro de 1989.

Profa. Dra. ENI de L. P. Orlandi
ORIENTADORA

Ao Pequeno e ao Vitor,
duas razões para este
trabalho e para tudo o
mais...

AGRADEÇO

A Eni

Mais que orientadora, mais que amiga, quem sempre soube compreender minhas palavras, meu discurso, meu silêncio, tudo o que determinou a profundidade do mergulho nesta reflexão.

A meus pais

Por terem acreditado que um diploma seria a melhor herança que me deixariam, sem terem percebido que o melhor já estava sendo dado desde o princípio.

Quero agradecer, também, a essas pessoas que por motivos tão diferentes ajudaram-me a concluir esta etapa:

A Paul Henry e Jacqueline Authier por terem mostrado tanto interesse pelo trabalho e por nossas discussões.

A Freda Indursky, por tantas horas de carinho, de estudo e de opiniões preciosas.

Ao "Zé" (José Sanches Antunes), na época diretor da Escola do Sítio, por ter acreditado e incentivado o trabalho.

As crianças, meus alunos queridos, pela experiência inesquecível.

A Zizi, por ter sido maravilhosa no computador e na paciência.

Aos professores Charlotte, Fernando, Edu e Vogt pelas sugestões valiosas no exame de qualificação e nos cursos.

Ao CNPQ, CAPS e UNICAMP pelas bolsas de estudo que recebi.

RESUMO

Esta reflexão se desenvolve a partir da diferenciação "produção oral" x "produção escrita" em língua materna, e mais especificamente na relação que o sujeito estabelece com essas diferentes produções. Nessa perspectiva, os diferentes textos (oral e escrito) são considerados "produtos" de diferentes "processos"; estes sim priorizados nesta pesquisa.

Na primeira parte mostro as razões de trabalhar na perspectiva da Análise do Discurso, quais são os seus fundamentos e, a partir deles, procuro construir um lugar satisfatório para a observação, no interior de tal quadro teórico e de tal método de análise, dos processos de constituição do sujeito (e do sentido) na relação com a oralidade e a escrita.

Na segunda parte mostro de que maneira pode ser vista a questão da "oralidade x escrita" no momento da intuição da ciência lingüística (em Saussure) e, ainda, como pode ser vista tal questão do ponto de vista histórico e ideológico, o que permitiu-me a identificação de dois processos em relação de interação e conflito; processos que, por sua vez, produzem dois diferentes discursos que eu chamei de DISCURSO ORAL e DISCURSO

ESCRITO. Essas noções produzem um deslocamento daquilo que a princípio denomina-se oralidade e escrita.

Na terceira parte, já à vista da reflexão desenvolvida nas duas partes anteriores, faço algumas considerações a respeito do ensino de língua materna assim como se dá, hoje, no Brasil e mostro, através de uma experiência realizada durante um ano em uma classe de 5a. série, como poderia se dar esse "ensino", de modo a que os alunos produzam uma passagem do DISCURSO ORAL ao DISCURSO ESCRITO.

APRESENTAÇÃO

"O QUE SIGNIFICA UM BRASILEIRO ENSINAR PORTUGUÊS PARA OUTROS BRASILEIROS?"

Na intenção de refletir sobre essa questão, se constitui este trabalho.

A questão, assim colocada, já aponta, de saída, para pelo menos dois sentidos: um, especialmente metodológico e outro, eminentemente ideológico, porém, ligados entre si.

Assim, um brasileiro ensinar português para outros brasileiros remonta, a princípio, como em qualquer cultura, à questão do método: ou seja, o que deveria ser ensinado, ou de que forma ensinar língua materna?

Essa questão inicial está imbricada, então, em outra de cunho ideológico: ensinar (impor) uma norma, tida como culta, a todos os falantes, sem levar em conta as diferenças histórico-sociais.

No Brasil, essa relação de dominação pela língua se torna especialmente clara se pensarmos que a nossa relação com a língua materna é atravessada pela presença simultânea da língua portuguesa (língua do colonizador) e do que chamamos língua brasileira (língua do colonizado).

Dessa forma, ensinar (e aprender) língua materna não é tão óbvio quanto nos faz crer a ideologia dominante ou pelo menos, não tem somente o sentido que essa ideologia lhe imputa: o aperfeiçoamento de um saber espontâneo - a língua falada. Essa necessidade tem, pois, na sua origem, a marca de uma relação de forças que resulta na ambigüidade que tematizei acima.

Para além da alfabetização, o ensino (e o aprendizado) de língua materna tem, no mínimo, mais um sentido: assegurar a própria existência dessa ideologia e do grupo social que se beneficia dela - o dominante. Nesse sentido a ineficácia é constitutiva dessa prática e até mesmo desejável, pois que o aprendizado, ou melhor, a apropriação da "língua culta" se dará efetivamente, entre seus detentores, para além (ou aquém) da ESCOLA.

Foderíamos perguntar, então: Onde esse processo se inicia? De que forma ele se instaura no interior de uma sociedade? Que mecanismos garantem sua continuidade? E, principalmente, como estabelecer uma reflexão que leve a uma ação crítica no interior desse estado de coisas?

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE	
OBJETO - TEORIA - MÉTODO	
CAPÍTULO I - SUJEITO e FORMA-SUJEITO	
1. Da noção de sujeito do discurso	6
2. O sujeito do Discurso	14
3. Considerações Conclusivas	20
CAPÍTULO II - DISCURSO e TIPO	
1. Compreendendo a Tipologia	22
2. As tipologias e o Objeto	31
SEGUNDA PARTE	
ORALIDADE E ESCRITA	
CAPÍTULO I - EM UMA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA	
1. Língua - Fala	37
2. Escrita e Ideologia	45
CAPÍTULO II - EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA	
1. Língua Latina X Variedade Lingüística	49
2. Língua Portuguesa X Língua Brasileira	56
3. Discurso Oral X Discurso Escrito	63
TERCEIRA PARTE	
DO DISCURSO ORAL ao DISCURSO ESCRITO :	
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA	
INTRODUÇÃO	74
CAPÍTULO I - DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA	
1. Introdução	78
2. Fase Preparatória	82
3. Primeiras Reflexões	84
4. Passo Definidor	91
5. Encaminhamento final	94
6. Algumas Considerações	96
CAPÍTULO II - ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA	
1. Introdução	99
2. Texto	101
3. Sobre o Texto	114
4. Conclusão	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
BIBLIOGRAFIA	133

INTRODUÇÃO

Este trabalho iniciou-se em 1983, numa primeira experiência realizada com alunos da 6ª. série (1o.grau-Escola Sesi).

Tal experiência acontecia porque eu, enquanto professora de língua portuguesa, desejava observar mais de perto aquilo que eu entendia como uma diferença entre a produção oral e a produção escrita dos meus alunos.

Ela constituiu-se da apresentação de um texto original (uma reportagem de jornal) a partir do qual os alunos produziram um relato oral e um relato escrito, além de um comentário oral e um comentário escrito.

Analisei, então, os textos, comparativamente: texto original - relato oral, texto original - relato escrito, comentário oral - comentário escrito.

Os resultados da análise desses textos corroboraram a hipótese que eu tinha de que haveria uma maior "apropriação" por parte dos alunos, dos textos que eles produziram oralmente, do que daqueles produzidos por escrito, tanto em relação aos relatos, quanto em relação aos comentários.

A análise foi realizada, na época, sem qualquer precisão metodológica. Consistia apenas no confronto dos textos escritos

e orais (produzidos por um mesmo aluno, a partir de um mesmo referente) e na identificação, a partir daí, das diferentes construções lingüísticas em cada caso: no caso dos textos escritos, a predominância de construções "parafrásticas" (reprodução do mesmo sentido) e no caso dos textos orais, construções "polissêmicas" (com sentidos múltiplos), embora menos coesas.

Ao formular uma primeira conclusão a respeito dessa experiência, no entanto, foi necessária a mobilização de algumas noções - no caso as noções de "discurso" e de "processo discursivo".

O fato era que minha concepção primeira daquilo que constituía a diferença entre os dois textos (oral/escrito) apontava para a relação diversa que o aluno estabelecia com a linguagem oral e escrita. Ai nesse lugar me parecia residir a diferença que ficava evidente, no produto final, isto é, o texto. Por isso a necessidade das noções de "discurso" e "processo discursivo". Linguagem oral e linguagem escrita, na verdade, constituíam, no meu ponto de vista, práticas diversas e nesse sentido "discursos diversos", e enquanto prática, faziam parte de um processo, nesse caso um "processo discursivo".

Assim eu pude concluir que seria necessário uma investigação mais profunda dos diferentes processos vividos

pelos alunos, processos esses "anteriores" aos textos que eles produziam oralmente e por escrito.

Desta forma, eu estabelecia os preliminares de um princípio metodológico (epistemológico) que viria a se configurar mais claramente no final do percurso: a necessidade de se considerar a produção linguística, no momento mesmo da sua constituição.

Nessa medida é que se explica minha opção pela Análise do Discurso, ou seja, um método de reflexão que mobiliza questões referentes à constituição do sujeito e do sentido.

Começava, então, minha trajetória à procura de um maior esclarecimento daquilo que na época eu chamei de "processos constitutivos do discurso oral e escrito".

PRIMEIRA PARTE

OBJETO - TEORIA - MÉTODO

CAPÍTULO I

SUJEITO e FORMA-SUJEITO

1. DA NOÇÃO DE SUJEITO DO DISCURSO

A primeira etapa da investigação constituía-se, então, em esclarecer as propriedades do sujeito do discurso.

Eu percebia, naquela ocasião, que apesar das diferenças observadas na produção oral e na produção escrita dos alunos, ambas eram produções de aluno. Ou seja, tratava-se de um sujeito, em ambos os casos, já determinado pela sua relação com a instituição escolar. O que predominava na sua constituição, no momento que produzia os textos, não era sua condição de filho, ou de amigo, etc, e sim sua condição de aluno. Essa determinação do sujeito pela Instituição fez-me pensar na dimensão social do sujeito, e eu encontrei em Goffman uma concepção de sujeito que coadunava com o sujeito dos meus textos:

Quando uma imagem é acolhida com relação ao indivíduo, a ele é atribuída uma personalidade, este "eu" não se origina do seu possuidor, mas da cena inteira da sua ação, sendo gerado por aquele atributo dos acontecimentos locais que os torna capazes de serem interpelados pelos observadores. Uma cena corretamente representada conduz a platéia a atribuir uma personalidade ao personagem apresentado, mas esta atribuição, este "eu" é um "produto" de uma cena que se verificou, e não "causa" dela. O "eu", portanto, como um personagem representado, não é uma coisa orgânica, que tem uma localização definida, cujo destino fundamental é nascer, crescer, morrer, é um efeito dramático (...). Ao analisar esse "eu", então, somos arrastados para longe de seu possuidor, da pessoa que lucrará ou perderá em tê-lo, pois ele e seu corpo simplesmente fornecem o cabide no qual algo de uma construção colaborativa será pendurado por algum tempo. E os meios para produzir e manter os "eus" não residem no cabide. Na verdade, frequentemente esses meios estão aferrolhados nos estabelecimentos sociais.

A única ressalva que eu fazia, na ocasião, a essa concepção de sujeito, era em relação a uma separação implícita no texto de Goffman, entre "possuidor do eu" e o "eu" propriamente. No meu ponto de vista o sujeito de Goffman parecia existir em duas instâncias: uma determinada por suas ações e relações e outra neutra, sugerida nos termos "corpo que simplesmente fornece o cabide".

No meu ponto de vista, no entanto, para o "eu" (aproveitando o termo do autor) não havia um recuo possível a um estado original, nem mesmo no momento da análise, enquanto procedimento metodológico; instituir essa instância abstrata do "eu" poderia significar, em última análise, um falseamento da questão do sujeito do discurso, tal como procurarei mostrar mais precisamente em seguida.

Em geral, essa forma de conhecimento que vem da etnometodologia encontra restrições na A.D. porque, segundo a perspectiva discursiva, a etno reflete em termos de relações sociais e não em termos de relações de produção.

Além disso me incomodava a afirmação de Goffman de que "uma cena corretamente representada conduzia a platéia a atribuir ao personagem apresentado, uma personalidade". O que seria uma cena apresentada "corretamente"? E se não o fosse, não haveria constituição do "eu"? Ou ainda, que natureza teriam

os critérios que determinariam o "correto" e o "incorreto" nesse caso?

Essas questões que eu formulara na ocasião me remeteram a uma investigação mais aprofundada do que seria a "interlocução". Essa "platéia" sugerida por Goffman, que era constitutiva do "eu", encontrava ressonância na formulação de Benveniste (1976):

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego "eu" a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha locução um "tu". Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade - que eu me torne tu na locução daquele que por sua vez se designa por eu.

A esses pronomes Benveniste chamou de "primeiro ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem". Assim, "platéia" (tu) e "eu" se constituindo reciprocamente na relação que estabelecem. No entanto, mais adiante, no mesmo texto, aparece o seguinte:

A linguagem de algum modo propõe formas "vazias" das quais cada locutor no exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua "pessoa" definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como "eu" e a um parceiro como "tu".

Novamente algo me incomodava: era a imagem que o autor criava no seu texto de haver uma linguagem com formas vazias e um sujeito (locutor) que se apropriaria dessas formas referindo-as a sua pessoa.

Novamente a mesma concepção de Goffman: duas entidades, ou seja, a linguagem e o sujeito se apropriando da linguagem, ou, no caso de Goffman, a linguagem, e o sujeito como cabide da linguagem. Em última instância, um sujeito se revestindo de linguagem.

Eu me perguntava, então, em que medida, em que instância esse sujeito teria existência se não no interior do discurso?

Essas questões me levaram a produzir um primeiro deslocamento da minha hipótese inicial. Ao observar diferenças entre os textos orais e os textos escritos dos meus alunos, eu havia formulado a hipótese de que haveria uma "maior apropriação" por parte dos alunos, dos textos que eles produziam oralmente, do que daqueles produzidos por escrito. Não se trataria, portanto, de maior ou menor "apropriação", já que eu considerava impossível existir uma entidade prévia (e onipotente) que se "apropriaria" (se revestiria) de determinadas formas lingüísticas já dadas. A questão teria que se colocar de outra maneira e eu ainda não tinha os meios teóricos para formulá-la.

O que eu percebia, até então, era por um lado a questão da subjetividade na origem da constituição do "eu", e por outro lado uma linguagem aprioristicamente dada, da qual o "eu" se apropriaria. Essa "linguagem", então, prescindiria do "eu" num primeiro momento? Tratar-se-ia de uma "linguagem sem sujeito"? Se assim fosse, que consciência teria o "eu" a respeito da "apropriação" que ele fazia dessa "linguagem sem sujeito", e que estatuto teria tal "linguagem"?

Essas perguntas confirmavam que o caminho da investigação não poderia se fundar em uma concepção da linguagem que não incluisse a noção de "história". Da mesma forma essa investigação teria que incluir no seu método a complexidade do funcionamento do seu objeto.

Já em contato com a Teoria Polifônica da Enunciação (Ducrot 1987) eu percebi que ela apontava para uma das dimensões complexas do Sujeito e do Discurso.

Era a noção de heterogeneidade que se incluía nessa problemática e confirmava a impossibilidade de se chegar a uma compreensão de maneira direta. Ao retomar um conceito inicial proposto por Bakhtine, o conceito de polifonia, Ducrot amplia as possibilidades de representação do sujeito, através de quatro noções: Falante/Locutor/Lâmbida/Enunciador. Essas noções aparecem em Ducrot, nos seguintes termos:

Já que o locutor (ser do discurso) foi distinguido do sujeito falante (ser, empírico), proporei ainda distinguir, no próprio interior da noção de locutor, "o locutor enquanto tal" (por abreviação "L") e o locutor enquanto ser do mundo ("λ"). "L" é o responsável pela enunciação, considerado unicamente enquanto tendo essa propriedade. "λ" é uma pessoa "completa", que possui, entre outras propriedades a de ser a origem do enunciado - o que não impede que "L" e "λ" sejam seres do discurso, constituídos no sentido do enunciado e cujo estatuto metodológico é, pois, totalmente diferente daquele do sujeito falante (este último deve-se a uma representação "externa", da fala, estranha àquela que é veiculada pelo enunciado). (...) Chamo "enunciadores" estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles "falam" é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras.

Se pensarmos ainda que ao(s) locutor(es) corresponde(m) o(s) alocutário(s) e ao(s) enunciador(es), o(s)

destinatário(s), percebemos que a subjetividade da linguagem, a qual se referia Benveniste, tem seus limites ainda mais alargados, uma vez que o "eu" poderá ser considerado locutor, λ , falante, enunciador ou todas as representações ao mesmo tempo, enquanto o "tu" poderá ser considerado alocutário, λ , ouvinte, enunciador ou, da mesma forma, tudo simultaneamente.

Porém, se por um lado as noções de "determinação social", "subjetividade" e "polifonia" alargam os horizontes de uma determinação do sujeito do discurso, por outro lado elas colocam esse mesmo sujeito ora numa posição de incompetência em relação à linguagem (aquele que se apropria, aquele que possui), ora na sua total incompetência (o que se reveste, o que é mero suporte).

Havia, pois, a necessidade de um alargamento teórico para que se pudesse chegar a um esclarecimento dessa questão.

Eu partira da noção de "determinação social" do sujeito do discurso, e percebera que essa instância, a do "social" permitia uma exterioridade - o "não social", o "individual". No entanto, eu precisava de uma noção que abrangesse inclusive esse "individual", se quisesse continuar considerando que o "eu" só se constitui na relação com o "tu", ou seja, no interior do Discurso.

Assim, cheguei à noção de ideologia. Ideologia no sentido dado por L. Althusser (1985) na seguinte definição:

Só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito - só há prática através de e sob uma ideologia (...) a ideologia não possui um exterior.

De onde se conclui que o discurso, enquanto prática, é uma prática ideológica de um sujeito, da mesma forma determinado pela ideologia.

A determinação do sujeito deixava de ser concebida, então, como "uma determinação social" e passava a ser concebida como "determinação ideológica". Dessa forma passava a ser finalmente possível pensar a subjetividade na origem do sujeito do discurso.

Por outro lado as afirmações de Althusser colocavam uma outra questão: se o sujeito do discurso é ideologicamente determinado, se o discurso é prática ideológica e se a ideologia não tem um exterior, o que faria, então, com que o sujeito se constituísse como tal?

2. O SUJEITO DO DISCURSO

Em primeiro lugar é preciso observar de perto a noção de ideologia dada por Althusser. Quando se diz que "só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos", entende-se a ideologia de forma geral, como condição do "animal homem que se percebe

neste caso como animal ideológico" no entanto, ao se dizer "só há prática através e sob uma ideologia", então pensamos "ideologia" como algo particular - uma ideologia que estaria determinando uma prática. No confronto das duas instâncias ideológicas, percebemos que há, então, uma subdivisão dentro de um todo complexo. Algo como diversas "formações ideológicas" se entrecruzando nos limites de um todo complexo ideológico. No entanto, há, ainda, a necessidade de se pensar a natureza dessas instâncias ideológicas, já que não são idênticas, e se relacionam de formas bastante diferenciadas. No caso de uma ideologia determinando uma prática, há uma remissão necessária à história concreta que torna tal prática possível. Assim, a materialidade histórica e a formação ideológica seriam contemporâneas necessariamente. Quanto à ideologia em geral, seria uma noção "ahistórica", que se traduziria no funcionamento de um todo complexo (cruzamento de diferentes formações ideológicas) com dominante.

Porque o sujeito se coloca, então, na origem no sentido, perde-se para ele a dimensão material e histórica do sentido e instaura-se no lugar da "materialidade histórica" a "transparência da linguagem".

Isso se daria por um processo de interpelação - identificação - apagamento do sujeito em relação a determinada formação ideológica. Pécheux (88) denomina de:

Formação discursiva (F.D.) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito(...) Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da F.D. na qual são produzidas: (...) diremos que os indivíduos são "interpelados" em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas F.Ds que representam "na linguagem" as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Para esclarecer a questão daquilo que é materialidade histórica no interior de um todo complexo de formações ideológicas com dominante, Pêcheux propõe o conceito de interdiscurso. O interdiscurso abarcaria, então, não só o "encadeamento do pré-construído" (materialidade), mas também a "articulação" desses elementos. Essa "articulação" segundo o autor, estaria em relação direta com o que ele chama de "discurso-transverso" - relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa, etc. Daí resultaria o "fio do discurso",

o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse

antes e ao que eu direi depois); portanto, o conjunto dos fenômenos de co-referência.

Esse "fio do discurso" Pêcheux denomina "intradiscurso". Assim, aquilo que se concebe (na Teoria da Enunciação) como subjetividade, encontra aqui uma determinação de cunho ideológico. Retomando Althusser e Pêcheux (88)

como todas as evidências, inclusive aquelas que fazem com que uma palavra "designa uma coisa" ou "possua um significado" (portanto inclusas as evidências da "transparência" da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos -- e que isto não constitua um problema -- é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar.*

Essa formulação faz pensar em duas direções; a primeira delas diz respeito ao fato de que o indivíduo ao ser "interpelado" pela ideologia (para usar um termo de Althusser) se constitui em sujeito (eu). A outra direção nos remete para um indivíduo "sempre-já-sujeito" (para usar um termo de Pêcheux) por causa da ideologia.

Para esclarecer esse paradoxo, Pêcheux instaura a noção de "pré-construído":

Podemos (...) considerar o efeito de "pré-construído" como a modalidade discursiva da

* Estão grifadas as palavras de Althusser; o fragmento não grifado é o incluído por Pêcheux (88).

discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito... ao mesmo tempo em que é "sempre-já-sujeito".

Para sintetizar a tese do autor poderia-se dizer que o indivíduo (o não-sujeito) é constituído por uma rede de significantes (nomes comuns, nomes próprios, construções sintáticas, etc.) e preso a essa rede. No entanto, através de um processo de interpelação-indentificação os "objetos" dessa rede se desdobram e se manifestam para atuar sobre si (em última instância sobre o indivíduo) como outro de si. Retomando Fêcheux:

Vamos nos deter, propondo atribuir a esse efeito fantástico - pelo qual o indivíduo é interpelado em sujeito - o nome de "efeito Muchhausen", em memória do imortal barão que se elevava nos ares, puxando-se pelos próprios cabelos.

O sujeito do Discurso é, então, uma Forma-Sujeito. Esse termo foi utilizado primeiramente por Althusser(78):

Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma de sujeito. A "forma-sujeito", de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais.

Assim, torna-se possível pensar o que a princípio parecia paradoxal: o sujeito na origem do sujeito, pois que o sujeito (indivíduo interpelado pela ideologia) se constitui, então, em Forma-Sujeito por meio de um processo mais uma vez ideológico.

Retomarei aqui um trecho do trabalho de Pêcheux(88), na intenção de explicitar, através dele, esse processo de constituição da Forma Sujeito.

Observaremos, por outro lado, que o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como "sujeito falante", com a formação discursiva que o assujeita. Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto "fio do discurso" do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma "interioridade" inteiramente determinada como tal "do exterior". E o caráter da forma-sujeito, com o idealismo espontâneo que ela encerra, consistirá precisamente em reverter a determinação: diremos que a forma-sujeito (pela qual o "sujeito do discurso" se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-

esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro "já-dito" do intra-discurso, no qual ele se articula por "co-referência". Parece-nos, nessas condições, que se pode caracterizar a forma-sujeito como realizando a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso: a unidade (imaginária) do sujeito, sua identidade presente-passada-futura encontra aqui um de seus fundamentos.

3. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A partir de todas as considerações feitas sobre o sujeito do discurso, a primeira coisa que podemos afirmar é que encontramos aí um sujeito essencialmente complexo. Sua aparente transparência é produto de dois esquecimentos, segundo Pécheux(88):

O esquecimento no.1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da F.D. que o domina.

Esse esquecimento, segundo o autor, é do domínio de um "sistema inconsciente". O "esquecimento no.2", diferentemente do no.1, está no domínio de um "sistema pré-consciente".

... o esquecimento no.2 é aquele pelo qual todo sujeito-falante "seleciona" no interior da F.D. que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase - um enunciado, forma ou sequência e não outro, que, no entanto, está no campo daquela que poderia reformulá-lo na F.D. considerada.

Assim, a transparência do sujeito é uma ilusão, assim como é uma ilusão a transparência do sentido.

Fica claro, ainda, a necessidade de se observar, enquanto analista, não um sujeito e um discurso monolíticos, mas sim a maneira pela qual determinada Forma-Sujeito se constitui na relação com determinada Formação Discursiva.

Portanto, o objetivo ao qual me lancei no início da investigação: identificar os processos discursivos da ESCRITA e da ORALIDADE, não seria atingido de maneira direta e mecanicista, mas através de um retorno permanente à uma teoria materialista da linguagem, fundado na história e na ideologia, sem abrir mão, no entanto, da subjetividade e da descontinuidade.

CAPITULO II

DISCURSO e TIPO

1. COMPREENDENDO A TIPOLOGIA

Assim, o objeto vai produzindo uma reorganização da teoria. Nesta etapa veremos como o método pode levar à compreensão desse objeto.

O dado empírico do qual parti se constitui de um texto escrito e um texto oral, produzidos por um mesmo aluno, a propósito de um mesmo referente. O objeto, aí instaurado, são os processos discursivos que estão na origem de um e do outro discurso.

Discurso, então, se define como prática lingüística de um sujeito em determinadas condições de produção (sociais, políticas, históricas, etc.). O texto é, então, considerado como o produto de um Discurso. O texto, assim concebido, como produto, é material ahistórico, mas que, no entanto, conserva

em si as pistas que remontam à materialidade histórica que está na origem de sua produção, e que são atualizadas pelo sujeito num movimento de reprodução/transformação.

A escolha do método de A.D., portanto, se justifica por ser um método que parte do texto (produto ahistórico), refaz a trajetória do sujeito que produziu o texto, através das pistas que o texto oferece, passando necessariamente pelas condições de produção do texto (o Discurso), para retornar finalmente ao texto e compreendê-lo.

Nesse sentido, a A.D. se propõe menos a entender ou a interpretar e mais a compreender.

Assim, se o "Discurso" é prática de um sujeito em determinadas condições de produção, o que o caracteriza (e torna possível uma tipologia) são esses dois elementos: o sujeito e as condições de produção. Ou seja, por um lado a forma de relação que esses elementos estabelecem entre si, e por outro lado as propriedades de ambos que estão em jogo nessa relação.

Voltando, então, à colocação inicial da questão, havia lá a hipótese de que o texto oral e o texto escrito inscreviam-se em discursos distintos.

Por outro lado, sabemos que a relação entre ambos estava inicialmente determinada pela instituição escolar e que o

Discurso que está na base dessa Instituição (e em sua sustentação) é o D.F. (Orlandi-83).

Assim, se colocava novamente uma questão teórica: ou eu considerava que ambos os textos eram determinados por sua inscrição no discurso pedagógico e não constituíam discursos distintos, mas formações discursivas distintas (no interior de um mesmo discurso), ou eu mantinha a hipótese inicial de que se tratava de discursos distintos e estabelecia uma tipologia que atribuísse a tipos diversos de discurso essas diferenças.

Questão delicada. Seria preciso, diante de tal impasse, verificar mais de perto cada elemento da "teia" que se formava.

O que definia, afinal, um tipo de discurso?

Orlandi (83) retoma Marandin que coloca a questão nos seguintes termos:

A empresa tipológica é uma retórica: um tipo de Discurso é uma configuração de traços formais associados a um efeito de sentido caracterizando a atitude do locutor face a seu Discurso.

A definição dada por Marandin nos faz pensar, pois, que todo discurso se define pela "empresa tipológica", já que o discurso se define pela produção de "efeitos de sentido". Essa consideração de Marandin não dispõe, entretanto, sobre o modo de constituição das tipologias.

Ainda Orlandi, em outro momento;

Partindo da suposição de que se poderiam distinguir três tipos de discursos, em seu funcionamento: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário - procuraremos caracterizar o discurso pedagógico (DP), tal qual ele se apresenta atualmente, como um discurso autoritário.

O critério para a distinção dos três tipos de discurso, podemos encontrá-lo tomando como base o referente e os participantes do discurso, ou seja, o objeto do discurso e os interlocutores.

Assim, Orlandi nos traz os elementos que subjazem à definição de Marandin: os interlocutores e o objeto. Nesse caso o tipo se caracterizaria pela relação entre interlocutores e objeto (referente).

O que nos faz concluir que desde o primeiro contato do analista com o texto, ele instaura uma relação com um tipo de discurso que pode ser "hipotético" (por exemplo: o discurso que se produz na instituição escolar, o discurso produzido pela empresa jornalística, etc). Depois disso, o analista trabalhará no texto (enquanto material empírico), enquanto exemplar desse discurso (hipotético), através das marcas (que representam pistas dos processos de produção do discurso) e a partir desse momento apreenderá o funcionamento desse discurso, através da análise das relações entre interlocutores e objeto.

Assim, o analista passará de uma hipótese inicial ao reconhecimento de um "tipo", determinado pela análise do funcionamento do discurso.

Assim, na medida em que a A.D. em seus próprios procedimentos de análise tem necessariamente presente o recurso permanente à teoria, podemos dizer, portanto, que a A.D. antes de ser método de análise, é teoria.

O importante é salientar que a própria Teoria, é ela também nascida de uma prática, e essa por sua vez de uma teoria, e assim sucessivamente num movimento dialético que nos remete, em última instância, à materialidade histórica. Isto porque a teoria de discurso se define como sendo a determinação histórica dos processos de significação. É nessa medida que se afirma ser a A.D. uma teoria materialista dos processos de significação. Evidentemente que o movimento desta teoria é também ele um movimento de tensão entre o repetível e o diferente - reprodução/transformação/apagamento.

Procuro, então, na medida do possível, vencer, enquanto analista, a instância do apagamento, sabendo que o possível aí, se traduz no pensamento crítico necessário para perceber, no interior da própria teoria e do próprio método, a tensão entre essas duas forças: a força do mesmo e a força do novo.

Considero que esteja na ordem da força do novo, ou seja, que esteja na direção da ruptura, dentro da própria Teoria, a

elaboração de uma tipologia que considera três tipos de discurso; Discurso Lúdico, Discurso Polêmico e Discurso Autoritário (Orlandi 83). Isso porque, a hipótese de que parte o analista ao formular essa tipologia, está deslocada de "critérios sociais formais" (igreja, religião, política, cotidiano, escola, etc) ou de "critérios textuais" (descrição, narração, dissertação) ou de "critérios políticos" (comunismo, socialismo, etc) ou quaisquer outras configurações apriorísticas. São discursivos os critérios que inauguram essa tipologia. Dizer que um discurso é polêmico, ou lúdico, ou autoritário, é dizer que ele tem determinado funcionamento (relação entre sujeito e objeto) que será explicado, então, por sua relação constitutiva com configurações sociais, políticas, econômicas, etc. (condições de produção). Essa tipologia, num certo sentido, goza de uma anterioridade em relação às outras.

Vejamos o que diz Orlandi:

No discurso lúdico, há a expansão da polissemia*, pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso, e finalmente no discurso autoritário, há a contenção

* A autora faz uma distinção inicial entre dois processos: o parafrástico (retorno constante a um mesmo espaço dizível) e o polissêmico (tensão constante estabelecida pela relação homem - mundo).

da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer.

Sabemos que uma tipologia não pode ser aplicada de forma absoluta sobre um fato lingüístico. É preciso levar em conta os diferentes aspectos desse fato. As tipologias, assim, também elas, tem um valor relativo, pois, são determinadas pela natureza do material que se está analisando e estabelecem-se de acordo com a relevância que o cientista pretende trabalhar. A "objetividade" da tipologia proposta por Orlandi reside justamente no fato da relevância que ela produz (a relação do sujeito com o objeto). Será através da análise do cruzamento dessa tipologia com outras (por exemplo, aquilo que caracteriza o Discurso da escola, o Discurso da igreja, etc) que o analista de Discurso chegará à determinação das condições de produção de certos efeitos de sentido.

Ainda nessa perspectiva de se resguardar o princípio da multiplicidade como característica da linguagem é que consideramos que os tipos não se distinguem de forma estanque, havendo uma gradação entre um tipo e outro. Por outro lado, há, entre eles, relação de aliança, de inclusão, de conflito, de determinação e outras espécies de relações que devem ser observadas pela análise do funcionamento discursivo e que fazem com que o tipo, finalmente,

se caracterize por uma relação não absoluta, mas de dominância. (Orlandi - 83).

Recuando, então, à questão: "o que define um tipo de discurso", eu diria que essa definição se produz em função do objetivo do analista conjuntamente à natureza do texto.

Essa é uma das dimensões em que o método pode levar à compreensão do objeto. Quanto mais poder de generalização tiver o método, quanto mais aspectos do objeto ele puder levar em consideração, e quanto maior for o seu poder crítico, mais se poderá dizer sobre o objeto.

No caso da linguagem, a questão torna-se especialmente complexa já que método e objeto se aproximam enquanto linguagem e este é justamente um dos aspectos que a A.D. procura incluir em seu método: a possibilidade de um recuo crítico por parte do analista, através de um constante retorno à teoria. Sabemos que o sujeito se constitui no e através do seu Discurso, assim também o analista. Uma vez que consideramos a neutralidade (estar fora do alcance da Ideologia) impossível, inclusive para o cientista, a A.D. pretende atingir uma explicitação cada vez mais apurada dos processos de constituição ideológica do sujeito e do Discurso.

No caso de uma tipologia, o seu maior poder crítico está justamente em relação direta com o seu maior poder de generalização. Isto porque o tipo é, como vimos, a

cristalização (produto) dos funcionamentos discursivos (processos). Assim sendo, ele se recoloca como processo já que os concebemos em sua materialidade histórica.

Esse movimento é contínuo e tende ao infinito.

É assim que, também em relação ao tipo, tenho procurado incorporar a noção de história. A essa noção de história procuro atribuir uma dinâmica, considerando a relação entre conceitos como os de processo e produto: aquilo que é tipo (produto) se constitui como um dos fatores que entram nas condições de produção de um funcionamento discursivo (processo) que, por sua vez, determina os traços pertinentes que podem vir a constituir novos tipos ou confirmar (reproduzir) a forma estabelecida do tipo. (Orlandi 82).

Portanto os tipos se institucionalizam e passam a constituir matéria histórica que por sua vez estará na origem de novos processos (reprodutores ou transformadores) e assim sucessivamente.

Compreender a constituição dos processos reprodutores e dos processos transformadores, deverá ser o objetivo de uma tipologia discursiva que pretende constituir-se, ela mesma, em processo transformador. É nessa perspectiva que vejo, pois a

tipologia proposta por Orlandi, através da qual podemos compreender outros tipos de Discursos.

Assim, a compreensão do funcionamento do Discurso Pedagógico, determinado a princípio pela Instituição escolar (o D.P. é o Discurso dessa Instituição enquanto espaço social) tem seus aspectos cruciais explicitados em razão da noção de Discurso Autoritário.

2. AS TIPOLOGIAS E O OBJETO

Temos, então, o D.P. caracterizado por Orlandi(83):

Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse o domínio de sua circularidade. Circularidade da qual vemos a possibilidade de rompimento através da crítica.

Através da metalinguagem estabelece-se o estatuto científico do saber que se opõe ao senso

comum, isto é, constrói-se com a metalinguagem o domínio da objetividade do sistema. O DF utiliza, dessa maneira, uma linguagem que dilui seu objeto ao mesmo tempo em que se cristaliza como metalinguagem: as definições são rígidas, há cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas (Ex.: uso do verbo ser nas definições. "X é..."). As questões não são verdadeiras nem falsas, pois a apresentação das razões em torno do referente se reduz ao é-porque-é. O que se explica é a razão do é-porque-é e não a razão do objeto de estudo.

Assim, volto eu aos meus textos iniciais mais uma vez e ao impasse que me fizera retornar à teoria: Seria possível compreender tais textos mobilizando tipologias já existentes ou seria necessário outra tipologia?

Em primeiro lugar havia a Instituição-Escola e havia o Discurso dessa Instituição (igualmente institucionalizado). Os meus textos eram instâncias do Discurso dessa Instituição e reproduziam ambos o funcionamento do DF como caracterizado por Orlandi.

Entretanto, a diferença observada entre os dois textos não se explicava por essa análise.

A verdade é que já havia, na origem da questão, uma outra tipologia pressuposta, aquela que distingue dois tipos de

textos: textos produzidos por escrito e textos produzidos oralmente. Essa tipologia, por sua vez, se estabelece de acordo com a configuração formal do texto. Ou seja, se o texto é grafado, ele é considerado texto escrito, se o texto é falado ele é considerado texto oral.

Na comparação de um e de outro tipo, seria possível, então, determinar algumas qualificações que são frequentemente atribuídas e que aparecem como características próprias a cada tipo; por exemplo, dizer que os textos orais são menos formais, (o que equivale a dizer que eles se afastariam mais de uma língua considerada padrão do que os textos escritos), que os textos orais conteriam menos explicitações das condições de enunciação (informações sobre o contexto imediato em que a fala se dá) do que o texto escrito, que explicitaria mais essas condições por seu caráter mais duradouro, etc.

O importante é salientar que tal tipologia constitui-se em uma tipologia de texto e não de Discurso. Constituir-se em uma tipologia de texto, neste caso, significa tratar o texto como objeto e não como coreus: um tratamento monolítico do texto, como se ele nascesse e morresse nele mesmo e também o seu sentido, que nessa mesma perspectiva é uno e prescinde da noção de sujeito. Assim, um texto produzido oralmente, se for transcrito passará a ser considerado escrito, com

características de texto oral, o que demonstra o caráter formal do critério básico dessa tipologia.

Quando o texto é o objeto da análise, ele se configura em material ahistórico. Nessa perspectiva, muitas tipologias se instituem. Por exemplo, aquela que distingue descrição, narração e dissertação, tendo como critério básico constituindo tipo, a presença (ou ausência) de elementos determinadores (no interior do texto); a noção de tempo (relação entre presente, passado e futuro, na narração), a noção de generalização e argumentação (na dissertação) ou a noção de definição (de estado) na descrição.

Essa "espécie" de tipologia (tipologia textual - distinguindo-se das tipologias discursivas) trabalha com os produtos de processos que nunca chegam a ser levados em consideração, muito menos enquanto constitutivos desse produto.

Voltando, então, ao meu próprio objeto: os processos de constituição do texto oral e do texto escrito; entendê-los significaria, sem dúvida, ir além (ou aquém) do texto.

Novamente um deslocamento ocorreria na questão colocada inicialmente: Eu me perguntava, na ocasião, se ambos os textos (oral e escrito) eram determinados por sua inscrição no DP, ou se constituíam-se em discursos distintos.

Ao proceder ao deslocamento dessa questão, estava levando em consideração as seguintes constatações:

a) ambos os textos realmente se inscreviam no DF, já que reproduziam o funcionamento desse Discurso como foi caracterizado por Orlandi.

b) A distinção das duas instâncias (oral e escrito) era textual, e, portanto, tinha capacidade explicativa do produto e não do processo discursivo que tornava possível a existência de tais textos.

c) Esse produto se recolocava enquanto processo, o que acabava por produzir uma justificativa ilusória (o sempre-já-lá) da existência dessa distinção dos textos (texto oral / texto escrito).

A questão, então, se recolocaria:

Que tipologia discursiva poderia explicar a diferença observada entre o texto oral do D.P. e o texto escrito do D.P.?

No meu ponto de vista essa investigação teria que começar por uma tentativa de reconstrução do modo de institucionalização da oralidade e da escrita.

SEGUNDA PARTE

ORALIDADE E ESCRITA

CAPÍTULO I

EM UMA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

1. LÍNGUA - FALA

A questão da oralidade e da escrita já aparece na origem da ciência lingüística.

Ao distinguir língua e fala, Saussure propõe que:

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação (...). a fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1o. as combinações pela qual o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir

seu pensamento pessoal; 2o. o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.

E acrescenta:

Se pudéssemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo.

Ao falar do pensamento, Saussure coloca:

Nosso pensamento não passa de uma massa amorfa e indistinta. Filósofos e lingüistas sempre concordam em reconhecer que, sem o recurso dos signos, seríamos incapazes de distinguir duas idéias de modo claro e constante. Tomado em si, o pensamento é como uma nebulosa onde nada está necessariamente delimitado. Não existem idéias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua.

E ao falar da unidade da língua, ele coloca:

Vê-se, pois, que nos sistemas semiológicos, como a língua, nos quais os elementos se mantêm

reciprocamente em equilíbrio, de acordo com regras determinadas, a noção de identidade se confunde com a de valor, e reciprocamente. Eis porque, em definitivo, a noção de valor recobre as de unidade, de entidade concreta e de realidade.

Ao estabelecer tal dicotomia (língua/fala) Saussure estaria situando tanto a oralidade quanto a escrita, no universo da fala.

No entanto, vemos na própria definição de língua e fala que a "significação" estaria no domínio da fala, e no domínio da língua estaria o conceito de "valor" e "significado" (aquilo que designa sem ter sentido(s) determinado(s)).

Assim, o falante e a própria significação, estariam na instância da fala. A língua, nessa perspectiva, embora possamos considerá-la como produto (lingüístico) do falante e do sentido, exclui o sentido e o falante.

Vemos, ainda, que esse produto, que constitui o objeto de lingüística (a língua) sistema (abstrato) de línguas, segundo Saussure, não é visível, nem audível. O que se vê, ou o que se ouve, e, em última instância, o que se analisa, não é a língua, propriamente dita. Não é linguagem, tampouco, pois para o autor esta é uma faculdade (heterogênea) do indivíduo, que pertence tanto ao domínio individual quanto social; uma faculdade de articular signos de um conjunto regular. Segundo ele, a

linguagem não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

Portanto, o imediatamente apreensível na análise não seria nem a língua, nem a linguagem. E a "fala", a que poderíamos ter acesso, também está excluída, pois, para Saussure, ela não faz parte do objeto de análise.

Vejamos o que diz o autor

É esta possibilidade de fixar as coisas relativas à língua que faz com que um dicionário e uma gramática possam representá-la fielmente sendo ela (a língua), o depósito das imagens acústicas, e a escrita a forma tangível dessas imagens.

Assim, à primeira vista, parece que Saussure resolve o seu problema metodológico instituindo para a escrita o poder fotográfico da língua: transcrição fiel, já que "os signos da língua são, por assim dizer tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais".

No entanto, mais a frente, o autor coloca o que se segue:

Um grau avançado de civilização favorece o desenvolvimento de certas línguas especiais (língua jurídica, terminologia científica etc.). Isto nos leva a um terceiro ponto: as relações da língua com instituições de toda espécie, a Igreja, a escola, etc. Estas, por sua vez, estão intimamente ligadas

ao desenvolvimento literário de uma língua, fenômeno tanto mais geral quanto é inseparável da história política. A língua literária ultrapassa, em tôdas as partes, os limites que lhe parece traçar a literatura: recorde-se a influência dos salões, da côrte, das academias. Por outro lado, suscita a avultada questão do conflito que se estabelece entre ela e os dialetos locais; o lingüista deve também examinar as relações recíprocas entre a língua literária e a língua corrente; pois tôda língua literária, produto da cultura, acaba por separar sua esfera de existência da esfera natural, a da língua falada.

Assim, Saussure caminha para a proposta de uma "escrita fonológica": um sistema fonológico do idioma estudado, o quadro de sons de que ele se utiliza, legando a esse quadro, enfim, o poder de fidelidade à representação da língua.

Esse sistema fonológico vem assim proposto em Saussure:

É, pois, um erro supor que, após ter-se reconhecido o caráter falaz da escrita, a primeira coisa a fazer seja reformar a ortografia. O verdadeiro serviço que nos presta a Fonologia é permitir que tomemos certas precauções no tocante a essa forma escrita, pela qual devemos passar para chegar à língua. O

testemuho da escrita só tem valor com a condição de ser interpretado. Diante de cada caso, cumpre traçar o sistema fonológico do idioma estudado, isto é, o quadro dos sons de que ele se utiliza; cada língua, de fato, opera com um número determinado de fonemas diferenciados. A única realidade que interessa ao linguista é esse sistema.

Assim, entendemos que o sistema fonológico de Saussure se pretende transcrição de unidades fônicas, que por sua vez é considerada representação fiel da "língua", estando a "escrita" e a "oralidade" excluídas desse objeto.

No entanto, Saussure prevê uma interpenetração de "escrita" e "oralidade":

A unidade lingüística pode ser destruída quando um idioma natural sofre a influência de uma língua literária. Isso se produz infalivelmente todas as vezes que um povo alcança certo grau de civilização. Por "língua literária" entendemos não somente a língua da literatura como também, em sentido mais geral, toda espécie de língua culta, oficial ou não, a serviço da comunidade inteira.

Se, como afirma Saussure, um idioma natural (oral) ao sofrer a influência de uma língua literária (escrita) se torna cada vez mais composto, ao enunciar a língua, mesmo que

oralmente, o sujeito falante estará enunciando língua escrita (literária) e língua oral (idioma natural) em grau maior ou menor, uma e outra. Sem esquecer ainda que o próprio Saussure nos adverte de que muitas vezes nossa relação com a língua (sistema) é atravessada pela língua literária.

Ou seja, estamos diante de duas dimensões de escrita e oralidade. Uma dimensão de produto e uma dimensão de processo. Enquanto produto nem a escrita, nem a oralidade são objetos da lingüística. Enquanto processo, ambas o são.

Considerando, ainda, que segundo Saussure:

A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução, a cada instante ela é uma instituição atual e um produto do passado. Parece fácil, a primeira vista, distinguir entre esses sistemas e sua história, entre aquilo que ele é e o que foi; na realidade a relação que une ambas as coisas é tão íntima que se torna difícil separá-las.

Em nossa perspectiva isso pode ser compreendido como o movimento entre o processo que gera o produto e o produto que se repõe enquanto processo. Parece-me que a opção de Saussure por criar um sistema exclusivamente lingüístico para fins de análise, resolve a questão metodológica da lingüística, mas deixa um problema epistemológico, pois é objetivo da

lingüística, segundo Saussure, explicar o funcionamento de determinada língua. No entanto, o que a ciência lingüística, assim instituída permite, na melhor das hipóteses, é a explicação do funcionamento de determinada língua em determinado momento histórico, sob determinadas condições sociais, políticas, etc. Ou seja, o que temos, em última instância, é um paradoxo: um objeto resultante imerso de elementos exteriores à lingüística, como se fosse a pagar por um objeto de análise exclusivamente lingüístico.

Nas palavras de Pêcheux.

Mostramos, com efeito, no curso deste trabalho, que a noção saussuriana de FALA constituía justamente "o mais fraco elo" do dispositivo científico estabelecido sob a forma do conceito de LINGUA: a FALA não é de modo algum o conceito de um elemento contraditório dialeticamente ligado ao conceito de língua, e todas as acrobacias teóricas nada poderão mudar nesse particular; a FALA saussuriana é, bem ao contrário, o autêntico tipo de anticonceito, um puro excipiente ideológico que vem "completar", por sua evidência, o conceito de língua, portanto um tapa-buraco, um remendo que ocupa a "lacuna" aberta pela definição científica da língua como sistematicidade em funcionamento. Isso não significa, evidentemente

que estamos imputando a F. de Saussure sabe Deus qual responsabilidade teórica em relação a um "erro" que ele tivesse tido que evitar; querendo apenas designar o ponto de fragilidade do edifício saussuriano, sua fenda constitutiva, o lugar central em que o pensamento saussuriano foi transbordado e recoberto pelo impensado.

2. ESCRITA E IDEOLOGIA

Voltando a Saussure, mais adiante ele faz as seguintes afirmações:

A língua literária aumenta ainda mais a importância imerecida da escrita. Possui seus dicionários, suas gramáticas; é conforme o livro e pelo livro que se ensina na escola; a língua aparece regulamentada por um código; ora, tal código é ele próprio uma regra escrita, submetida a um uso rigoroso: a ortografia, e eis o que confere à escrita uma importância primordial. Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural. (...) a

palavra escrita tende a substituir, em nosso espírito, a palavra falada.

Ao dizer isso tudo Saussure toca em um ponto, a meu ver, nevrálgico da questão: estava ele, aqui, a um passo de explicitar o caráter inegavelmente ideológico da linguagem.

Ao apontar as "causas do desacordo entre grafia e pronuncia" ele aponta, na verdade, o efeito, não a causa:

A língua evolui sem cessar, ao passo que a escrita tende a permanecer imóvel. Segue-se que a grafia acaba por não mais corresponder àquilo que deve representar.

Vejamos nos escritos de Saussure, um exemplo:

Pronunciava-se		Escrevia-se
No séc. XI.....1	rei,lei	rei,lei
No séc. XIII2	roi,loi	roi,loi
No séc. XIV3	roè,loè	roi,loi
No séc. XIX4	rwa,lwa	roi,loi

e prossegue:

Desse modo, até a segunda época levaram-se em conta as mudanças ocorridas na pronúncia; a uma etapa da história da língua corresponde uma etapa na da grafia. Mas a partir do século XIV, a escrita

permaneceu estacionária, ao passo que a língua prossegue sua evolução, e desde esse momento houve um desacordo sempre mais grave entre ela e sua ortografia.

No entanto, sabemos que o fato da escrita ter deixado de acompanhar "a evolução da língua" não significa, simplesmente, que uma característica desta é ser estacionária. Acontece que exatamente no século XIV, quando, segundo Saussure, a escrita deixa de representar a língua falada, estava acontecendo uma transformação da relação do sujeito com a linguagem. Dá-se, nesse momento, a passagem da noção de "LETRA" para a noção de "Letras". Desse modo, não foi sem motivo que a escrita assim se representou. Aliás, há motivos muito fortes para que as coisas tivessem se passado dessa maneira, já que a "escrita" mudaria, desse século em diante, sua forma de dominação em relação a língua falada, e a dominação começa exatamente com o estabelecimento do jogo igualdade-diferenciação, como veremos no capítulo seguinte.

Saussure ainda prossegue

O resultado é que quanto menos a escrita representa o que deve representar, tanto mais se reforça a tendência de tomá-la por base; os gramáticos se obstinam em chamar a atenção para a forma escrita(...) a tirania da letra vai mais longe

ainda; à força de impor-se à massa, influi na língua e a modifica. Isso só acontece nos idiomas muito literários, em que o documento escrito desempenha papel considerável.

Essa observação de Saussure vem de encontro às nossas considerações, pois, afinal, se entre os idiomas ao qual ele se referia estava o dele próprio, o francês, também "o nosso", o idioma português, aí figura.

Além disso, suas afirmações não apontam somente para uma caracterização do idioma, mas para a própria configuração social de um povo que vive a hegemonia da escrita.

Suas observações nos remetem, na verdade, à questão da linguagem e da hegemonia da escrita na sociedade burguesa. Vejamos de que processos históricos e ideológicos resulta essa hegemonia.

CAPÍTULO II

EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

1. LINGUA LATINA X VARIEDADE LINGÜÍSTICA

Para la Edad Média, para la escolástica tradicional escribir era una infatuación, porque ? porque el libro estaba escrito, estaba en el libro de todos los libros, lo único posible era ser un copista. Umberto Eco en El nombre de la rosa plantea que los copistas medievales decían aquello que había que decir. Se trataba de escribir de la misma forma en que se había escrito.

(Cobas, C. et alii - B7).

Sabemos que, como mostra a citação acima, a Escritura era, na Idade Média, a única escrita possível. Escritura e Escrita se identificavam.

Assim, enquanto "sagrada", a Escritura era inquestionável e imutável, pois era tida como "palavra de Deus". A Escrita (LETRA), enquanto "forma" da palavra de Deus, também ela, nessas condições, produzia um efeito de sentido único e verdadeiro.

Nessa época, na pedagogia, exercitava-se a "lectio".

Nesse exercício a Escrita era evocada para preencher os espaços onde a memória faltava. Era evocada para corroborar o que já se sabia. A letra se apresentava transparente, unívoca e fechada, e se prestava a práticas rituais. (Haroche, C.84)*.

É importante salientar, aqui, que, embora a Escritura se apresentasse, a princípio, Escrita, sua leitura (oral) era possível, assim como sua recitação, o que me fez perceber duas instâncias de oralidade: a primeira que se opõe ao Texto Escrito, ou seja, a que não é Escrita, nem passível de ser e que eu chamo de Oralidade de tipo 1. A segunda instância de Oralidade, ao contrário, é a "oralização" da Escrita, sua reprodução com todas as características formais e semânticas, que eu chamo de Oralidade de tipo 2.

* Tradução de Orlandi, E. (no prelo).

Essa Escrita era na Idade Média o *lacio*, enquanto a Oralidade (do tipo 1) correspondiam as "variedades lingüísticas" das diferentes regiões.

Ao exercício da "lectio", se seguiram o da "questio" e o da "disputatio". Ao final desses exercícios cabia ao mestre instituir um único sentido, através do que se denominava "determinatio" (Haroche 84). Embora na prática pedagógica o objeto de reflexão fosse "o latim", por outro lado, fora dessa prática, a noção de "Letras" começava a substituir a noção de "Letra". Os contratos jurídicos, antes feitos Oralmente (oralidade do tipo 1), começam a ser Escritos. Essa Escrita se constitui na transcrição da Oralidade de uma "variedade lingüística".

Dessa forma podemos concluir que, assim como a Escrita sagrada correspondia uma Oralidade (do tipo 2), progressivamente também a Oralidade (do tipo 1) passou a corresponder uma Escrita.

Temos, então, dois processos interpenetrando-se e confrontando-se : por um lado uma Escrita (e sua oralização) cujo efeito é produzir um sentido verdadeiro, único e imutável. Por outro lado, uma Oralidade (e sua transcrição) cujo efeito é produzir um sentido não transparente, inacabado e ambíguo.

É importante salientar que a "variedade lingüística" que passa a ser transcrita nos contratos jurídicos, é,

evidentemente, a língua falada na corte, onde tais contratos se dão entre a nobreza e a vassalagem. Sendo assim, é de interesse da corte legitimar essa "variedade" frente ao latim, língua da classe culta. Por esse motivo é explicável o longo processo que se inicia na Idade Média de associar a uma determinada variedade lingüística, o poder da Escrita: um poder capaz de instituir um único sentido, verdadeiro e cabal.

Fica claro para nós que esse sentido único é um efeito ideológico, já que o fato de se transcrever uma "variedade lingüística", mesmo sendo aquela produzida pela nobreza, não se mostrou suficiente para que esse sentido único se produzisse. Para tanto se fez necessário um processo que vai se estender por séculos. Se a produção de um sentido único e desambigüizado fosse uma propriedade intrínseca da Escrita, bastaria a transcrição acontecer para que ele fosse produzido. A Igreja, detentora da produção escrita (em língua latina), e por isso mesmo, detentora do saber, conservaria, ainda, por muito tempo, o direito de dizer a última palavra, aquela que determinava "o sentido verdadeiro".

Associar a uma determinada variedade lingüística o poder da escrita foi nos últimos séculos da Idade Média uma operação que respondeu a exigências políticas e culturais. Eram grandes as diferenças entre as variedades lingüísticas correntes e o

latim, modelo de língua e de poder, na Europa da Idade Média. As variedades lingüísticas associadas com a escrita passaram por um claro processo de "adequação" lexical e sintática, no qual o modelo era sempre o latim. (Gnerre, M.-85)

Essas afirmações nos remetem à questão do processo de legitimação da própria língua latina.

Sabemos que a Igreja detinha em seu poder, na Idade Média, toda produção escrita na Grécia antiga, e é justamente a apropriação desses textos por leigos, que possibilitará o segundo passo na direção da legitimação de uma "variedade lingüística".

No século XIII, a Universidade de Paris conheceu uma crise profunda: esta crise se produziu no momento em que textos aristotélicos, que faltavam até então aos medievais, chegaram à Universidade. Traduzidos e comentados pelo filósofo árabe Averroes, esses textos suscitaram um vivo entusiasmo... Fundamentalmente o Averroísmo vai levantar de modo brutal (ainda que indireto) o problema do acesso e da detenção do saber pelo sujeito. Constituído pelo reconhecimento da teoria de uma inteligência única para toda espécie humana, isto é, de uma capacidade geral de conhecimento dos homens, o Averroísmo se

insurge, com efeito, explicitamente, contra o cristianismo que, inversamente, pressupõe um Deus onisciente, todo-poderoso, face à massa de fiéis necessariamente mergulhada na ignorância. A teoria Averroísta "que exprime justamente a constatação do divórcio de fato entre a revelação e a razão" conduz à idéia de que a submissão do indivíduo à religião não é indispensável para se chegar ao conhecimento. (Haroche-84).

Assim, torna-se possível a idéia de uma outra "verdade" que não aquela produzida pela Escritura Sagrada. Em última instância, torna-se possível a legitimação da Escrita que não é Sagrada. Essa Escrita (e sua oralização) produzirá, da mesma forma, um efeito de sentido único e verdadeiro, porém, desta vez tendo como pressuposto não a fé, mas a razão. Novamente dois processos de produção de sentido se entrecruzando - dois efeitos de sentido idênticos, em oposição. Nessa perspectiva podemos compreender a afirmação de Gnerre de que o pensamento lingüístico grego tenha apontado o caminho da elaboração ideológica de legitimação de uma variedade lingüística de prestígio.

A consequência disso é que a Escrita enquanto transcrição da Oralidade (do tipo 1), vai se aproximando progressivamente da Escrita enquanto Escritura Sagrada. Embora se trate de línguas

diversas (latim, num caso, uma variedade lingüística, no outro) ambas produzirão um efeito de sentido "único", fruto de um processo de legitimação.

Quanto á Oralidade de uma variedade lingüística, estará progressivamente se separando da forma Escrita que em um primeiro momento a representava graficamente. Essa Escrita, como vimos, ao seguir o caminho da legitimação, transformar-se-á, enquanto que a Oralidade conservar-se-á na sua condição de "forma ilegítima".

Inevitavelmente a Escrita latina e sua oralização vai deixando de ser praticada em função das línguas românicas que vão-se instituindo em seu lugar, no entanto, da mesma forma se conservariam dois processos discursivos interpenetrados: por um lado uma Escrita legítima, e por isso mesmo produtora de um sentido único e verdadeiro, e sua oralização. Por outro, uma Oralidade não legitimada, e por isso mesmo, produtora de sentidos múltiplos e inacabados, e sua transcrição .

Mais uma vez fica claro que o "sentido único, desambigüizado", é um efeito ideológico e não condição de uma determinada forma lingüística, embora a ela ele seja imputado, de maneira a assim parecer.

Em última instância, podemos observar que não é o léxico, nem a sintaxe que legitimam uma produção lingüística. Na verdade um e outro são produtos de um processo histórico e

político. A legitimidade da NORMA é um efeito ideológico, efeito este que concorre para a produção de um sentido "único".

Assim, a Oralidade enquanto forma marginal ao processo de legitimação da língua (e sua transcrição) produz um sentido ambíguo e inacabado, não por não ser produzida de acordo com a NORMA, mas exatamente por não passar pelo processo de legitimação.

2. LÍNGUA PORTUGUESA X LÍNGUA BRASILEIRA

Quando os portugueses aqui chegaram, o processo de legitimação de sua língua estava bastante adiantado, e a catequese realizada pelos jesuítas, nada mais foi do que o início de outro longo processo de legitimação da língua portuguesa, desta vez nas terras conquistadas.

Os missionários estudavam (e estudam) a língua com objetivos religiosos. Isto dá ao estudo da língua uma direção utilitária e, como diz Mattoso Câmara, "este é justamente o espírito que favorece a criação das chamadas línguas francas (...). Por isso o tupi que as primeiras exposições dos europeus nos

fornecem não é exatamente aquele que os indígenas falavam" (...). Criava-se assim uma gramática e ao mesmo tempo uma língua simplificada. A isto Mattoso Câmara chama disciplinação da língua tupi. Essa disciplinação da língua tupi é feita pelos missionários e também pelos estudiosos da língua. A disciplinação é isto: o tupinólogo tem como objetivo, consciente ou inconsciente, não apenas de estudar, mas sobretudo aperfeiçoar a língua indígena. Em direção ao ideal da gramática ocidental, evidentemente. (Orlandi, E.- Souza, T.)

Assim, os portugueses procuraram, imediatamente, estabelecer um lugar sem (muito) conflito para a relação com o índio, que não passava pela compreensão do seu discurso.

A instituição do TUPI (imaginário) JESUÍTICO serviu em imediato à sustentação de uma forma de governo, mas teve outras consequências das quais uma de importância crucial: ela confundiu, ou melhor, ela especializou as relações entre o Tupi e o Português do Brasil em um domínio em que a etimologia popular e a ideologia se misturam (...). De fato, a língua portuguesa do Brasil, para se estabelecer teve que excluir aquelas com as quais ela coexistiu; entre

essas se encontra com toda evidência o Tupi.
(Orlandi, E. - 87).

Entendo, entretanto, que o processo de legitimação da língua portuguesa no Brasil coexiste, ainda hoje, com o processo de disciplinação da língua brasileira.

A língua brasileira é originariamente Oral. Sua transcrição passa, necessariamente, pelo "saber" da língua portuguesa. O que acontece, entretanto, diferentemente da Europa da Idade Média, é que essa língua originariamente Oral não passará por um processo de legitimação, como foi o caso das "variedades lingüísticas" da Europa Medieval. Aqui no Brasil, a língua originariamente Oral, como vimos, começará a passar, sim, por um processo de disciplinação. O processo de legitimação está intimamente ligado ao poder político e econômico, e este a uma determinada classe (a dominante), no nosso caso, os colonizadores. Isso explica o fato de que será a língua portuguesa (escrita ou oral) que instituirá o sentido único e desambigüizado e nessa língua passará a ser registrada a história do Brasil em todas as suas dimensões. O Brasil será dito pela língua portuguesa e esta lhe imputará o verdadeiro sentido.

A língua brasileira Oral (inicialmente o Tupi) ao ser transcrita já o será a partir de um modelo europeu de escrita. E é justamente por aí que começa seu processo de disciplinação

e não de legitimação. Essa transcrição, por sua vez, será oralizada e estará definindo o lugar da relação de índios e brancos. Como diz Orlandi (87) "um lugar especializado, orientado pelo apagamento". Ela produzirá, sempre, um sentido ambíguo e inacabado. O que chamei de língua portuguesa escrita (e sua oralização) e língua brasileira oral (e sua transcrição) constituem-se, hoje, em produtos de processos distintos (um de legitimação, outro de disciplinação) e exatamente por esta razão, apesar de sua semelhança formal, fruto da permanente dominação de um processo sobre o outro, produz, cada um, um discurso específico, como veremos mais detalhadamente a seguir.

Para a pedagogia, a língua portuguesa demoraria a tornar-se objeto de estudo, acessível aos estudantes. Isto só aconteceu quando seu processo de legitimação já se encontrava bastante adiantado no Brasil.

Até o século XVIII, a questão da ortografia não era muito discutida e a gramática que então se aprendia era exclusivamente a latina, apesar de existirem gramáticas de língua portuguesa (Fernão de Oliveira, 1536, dentre outros). Em 1759, Marquês de Pombal, no Brasil, toma medidas de caráter sócio-político no sentido de alterar esta situação: ordena o aprendizado elementar de língua portuguesa,

configurando-se, assim, o primeiro passo para o ensino normativo do idioma.

(Souza, C.T.-Mariani, B.)

Essa língua portuguesa, já em grau de legitimação avançada, no Brasil, (produto de três séculos de trabalho nessa direção) passaria a ser ensinada, então, como "NORMA" lingüística, resultado de um longo processo ideológico.

Pêcheux (88) nos fala de um deslocamento que sofre o sujeito do século XVIII.

O deslocamento pelo qual o sujeito, subordinado à verdade do seu discurso, na época clássica, se torna progressivamente a fonte desse discurso, enquanto um nó de necessidades, de temores e de desejos... As filosofias dos séculos XIX e XX desenvolveram até seu limite máximo os conteúdos surgidos no que chamamos a "forma de transição" do século XVIII, tanto com respeito à "teoria do conhecimento" quanto à filosofia da linguagem e à lingüística que lhe corresponde.

Evidentemente que, no Brasil, o fato de a língua portuguesa passar a ser ensinada nas escolas tem relação direta com a "transição" a que se refere Pêcheux. Dessa forma, passará a existir em "língua nacional" uma produção literária pela qual o sujeito poderá se responsabilizar e se colocar como AUTOR.

Finalmente, um AUTOR-NACIONAL. No entanto, sua produção será, na verdade, a re-produção de um discurso já legitimado (Escrito). Esse sujeito passa, assim, de "subordinado" a AUTOR.

A figura do AUTOR já é, portanto, na sua origem, paradoxal. Ao mesmo tempo que está na base de uma produção "original", só se realiza dentro de um campo discursivo já cunhado e devidamente legitimado.

A figura do AUTOR será, nos séculos seguintes, a figura de mediação entre a "ideologia dominante" e "os sujeitos falantes". Seu discurso produzirá um sentido "único" e "desambigüizado", herança direta da "Escrita". (palavra de Deus).

No século seguinte, o movimento romântico da literatura européia se reflete no Brasil, na obra de "naturalistas" como José de Alencar, que se lançou no propósito (romântico) de legitimar a "língua brasileira".

Verá realizadas nele minhas idéias a respeito da literatura nacional; e achará aí poesia inteiramente brasileira, haurida na língua dos selvagens. Alencar confessa que desejava fazer poesia com a transposição de imagens da língua indígena, e que Iracema seria uma experiência em prosa (...). Alencar discute, não apenas o seu processo de composição, mas também a transformação da língua

portuguesa no Brasil. Inicialmente, observa, como Gonçalves Dias, a interferência do ambiente e das raças que se cruzavam no Brasil. Mas além do vocabulário nota que também o "mecanismo da língua" já se modificou e continuará a modificar-se. (Leite, M.D.-83)

O projeto dos românticos não se concretizaria, por razões óbvias, no entanto, a citação nos traz, através do pensamento de Alencar, duas expressões esclarecedoras: "imagens de língua indígena" e "mecanismos da língua" (diferenciadas). Essas expressões nos remetem à Oralidade, enquanto produção que se opõe à Escrita.

Nessa fase, no entanto, ambas, Oralidade e Escrita, já se encontram impregnadas uma da outra. No entanto, como bem observa Alencar, há "imagens" diversas, em uma e outra um "mecanismo" diverso.

De fato, a Oralidade (e sua transcrição) por mais semelhanças que possa apresentar em relação à Escrita, produzirá sempre um sentido diverso, inacabado e ambíguo, exatamente por não ter passado pelo processo de legitimação. Esse efeito de sentido estará marcado nos textos inscritos nessa prática (Oral). Alencar teria apreendido essas marcas ao se referir a "imagens" e "mecanismos" diversos.

3. DISCURSO ORAL X DISCURSO ESCRITO

No entanto, nos séculos XIX e XX, a "produção" de textos inscritos no discurso legitimado se proliferam e adquirem, realmente, o estatuto de "produção".

La segunda industrialización, que es en adelante la industrialización del espíritu, la segunda colonización que concierne en adelante al alma, progresan en el curso de siglo XX... Es sin embargo sobre el plan de la producción que podemos comprender el carácter realmente industrial de la nueva cultura. Es en efecto sobre ese plano que se efectúa la industrialización del espíritu. En una palabra, lo que era creación en el dominio del espíritu, tiende a devenir producción.

(Adorno, T-Morin, E-67)

Percebemos, aqui, uma figura central nesse novo processo de colonização, a figura do AUTOR, que a partir do século XVIII, surge como AUTOR-NACIONAL, sujeito de um discurso legitimado e se colocando, ao mesmo tempo como "origem" do dizer. Esse AUTOR sofre, no início do século XX, um

deslocamento. Seu discurso passa a ser "produção" de uma indústria cultural.

En la industria cultural abunda el autor no solamente avergonzado de su obra, sino negando que su obra sea en efecto suya. El autor ya no puede identificarse con su obra... Es un fenómeno de alienación no sin analogía con el del obrero industrial, pero en condiciones subjetivas y objetivas particulares, y con esta diferencia esencial: el autor es bien pago.

A menudo, el trabajo es mejor retribuido cuanto más se desprecia: de esta correlación desmoralizante nacen el cinismo, la agresividad o la mala conciencia que se mezclan con la profunda insatisfacción nacida de la frustración artística o intelectual.

A essa noção de Autor dada por Adorno e Morin, acrescenta-se outra, dada por Foucault (83), a meu ver, mais radical e complexa, pelo seu caráter discursivo: a noção de FUNÇÃO-AUTOR. Mas, evidentemente, não basta repetir, como afirmação vazia, que o autor desapareceu. Do mesmo modo, não é suficiente repetir indefinidamente que Deus e o homem morreram em uma morte conjunta. O que seria preciso fazer, seria recuperar o espaço assim

deixado vago pelo desaparecimento do autor, acompanhar com o olhar a repartição das lacunas e das falhas, e espreitar as posições, as funções livres que este desaparecimento faz aparecer.

O espaço deixado vazio pela figura do Autor do século XVIII especialmente, é preenchido, segundo Foucault, pela FUNÇÃO-AUTOR, que ele caracteriza nas páginas seguintes:

... a função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que envolve, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente nem da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não é definida pela atribuição espontânea de um discurso a seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, pode dar lugar simultaneamente a vários "eus", a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar.*

No ano seguinte (70), na aula inaugural do Collège de France, ao falar dos princípios de rarefação do discurso, Foucault acrescentaria o princípio da autoria:

* Tradução de Indursky, F.

O autor não entendido, é claro, como o indivíduo falante que produziu ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como centro de sua coerência. (Foucault - 71)*

A partir, então, da noção de FUNÇÃO-AUTOR aí desenvolvida por Foucault, Orlandi e Guimarães (88) produzem a seguinte reflexão:

Segundo Foucault, o princípio da autoria não vale, entretanto, para tudo nem de forma constante. Há discursos que circulam sem derivar seu sentido e eficácia de um autor ao qual se pode atribuí-los: conversas, decretos, e contratos que necessitam de quem os assine mas não de autores, receitas técnicas que se transmitem no anonimato, etc. No sentido em que estamos tomando a noção de autoria, e que é uma extensão ao de Foucault, a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio da autoria. Desse modo atribuímos um alcance maior e que especifica o princípio da autoria como necessário para qualquer discurso, colocando-o na origem da textualidade. E aí retomamos Foucault: o princípio do autor limita o acaso do discurso "pelo

* Tradução de Possenti, S., Fidene, 73.

jogo de uma identidade que tem a forma de individualidade e do eu". (grifo meu)

Assim, Orlandi (88) amplia o "princípio da autoria", porém, mostra que, apesar de geral, nem sempre a FUNÇÃO-AUTOR é elaborada no texto:

O que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos querendo mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social.

Acredito que essa "inserção" do sujeito, que é também "construção", consiste, exatamente na "inserção" em um Discurso legitimado e na "construção" de um efeito de sentido único, desambigüizado e "coerente".

Assim, a assunção de autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da FUNÇÃO-AUTOR, consiste, em última análise, na assunção da "construção" de um "sentido" e de um "fecho" organizadores de todo texto. Esse "fecho" apesar de ser um entre tantos outros possíveis, produzirá, para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível. Ou seja, esse "fecho" torna-se "fim" por um efeito ideológico

produzido pela "instituição" onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer "único" o que é "múltiplo"; "transparente" o que é "ambíguo".

Em suma, a assunção da autoria se dá quando o sujeito se constitui na formação discursiva dominante de um discurso legitimado (hoje, institucional).

Na perpetuação do discurso legítimo, vista através da figura do AUTOR-NACIONAL, seguida da figura da FUNÇÃO-AUTOR, poderíamos perguntar sobre o discurso não legitimado. Terá ele se perdido no desenrolar da história? Terá ele sido esquecido nos rituais e nas aldeias dos indígenas? Na verdade, não. Essa Oralidade (e sua escrita), apesar de não legitimada, continua a ser praticada, pela maioria da população do Brasil.

O que acontece, no entanto, é uma administração bem organizada desses dois discursos, o discurso legitimado, e o discurso não legitimado, administração esta, na verdade, realizada fundamentalmente e cada vez mais, pela Escola. Essa afirmação já está, de alguma forma, postulada em Althusser(85).

Acreditamos ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano no palco, a burguesia estabeleceu como seu Aparelho Ideológico de Estado no.1, e, portanto, dominante, o Aparelho Escolar, que, na realidade substitui o antigo

Aparelho de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola-Família substitui o par Igreja-Família(...). Ela (a Escola) se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais "vulnerável", espremida entre a família e a escola, os saberes contidos na ideologia dominante.

A Escola constitui, exatamente, o lugar da conservação dos dois discursos que eu passarei a chamar, pelas razões históricas aqui apresentadas, de **DISCURSO ORAL** e **DISCURSO ESCRITO**. Essa conservação se dará da seguinte maneira: Ela apresentará, aos estudantes, o Discurso Escrito, como modelar, e sua forma como Normativa. Essa prática pedagógica estará legitimando, mais uma vez, esse discurso, que, por isso mesmo, produz um sentido único e desambigüizado. No entanto, a Escola não ensina esse discurso, exatamente porque esse discurso tem um lugar próprio para existir, e um lugar sempre institucional, que não é a Escola. A Escola é uma instituição de outro tipo, muito particular: a principal instituição "mantenedora" do Discurso Escrito, e não uma instituição "produtora". As instituições produtoras são, por exemplo, o jornal, o livro, a publicidade, a revista, a T.V., o rádio, entre outras.

Dessa maneira, aos estudantes será apresentado o Discurso Escrito, até mesmo estudado, analisado, mas nunca ensinado.

É como se, para ensinar alguém a fazer tricô, se mostrasse lindas peças tricotadas (uma blusa, um casaco, um gorro, etc.) e se pedisse que o "aprendiz" fizesse um quadradinho de tricô - para que se pudesse observar se ele já sabe tricotar - depois um círculo e, finalmente um retângulo. Então, se ele se mostrasse capaz de realizar estas tarefas, seria aprovado. Será que esse "aprendiz", já fora da Escola, conseguiria produzir uma blusa de tricô, por exemplo, com mangas, gola, etc., e que o colocasse no processo de produção e não servisse somente para que ele fosse "observado"?

Quando o estudante entra na Escola, sua produção lingüística se inscreve no discurso Oral. Mesmo depois da alfabetização, seus textos permanecem inscritos nesse discurso, e assim permanecerão até o fim do período de escolarização. Nada acontecerá a esse aluno, para que ele apreenda o Discurso Escrito. Seus textos, a princípio, não modelares, e sua forma não normativa, assim permanecerão. Se, no entanto, o aluno consegue, por um exercício alucinado de cópia, leitura, etc., a produzir textos modelares e corretos do ponto de vista da NORMA, ainda assim seu texto, por não ser legítimo (como seria o texto de um jornalista, de um publicitário, de um escritor), não produzirá um efeito de sentido "único", ao contrário,

produzirá um sentido ambíguo e inacabado, ou seja, um texto de Discurso Oral. Na verdade, a Escola faz parecer que o texto, quando produzido segundo as normas de "correção" e "clareza", é um texto legítimo. O que é um grande engodo. Na verdade ele só é legítimo dentro dos portões da Escola, onde foi produzido!

Para concluir essa seção gostaria de retomar alguns pontos.

Primeiramente gostaria de reforçar a idéia de que o Discurso Oral tem sua origem em uma Oralidade que se opunha a Escrita da Idade Média, única forma escrita, e por isso mesmo modelar e transparente, o latim.

É, portanto, longo o processo de legitimação de uma "variedade lingüística" originalmente oral. Essa forma que se legitima indefinidamente, substitui o papel da Escrita Sagrada da Idade Média, e resgata o sentido único dessa Escrita, através, mesmo, desse processo de legitimação. O que está na base desse processo é o poder político e econômico.

Finalmente, esse Discurso Escrito se institucionaliza e passa a assegurar, através da instituição, o sentido único.

O Discurso Escrito é, portanto, o Discurso onde a FUNÇÃO-AUTOR se elabora. Elaborar a FUNÇÃO-AUTOR é assumir a construção de um "sentido" e de um "fecho" que produzirá um efeito de "fim" e de "unicidade" para o texto institucionalmente constituído.

O Discurso Oral, ao contrário, é a prática linguística que não passa nem pelo processo de legitimação, nem pelo processo de institucionalização, e continua a produzir, indefinidamente, um sentido ambíguo e inacabado.

A Escola é o lugar de manutenção desse dois discursos. A prática do Discurso Escrito será apreendida e efetivamente realizada fora da Escola, entre seus detentores.

Ao se referir a prática pedagógica Pêcheux (88) escreve o que se segue:

... as formas burguesas da política na prática pedagógica podem, em seu princípio, ser reconduzidas a duas formas polares (combinadas em alternância) de um lado, a do realismo metafísico (que faz passar por objeto de conhecimento puros efeitos ideológicos), e, de outro, a do empirismo lógico (que apresenta o objeto de conhecimento como uma comodidade, uma convenção arbitrária), de modo que, tanto em um caso como em outro, a transmissão-reprodução dos conhecimentos é identificada praticamente a uma inculcação.

Um dos meus objetivos neste capítulo, foi o de mostrar quais são os processos históricos e ideológicos que estão na sustentação das duas formas polares apontadas por Pêcheux, especialmente no caso do ensino de língua materna, no Brasil.

TERCEIRA PARTE

DO DISCURSO ORAL ao DISCURSO
ESCRITO =
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

INTRODUÇÃO

A conclusão a que chegamos, a partir da exposição do capítulo anterior, é senão trágica, ao menos patética: a Escola, apagando um processo de assunção de autoria que se instaura já a partir do século XVIII, providencia para que seus estudantes permaneçam a quem do "deslocamento" pelo qual o sujeito se assume como AUTOR. Ou seja, estando a produção em D.E., distribuída e organizada institucionalmente, não sendo a Escola uma instituição "produtora", na realidade ela não propiciará ao sujeito que ele se constitua em sujeito do D.E. Assim, embora os artefatos produzidos por aqueles que por ela passam não sejam legítimos, ela funciona absolutamente como transmissora desse conhecimento (D.E.); mas não o é de fato. Além disso, ela terá marcado, pela ausência, todos os sujeitos não "domesticados" por ela.

Num certo sentido, podemos afirmar que a Escola atual não ultrapassou o século XVIII, enquanto transmissora de uma forma

de conhecimento, embora esteja bastante atualizada enquanto transmissora de uma forma de ideologia - a dominante.

Este trabalho se constitui, portanto, de duas hipóteses básicas. A primeira, de caráter teórico, já desenvolvida, é a hipótese de que se possa, efetivamente, distinguir dois tipos de discursos: o Discurso Oral e o Discurso Escrito. Esses discursos, evidentemente, se entrecruzam a outros tipos (D.Jurídico, D.Científico, D.Autoritário, D.Polêmico, etc.). Mas dada sua propriedade básica, isto é, a relação do sujeito com a própria linguagem - o que não exclui, é claro, a relação do sujeito com a instituição, ou com o referente - eles apresentam, em relação aos outros tipos, certas particularidades.

Da mesma forma, espero ter ficado clara a relação entre D.O e Oralidade e D.E e Escrita, que, como vimos, não é uma relação direta, mas sim uma relação que se explica através da história e através de processos ideológicos. Assim, se inscrevem no D.O, textos produzidos oralmente ou por escrito, e igualmente para o D.E.

No caso dos dois textos que serviram de base para esta reflexão - o texto oral e o texto escrito de um mesmo aluno, a respeito de um mesmo referente - estariam, ambos, pelas razões aqui expostas, inscritos em um mesmo Discurso: o D.O. Suas diferenças constituem, na verdade, evidências de que o sujeito

que os produziu tinha conhecimento da existência do D.E. e, embora não soubesse como produzir um texto que se inscrevesse nesse Discurso, tinha conhecimento de que esse texto não poderia ser igual ao texto produzido oralmente. Não é difícil compreender, ainda, que, se esse sujeito pôde produzir um texto escrito que se inscreve no D.O., por outro lado ele não pode produzir um texto oral que se inscreva no D.E.

Eu diria, no entanto, que seu texto escrito tende mais para o D.E., que seu texto oral, porque é na forma escrita que os textos que se inscrevem nesse Discurso lhe são apresentados. Ao tentar produzir um texto escrito formalmente parecido com o texto escrito a ele apresentado como modelar, o aluno tenta reproduzir, também, o efeito de sentido único e verdadeiro desse texto. Pelas razões que apresentei, essa tentativa está fadada ao fracasso.

A segunda hipótese na qual se baseia este trabalho é a de poder mostrar a possibilidade de ENSINAR, realmente, o D.E na Escola.

Para tanto, a meu ver, é necessário duas condições básicas: a primeira delas é ensinar como se produz um texto que se inscreva no D.E, e a segunda é dar condições para que os alunos realmente produzam esse texto.

Para confirmar essa hipótese passarei a apresentar, a seguir, uma experiência prática que realizei, na intenção de atingir esse objetivo.

CAPÍTULO I

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

1. INTRODUÇÃO

A experiência que passarei a descrever se produziu em 1987, na Escola do Sítio, em Campinas, numa sala de 5a. série.

Essa escola é uma entidade particular e foi fundada há 12 anos, e na época, se constituiu em uma alternativa de ensino de "resistência" àquilo que estava acontecendo na maioria das escolas. Assim, com a proposta de uma educação que privilegiava a motivação natural e a descoberta dos próprios alunos, a escola desenvolveu durante anos uma forma criativa e dinâmica de conhecimento, bastante "solta" se comparada às formas de conhecimento adotadas nas escolas "tradicionais".

No entanto, nos primeiros anos, a escola só trabalhou com crianças em fase pré-escolar, e só algum tempo depois, com alfabetização (1a. a 4a. séries). O curso ginásial, portanto, e a classe em questão (5a. série - 1987) foi a segunda 5a. série, e a primeira para a qual eu lecionei na escola.

Todos esses fatores não justificam, mas esclarecem alguns pontos importantes do trabalho. Ou seja, acredito que não é qualquer professor, em qualquer escola que consegue desenvolver um trabalho como o que eu desenvolvi, sem encontrar, na melhor das hipóteses, alguma resistência por parte da direção da escola. Isso porque, tratava-se de uma proposta que ainda não havia sido experimentada, com base em pressupostos de uma teoria até então reservada a cursos de graduação e pós-graduação (Análise do Discurso) e que se apoiava em um material que seria criado dentro da própria sala de aula - narrativas individuais.

Evidentemente que essa possibilidade não se estabeleceu por mero acaso. A escola em questão é, como já foi mencionado, uma escola particular (uma das mais caras da cidade) e que atende, portanto, uma determinada classe social (de poder aquisitivo compatível com esse custo). Há, ainda, o dado de que tal escola tenha se constituído enquanto "espaço alternativo", através da prática que desenvolvera desde sua criação. Esses fatores representam, de saída, uma seleção natural da clientela

que se constitui, então, de crianças cujos pais não só podem pagar o seu custo, como também tendem para uma forma de ensino mais criativa, e, de forma geral, suportam arriscar-se ao "novo".

Assim, a "aventura" que passo a descrever, também ela tinha seu risco (inerente a toda aventura), relativizado. Um risco "calculável" pelo sistema e um lugar de absorção dos resultados, também "calculável".

São essas, portanto, algumas das condições de produção do curso em questão.

Comecei o trabalho, então, com algumas idéias. Eu sabia, por exemplo, que o que eu queria desenvolver com as crianças era algo que não estava nos manuais (livros didáticos). Sabia que não estava em lugar nenhum, enquanto metodologia. O que eu queria era que as crianças fizessem uma "passagem".

Eu havia lido alguns textos produzidos por elas, que eu conseguira com a professora da série anterior, e percebi, através da leitura, o óbvio: que os textos escritos dessas crianças eram muito semelhantes à fala delas. Ou seja, para essas crianças provavelmente haveria uma correspondência fiel entre: realidade (objeto) - representação da realidade (linguagem) - codificação da língua oral (escrita).

Assim, a partir do momento em que essas crianças passavam a ter uma disciplina específica chamada Língua Portuguesa, me

parecia representar esse, um espaço privilegiado para uma reflexão sobre a linguagem.

Em primeiro lugar pensava poder levá-los a perceber que o sentido não é absoluto. Ao contrário, o sentido é sempre relativo às suas condições de produção. Assim a linguagem não é nem representação fiel nem pura expressão do real, e sim construção de "um real".

Meu objetivo último era que as crianças produzissem um texto "reflexivo". Ou seja, um texto no interior do qual elas pudessem exercer uma crítica. Uma crítica reveladora da relatividade do sentido do texto, por um lado, e da institucionalização desse sentido, por outro.

Para tanto, de saída, providências se faziam necessárias; a primeira delas consistia na priorização do texto do próprio aluno que seria, então, matéria prima para uma reflexão progressiva que se estenderia por todo ano. Essa estratégia, no meu ponto de vista, viabilizaria a configuração de um processo. A segunda providência consistia em não remeter os alunos à gramática enquanto norma, para que a normatização pudesse ser percebida como algo subjacente à própria prática linguística.

Muitas coisas estavam envolvidas nessa minha "escolha". Algumas eu conhecia, outras eu fui conhecendo no processo, e outras provavelmente ainda estou por descobrir. No entanto, dava-me muita satisfação perceber as crianças e eu

constituindo-nos em sujeitos mais críticos, através da nossa própria produção: os textos (no caso deles) e a experiência (no meu caso).

2. FASE PREPARATÓRIA

Comecei o curso perguntando a eles sobre as histórias que já tinham lido, ou assistido, e sobre os personagens que lhes tinham chamado a atenção. Eles anotaram no caderno muitos personagens dos quais falamos. Depois fomos a biblioteca da escola para observarmos outros personagens para eles ainda desconhecidos. Depois eles começaram a fazer um levantamento de tudo o que poderia ser personagem de uma história, e logo chegaram à conclusão que a lista era infinita - tudo era passível de ser personagem.

Então desenharam o seu próprio personagem, que era único. Para completar a imagem, descreveram-no, por escrito, da forma mais "fiel" e detalhada possível.

Em círculo, com o desenho escondido em baixo da carteira, passaram a sua descrição para cada colega, que ao recebê-la tentava reproduzir-lhe a imagem, desenhando. Ao receber os desenhos dos colegas eles perceberam que não havia nenhum igual

ao outro e, principalmente, nenhum igual ao seu próprio. Depois disso fizemos a mesma experiência ao contrário; ou seja, eles descreveram, por escrito, a sala de aula e passaram, da mesma forma, a descrição para os colegas e descobriram que apesar da sala ser a mesma, cada um a descrevera de maneira diversa.

Fizemos uma avaliação coletiva dessa experiência que foi sintetizada assim: "o sentido do texto depende de quem escreve, de quem lê, e nunca é igual".

Com esse exercício as crianças puderam perceber não só que a linguagem não reproduz a realidade, como também que a realidade não é absoluta.

Assim, o caminho estava aberto para a construção de algo, para eles desconhecido, que as palavras, ligadas, podiam produzir.

Também foi estratégica a escolha de seus próprios personagens para a realização dessa experiência. Dessa forma pensei estar vinculando, para eles, a expectativa de uma nova concepção de linguagem (não formalizada, evidentemente) a algo muito pessoal.

A idéia era desencadear todo um processo de criação a partir desse personagem. Assim, depois da descrição, eles escreveram a história do personagem e em seguida uma aventura vivida por ele.

O fato de ter trabalhado com o texto narrativo se justifica por ser essa uma forma textual com a qual os alunos estavam familiarizados. Isso permitiria que eles produzissem mais facilmente a "passagem" que eu queria, pois logo ficava em evidência o que era inédito, e que por isso representava desafio. Portanto, a escolha da narrativa não deriva de uma perspectiva teórica particular, mas de uma razão prática.

3. PRIMEIRAS REFLEXÕES

Então, depois dos três primeiros textos prontos, começamos o trabalho de análise: Colocávamos os textos de um determinado aluno no quadro e toda a classe participava. Palavra por palavra, parágrafo por parágrafo, idéia por idéia - tudo repensado e verificado e, se necessário, alterado. Esse trabalho era feito em um primeiro momento, individualmente. Para fazê-lo as crianças usavam legenda (cor 1: problemas ortográficos, de pontuação e de concordância; cor 2: idéias mal formuladas; cor 3: incoerências). No quadro essa legenda era reproduzida. Eu também participava com sugestões. As alterações visavam à correção, à clareza e à coerência.

Aqui dou um exemplo de uma análise realizada na sala de aula, que envolveu todos os alunos:

A1. Texto - A desilusão

Cap. 7 - A morte

Versão Original

1 Sabe, depois que o tatu morreu o amigo dele o sapo resolveu
2 fazer uma viagem a uma cidade fantasma e ele foi para o Egi-
3 to e ele tinha um amigo que morava lá, era um coelho que dis-
4 se para o sapo:

5 - Escute seu sapo, você poderia ficar aqui por uns tempos
6 eu queria ficar aqui por uns tempos eu estou aqui ja faz
7 tempos eu queria tirar umas férias e o sapo concordou em
8 ficar lá com o tempo ele foi acostumando com a idéia quan-
9 do já havia se passado três meses ele chegou à conclusão que
10 aquele castelo era mal assombrado lá tinha múmias guarda-
11 das de vez em quando ele escutava ruídos de ratos, mas is-
12 so tudo bem ele tinha medo das armadilhas contra ladrões ca-
13 da uma tinha um potinho de ouro. Logo no outro dia ele sou-
14 be que o coelho que foi passar as férias em Hollywood aca-
15 bou se suicidando e o sapo acabou ficando com o castelo.

B1. Análise

Esse capítulo 7 do texto da aluna, mostra antes de mais nada, a sua dificuldade em pontuar o texto. A análise, portanto, se concentrou, basicamente, nessa questão. Vejamos:

Descrição da Experiência

na linha 1 e 3 os alunos fizeram marcas com a cor 1 (pontuação) e alteraram as passagens com vírgulas e ponto (...o amigo dele, o sapo, resolveu fazer...), (ele foi para o Egito. Ele tinha ...). Na linha 4, a marca foi com cor 2 (idéias mal formuladas) (... era um coelho, _Esse seu amigo lhe disse um dia...). Da linha 6, também marcada com a cor 2, foi suprimida uma parte repetitiva (... você poderia ficar aqui uns tempos. Eu já estou aqui faz tempo e eu queria tirar umas férias). Na linha seguinte, outras duas alterações na pontuação (... O sapo concordou em ficar lá. (parágrafo) Com o tempo...). Em seguida foram sugeridas duas alterações com a cor 1 e uma com a cor 2 (... ele foi se acostumando com a idéia. Quando já havia se passado uns três meses, chegou à conclusão que...). Depois, novamente a pontuação (... o castelo era mal assombrado. Lá tinha múmias guardadas. De vez... mas isso tudo bem. Ele...). Em seguida duas sugestões em cor 2 (... Ele tinha medo mesmo dos...) e cor 1, novamente (... armadilhas contra ladrões. Cada...), (... tinha um potinho de ouro e _um cadáver preso. (parágrafo) Um dia...). Novamente a pontuação (... Hollywood acabou ...) e, finalmente a última alteração em cor 2 (... acabou se suicidando e ele acabou ficando com o castelo...)*.

* É interessante perceber, na versão final do texto, que nem todas as sugestões dadas pela classe, foram acatadas pela aluna. Voltaremos a esse ponto no momento da análise da experiência.

Esse é um exemplo do trabalho de análise realizado nos limites de um único capítulo. Talvez por esse motivo não tenha aparecido nenhuma alteração em cor 3 (incoerências) (problemas dessa natureza podem acontecer nos limites de um capítulo, mas é mais comum aparecerem na relação entre capítulos). Para tanto, os capítulos passaram a ser analisados, posteriormente, em blocos de três. Assim, no caso do 1o. bloco (descrição - história e 1a. aventura) era necessário observar se o personagem, que tinha determinadas características (descrição), poderia ter vivido a história proposta e se os dados dessa história não colidiam com os acontecimentos da aventura por ele vivida, se esses acontecimentos eram compatíveis com a história, etc.. A orientação era dada no sentido de que as possibilidades do personagem fossem infinitas. No entanto, se em determinado momento sua vivência tivesse pressuposto algo não posto até então, ou incompatível com o já posto, tornava-se necessário criar, no interior do texto, as condições para que tal vivência pudesse acontecer. Se a opção do aluno fosse a de não criar tais condições, de qualquer forma sua escolha teria sido consciente.

A criação dos capítulos prosseguiu e as análises abarcavam, então, três aventuras. Nesse caso, a visão do conjunto permitiu-nos reconhecer quando o capítulo intermediário (do grupo de três) não incorporava as idéias do

capítulo anterior, ou não sustentava as idéias do capítulo que a ele se seguia, e assim, sucessivamente.

Aqui, um exemplo de análise de uma sequência de capítulos.

AE. Texto - A verdadeira nova república

Cap. V/VI/VII/VIII

Versão Original

Cap.V - Ele estava passeando pela praia de Copacabana quando um grupo de bêbados deram um tiro no braço dele e os guardas levaram ele para o hospital do filho dele, o Eduardo, que disse:

- Pai, o que acontece?
- Nada, filho.
- Eu e o Carlos vamos operá-lo.
- Está bem!

O Eduardo salvou a vida de seu pai.

Cap. VI - Eu estava voltando para Brasília e a comida do avião estava podre e eu tive que assumir e eu não passei mal porque levei meu lanche e pousei o avião.

Cap. VII - Era 27 de maio e eu tinha que ir embora e meu pai chorou, mas ele ia para o Rio de Janeiro ver as coisas e ele foi.

Cap. VIII - Então, ele parou no Rio de Janeiro e se hospedou em um hotel 5 estrelas...

B2. Análise

Os alunos perceberam, logo, que havia no texto um problema, com relação aos pronomes, tanto de colocação, quanto de referência.

O texto 1 (Cap. V) começa com "Ele" e faz referência a "Tranqueira", explícito no Cap. IV. Os alunos sugeriram a troca, portanto, de "Ele" por "Tranqueira". Em seguida completaram (em cor 2) a idéia (... quando alguém que estava em um grupo de bêbados, deu um tiro...) e, novamente o problema do pronome, alterando em cor 1 (... um tiro no seu braço. Os guardas o levaram para o hospital do seu filho, o Eduardo...).

No capítulo seguinte, acontece um fato interessante: o aluno que escreveu o texto, cujo nome é Eduardo, troca o personagem "Eduardo" (do capítulo anterior) pelo personagem "EU". Portanto, na análise, os alunos sugeriram que no lugar de 1a. pessoa, houvesse a alteração para a 3a. pessoa, ou então, no Cap. V (anterior) o personagem "Eduardo" teria que ter aparecido como personagem "Eu". As alterações dessa natureza foram sugeridas em cor 3, por tratar-se, segundo os alunos, de uma incoerência. As alterações ligadas à pontuação continuaram a ser propostas em cor 1. Os capítulos VI, VII e VIII ficaram assim:

Descrição da Experiência

Cap. VI - O Eduardo estava voltando para Brasília e a comida do avião estava podre. O piloto passou mal e ele teve que assumir o comando do avião. Ele não tinha passado mal porque levara o seu lanche e então pode pousar o avião.

Cap. VII - Era 27 de maio e Eduardo tinha que ir embora. Seu pai chorou, mas também tinha que ir para o Rio de Janeiro ver umas coisas, e foi.

Cap. VIII - Então, ele parou no Rio de Janeiro e se hospedou em um hotel 5 estrelas....*

As análises se alternavam com o trabalho de produção, que seguiu o mesmo ritmo para todos os alunos, até o final do 1o. semestre. Desse momento em diante, cada um passou a escrever capítulos no seu próprio ritmo, portanto, o número de capítulos de cada história variou de acordo com o ritmo de cada aluno. Também o trabalho de análise passou a ser realizado pelos próprios colegas. Nessa fase os alunos trocavam os textos entre si para analisá-los e desenvolvê-los. Quanto mais sugestões cada texto recebia, melhor. A última avaliação de

* Mais tarde, ao analisar com mais calma a questão da troca de "Eduardo" por "Eu", identificada nessa história, percebi que essa manobra do aluno era perfeitamente possível e a questão deixava de ser uma questão puramente de referência mal formulada e passava a ser uma questão de "identificação" do sujeito que escrevia o texto. (Identificação trabalhada através de figuras - narrador / personagem / autor).

Fica, ainda, a observação bastante interessante de que mais tarde o aluno suprimiu de sua história esses quatro capítulos (do capítulo V ao capítulo VIII).

No momento da avaliação da experiência, voltaremos a esse fato.

cada capítulo era feita por mim*, e só então o texto era "passado a limpo".

O critério para a definição dos limites de cada capítulo também foi estabelecido por eles. Eu havia dito, somente, que cada capítulo deveria abranger uma idéia mais ou menos completa, ou seja, um episódio, um acontecimento mais ou menos autônomo, apesar de vinculado a uma história maior. No entanto, muitos alunos me perguntavam frequentemente se poderiam definir seus capítulos com outros critérios, e minha resposta era "sim".

4. PASSO DEFINIDOR

Agora procurarei descrever o momento que eu considero o mais difícil de ser descrito.

As coisas estavam indo muito bem, eu sabia que muitos passos já haviam sido dados na direção daquela "passagem" que eu queria realizar com a classe. Porém, o passo definidor ainda não fora dado.

* Acredito que o fato dos alunos pedirem que eu fizesse a correção da "forma" dos seus textos mostra, por um lado, que eles já sabiam que um livro teria que ter a "forma" de acordo com uma "NORMA" e eles próprios perceberam a necessidade de atingirem essa "forma". Por outro lado, mostra que eles instituíram a professora como "mediadora" para atingirem essa "forma" e, finalmente, que eles colocaram-se, realmente, na posição de quem está produzindo um livro, e dessa posição escrever de acordo com a "NORMA" não representa um ponto de chegada.

Então, comecei a falar com eles sobre o que eu chamei de "enredo". "Enredo" como sendo a direção do texto.

Mostrei que no decorrer do processo de criação de uma história, consciente ou inconscientemente, o escritor vai deixando de lado muitas direções possíveis que sua história poderia ter tomado e constrói uma determinada direção. Que essa escolha, mesmo quando inconsciente, vinha marcada no texto. Então, pedi que eles tentassem descobrir para onde apontava o sentido de uma história que tivessem lido e gostado. Qual tinha sido a direção construída pelo autor.

Depois fizemos o mesmo exercício em relação a vários outros livros e textos. Até que, quando considerei que a classe estava preparada, pedi que cada um tentasse descobrir, lendo e relendo seu texto, para onde o sentido apontava e o que ele silenciava. Que cada um tentasse fazer uma abstração, uma generalização (se possível) a partir do texto. Enfim, uma reflexão a respeito do "enredo"* de sua própria história.

Lembro-me muito bem desse momento do curso. As crianças, a princípio, estavam animadas para descobrirem o enredo de suas histórias, mas, em seguida ficaram angustiadas: - "Solange, minha história não tem enredo! E agora? O que eu faço?" - "Você ter que fazer outra história". - "Você ter que começar tudo de

* A noção de "enredo" foi aqui mobilizada no sentido de "unidade", "agrupamento", "coerência"; princípios que estão na base da elaboração da autoria, como vimos em Foucault, citado no Capítulo II (Segunda Parte).

novos!" e, finalmente: - "Por que você não falou isso antes, no começo do ano?" - "E agora?"

Foi um momento angustiante, mas extremamente produtivo. Depois do impasse experimentado naquele primeiro instante, voltamos com calma à questão. Ter falado sobre "enredo" quando a história dos alunos já estava adiantada, tinha sido uma estratégia. Acreditava que assim eles poderiam perceber com mais profundidade que não há sentido "a priori" que é representado no texto, mas que o sentido é sempre uma construção, mesmo quando o escritor já tem, antes de começar a escrever, um projeto de narrativa.

Então, fui retomando, ora individualmente, ora no grande grupo*, a história de cada um, e fui mostrando que a sequencialidade dos fatos, constituía uma progressão, que era o "enredo". E que esse "enredo", por sua vez, constituía uma direção. Eles deveriam, então, perceber essa direção e criar, em função dela, o final da história. Esse final deveria ter, portanto, uma relação conseqüente com o "enredo".

Foi bastante difícil para os alunos darem esse passo. A produção escrita de cada um, nessa fase, deu uma parada. Eles mostraram o seu texto para muitas pessoas, além de a terem mostrado para todos os colegas. As pessoas registravam sua opinião tanto sobre a história (até onde havia sido escrita), como sobre o que elas pensavam que deveria acontecer.

Essa foi uma estratégia para que as crianças pudessem organizar mais facilmente seus "sentimentos" a respeito da sua história, uma vez que poderiam se perceber a favor, ou contra, mais ou menos de acordo em relação às diversas sugestões.

A elaboração dos sentimentos do aluno deveria caminhar até o ponto dele perceber o que ele próprio desejava para seu(s) personagem(s).

Embora difícil, todos os alunos conseguiram vencer este desafio.

A solução que cada um encontrou para estabelecer a ligação entre enredo e final variou bastante. Há textos que trazem essa relação sendo elaborada explicitamente. Há outras, onde o final é a própria elaboração dessa relação (enredo/desfecho). Há outras, ainda, onde essa relação está implícita*. Enfim, como eu disse, cada aluno encontrou sua própria solução.

5. ENCAMINHAMENTO FINAL

Foi com muito entusiasmo que planejamos, juntos, como seria a apresentação desses textos. Resolvemos datilografá-los, encardená-los, produzir capas. As crianças se imaginavam como

* A análise está no capítulo seguinte.

escritores que acabaram de escrever sua grande obra e quiseram, portanto, promover uma noite de autógrafos. E o mais importante: elas "editam" que tinham feito um livro. Ou seja, elas colocavam-se no lugar de alguém que produziu um livro, representando-se, para elas próprios, nessa "posição".

Pedi que elas escrevessem como tinha sido a história da confecção da história e que fizessem, também, por escrito, uma reflexão sobre o processo vivido.

Os agradecimentos e a dedicatória foram sugeridos delas.

Na noite de autógrafos cada "escritor" tinha mais ou menos quinze exemplares do seu livro. Foram convidados pais, parentes, amigos, professores, que, em um cocktail oferecido pela escola, tiveram a oportunidade de circular entre as diversas histórias e comprar os livros que mais lhes agradaram. Na ocasião, praticamente todos os livros foram vendidos e as crianças ficaram com uma lista dos nomes das pessoas interessadas que não conseguiram comprá-los e, logo no começo do ano seguinte, organizaram-se para lançar o que eles chamaram de sa. edição.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Do ponto de vista pedagógico, portanto, acredito ter atingido os meus objetivos. Senti as crianças envolvidas com o trabalho durante todo o curso. Esse envolvimento, fruto de uma motivação própria, possibilitou que aos poucos se instaurasse uma dinâmica de colaboração, tanto entre os alunos, quanto entre eles e eu. Fude, assim, me deslocar da posição de detentora do saber, para uma posição de coordenadora da produção de um saber coletivo.

O fato de todo o material de estudo e reflexão ter sido criado por eles, colaborou muito para isso. Eles se sentiam tão responsáveis quanto eu pelas questões colocadas, pelos problemas que tínhamos que enfrentar a cada passo do processo.

Assim, esses alunos construíram não somente um texto, mas, através do texto, se experimentaram em um processo discursivo.

Eu acredito que isso só foi possível porque a reflexão aconteceu "de dentro para fora" e não "de fora para dentro". Ou seja, os alunos não responderam, simplesmente, aquilo que imaginavam que eu gostaria que eles respondessem, não reproduziram, simplesmente, um funcionamento discursivo baseado

em "imagens pré-estabelecidas"*. Foi necessário, em determinado momento, que eles assumissem o seu dizer, colocando-se na "posição" de quem faz um texto (no momento em que eles estabeleceram o enredo e a relação conseqüente entre o enredo e o desfecho) dando, assim, unidade ao texto. Realizando, assim, aquilo que no começo da experiência, ao falar de meu objetivo, eu chamei "passagem". E, assim também, o fato de termos trabalhado com um mesmo texto durante todo o curso foi fundamental para que eles realizassem uma "passagem", realmente. Dessa forma os alunos não somente produziram um texto, mas principalmente, eles puderam perceber como o fizeram.

Lembro-me que no começo do curso, um comentário muito comum em relação ao texto era: - "Mais ainda não acabou?", ou - "Ai, chega desta história, vamos fazer outra, vá?" e outros comentários parecidos. E depois, no final do curso, comentários mais ou menos assim: - "Mas tem que terminar?" ou - "Acabar justamente agora que eu estou gostando tanto?". Penso que essas considerações ilustram bem o fato de que a relação dos alunos com seu texto se transformou completamente do começo para o final do curso. Isso representa para mim uma evidência de que eles vivenciaram um processo, responsável por esta transformação.

* Como previsto na configuração de D.P. (Orlandi 80)

Por isso e por tudo, enfim, acredito ter sido muito satisfatória a experiência, do ponto de vista pedagógico.

Porém, do ponto de vista da Análise do Discurso, há mais a dizer. Desse ponto de vista, parece fundamental observar mais de perto e mais atentamente o processo. Parece fundamental analisar essa "passagem" e tentar entender, a partir daí, qual a relação desses alunos com a "instituição escola", ou melhor, com o "Discurso Pedagógico". Tentar entender se em relação a isso há algo realmente novo nesse processo vivido e nesse caso, o que há?

Enfim, para o Analista de Discurso o trabalho não termina aí. É preciso tirar as consequências da experiência, refletindo sobre ela.

CAPÍTULO II

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

1. INTRODUÇÃO

A experiência que acabo de descrever pode ser dividida, para fins de análise, em quatro momentos diferentes:

1. o momento da apresentação da proposta da criação de um livro e o trabalho da construção de um personagem;
2. um segundo momento, em que os alunos estiveram criando seus capítulos, sem uma orientação mais específica;
3. um terceiro momento, em que os alunos passaram a escrever em função do que eu chamei de "enredo";
4. o momento em que eles produziram um "fecho" para o texto.

Para apresentar a análise, usarei apenas um dos textos produzidos nessa experiência, e procurarei mostrar como a passagem do D.O. para o D.E. vem nele marcada.

O critério para a escolha desse texto foi uma maior facilidade de demonstração dessa "passagem" que ele apresentava.

2. TEXTO

A S A V E N T U R A S E A G R A N D E

D E C I S Ã O D A F L O R

M A R I E T I N H A

Autora: Daniela C. Nasciutti

Ilustrações: Daniela C. Nasciutti

Editora: Escola do Sítio

1 9 8 7

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48

Descrição da Personagem (FLOR)

- 1 - Folhas verdes e pontudas.
- 2 - Caule comprido e curvado.
- 3 - Pétalas de tamanho médio, unidas, com o formato arredondado.
- 4 - Pétalas em duas cores: rosa e azul.
- 5 - Miolo redondo e vermelho.
- 6 - Gosta de água, vive em uma grama verde.
- 7 - Simpática e engraadinha.
- 8 - Tem muitos amigos.
- 9 - Não tem família.
- 10 - Gosta de aventuras.
- 11 - Nome: Marietinha.

Capítulo I A vida da flor Marietinha

Esta é uma história muito bonita. É a história da flor Marietinha.

Tudo começou assim...

Um belo dia de sol, na floresta do nascer, apareceu um passarinho jogando um monte de sementinhas na terra. Sabem sementes de quê? De florzinhas! Mas logo depois desse dia, começou a chover sem parar e inundou o solo. Quando acabou a chuva não havia mais nenhuma sementinha, todas tinham ido embora. Todas, menos uma, que logo depois nasceu linda! Era a flor Marietinha. Todo mundo ficou feliz quando nasceu a Marietinha. Eles até deram uma festa com comidas e bebidas. Os passarinhos cantavam, as formigas, os coelhos, os esquilos e todos os outros dançavam.

E foi assim o dia que a Marietinha nasceu!

A vida da flor Marietinha vinha sendo ótima com comida e bebida, festas e outras coisas boas. A floresta do nascer é uma floresta muito alegre. Até que a flor Marietinha fez um ano. Nesse dia seus amigos lhe deram uma festa surpresa, ela adorou!

Bom, o tempo passou e a flor Marietinha já estava com três anos. Bem amadurecida.

49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96

Capítulo II A vida fora da terra

Um dia quando estava tudo calmo na floresta do Nascer, apareceu lá um homem cantando assim:

- Uma flor eu vou pegar, e para minha namorada eu vou dar! Tra,la,la,la,la.

E como o homem não era muito bonito, e cantava totalmente desafinado, todos ficaram com medo e foram se esconder, mas a flor Marietinha ficou lá porque não podia sair. Ficou morrendo de medo.

Então o tal homem chegou perto da flor Marietinha, achou-a linda e disse:

- É essa que eu vou levar e vou um versinho falar! Ela vai adorar.

A flor Marietinha, se assustou ainda mais. O homem agachou e pegou com o maior cuidado a flor. E a coitada quase morreu (se o homem não a colocar bem rápido na terra ela morre) Os outros animais, que estavam vendo tudo, ficaram bastante preocupados. Que será que vai acontecer à flor?

Capítulo III O encontro dos animais com Mari

Então o homem levou a flor para seu carro que estava do outro lado da floresta. Os amigos da Marietinha estavam seguindo o carro, mas como ele andava muito rápido, os animais ficaram para trás.

No carro a flor estava morrendo de sede e de fome, quando viu o homem parar o carro em frente de uma linda casa. Ele pegou a Mari (que caso vocês não saibam é o apelido da Marietinha) deu para uma mulher que estava no portão e disse:

- Uma flor, para uma flor. E ela falou:

- Oh! Que linda, vou guardá-la já.

Ela entrou em casa e guardou Mari em um vaso de terra molhada. Que sorte! Por mais trinta segundos ela morreria.

Enquanto isso os amigos da Mari já tinham perdido a pista, quando encontraram um cachorro e pediram ajuda. Ele disse que sim. Eles o levaram até a terra onde a flor ficava. O cachorro cheirou e saiu correndo, correu, correu, correu, enquanto os outros vinham atrás. Até que parou na casa onde a flor estava. Os animais agradeceram muito e se esconderam atrás de uma árvore e esperaram até a mulher sair.

Depois de duas horas ela saiu e disse:

- Vou fazer umas compras e por a flor na janela. Assim que ela saiu os animais correram até Mari.

Ela ficou tão feliz! Eles a tiraram com um pouco de terra, mas ela disse:

- E a dona dessa casa? Ela ficou tão feliz comigo! Vamos colocar outra flor.

Eles colocaram outra flor e foram embora cantando.

Capítulo IV A viagem

97
98
99
100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144

No caminho para casa o coelho que estava carregando Mari, tropeçou e deixou-a cair mas nem " se tocou ". Quando chegaram a floresta eles pensaram que ela tinha saído de propósito para dar uma passeadinha. O lugar onde Mari caiu era um buraco e por isso ela não conseguiu sair. Ficou gritando, gritando, até que apareceu uma mulher loira de cabelos longos e disse:
- Que flor rara e linda! Não tem em nenhum laboratório de pesquisa, vou levá-la. Só que essa mulher tinha um vaso de terra e pôs Mari lá.
Enquanto isso os animais estavam dando uma festa e nem se preocuparam com Mari.
A mulher foi até o aeroporto e entrou num avião que ia para o Instituto de Pesquisa "Flora Verde". A viagem demorou uma hora.
Quando chegou, a mulher disse:
- Professor, trouxe uma flor que eu nunca tinha visto.
- Hum! Deixe-me ver, disse o professor. Ela vai ter que passar por uns testes.
Primeiro o professor pegou um copo com álcool e enfiou Mari lá, ela não se desbotou e ele disse:
- Uau! Que resistência!!
Depois ele pôs em cima de um adubo, e depois de uma tigela com algodão. Ela superou a todos os testes e o professor disse:
- Essa flor é muito rara, por isso não devemos mexer com ela. - E Mari pensou:
- Ufa! Pensei que não iam me devolver.
Mas outro professor disse:
- Devemos mandá-la para uma botânica.
Então, logo depois a mulher mudou-a de vasinho, pegou um avião e foi para a botânica. No caminho a mulher dormiu, mas a flor não, e estava muito triste, ela olhou para baixo e viu sua floresta, depois olhou para o lado e viu uma janela aberta, olhou para a cara da mulher e pensou:
- Se eu pular, ela vai pensar que me roubaram.
Ela foi para a janela e pulou, e por sorte caiu no lugar que ela ficava. Todos olharam para ela e perguntaram:
- Onde você estava?
Eu sai por aí. E não contou nada a ninguém.

Capítulo V A nova família

Num lindo sábado de sol, quando todos da floresta do Nascer estavam brincando, bateu um vento super forte, todos os animais se esconderam em suas casas e ficaram com medo.
Mas aquele vento não era um vento ruim, pelo contrário, era um vento muito bom, porque ele trazia o pólen para as flores e principalmente para a flor Marietinha. Nesse dia aconteceu toda aquela transformação que todo mundo já sabe e nasceram! Nasceram três florzinhas, trigêmeas. Uma era vermelha, outra rosa e a outra roxa. Quando elas nasceram Mari disse:
Como são lindas! Uma vai se chamar Laura, outra Carol e a outra Juli. Laura era a vermelha, Carol a rosa e Juli a roxa. Nesse dia todos os animais foram buscar água da mais pura para elas e deram uma linda festa onde Laura, Carol e Juli aprenderam a dançar com todo mundo.

145
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155
156
157
158
159
160
161
162
163
164
165
166
167
168
169
170
171
172
173
174
175
176
177
178
179
180
181
182
183
184
185
186
187
188
189
190
191
192

Capítulo VI

Laura, Carol e Juli

Depois que nasceram as três florzinhas; Laura , Carol e Juli, a floresta do Nascer mudou completamente. Todos os animais só pensavam em servir as três florzinhas.

- Laura, você quer água?

- Não. Obrigada.

- Carol, quer terra nova?

- Não. Obrigada.

- Juli, quer mais palha?

- Não. Querido.

(Falha, porque eles pegaram palha, montaram uma cama, colocaram terra e plantaram as três.)

A flor Marietinha começou a se sentir rejeitada e ficou sozinha em um canto chorando:

- Os animais não ligam mais para mim!

As florzinhas perceberam isso e foram falar com Mari:

- Mãe, o que está acontecendo?

- Nada.

- Nós sabemos que você está desprezada, mas agora nós não vamos mais ligar para eles só para você. Quando Mari ouviu isso deu um abraço nelas e começou a chorar.

Capítulo VII

Azulada

Depois que já estava tudo bem na floresta do Nascer, aconteceu uma coisa estranha: apareceu uma coisa diferente, uma coisa azul, com antenas amarelas e disse:

- Oi, Marietinha!

- Como é que você sabe meu nome?

- Eu sei de tudo que acontece nesta floresta.

- Por quê?

- Porquê, eu te digo depois.

- O que você quer?

- A borboleta disse que ela veio avisá-los de uma coisa muito importante e pediu para Mari chamar todos os animais da floresta. Mari saiu feito doida pedindo para os animais que fossem para o Canto das Árvores ao meio dia. (Canto das Árvores era o lugar onde sempre aconteciam as reuniões na floresta.)

Meio dia em ponto estava todo mundo lá, e a borboleta disse:

- Bom dia para todos! Meu nome é Azulada e sou a fada dessa floresta. Vim observando tudo aqui e vim avisar vocês que o inverno está chegando e aqui fica muito frio. Mari disse:

- Ih! é mesmo eu tinha me esquecido disso!

193
194
195
196
197
198
199
200
201
202
203
204
205
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220
221
222
223
224
225
226
227
228
229
230
231
232
233
234
235
236
237
238
239
240

- Eu vim avisar isso à vocês, portanto, pensem bastante!
- Quando a borboleta foi embora, todos os animais ficaram pensando nisso o tempo todo.

Capítulo VIII A mudança

Todos da floresta do Nascer ficaram muito preocupados com o inverno, até que Mari disse:
- Já sei! Eu tenho uma prima que mora na floresta do Crescer e lá é o contrário daqui, significa que quando aqui é frio lá é calor.
- É isso mesmo! Disse o coelho, nós vamos para lá.
- Vou escrever uma carta a ela avisando.
Mari escreveu e a prima dela respondeu dizendo que eles poderiam ir que lá estava super calor. Depois disso, os outros três dias foi só arrumação, todos pegando roupas, cenouras, sapatos, malas...
E quando todos estavam prontos Mari disse:
- Mas lá é muito longe quem vai nos levar?
- Os cavalos! Nós podemos chamá-los.
Então, eles chamaram e os cavalos aceitaram foram todos para a entrada da floresta, que era no sul, e saíram cavalgando e cantando. A viagem ainda iria demorar sete horas.

Capítulo IX Os primeiros meses na Floresta do Crescer

Quando chegaram lá, a prima de Mari disse:
- Oi! Tudo bem? Achei ótimo vocês terem vindo e serão bem vindos aqui!
Cada animal achou um lugar para ficar e se instalou.
Nos primeiros dias eles acharam tudo muito esquisito, mais depois se acostumaram e estavam gostando muito de ficar lá. Todos os dias eles brincavam e dançavam bastante. Mas começaram a sentir saudades da floresta do Nascer e foram ficando tristes. Laura, Carol e Juli choravam todo dia e Mari só as acalmava contando histórias do que acontecia na floresta antes delas nascerem, até que um dia elas começaram a chorar e não queriam parar mais. Mari fez de tudo e não adiantou. Depois de muitas horas de choro, Mari resolveu fazer uma festa e com a festa elas pararam de chorar e foram dançar também.

Capítulo X "A TRANSFORMAÇÃO"

241 Na noite do dia 22, quando acabava o inverno, um dia antes deles irem embora a Marietinha teve uma
242 conversa com a Azulada:
243 - Pois é Azulada, eu sei que já sou uma flor diferente das outras, porque eu ando e as outras não,
244 mas eu queria saber como é a cidade, as pessoas e etc...
245 - O que você quer!?
246 - Eu quero que você me diga se tem algum jeito de me transformar em pessoa e ficar um mês na cidade,
247 mas aqui eu quero que pareça que eu só fiquei uma noite fora.
248 - Bem, isso é quase impossível, mas há jeito.
249 - Qual?
250 - Você tem que correr mil metros até a árvore mais alta que tem aqui, suba nela e você vai encontrar
251 um buraco, pule nele. Enquanto isso eu paraliso todos aqui e vai ser como se nada tivesse acontecido.
252 - Vou tentar!
253 Logo depois Mari começou a correr, quando chegou aos setecentos metros pensou:
254 - Uf! Como estou cansada! Mas eu tenho que conseguir!
255 E por fim chegou até a árvore, subiu nela, o que não era nada difícil para quem já tinha corrido mil
256 metros, e pulou no buraco.
257 De repente ela apareceu com uma saia e mini blusa, morena, cabelos compridos, em pleno dia na
258 avenida principal do Rio de Janeiro.
259
260

Capítulo XI

O 1o. dia na cidade

263
264
265 Mari ainda no mesmo lugar em que tinha parado, pensou:
266 - Puxa vida, eu sabia que a cidade era movimentada, mas nem tanto. Agora eu tenho que começar a
267 pensar no que eu vou fazer, nossa! Eu tinha esquecido do dinheiro! Como é que eu vou comer? E ir para a
268 praia sem biquíni?
269 Mari, preocupada, abriu a sua bolsa e ...
270 - Nossa! Cem mil cruzados! Ainda bem que um tio árvore meu, me ensinou a vida na cidade e
271 principalmente a contar dinheiro! Bom, agora eu preciso ir comprar um biquíni, comida e um kichenette.
272 Mari pensou que já estava enjoada de seu nome e resolveu que na cidade ela iria mudar de nome:
273 - Acho que vou me chamar Catarina. Isso! Catarina cai ser meu nome.
274 Então Catarina foi procurar um kichenette e achou uma de quinze mil, comprou e foi decorar, ficou
275 lindo.
276 Logo em seguida gastou cinco mil em comida, mais cinco em roupas, incluindo um biquíni e disse:
277 - Pronto, agora que já organizei tudo. Vou começar minha vida.
278
279
280

Capítulo XII

A praia

281
282
283
284
285
286
287 No 2o. dia, logo de manhã, Catarina foi à praia com seu biquíni novo, mas teve que ir embora rápido
288 porque não sabia nadar e o sol estava muito quente. Mas de tarde ela pensou.

289 - Eu sou grande, não sou? Então, eu vou ter que aprender a nadar.
290 Ela foi à praia e já foi entrando na água, só que o mar estava bravo e ela se afogou, por sorte
291 apareceu um cara que escutou seus gritos, e foi correndo salvá-la. Pegou-a pelos braços e levou-a até a
292 praia. Ela agradeceu e ele disse:
293 - De nada, mas como é seu nome?
294 - Catarina, e o seu?
295 - Dick!
296 - Obrigada de novo Dick.
297 - É sempre um prazer ajudar garotas bonitas.
298 - Obrigada.
299 Quando chegou em casa, ela pensou:
300 - Que susto eu passei hoje! Mas pelo menos eu aprendi a nadar e conheci um gato.

301
302
303
304
305
306
307
308

Capítulo XIII O outro encontro

309 No dia seguinte, depois de uma noite de sonhos com Dick, o garoto que ela encontrou na praia,
310 Catarina ficou pensando se iria ou não encontrar ele de novo, mas, por precaução ela se embonecou toda e
311 vestiu o biquíni rosa e preto.
312 Na praia Catarina não parava de procurá-lo discretamente até que ele apareceu e ela fingia que
313 estava dormindo enquanto ele caminhava em sua direção. Ele, que não era bobo, percebeu que ela estava
314 fingindo e resolveu continuar a farsa:
315 - Catarina, acorde senão você vai se queimar toda!
316 Ela queria que ele desse um beijo nela e por isso não acordou. Ele deu o beijo e ela acordou.
317 - Oh! Dick, me desculpe! Eu estava dormindo e não te vi.
318 - Eu acabei de chegar, mas vamos à uma lanchonete?
319 - Vamos.
320 Eles foram na lanchonete Zico's e sentaram na mesa que dava para ver a praia e ficaram conversando.

321
322
323
324
325
326
327
328
329

Capítulo XIV Como está a floresta?

330 Enquanto Catarina conversava e estava lá no Rio de Janeiro, nem se lembrava da floresta, e do trato
331 com a Azulada. Os dias já tinham passado e ela só tinha uma semana no Rio de Janeiro e quando esse prazo
332 acabasse ela teria que ir para a praia meia noite e correr o mesmo tanto que ela teve que correr para ir. Se
333 passasse do prazo ela só teria chance de voltar depois de três anos e os animais já não estariam mais
334 paralisados e já teriam sentido sua falta.
335 Na floresta, ainda eram 9:30 h. A hora em que havia saído.

336
337
338
339
340
341
342
343
344
345
346
347
348
349
350
351
352
353
354
355
356
357
358
359
360
361
362
363
364
365
366
367
368
369
370
371
372
373
374
375
376
377
378
379
380
381
382
383

Mari voltou para casa e chegou a conclusão que estava apaixonada. Ela tinha combinado com Dick dele ir para a casa dela às 7:00 h para jantar e assim que ela chegou arrumou a casa e foi se aprontar.

Capítulo XV Seis dias

Eles se encontraram, jantaram: Strogonoff, arroz, salada, e conversaram bastante. Ele foi embora meia noite, portanto, só faltavam seis dias para o prazo terminar, e ela ainda não tinha se lembrado porque estava encantada com a vida na cidade e apaixonada por Dick.

Na floresta, Azulada já estava preparando o feitiço para descongelar tudo e era tão complicado que demorava exatamente seis dias para acabar.

E por coincidência os animais estavam sonhando com Mari na cidade, só que no sonho deles ela estava infeliz e no sonho de Laura, Carol e Juli, Mari estava chorando muito e abraçando-as.

Mari, como Catarina, estava totalmente diferente, com gosto diferente, jeito diferente etc. ...

Uma semana depois que chegou na cidade, Mari lembrou-se de suas filhas, mas depois foi à praia e esqueceu.

Capítulo XVI A festa de aniversário

Faltavam cinco dias! Era dia 7 de outubro, uma data muito especial.

Sabe de que? Era aniversário de Mari e ela ia dar uma festa, e por isso, mais um dia ela não se lembrou. Eram preparativos pra cá, preparativos pra lá, coca-cola, salgadinhos, sorvetes, músicas, decoração... Tudo com a ajuda de Dick!

A festa ia ser às sete horas da noite e já eram 5:30 h. Ela foi a costureira e encomendou um vestido cor-de-rosa tipo tomara que caia e um sapato de salto prateado. Dick ia com uma calça amarela e uma blusa branca.

Eram 100 convidados! Bastante, para 25 dias que ela morava lá.

A festa foi uma delícia! Durou até 1:00 h da madrugada.

Capítulo XVII O cansaço

384
385
386
387
388
389
390
391
392
393
394
395
396
397
398
399
400
401
402
403
404
405
406
407
408
409
410
411
412
413
414
415
416
417
418
419
420
421
422
423
424
425
426
427
428
429
430
431

Catarina estava super cansada e dormiu até meio-dia. Quando acordou, ela arrumou a casa e fez macarronada de almoço. Ela comeu bastante e foi deitar porque tinha dançado muito. Quando já estava descansada ligou para o Dick e eles ficaram jogando baralho até anoitecer. Catarina ganhou oito rodadas e perdeu uma.

Dick ficou morrendo de raiva e foi embora. Ela saiu e foi jantar, no restaurante ela conheceu duas meninas super legais e ficou amiga delas, mas como estava muito cansada foi embora cedo.

As meninas que ela tinha conhecido se chamavam Lia e Tina e eram solteiras. Tinham vinte anos e moravam em Botafogo. Elas eram irmãs gêmeas, morenas, altas e muito bonitas.

Capítulo XVIII Três dias

No dia seguinte Catarina acordou super disposta e alegre. Nem tomou café e foi para a praia. Dick chegou perto dela, deu uma aliança de brilhantes e disse:

- Quer se casar comigo?

- Oh! Dick! Estou tão surpresa! Amanhã eu respondo, tá?

- Como você quiser.

E saiu correndo. Catarina ficou toda encabulada e foi para casa, lá ela não parava de pensar nisso e não teve tempo de pensar no trato que fizera com Azulada.

E agora? Ela só tem um dia para se lembrar, senão ...

Capítulo XIX A lembrança (Será que é agora?)

Catarina teve uma longa noite de sonhos e quando veio na sua cabeça suas três filhas, ela ficou desesperada, deu um pulo da cama e foi olhar o calendário e quando viu que o trato acabava no dia seguinte, não sabia o que fazer e desmaiou. Desmaiou, mas levantou-se na mesma hora. Não sabia o que fazer. Veio tudo à sua cabeça: o trato, a floresta, a mudança, o pedido de casamento e ela não sabia se voltava ou não. Não se encontrou com Dick, nem comeu, ficou o dia todo pensando se voltava ou se ficava !!!

O Q U E E L A V A I D E C I D I R ????????

432
433
434
435
436
437
438
439
440
441
442
443
444
445
446
447
448
449
450
451
452
453
454
455
456
457
458
459
460
461
462
463
464
465
466
467
468
469
470
471
472
473
474
475
476
477
478
479

Capítulo XX

Depois de muito tempo pensando, a autora tomou uma decisão e contou-a para ... A personagem! (Personagem porque ela não sabia se chamava de Mari ou de Catarina.) Ela ouviu com atenção e concordou! Que tal? Estão curiosos? Então, não pare de ler porque agora! Neste mesmo capítulo, vocês vão saber qual foi

A decisão

Catarina estava deitada no sofá, quando reparou em um quadrinho que estava escrito:

" Vida é a melhor coisa que existe e que uma pessoa pode ter".

Quando leu isso ela sentiu uma coisa estranha e pensou:

- Vida! É isso! Minha vida não é aqui! Eu tenho filhas, amigos, e não posso abandoná-los!

Ela escreveu um bilhete de três páginas para Dick explicando tudo, disse que o apartamento podia ser dele. Ela escreveu o bilhete inteiro chorando e sabia que ele iria encontrar porque tinha a chave do apartamento.

Catarina ficou deitada o tempo todo porque teria que correr muito.

Chegou meia noite! Ela foi para a praia e começou a correr. Correu, correu, até acabar os mil metros. E, de repente ... Zump!!! Mari estava em plena floresta do Crescer e Azulada estava esperando por ela:

- Como foi? Pensei que não vinha mais.

- Foi uma experiência e tanto! E quase que eu não volto mais. É uma sensação ótima eu me sentir eu mesma, apesar de achar que cresci mais, mudei, estou amadurecida e já posso cuidar muito bem de minhas filhas. Onde elas estão?

- Dormindo logo ali. (Apontou para o canto direito).

- Que lindas! Que bom! Eu voltei!

Azulada já tinha desparalisado a floresta e com o grito de Mari todos acordaram espantados e disseram:

- Que engraçado Mari, eu sonhei que você estava em forma de pessoa e na cidade, muito infeliz.

- Eu também!

- Eu também!

E todos tinham sonhado a mesma coisa.

Mari riu um pouquinho e disse:

- É! Quem sabe foi verdade.

E todos começaram a rir, mas no fundo no fundo Mari estava pensando consigo mesma:

- É... Quem sabe eu fui infeliz e nem percebi, porque lá era tudo tão diferente...

F I M

480
481
482
483
484
485
486
487
488
489
490
491
492
493
494
495
496
497
498
499
500
501
502
503
504
505
506
507
508
509
510
511
512

HISTÓRIA DA CONFEÇÃO DA HISTÓRIA

Eu pensei em escrever o livro com a personagem flor, porque flor é uma coisa bonita e que quase nunca é usada em livros como personagem principal.

Mas eu não pensei primeiramente em flor. Eu pensei em uma caneta, mas caneta eu já tinha escrito uma redação, é ... Apesar de esse ser meu primeiro livro, eu já tinha escrito várias redações.

Depois, eu pensei outras coisas, mas nada parecia tão bom.

Foi aí que deu uma luz na minha cabeça: uma flor! É isso! Uma flor e animais. Eu adorei. Era o personagem perfeito: diferente e delicado!

Então comecei a escrever...

Reflexão sobre a aventura de escrever um livro

Eu morava em Curitiba e mudei para Campinas no começo do ano de 1987. Entrei na escola do Sítio com uma certa experiência em escrever, mas só redações.

Então eu recebi a proposta de escrever um livro. Achei ótimo! Ia ser uma aventura e uma experiência!

Depois de ter escolhido o personagem flor, eu comecei a pensar que tipo de aventuras iria escrever.

No começo, como ninguém tinha experiência em escrever livros, a professora ia falando passo a passo o que era para fazer, e quando ela chegou no enredo... Que preocupação! Pensei que ia ter que fazer tudo de novo! Porque toda a história tinha que ter enredo e a minha não tinha. Eram aventuras seguidas de aventuras. Foi aí que eu inventei a transformação e fiquei tranquila, mas logo depois veio outra preocupação:

- A flor Marietinha fica ou volta?

Fiquei semanas pensando. Foi então que eu compreendi que a vida dela era na floresta e decidi que ela voltaria. Para mim foi uma enorme experiência escrever esse livro e eu acho que esse final era o certo, e vocês, o que acham?

Opiniões de leitores

Clarissa (amiga)

Dani, sua história está muito criativa e com muito sentido, não tenho do que reclamar, nunca tinha lido uma história tão bonita. Eu não gosto de ler livros, mas se o seu tivesse 50 capítulos eu iria adorar lê-lo.

Alexandra (amiga)

A história tem lógica e um bom enredo.

Daniel Miglioli (amigo)

Eu achei a história muito boa e interessante, tem enredo.

Edu (amigo)

Sua história é legal e imaginária.

Fabiana (amiga)

Dani, eu acho que sua história está bem bolada e chocante.

Maria Regina (amiga)

Daniela, eu achei sua história ótima, com muitas histórias chocantes. Quando eu estava lendo parecia que estava sonhando, não ouvia nem um barulho.

Valéria (amiga)

Dani, gostei da decisão, não sei como você conseguiu, eu não conseguiria, quando li seu livro, eu via a imagem, como num sonho.

Solange (professora)

A história é envolvente. Não se pode parar a leitura antes de terminar. E quando se chega no final, sente-se uma tristeza grande por não poder continuar, saber mais. É doce, é profunda. Um real questionamento em forma de história.

Walene (mãe)

A história é linda. Foi com muita admiração que acompanhei essa cabecinha em suas viagens entre o real e o imaginário, e com muito orgulho constatei um equilíbrio entre os dois temas. A história é para crianças mas empolga também gente grande.

Welma (professora / 3a. série)

O livro é suave. Ele tem o sabor e o saber do que há de mais atraente nas crianças que é a sensibilidade com que elas interpretam as coisas da natureza.

3. SOBRE O TEXTO

Pretendo mostrar, aqui, como o aluno produz a passagem do D.O. ao D.E.. Para tanto, alguns aspectos deverão ser considerados. Primeiramente é preciso dizer que produzir tal passagem implica na assunção da autoria, o que é diferente de produzir um texto que simplesmente se inscreva no D.E.. Nesse último caso há somente a elaboração da função-autor, no primeiro caso há a "explicitação" dessa elaboração para o próprio sujeito.

O que está envolvida aqui, é a questão do "acreditar-se" autor, "sentir" que produziu, realmente, um livro, etc., o que, do ponto de vista da Análise do Discurso, é percebido pela forma de representação do sujeito que neste caso "coloca-se no lugar de autor", "representa-se como tal", ocupa uma "posição". Essa forma de constituição do sujeito é que permite reconhecer a assunção da autoria, realmente. Quando, no entanto, a autoria se elabora mas não é "explicitada" para o sujeito, este não se constitui como sujeito-autor (aquele que se representa como tal) e a autoria é, nesse caso, apenas um dos efeitos de sentido produzido pelo D.E.. No caso de "assunção da autoria",

essa não será somente um efeito de sentido, pois estará sendo explicitada* na própria relação do sujeito com o texto. Sendo assim, o que está em jogo, aqui, são as formações imaginárias que presidem toda a produção. Portanto, como se trata de uma "passagem" o que procuraremos mostrar é a "autoria" sendo construída enquanto efeito de sentido, para em seguida mostrar o sujeito se constituindo enquanto sujeito-autor. No primeiro caso, tal efeito será produzido, na narrativa, pela posição de um sujeito-narrador, que como tal é "necessariamente autor" (sabe o que escreverá, etc.). No entanto, como veremos, a não assunção virá marcada por uma outra posição que se opõe a essa, de um sujeito-leitor (ideal). O autor, enquanto efeito de sentido, é concebido imaginariamente pelo aluno como uma figura "sempre-já-lá", no texto legítimo (um livro), que ele tenta representar. A elaboração da função-autor, por sua vez, só será explicitada para o sujeito quando a narrativa tiver sido "fechada".

A passagem do D.O. ao D.E., portanto, pressupõe duas instâncias: produzir um texto que se inscreva no D.E. e saber "como" se produz tal texto. Evidentemente que essas duas

* A explicitação da autoria não consiste em uma compreensão teórico-discursiva por parte dos alunos, nem tampouco em um domínio consciente dos processos lingüísticos e ideológicos que estão aí envolvidos. Explicitar a elaboração de autoria significa, para o sujeito, produzir a passagem do D.O ao D.E., ou seja, perceber que o sentido e a coerência do seu texto não estão "sempre-já-lá". Estão, sim, naquilo que a ele é imputado pelas instituições e pelos sujeitos (inclusive por ele próprio, enquanto tal) e, colocar-se como responsável pelo texto. Como veremos a seguir.

instâncias se produzem simultaneamente, porém, no caso do texto em questão, foi pedido que a aluna apresentasse uma "reflexão sobre a aventura de escrever um livro". Essa "reflexão", por ter sido escrita depois da narrativa, nos permite observar a explicitação dos momentos de "transformação" do sujeito da experiência e nos dá, por isso mesmo, uma direção para se compreender tal experiência, direção essa dada pelo próprio sujeito.

A observação dos dois textos (a reflexão e a narrativa), em contra-ponto, nos permitirá apreender todo o jogo das formações imaginárias que, neste caso, estão na base da assunção da autoria.

O primeiro parágrafo dessa "reflexão" é uma apresentação do sujeito enquanto indivíduo que tem uma história pessoal que é colocada, inclusive, de modo a estabelecer o ponto de onde o sujeito da experiência propriamente dita, partiu. Esse parágrafo, assim construído, tem o efeito de mostrar esse sujeito de antes da experiência: "alguém que tinha experiência em escrever, mas só redações". Assim, a história desse sujeito é apresentada como tendo sofrido, com a experiência pela qual passou, uma alteração, ou seja, fica dito pela expressão "mas só", que a experiência de escrever algo além de "só" redações, se acrescentará à história desse sujeito.

O segundo parágrafo explica de alguma forma o primeiro: algo "mais" que "só redações" é "um livro". Assim, a autora mostra-se como tendo partido de uma "imagem" de um livro: um livro é "mais" do que "só redações". Além disso, o efeito desse segundo parágrafo é também o de significar o "desconhecimento" do sujeito em relação à proposta de escrever um livro: "seria uma aventura e uma experiência". Além de produzir o sentido de que embora esse sujeito de antes da experiência se mostre como alguém que sabe que um livro é "mais" que "só redações", ele não sabe, nesse momento, no que consiste esse "mais".

No terceiro parágrafo o sujeito se mostra como alguém que escolheu um personagem, independente do fato de saber que aventuras escreveria para ele. Ou seja, a construção do personagem para esse sujeito aparece como uma etapa a princípio deslocada da etapa de construção da narrativa.

Esse, que eu considero o primeiro momento da experiência, já organiza, de alguma forma, a narrativa que será produzida em seguida. Ele aparece na "reflexão" como tendo estabelecido para a autora duas diretrizes de trabalho: primeiramente atualizou para uma experiência presente e individual o (des) "conhecimento" que ela tinha daquilo que se chama "um livro" ("...mais que só redações"). Em segundo lugar, permitiu a compreensão de que o sentido da história do seu personagem seria sempre uma "construção", jamais absoluto.

É importante salientar que essas são as formações imaginárias que precedem a relação do aluno com a escrita na constituição da autoria: a imagem do que é um livro; a imagem do seu (des) "conhecimento"; a imagem do sentido de um texto.

Observemos o quarto parágrafo da "reflexão": "no começo, como ninguém tinha experiência em escrever livros, a professora ia falando passo a passo o que era para fazer...". Essa parte inicial do parágrafo reflete sobre aquilo que eu chamei de segundo momento da experiência, quando todos os alunos estiveram produzindo seus capítulos sem uma orientação mais específica. Na narrativa, essa etapa corresponde aos nove primeiros capítulos.

Nesse primeiro bloco o sujeito se constitui inicialmente como um sujeito-narrador que já conhece a história que vai contar ("Esta é uma história muito bonita..."). No entanto, sabemos que a história foi sendo escrita durante todo o ano, e o momento dessa construção é apenas o momento inicial do curso, ou seja, a história, nesse momento ainda não existia, apesar de ser oposto o efeito de sentido causado pela afirmação. A continuação dessa colocação é "...Tudo começou assim..." o verbo no tempo passado confirma esse efeito de sentido que inaugurou o texto e, a partir daí, toda sequencialidade dos fatos é construída com verbos no passado (apareceu, começou,

acabou, nasceu, etc..."). Esse tipo de construção é o efeito de sentido que ela produz permanecerá até o final da narrativa.

No entanto, esse não é o único efeito de sentido produzido

peio sujeito. Há, ainda, construções em que os verbos estão em tempo presente ou futuro: "... A floresta do nascer é uma floresta muito alegre..." (linha-42); "... Se o homem não a colocar bem rápido na terra ele morre..." (linha-61); "... que será que vai acontecer à flor?..."(linha-62) "... Que sorte! Por mais trinta segundos ele morreria..." (linha-79). Essa

outra forma do sujeito se constituir produz um efeito de sentido oposto àquele produzido pelo sujeito enquanto narrador. Aqui o sentido produzido é o de um sujeito que está conhecendo os fatos no momento em que eles estão sendo construídos; o sujeito se desdobra em sujeito leitor (ideal).

Essa divisão do sujeito mostra por um lado, a posição de um sujeito que sabe responder à proposta do professor: contar uma história (por escrito). E por outro lado, a posição de um sujeito que polemiza (dúvida de) essa primeira posição, apontando para outros fatos, igualmente passíveis de serem construídos, ou seja, relativiza o efeito de sentido produzido pela primeira posição, de conhecer os fatos "a priori".

Nesse momento da experiência, eu estava realizando, no grande grupo, as análises dos capítulos, e falando para os alunos sobre a coerência que deveria ter cada capítulo, e sobre

a coerência de um capítulo em relação aos outros (anteriores e posteriores). Ou seja, eu estava "ensinando passo a passo o que era para fazer". Assim, parece-me que as duas posições assumidas nessa primeira parte da narrativa, têm relação com a fase do trabalho. Elas constituem-se em marcas da divisão da aluna entre representar-se como sabendo e não sabendo realizar a tarefa. O que remete, em última instância, para um "sujeito- sempre-já autor" (e que como tal sabe escrever um livro) e, por outro lado para um sujeito que ainda não assumiu a autoria. Mesmo porque esse tipo de construção deixa de aparecer a partir do capítulo IV e só reaparecerá no final da história, quando a divisão se apresentará de outra maneira. O que se segue na reflexão é a seguinte construção: "... e quando ela (a professora) chegou no enredo "... Que preocupação! Pensei que ia ter que fazer tudo de novo! Porque toda história tinha que ter enredo e a minha não tinha. Era aventuras seguidas de aventuras. Foi daí que inventei a transformação e fiquei tranquila...". Portanto, esse é um sujeito que põe em dúvida o seu trabalho ("...Pensei que ia ter que fazer tudo de novo...") já que "toda história tinha que ter um enredo e a minha não tinha". É a posição de um sujeito que se mostra acreditando, num primeiro momento, que "aventuras seguidas de aventuras" não constituem uma história com enredo. No entanto, o mais importante pode ser lido na construção que se segue: "... Foi

aí que inventei a transformação e fiquei tranquila...". Essa posição, ao contrário da primeira, permite perceber que o sujeito se mostra como tendo compreendido, num segundo momento, que também o enredo é um efeito de sentido produzido por uma construção (no caso, "a transformação"), pois que "inventar a transformação" aparece como tendo representado para o sujeito uma reorganização de todo o texto que precedia o capítulo, uma vez que a história inteira passou a ter enredo a partir de então, e a aluna pôde "ficar tranquila".

Em seguida, a aluna chegará, na "reflexão", à seguinte afirmação: "... mas logo depois veio outra preocupação: - A flor Marietinha fica ou volta? Fiquei semanas pensando..."

Nesse momento da experiência, foi pedido que os alunos produzissem "um fim" para a história.

O sujeito, aqui, se mostra como tendo tido, diante da proposta de finalizar a história, uma dúvida. Essa dúvida e essa "preocupação" tinha relação com a questão do "fim". Afinal, criar um "fim" seria definir um sentido para a ambigüidade construída através do enredo. Ou seja, criar um "fim" representaria construir a determinação de um sentido (único) para a história. No meu ponto de vista, a dúvida e a preocupação se situava nessa questão: qual seria o "fim correto"? "... Fiquei semanas pensando..."

Nos últimos capítulos da narrativa (XVIII e XIX), reaparece uma das duas posições antagônicas de sujeito que havia se constituído nos capítulos iniciais da narrativa: a posição-sujeito que se constituía em tempo presente e que constituía um efeito de sentido de um sujeito-leitor, e que, portanto, não tinha conhecimento do que viria a ser narrado. Já no final da história, o reaparecimento dessa posição-sujeito tem, provavelmente, ligação com a dívida da aluna em relação ao "fim da história". "... E agora? Ela só tem um dia para se lembrar, senão..." (linha-386) "... Será que é agora?" (linha-393) "... o que ela vai decidir?" (linha-403).

Entendo que nesse momento da experiência se deu, de forma definitiva, a passagem do sujeito do D.O. para o sujeito do D.E. Ou seja, ao vivenciar a angústia de não saber "qual seria o fim correto", e ao perceber que ninguém poderia dar essa resposta, nem mesmo o professor, porque não havia uma "receita", e, afinal, o aluno é que conhece a história e o personagem melhor do que ninguém. Então, nesse momento, ele foi obrigado a tomar uma decisão e consequentemente, a assumir toda a responsabilidade sobre tal decisão. Essa responsabilidade significou, para o aluno, assumir o fato de que essa decisão seria arbitrária, sempre. E, que, no entanto, ela seria arbitrária, mais uma vez, o sentido de toda a história. Ou

seja, não seria possível compreendê-la da mesma forma, antes e depois da existência do final.

Assim, os alunos puderam perceber que se tratava mais de um "fecho", do que de um "fim", exatamente pelo caráter arbitrário dessa construção. O "fim" é, da verdade, o efeito de sentido produzido pelo "fecho". Efeito esse que faz parecer "único" e "absoluto", o que é sempre "arbitrário". Esse é exatamente o efeito de sentido produzido pelo texto inscrito no D.E. Essa "arbitrariedade", no entanto, é regulada, pela história do sujeito e pela materialidade do texto.

Vejamos como é mostrada essa passagem de um "sujeito-sempre-já-autor" para um sujeito que assume, realmente a autoria: "...Fiquei semanas pensando. Foi então que eu(1) compreendi que a vida dela (da personagem) era na floresta e eu(2) decidi que ela voltaria...". Aqui, o interesse está em comparar essa construção da "reflexão" com a seguinte construção da narrativa "... Depois de muito tempo pensando, a autora tomou uma decisão e contou-a para a personagem. Ela ouviu com atenção e concordou...".

Com essa comparação, o que se percebe, em primeiro lugar, é a interpenetração do "eu(2)" da reflexão com "a autora" da narrativa. E do "eu(1)" da reflexão com "ela" (a personagem) da narrativa. Ou seja, o sujeito da "reflexão" (que foi um texto produzido depois da narrativa) se constitui como um sujeito que

pessoalmente eu(1) compreendeu algo sobre a vida da personagem e que pessoalmente eu(2) decidiu o que aconteceria com ela. No entanto, na narrativa, o sujeito que "toma uma decisão" é "a autora", em comum acordo com "a própria personagem", pois a compreensão se dá na narrativa, em última análise, pela personagem (ela concordou).

Quando, na "reflexão" o sujeito se diz como tendo produzido pessoalmente tanto a "compreensão", quanto a "decisão", ele marca, definitivamente, a assunção da autoria. Essa assunção é reafirmada na última construção da "reflexão" ("... Pra mim foi uma enorme experiência escrever esse livro e eu acho que esse final era o certo, e vocês, o que acham?...") primeiramente, porque o sujeito se constitui como alguém que "acredita" realmente, ter escrito um livro, isto é, alguém que se vê como autor. Em segundo lugar, porque ele se constitui como alguém que, apesar de achar a decisão sobre o final, certa (produto da identificação sujeito-personagem) ele conhece o seu caráter "arbitrário" (esse final poderia ser substituído por qualquer outro, mas, no entanto, é "um").

4. CONCLUSÃO

Para concluir, podemos dizer que o processo da passagem do D.O. ao D.E., só acontece quando o sujeito que produz o texto:

- a) está inscrito em um discurso institucional produtivo (livro, jornal, palestra, gibi, etc...);
- b) percebe no texto o seu próprio desejo (enquanto sujeito) de construção de um sentido, e assume essa construção;
- c) reconhece uma ambigüidade permanente no sentido construído, mas apesar disso produz um "fecho" para o texto, compreendendo, finalmente, que a figura do AUTOR (a função-autor) é responsável pela produção do efeito de sentido de "fim" para aquilo que era somente um "fecho".

Portanto, há uma grande diferença entre re-~~re~~produzir um texto de D.E. e produzir tal texto. Para produzi-lo é preciso fazer a passagem do D.O. ao D.E. Para re-~~re~~produzi-lo basta realizar a primeira etapa do processo (estar inscrito em um discurso institucional). O que nos remete, em última instância, à diferença que há entre produzir a passagem do D.O. para o D.E. e, simplesmente, produzir um texto que se inscreva no D.E.. Nesse último caso o sujeito não terá, necessariamente

explicitado para ele mesmo "como" ele produziu o seu texto. A explicitação dessa produção deveria ser justamente a função da Escola porque é através dessa explicitação que o aluno poderá compreender o D.E. e não somente reproduzi-lo.

O texto do D.E. sempre terá a FUNÇÃO-AUTOR elaborada, mas é na Escola que essa elaboração poderia e deveria ser explicitada. No entanto, sabemos que a Escola, na maioria dos casos não permite nem a elaboração da FUNÇÃO-AUTOR, muito menos a explicitação dessa elaboração.

Sobre a questão da forma, acredito que o texto de D.E. é apresentado para o aluno, desde sempre, como o texto "correto" do ponto de vista da "norma". A "norma", por sua vez, é apresentada como "dato necessário" ao qual esse texto se adapta. No entanto, o que está na base desta minha proposta é a convicção de que "a norma" não é um "dato", mas justamente um dos efeitos de sentido produzido pelo texto do D.E. - o efeito que faz parecer "dato", o que é "construção".

Dessa forma, o aluno, por já conhecer o texto do D.E., conhece também qual é a sua forma. Portanto, ao produzi-lo ele procura, naturalmente, reproduzir sua forma, o que propiciará sua disponibilidade para procurar atingir a normatividade do texto. O professor, o dicionário, a gramática, e outras fontes poderão auxiliá-lo nesse trabalho.

Acredito, ainda, que essa "disponibilidade" não é igual, nem pacífica em todos os casos. Para ilustrar isso, voltarei ao capítulo I (descrição da experiência). Naquele momento, eu estava mostrando um pouco do trabalho de análise em grupo e, em nota de rodapé, relatei que depois da análise realizada na sala, o aluno Eduardo havia suprimido do seu texto final, os capítulos analisados pela classe. Outro fato interessante é que o mesmo aluno, diferentemente do restante da classe, não pediu o meu auxílio, enquanto professora, para a "correção" do seu texto. No entanto, a versão final de sua narrativa me foi entregue devidamente "corrigida", apesar da característica forte de escrever de maneira diversa da postulada pela "norma", que eu havia percebido nesse aluno. Esse fato me levou a compreensão de que apesar do Eduardo ter desejado produzir um texto "correto", ele não instituiu o professor como mediador desse processo. Ao contrário, ao suprimir do texto final os capítulos analisados pela classe, ele negou a possibilidade de mediação da figura institucional na relação dele com sua "forma" de escrever. O interessante é perceber, primeiramente, que esse fato não impediu que ele tivesse realizado a passagem do D.U. ao D.E., e em segundo lugar é possível pensar que esse aluno não teria tido a menor chance em um curso tradicional de língua portuguesa.

Gostaria de dizer, ainda, que o contato dos alunos com textos do D.E. foi bastante intenso nesse ano, uma vez que eles tinham uma biblioteca em classe (constituída de livros trazidos por eles mesmos) que funcionava através de empréstimos semanais dos livros e que permitiu que os alunos tivessem lido, no final do ano, uma média de vinte livros cada um.

Essa maneira de apresentar o texto do D.E. se caracterizou por fazê-lo de forma a não imbuir esses textos de um caráter modelar em um primeiro momento, e sim fazer com que os próprios alunos, assim passassem a considerá-los por uma necessidade do seu trabalho e do seu processo pessoal. Mais uma vez, a mesma idéia: O texto do D.E. instituindo "a norma" e "o modelo" e não "a norma" e "o modelo" instituindo o texto do D.E., como o ensino tradicional faz parecer.

Finalizando, gostaria de dizer que essa mesma experiência pode ser aprimorada nas séries seguintes, com base em outros tipos de textos. O texto jornalístico, por exemplo, poderá levar os alunos, produtores de diferentes reportagens, crônicas, etc., a vivenciarem a elaboração da função-autor, no momento da montagem do jornal e do seu "fechamento" enquanto tal. O acréscimo, aqui, está no fato da "autoria" ser coletiva. O texto dissertativo, por sua vez, poderá levar à exploração de um tema, sob diversos pontos de vista, e a elaboração da função-autor poderá acontecer no "fechamento" das questões, em

forma de palestras, mesas-redondas, etc. O acréscimo, aqui, seria a produção oral de um texto de D.E.. E, assim, sucessivamente.

Dessa maneira, fica claro que a passagem do D.O. ao D.E. é um processo permanente e que o objetivo da Escola deverá ser propiciar, explicitar e aprofundar esse processo, para que o aluno seja capaz de produzir essa passagem, sempre que necessário, dentro ou fora da Escola.

CONSIDERAGDES FINAIS

Comencei esta reflexão a partir de uma questão: "O que significa um brasileiro ensinar português para outros brasileiros?". Chego agora, ao final deste trabalho com noções que permitem responder a esta questão. No entanto, minha intenção ao colocá-la não foi somente de respondê-la, mas também, a partir das respostas, questionar a própria existência de uma prática de ensino de língua "materna", assim como ela se dá, hoje, no Brasil.

Desse modo procurei mostrar, através deste trabalho, não somente o que significa para um brasileiro, hoje, ensinar português para outros brasileiros, mas também o que, no meu ponto de vista, deveria significar essa prática.

Gostaria de dizer, ainda, que também eu, enquanto sujeito que se constitui no discurso, realizei a passagem do D.O. ao D.E., uma vez que, produzi, neste trabalho, um texto que se inscreve no D.E. (uma tese), tendo partido de uma série de "estudos", o que me faz lembrar as palavras de Daniela: "aventuras seguidas de aventuras. Foi aí que inventei a transformação e fiquei tranqüila", que eu parafrasearia: "Foi então que "inventei" a "experiência" e fiquei tranqüila". Ao que Daniela acrescenta: "mas logo veio outra preocupação: - A

Considerações Finais

flor Marietinha fica ou volta? Fiquei semanas pensando. Foi então que compreendi (...) e decidi..". No meu caso: "mas logo veio outra preocupação: Qual será a melhor maneira de analisar a experiência? Fiquei semanas pensando. Foi então que compreendi que a análise "só poderia" ser feita a partir de um retorno à teoria que mobilizou toda a reflexão e decidi que o que nós fizemos foi realmente a passagem de um discurso para outro (do D.O. para o D.E.). "Eu acho que este final era o certo, e vocês, o que acham?".

Assim, o processo pelo qual eu própria passei durante a escritura desta dissertação poderia constituir uma "evidência" para as conclusões que aqui apresento. No entanto, visto por outro lado, as conclusões podem constituir, da mesma forma, a "evidência" de que eu passei por um processo. O que nos faz perceber uma circularidade. Essa circularidade é produzida sempre que se mobiliza a "evidência das coisas", porque a evidência é sempre uma construção. Mas, apesar disso, está aí o "fecho". Arbitrário, sim, mas que uma vez estabelecido, passará a ter, enquanto conclusão de uma tese, o efeito de "fim", ou seja, o efeito de sentido que fará parecer "absoluto" o que é "arbitrário" e "evidente" o que é "circular".

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ADORNO, E. - La Indústria Cultural. Barcelona, Ariel, 1973.
- ALTHUSSER, L. - Asacelbos Ideológicos de Estado. (2a.ed.) Rio de Janeiro, Graal, 1985.
- BENVENISTE, E. - Problemas de Linguística Geral I. São Paulo, Cia. Ed. Nacional/EDUSP, 1976.
- CAMARA, M. - Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras. Rio de Janeiro, M.C., 1977.
- COBAS, C. et alii - Introducción para una lectura de Jacques Lacan. Buenos Aires, U.B.A., 1987.
- DUCROT, O. - O Dizer e o Dito. Campinas, Fontes, 1987.
- FOUCAULT, M. - L'Ordre du Discours. Paris, Gallimard, 1971.
- _____ - "Qu'est-ce qu'un auteur?" in Littoral, no.9, Paris, 1983.
- GNERRE, M. - Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- GOFFMAN, E. - A Representação do Eu na Vida Cotidiana. Petrópolis, Vozes, 1983.
- HAROCHE, Cl. - Enice dice, vouloir dice. Paris, PUF, 1984.
- LEITE, M.D. - O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia. 4a.ed. definitiva. São Paulo, Pioneira, 1983.

- MARIANI, B. & SOUZA, T.C.C. - "A Normatização do Português: uma questão histórica" in Atas do III Encontro de professores de Redação do Rio de Janeiro, na PUC-RJ.
- ORLANDI, E.F. - A Linguagem e Seu Funcionamento. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- _____ - "A dança das gramáticas". Apresentado no colóquio de Nice, setembro de 1987.
- _____ - "Nem escritor, nem sujeito: apenas autor" in Discurso e Leitura. São Paulo, Cortez/UNICAMP, 1988.
- _____ & GUIMARÃES, E. - "Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito" in Discurso e Leitura. São Paulo, Cortez/UNICAMP, 1988.
- _____ - & SOUZA, T. - "A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem" in Política Linguística na América Latina. Campinas, Pontes, 1988.
- PECHEUX, M. - Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, UNICAMP, 1988.
- SAUSSURE, F. - Curso de Linguística Geral (12a.ed.), São Paulo, Cultrix, 1987.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AUTHIER-REVUZ, J. - "Hétérogénéité Montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours." In DEVLAY, Université de Paris VIII, no.26, 1982.
- BARTHES, R. - *Leçon*. Paris, Seuil, 1977.
- BAKHTINE, M. - *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro, Ed. Forense-Universitária, 1981
- COURTINE, J.J. - "Analyse du discours politique", in *Langages*, no.62, 1981.
- _____ - "La toque de Clémentis", in *Le Discours Psychanalytique*, no.19, 1981.
- _____ - "Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse de discours", in *Philosophiques*, vol.XII, no.2, Paris, 1982.
- _____ - "La meilleure des langues". mimeo., 1983.
- DUCROT, O. - *Princípios de Semântica Linguística*. São Paulo, Cultrix, 1977.
- FOUCAULT, M. - *A Arqueologia do saber*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1972.
- _____ - *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1977.

- GADET, F. & PECHEUX, M. - La langue introuvable. Paris, Maspéro, 1976.
- GINSBURG, C. - "Signes, traces, pistes" in Le Débat, no.6, Paris, 1980.
- GIMARAES, E. (org.) - História e Sentido na Linguagem. Campinas, Pontes, 1989.
- GALLO, S.L. et alii - "Sobre a história do contador de histórias" in A Magia da Mudança. Campinas, UNICAMP, 1987.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASSAR, R. - Cohesion in English. Londres, Logman, 1976.
- HAROCHE, Cl. et alii - "La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours." in Langages, no.24, Paris, Didier/Larousse, 1971.
- HENRY, P. - Le Mauvais Outil: langue, sujet et discours. Paris, Ed.Klincksieck, 1977.
- LACAN, J. - O seminário - Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- LAGAZZI, S. - O Desafio de Dizer Não. Campinas, Pontes, 1988.
- MAINBUENEAU, D. - Genèse du Discours. Bruxelles, Mardaga, 1984.
- _____ - Novas Tendências em Análise do Discurso. Campinas, Pontes/UNICAMP, 1989.
- MALDIDIER, E. et alii - "Discours et idéologie: quelques bases pour une recherche" in Langue Française, no.5, Paris, 1972.

- ORLANDI, E.P. - "A indiferença do material e o ponto de vista que o organiza" in Série Estudos, no.3, Uberaba, 1977.
- _____ - "Protagonistas no/do discurso" e o "O lingüístico e o social" in Série Estudos, no.4, Uberaba, 1978.
- _____ - "Segmentar ou recortar?" in Lingüística: questões e controvérsias. Uberaba, FIBE, 1984.
- _____ - "Destruição e Construção do Sentido" (um estudo da ironia) in Série Estudos, no.12, Uberaba, 1986.
- _____ - O que é Lingüística? São Paulo, Brasiliense, 1986.
- _____ - "Os falsos da forma" in Palavra, Fé e Poder. Campinas, Pontes, 1987.
- _____ - "Ilusões da/na linguagem" in Eoucault Vivo. Campinas, Pontes, 1987.
- _____ et alii - Sujeito e Texto. São Paulo, EDUC, 1988.
- _____ et alii - Vozes e Contrastes. São Paulo, Cortez, 1989.
- PECHEUX, M. - Analyse Automatique du Discours. Paris, Dunod, 1969.
- _____ et alii - "Analyse du discours, langue et ideologie" in Langages, no.37, Paris, Didier/Larousse, 1975.
- _____ & FUCHES, C. - "Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours" in Langages, no.37, Paris, Larousse, 1975.
- SPINA, S. - A História da Língua Portuguesa (Série Fundamentos- 6 vols.). São Paulo, Ática, 1988.

- VERMES, G. & BOUTET, J. (orgs) - Multilingüismo. Campinas, Unicamp, 1989.
- VOGT, C. - Linguagem, Pragmática e Ideologia. São Paulo, Hucitec, 1980.
- VOLOSHINOV, V. - El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1976.